

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

NUMÉRO

101

Rapport à l'échec et construction de soi

Josiane HERNANDEZ

Préface de Marie-Noëlle SCHURMANS

Edité en collaboration
avec la Haute école de santé
« Le Bon Secours » – Genève

Cahier N° 101
Novembre 2003

PRATIQUES



THEORIE

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education

Réalisation : Groupe Publication

(Jean-Michel Baudouin, Maryvonne Charmillot,
Céline Chatenoud, Denise Morin, Lucie Mottier, Doris
Neuenschwander, Christophe Ronveaux, Astrid Thomann,
Marianne Weber).

Pour information et commandes, s'adresser à :

Marianne Weber

Université de Genève, FPSE

Section des sciences de l'éducation

Publications

40, Bd du Pont d'Arve, Bat. Uni-Pignon

CH - 1211 Genève 4

Tél. : (41) 22 379 96 72 / Fax : (41) 22 379 98 28

Email : Marianne.Weber@pse.unige.ch

Catalogue et commande sur internet :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/cahier-welcome.html>

ISBN : 2-940195-22-6

EAN : 9782940195220

© 2003 Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
CAHIER DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Rapport à l'échec et construction de soi

Josiane Hernandez

Avec une préface de Marie-Noëlle Schurmans

*Ce Cahier de la Section des sciences de l'éducation de
l'Université de Genève est édité en collaboration avec la
Haute école de santé - Le Bon Secours - Genève*

Cahier N° 101
Novembre 2003

Merci

*aux étudiants en soins infirmiers qui ont participé à
notre recherche, pour leur coopération et pour le
partage de leur cheminement,*

*à Maryvonne Charmillot et Sophie Girardet, pour
leur disponibilité et leur aide très précieuse,*

*à la direction de notre institution, à tous les
collègues qui ont soutenu la réalisation de ce travail,
et enfin à tous mes proches pour leur soutien.*

*à Marie-Noëlle Schurmans, directrice de mon
mémoire, pour ses apports, son accompagnement et
ses encouragements,*

SOMMAIRE

PREFACE DE MARIE-NOËLLE SCHURMANS

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE CADRE DE REFERENCE

Chapitre 1	L'échec en formation infirmière	9
Chapitre 2	L'acteur et son autonomie	19
Chapitre 3	La construction sociale de la réalité	27
Chapitre 4	La transaction sociale	35
Chapitre 5	Hypothèses de recherche	45

DEUXIÈME PARTIE CONTEXTE : LA FORMATION INFIRMIÈRE NIVEAU II À GENEVE

Chapitre 6	L'institution de formation	49
Chapitre 7	Le dispositif de formation	57
Chapitre 8	Fondements méthodologiques	69

TROISIÈME PARTIE ANALYSE : LES NIVEAUX SOCIÉTAL ET INSTITUTIONNEL

Chapitre 9	Les influences sociétales	79
Chapitre 10	L'institution le Bon Secours	99

QUATRIEME PARTIE
ANALYSE : LE NIVEAU INDIVIDUEL

Chapitre 11	Démarche	127
Chapitre 12	Margarita	133
Chapitre 13	Marieka	159
Chapitre 14	Eric	183
Chapitre 15	Synthèse	213
Chapitre 16	Hypothèses de travail	229
Chapitre 17	Réflexions	231
 CONCLUSION		 239
 BIBLIOGRAPHIE		 243
ANNEXE		247

PRÉFACE

C'est au thème de la rencontre que je pense, en reprenant en main la belle étude de Josiane Hernandez. Rencontre bien sûr entre elle et moi : on apprend à connaître quelqu'un autour de la construction d'une recherche ! Rencontre aussi entre deux Institutions, l'Ecole d'Infirmières et de Sages-Femmes et la Section des Science de l'Education, autour d'intérêts partagés. Rencontre, chez Josiane Hernandez, d'un parcours de formation et d'un parcours professionnel : d'une formatrice avec les étudiants en soins infirmiers qu'elle suit, dans le cadre d'un mandat pour la prévention de l'échec ; d'une étudiante avec un cadre théorique – celui de la *Transaction sociale* –, mis à l'œuvre pour comprendre un objet – le rapport à l'échec, en tant que levier potentiel de la construction identitaire – qui transcende les frontières disciplinaires puisqu'il se situe à l'interface des problématiques sociologique et psychologique. Rencontre enfin des perspectives de recherche, d'intervention et de formation.

Josiane Hernandez contribue ainsi, par sa démarche interactive et innovante, au renouvellement de la problématique de l'échec. Parmi les points forts de son travail, je souhaite mettre en exergue trois aspects qui me semblent centraux : la spécificité de la notion de *transaction sociale* pour appréhender les situations d'incertitude, d'une part ; la richesse de la notion pour construire l'habilitation de la personne à

s'orienter et à agir, d'autre part ; et la particularité offerte par la posture méthodologique qui lui est liée pour aborder de front les liens entre les perspectives micro-, méso-, et macro-sociale, enfin, ou, autrement dit, pour cerner la dialectique entre le poids des institutions et l'activité instituante des acteurs.

LES SITUATIONS D'INCERTITUDE

Comment se décider pour un parcours de formation et un projet professionnel ? Sur quels raisonnements, quelles loyautés, quelle image de soi, se fonder ? Comment, en cas d'échec, prendre l'option de recommencer ou de changer d'orientation ? A quoi attribuer l'échec : à son incompetence, à son manque de travail, à l'injustice des enseignants, à l'incohérence d'un programme d'études ? L'échec scolaire est traditionnellement vu comme un moment charnière, négativement vécu, où choix et certitudes sont remis en question ; où l'image de soi vacille ; où s'installe le doute quant à ce que l'on peut être et ce que l'on veut être. Il y a conflit socio-cognitif dans la mesure où s'affrontent différentes conceptions de ce qui est bon pour soi et juste de faire. Dans une logique productiviste, s'exprime le sentiment de « perdre une année » ; dans une logique de performance, celui de ne pas « être à la hauteur ».

Penser en termes de transaction sociale permet *un premier changement de perspective* dans la mesure où il s'agit, pour celui qui échoue, de rassembler et de mettre en œuvre – accompagné ou non par un formateur – les éléments nécessaires à l'élucidation du sens de l'échec. Les questions vont alors porter, d'un point de vue intrapersonnel, sur le système de valeurs qui président au choix d'une formation et sur les contradictions éventuelles qu'entraînent ce système avec d'autres configurations prioritaires dont est simultanément

dotée la personne. D'un point de vue interpersonnel, les questions s'orienteront sur l'origine sociale de ces systèmes de valeurs potentiellement antagonistes : « qui a déposé en moi, les conceptions du bien et du juste dont je suis porteur et qui, parfois, se contredisent ? ». Et, s'il y a conflit de valeurs, quelles répercussions a-t-il sur les adhésions à autrui que nous avons nourries au cours de nos socialisations comme sur les interactions que nous vivons au quotidien ? D'un point de vue socio-historique, enfin, les questions aborderont les effets de la construction renouvelée, par l'acteur, des conceptions du Bien et du Juste dans le concert des voies qui définissent et redéfinissent, sans cesse, l'historicité.

L'HABILITATION A L'ACTION

En ce qui concerne la construction identitaire, le travail réflexif, que je viens de brièvement retracer et qu'illustre si amplement l'étude de Josiane Hernandez, engage *un deuxième renversement de perspective*. Il permet à la personne d'éviter de rester pris dans l'un des pôles opposés qui organisent les représentations de soi. D'une part, celui de l'agentité qui porte à dégager la personne concernée de sa part de responsabilité dans les situations d'échec ; d'autre part, l'actorialité qui la mène à développer une conception strictement individualiste de l'action – il s'agit là du mythe de « l'individu tout-puissant » – et à minimiser le poids des contraintes socio-historiques – les « institutions » au sens des manières de voir, penser, s'organiser... – qui encadrent, pour chacun, le choix des possibles. Se rattachant à l'interactionnisme social, la notion de transaction sociale adoptée par Josiane Hernandez, tout au contraire, marque à la fois sa distance quant à une réductibilité de l'action humaine aux lois du système – approches holistes post-durkheimiennes – et quant à une centration synchronique

négligeant les effets de structure — approches relevant de l'interactionnisme symbolique.

Le modèle théorique mis en oeuvre dans cette étude vise ainsi à éviter tant les dérives liées à une représentation de la surpuissance de l'acteur dégagé de l'agir communicationnel (Habermas) que celles qui font appel à une représentation de l'humain comme agentifié, soit dénué de tout pouvoir sur la prise en charge négociée de son rapport au monde. L'approche porte ainsi l'attention sur les mouvements de la personne engagée dans un processus transactionnel. Et envisage celle-ci, indissociablement, comme *acteur* d'une définition de la situation et comme *agent*, c'est-à-dire porteur des contraintes issues de son appartenance à des mondes préalables à la situation vécue. Une telle posture méthodologique implique donc de pouvoir distinguer, dans la multiplicité et la variété des conduites humaines individuelles et collectives, la part — sans cesse redéfinie — de *l'agentité* et de *l'actorialité*, dans la construction de l'action individuelle et dans l'insertion de cette action au cœur de l'activité collective.

LA DIALECTIQUE ENTRE L'INSTITUÉ ET L'INSTITUANT

Ces dernières remarques introduisent fortement le *troisième renversement de perspective* auquel mène la Transaction sociale et auquel s'attache efficacement l'auteure de cette étude. Les recherches sur l'échec dans les parcours de formation sont très majoritairement orientées, soit vers le niveau macrosocial : on y étudie, par exemple, les politiques et les dispositifs généraux de formation ; soit sur le niveau méso-social : on se penche par exemple sur les modalités de sélection des élèves ou les dispositifs d'appui mis sur pied dans une Institution ; soit sur le niveau micro-social : on cherche à saisir, par exemple, les effets des interactions locales entre élèves ou même à définir les

compétences intellectuelles, relationnelles ou émotionnelles de chacun.

Josiane Hernandez, tout au contraire, cherche à mener de front ces trois niveaux, non pas dans le but d'accumuler, de façon encyclopédique, les entrées potentielles d'une approche de l'échec, mais bien pour insister sur les liens qui se tissent entre ces niveaux. Ainsi montre-t-elle bien qu'un espace institutionnel – tel que l'Ecole d'infirmière et de Sages-Femmes – est tributaire, dans son action organisatrice, des politiques macro-sociales qui la contraignent. Et que l'action des étudiants est, elle aussi, contrainte par l'espace institutionnel dans lequel elle s'insère. Mais l'auteure montre tout aussi nettement que l'action des étudiants, rentrant en synergie avec celles des autres partenaires de l'action éducative, produit du changement dans l'espace institutionnel. Et que le changement apporte à son tour des effets innovants dans les dynamiques collectives au plan macro-social.

La recherche de Josiane Hernandez a donc pour atout majeur d'illustrer, de façon approfondie et fine, que si l'institué, produit par l'Histoire des interactions auxquelles nous n'avons pas participé, nous encadre et nous contraint, il nous habilite aussi à l'action puisqu'il nous offre les matériaux de nos négociations. Et d'illustrer tout autant que, par les interactions que nous vivons au présent, nous exerçons dans le monde et sur le monde, une action instituante, consistant à contribuer à l'adaptation et au renouvellement collectifs de l'institué. Autrement dit, à la production de notre devenir.

Marie-Noëlle Schurmans,
FPSE, Université de Genève, Novembre 2003

INTRODUCTION

L'entrée en formation professionnelle infirmière est une étape qui est particulièrement intéressante : l'activité qui nous concerne en tant qu'enseignante en soins infirmiers est centrée d'une part sur les processus de sélection des candidats¹ qui se destinent aux professions soignantes, et d'autre part sur ce qui concourt à faciliter la construction des projets de formation soit l'information, l'orientation et le conseil.

Durant l'année scolaire 1998-1999, la direction de l'institution de formation en soins infirmiers Le Bon Secours à Genève, dans laquelle nous travaillons, nous a demandé de conduire une étude auprès d'un groupe d'étudiants auxquels était proposé le redoublement de la première année de la formation infirmière Niveau II. Cette étude exploratoire visait à mieux comprendre ce qui se passait au niveau des personnes se trouvant en échec, dans une perspective de recherche de remédiations pour le futur. Ce travail de terrain a permis de trouver quelques éléments d'analyse intéressants. La découverte de la perspective de la transaction sociale dans le cadre d'un cours universitaire a attiré notre attention sur le fait qu'une analyse des situations d'échec centrée sur les individus était insuffisante. Selon cette approche, l'action individuelle ne peut être isolée de l'activité collective.

De ce constat est né le projet de ce mémoire. Notre objectif est de rechercher et comprendre la manière dont les étudiants en situation d'échec voient les attentes de la formation à leur

¹Les dénominations de personnes et de professions sont valables pour les deux sexes.

égard, comment ils se situent comme acteurs et comment ils orientent leur action pour tenter de réaliser leurs buts.

La question de la réussite et de l'échec en formation présente une importance particulière dans le contexte actuel : une pénurie de soignants existe en Suisse et en Europe, et les candidats pour la formation infirmière sont moins nombreux. La formation infirmière est par ailleurs confrontée à des exigences multiples et croissantes, le profil des professionnels formés doit répondre à l'évolution des besoins de santé de la population, aux exigences des milieux de soins et aux normes des Hautes Ecoles Spécialisées (HES) dans lesquelles ladite formation notamment a été intégrée en 2002.

L'arrivée d'un nouveau dispositif de formation en 1995 a constitué une véritable réforme de la formation. A la pédagogie de maîtrise et au système d'évaluation calqué sur le modèle scolaire qui marquaient le programme infirmier de trois ans en place jusque-là, se sont substitués la pédagogie des adultes et la pédagogie de projet, lesquelles exigent de la part des étudiants autonomie et responsabilité dans la gestion de leurs études. Ces valeurs ont sans doute toujours été valorisées dans l'institution, mais la volonté de les formaliser davantage est en soi une innovation. Il est attendu de l'étudiant qu'il soit acteur de sa formation.

L'angle de vue que nous propose la transaction sociale permet de redéfinir la situation de formation et la problématique des situations d'étudiants se trouvant en échec ; redéfinition en terme de dialectique entre un système de contraintes dont le poids se fait sentir au niveau des individus et la possibilité qu'ont les individus d'exercer leur liberté et d'agir dans ce système de contraintes. Cette approche prend en compte les interactions qui existent entre contraintes et liberté, entre contraintes et autonomie, entre l'actuel et l'historique, entre la reproduction et la production sociales.

Notre analyse de la problématique des échecs s'attachera à mettre en évidence ce double mouvement : ce que le collectif

dépose dans l'individuel et ce que l'individuel apporte au collectif.

Une première partie d'analyse portera donc sur le niveau macro-social. Elle cherchera à mettre en lumière les contraintes qui proviennent du contexte sociétal et qui s'exercent sur les institutions de formation infirmière, les enjeux dont fait l'objet la formation infirmière et la manière dont ceux-ci se répercutent sur l'institution et sur la situation de formation.

La seconde partie d'analyse cherchera à mettre en évidence ce qui se passe au niveau micro-social : comment des étudiants confrontés à l'expérience de l'échec en première année et qui redoublent cette étape de la formation se représentent leur rôle d'étudiant, les tensions qui s'expriment chez eux et les significations qu'ils construisent à partir de leur expérience de la formation. Nous essayerons de situer comment, en répercutant à leur tour ces tensions sur la situation de formation, ils agissent et permettent à l'institution de remettre en question certains éléments de la formation.

Notre recherche a une visée compréhensive, il ne s'agit pas d'expliquer les causes des échecs mais de comprendre le processus transactionnel qui s'opère au cours de la première année de formation chez des étudiants qui redoublent la première année.

La population sur laquelle porte notre recherche étant restreinte, les résultats ne sont pas généralisables. Nous pensons néanmoins qu'ils sont susceptibles d'apporter des éléments de compréhension à la problématique des échecs dans la première étape de la formation infirmière d'une part (enjeu théorique) et de définir en quoi l'action de formation pourrait être repensée pour favoriser leur actorialisation (enjeu pratique).

La question qui guide notre travail, autrement dit notre question de recherche, peut être formulée ainsi :

Notre question de recherche peut être abordée sous différents angles. Notre cadre de référence donne une place centrale aux interactions sociales. Il comporte quatre volets organisés autour des questions suivantes : quelles sont ces interactions, à quel niveau se situent-elles ; quelle place tiennent-elles dans le processus de formation ; comment les analyser pour comprendre ce qui se joue pour des individus confrontés à l'expérience de l'échec ?

Le premier volet situe le phénomène de l'échec en formation infirmière en tant que tel pour le relier ensuite à la question plus vaste de l'échec scolaire. L'approche privilégiée pour traiter notre problématique est ensuite considérée parmi d'autres orientations possibles.

Le second volet aborde les notions au cœur de la norme de l'étudiant acteur de sa formation, dans une perspective sociologique.

Le troisième volet présente la construction sociale de la réalité comme modèle d'analyse de l'activité humaine et de compréhension de la socialisation des individus, celle-ci étant vue comme le produit des interactions sociales auxquelles ces derniers sont confrontés. Nous considérons la socialisation professionnelle infirmière à partir de ce cadre de référence.

Le quatrième volet présente l'approche de la transaction sociale comme modèle d'analyse de l'action des individus.

Chapitre 1

L'échec en formation infirmière

1. INCIDENCE DU PHENOMENE DE L'ECHEC

L'ampleur du phénomène de l'échec en formation infirmière en Suisse est difficile à cerner. Les statistiques officielles de la Croix-Rouge suisse² font mention des « retraits anticipés » qui regroupent les échecs et les abandons. Pour l'ensemble des formations infirmière Niveau II dispensées en Suisse en 1998, on trouve environ 9 % de retraits anticipés. Les prolongations d'études et l'absence de données statistiques précises ne nous permettent pas de connaître le taux d'échec aux diverses étapes de formation et ne permettent pas de savoir si ce taux était différent dans le programme de formation précédent dans l'institution où se situe notre recherche. Les abandons existent dans une plus faible proportion que dans les études universitaires, dans ce secteur il touche 30% des étudiants. Le problème des abandons est souvent perçu par les formateurs comme étant en lien avec un choix d'orientation incertain mais selon la perspective de la sociologie de l'action, certains échecs pouvant se présenter comme des stratégies d'abandon (Quivy & Van Campenhoudt, 1995).

Le phénomène de l'échec n'est ni nouveau en fin de première année infirmière ni spécifique à l'institution où se situe notre objet de recherche. Cependant il est préoccupant car il touche un nombre non négligeable d'étudiants : dix étudiants sur cinquante deux dans la promotion 1997, promotion à

² La Croix-Rouge suisse est mandatée par la Conférence des directeurs cantonaux des affaires sanitaires (CDS) pour assurer la réglementation et le contrôle de la formation infirmière et d'autres professions du domaine de la santé.

laquelle appartient le groupe pris en considération dans notre recherche.

D'autre part, il tend à se répéter dans les mêmes proportions depuis la création du programme de formation infirmière Niveau II.

2. LA REUSSITE ET L'ECHEC EN PREMIERE ANNEE DE FORMATION INFIRMIERE NIVEAU II

Les échecs en formation infirmière sont souvent d'autant plus mal compris par l'environnement social que l'accès à la formation se fait après une procédure de sélection des candidats. En élargissant l'accès à la formation infirmière aux porteurs de diplômes divers et variés qu'il est possible d'obtenir dans le secondaire supérieur, les institutions de formation induisent l'idée que tous ces bagages scolaires garantissent la réussite en formation professionnelle infirmière ; or la réalité montre que les échecs en première année de formation se retrouvent plutôt chez les non porteurs de maturité gymnasiale. La recherche de Lanza, Pasche, Bonvin, Séchaud et Monnier (1999) conduite dans trois écoles de soins infirmiers de Suisse romande et portant sur les étudiants de première année de formation infirmière niveau II, a montré que les facteurs les plus déterminants pour la réussite et l'échec en première année de formation sont l'âge, le diplôme scolaire, et certaines expériences effectuées avant l'entrée en formation. Ainsi, à cette étape de la formation, les étudiants plus âgés réussissent mieux que les plus jeunes, et ceux qui sont porteurs d'une maturité réussissent mieux que ceux qui sont en possession d'un diplôme de culture générale. Cette recherche montre aussi que ceux qui ont effectué un passage à l'université même bref, de même que les étudiants qui ont eu une expérience du monde du travail de plus de six mois ou encore ceux qui ont bénéficié d'une année sabbatique après la scolarité secondaire supérieure, réussissent mieux que ceux qui passent directement de l'enseignement secondaire supérieur à la

formation professionnelle. Des expériences de confrontation à d'autres secteurs de l'activité humaine que celle de l'activité scolaire contribuent probablement au développement de l'autonomie, mais le simple fait qu'elles conduisent à commencer la formation à un âge plus élevé est à prendre en compte.

Les efforts de démocratisation de l'enseignement secondaire auraient-ils tendance à répercuter l'échec scolaire vers le haut ? Les observations empiriques faites à Genève dans les anciens programmes de formation comme dans le nouveau montrent qu'une fois franchie la première année, le bagage scolaire ne joue plus un rôle aussi déterminant pour la réussite et l'échec. Ceci permet de penser que la première étape comporte des défis, des contraintes différentes que ceux rencontrés jusque-là dans le monde scolaire et que les individus ont à s'adapter, à composer avec ce nouvel environnement et avec eux-mêmes.

Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est comment chacun négocie la question de l'autonomie en formation infirmière. Plus que l'équipement scolaire acquis avant d'entrer en formation, c'est l'impact de la trajectoire scolaire des individus qui nous semble intéressant de considérer dans le cadre de notre recherche, c'est-à-dire :

- les représentations dont ils sont porteurs à propos de l'autonomie,
- la manière dont ils ont mis en œuvre cette autonomie dans le champ scolaire,
- les représentations dont ils sont porteurs à propos des capacités développées dans le parcours scolaire, les leurs et celles des autres.

Les différentes filières se voient attribuer socialement plus ou moins de prestige et l'enseignement gymnasial classique reste la filière la plus valorisée ; les représentations des individus ne sont donc pas neutres et conditionnent les interactions qui s'établissent entre pairs, entre étudiants et formateurs.

La pédagogie des adultes mise en œuvre dans le Nouveau Système de Formation (NSF) infirmière Niveau II présuppose que les étudiants ont des attentes précises et des acquis expérimentiels autour desquels ils vont articuler et/ou construire de nouveaux savoirs, qu'ils sont autonomes c'est-à-dire qu'ils se fixent eux-mêmes des objectifs et des moyens pour réaliser leur choix professionnel. Or le choix professionnel fait l'objet d'enjeux importants et implique une négociation entre soi, et entre soi et l'entourage, négociation qui n'est pas toujours terminée au moment de l'entrée en formation.

3. L'ECHEC SCOLAIRE : DEFINITION ET DIFFERENTES APPROCHES DU PHENOMENE

L'échec scolaire recouvre trois types de problèmes : des difficultés d'adaptation à la structure scolaire, des difficultés d'apprentissage et des perturbations du cursus scolaire. On utilise cette notion généralement dans deux types de situations : lorsque l'enfant cumule les redoublements et les échecs dans les disciplines dites fondamentales, et lorsque l'adolescent sort de l'école sans diplôme ou avec un diplôme peu valorisé sur le marché du travail (Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, 1997, p.113). Le terme d'échec scolaire est apparu en France dans les années 60 pour désigner un phénomène massif qui survient en parallèle aux réformes scolaires. La prolongation de la scolarité obligatoire et le développement du premier cycle de l'enseignement secondaire produit une arrivée massive d'élèves dans l'enseignement et l'échec scolaire devient alors un véritable problème social. Il a des conséquences graves sur l'accès à la réussite sociale et favorise la dépendance des individus vis-à-vis de la société, son coût est très important pour la communauté. La qualification scolaire par le biais des diplômes devient essentielle pour la qualification sociale et «...le discours public insiste sur le rôle primordial qui revient à la scolarisation et à la formation dans le développement

technique et économique » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1998, p. 312).

Dans les années 70 et 80 en France, la volonté des pouvoirs publics de voir augmenter le nombre de diplômés va conduire à la diversification des filières du secondaire supérieur. Les jeunes qui ne peuvent accéder aux filières de l'enseignement général ou qui s'y retrouvent en échec vont être orientés vers d'autres filières qui permettent d'obtenir un baccalauréat technologique³ et professionnel. En Suisse, la création d'écoles qui permettent à partir des années 70 d'obtenir un diplôme de culture générale⁴, témoigne du même effort de démocratisation de l'enseignement secondaire supérieur.

L'idée que les individus se font de la réussite scolaire est subjective. L'obtention du diplôme de culture générale ou d'un baccalauréat technique ou professionnel peut donner un sentiment de réussite scolaire pour ceux qui se trouvent être les premiers d'une famille à entreprendre une scolarité secondaire supérieure mais cela ne sera pas apprécié comme tel par ceux qui valorisent avant tout l'enseignement général. Par ailleurs, la logique qui sous-tend le processus permettant d'être diplômé à la fin du secondaire supérieur conduit certains à faire juste ce qui est attendu de l'école pour passer de classe en classe. Pour eux, la réussite s'inscrit dans une logique de cheminement de classe : « Ces élèves ne vivent pas dans une logique des apprentissages, c'est-à-dire de transformation de soi par les savoirs et les activités scolaires » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, op. cit., p. 312).

Nous pouvons penser que la représentation de soi en tant qu'acteur chez les étudiants de la première année de formation

³ Le baccalauréat en sciences médico-sociales, dont sont porteurs un certain nombre de candidats français, entre dans cette catégorie de diplômes.

⁴ Le diplôme de culture générale s'obtient le plus souvent après 3 degrés scolaires de scolarité post-obligatoire dans une Ecole de culture générale (ECG) ou Ecole de degré diplôme (EDD). Il permet l'accès à la formation professionnelle dans certains domaines, en particulier celui de la santé et du social.

va être influencée par la logique qui a guidé leur action dans le système scolaire et que certains seront plus dépendants que d'autres des repères fournis par l'environnement de la formation.

Les déterminants de la notion d'échec ou de réussite scolaire deviennent relatifs avec la diversification des filières de l'enseignement secondaire supérieur :

... la multiplication des filières, parallèlement à la disparition des réseaux de scolarisation étanches les uns aux autres, ainsi que le développement d'une certaine logique consumériste à l'égard de l'école, étendue à tous les milieux sociaux, accroissent pour les élèves les difficultés de repérages, d'établissement de critères stables qui différencient échec et réussite (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, op. cit., p.928).

L'échec dans une filière de maturité gymnasiale laisse souvent des traces difficiles dans la trajectoire biographique des individus et la réorientation vers l'école de culture générale (ou vers une filière technologique en France) est le plus souvent connotée négativement par la personne qui la vit ou par son entourage. Vécue comme une seconde chance par un certain nombre de jeunes pour lesquels l'accès à la formation professionnelle envisagée est rendue possible avec ce type de diplôme, cette réorientation implique pour d'autres le réajustement des aspirations en matière de choix professionnel.

Pour notre recherche, nous retiendrons que les aléas de la trajectoire scolaire comme l'expérience du redoublement, de l'échec ou de la réorientation vers des filières scolarisées moins valorisées ont un effet sur l'image que les individus se font d'eux-mêmes et sur la manière dont ils se voient comme apprenants et comme membres d'un groupe.

La manière de considérer la problématique de l'échec scolaire change au fil du temps en fonction de l'évolution des contextes sociétaux, des idéologies et des sensibilités spécifiques existantes à un moment donné de l'histoire d'une société. L'échec scolaire a de ce fait été abordé de différentes

manières par les chercheurs. Nous reprendrons ici les principales directions de ces recherches que présentent Quivy et Van Campenhoudt (op. cit.). La question des causes des échecs est une préoccupation centrale, elles ont été cherchées tantôt du côté des apprenants, tantôt du côté du système scolaire et bien sûr dans les interactions qui existent entre ces différentes composantes. Certains chercheurs se sont penchés sur les processus d'apprentissage scolaire, en étudiant la question des aptitudes ou des méthodes pédagogiques. D'autres ont étudié la fonction de reproduction idéologique de l'enseignement, mettant en évidence le rôle que jouent à ce sujet les contenus implicites de l'enseignement ou encore l'écart existant entre les normes de la famille et celles de l'école. L'échec scolaire a aussi été mis en relation avec les normes, les rôles et les rapports de pouvoir qui régissent les institutions éducatives ou encore avec les conditions de fonctionnement de l'organisation scolaire et l'efficacité de celle-ci. Les échecs ont encore été étudiés sous l'angle du rôle joué par l'école dans la reproduction des inégalités sociales, celle-ci ayant une « ... inévitable fonction de sélection et de réorientation des individus sur l'échiquier social » (p. 91). Certaines approches de l'échec scolaire considèrent l'aspect dynamique de l'enseignement et le jeu des acteurs au sein des organisations éducatives. Elles « ... correspondent à une sensibilité sociale et politique plus récente et plus large visant à promouvoir l'autonomie de l'acteur contre les systèmes » (ibid.). Notre démarche s'inscrit dans ce type d'approche qui postule que :

Les acteurs d'une organisation ne sont pas entièrement déterminés par les normes, statuts et rôles qui structurent l'organisation. Dirigeants et enseignants y disposent d'une marge de liberté qu'ils peuvent mettre à profit pour corriger les déficiences du système et les inégalités qu'il produit.

Parallèlement les jeunes disposent aussi d'une marge de liberté qu'ils utilisent à leur manière et dans le cadre de projets et de stratégies personnels. La période des études est, pour eux, une tranche de vie faite de multiples expériences plus ou moins marquantes. Expériences de solidarité et de conflit, de soumission à

l'autorité et de contestation, de respect et de remise en cause des règles et des principes de l'école (ibid., p.92).

Ici l'échec scolaire est vu sous l'angle de l'acteur social : ses projets et ses stratégies occupent une place centrale. Le jeune apprenant est vu comme un sujet actif, ayant un système de valeurs et capable de faire des choix divergents de ceux des adultes, ses stratégies pouvant être rationnelles ou non. L'interprétation de l'échec est alors très différente des autres approches, comme nous l'avons dit précédemment, il devient relatif s'il constitue une stratégie qui permet à l'acteur d'atteindre un but.

Les perspectives psychologique et psychanalytique nous apportent des explications sur les causes des échecs : mécanismes inconscients qui sont à la base du choix professionnel, motivation à apprendre ou encore comportements regroupés sous le nom de conduites d'échec. Cependant à moins d'avoir une formation et une expérience dans le champ psychologique, le formateur ne peut guère influencer les phénomènes intra-psychiques qui sont à la base des comportements considérés comme susceptibles de générer l'échec en formation. Il n'est d'ailleurs pas habilité à le faire et prend des risques lorsqu'il s'engage malgré tout dans cette voie ; ce type d'action étant délicat et l'issue en étant incertaine, beaucoup de formateurs s'y refusent. Pour notre problématique nous retiendrons cependant qu'une part d'irrationnel existe dans les projets de formation et que celle-ci semble peser plus ou moins sur le devenir du projet et de leur auteur (Boutinet, 1986). La sociologie classique a mis en relief le poids des déterminismes sociaux dans l'échec scolaire. L'école ne peut malheureusement pas agir sur ces derniers. Notre intérêt pour la problématique de l'échec en formation repose sur le postulat qu'à défaut de pouvoir agir sur les déterminismes sociaux, en amont de l'école, il est possible d'agir contre eux, à l'intérieur de l'école. La psychologie et la sociologie classiques permettent une lecture partielle des situations d'échec, l'une est centrée sur l'individu, l'autre sur le système social. L'approche de la

transaction sociale nous paraît plus intéressante parce qu'elle nous offre une lecture plus globale : elle permet de mettre à jour le processus par lequel des individus tentent de trouver leur place et de réaliser leurs buts alors qu'ils sont engagés avec d'autres dans une situation de formation vue comme une interaction sociale. Elle permet aussi de saisir les significations qu'ils construisent à propos de leur expérience de formation. La mise en évidence de ces éléments peut permettre aux formateurs de mieux comprendre ce qui se joue dans une situation d'échec et de trouver de quoi orienter leur action.

Chapitre 2

L'acteur et son autonomie : la perspective sociologique

La notion d'acteur est en train de devenir une sorte de lieu commun dans les milieux pédagogiques et sociaux. Nous devons à la sociologie la naissance du concept d'acteur et de système social dans lequel tout individu est issu et évolue. Cette science étudie la relation individu/société, la société est vue comme un système d'acteurs qui sont porteurs d'une culture et interagissent dans des espaces sociaux où s'exercent des rapports de pouvoir. La sociologie de l'éducation étudie les problématiques éducatives sous cet angle ; Huttmacher situe cette discipline au carrefour d'une sociologie de la culture et de la connaissance d'une part, d'une sociologie du pouvoir d'autre part.

Le sens commun retient surtout la première définition que donne Le Dictionnaire le Petit Robert (1986) du terme acteur : « Acteur. n. (1663 ; " auteur, agent ", XVe; " personnage d'une pièce", déb. XVIIe; lat. actor). 1° Artiste dont la profession est de jouer un rôle à la scène ou à l'écran..... 2° Fig. Personne qui prend une part active, joue un rôle important ». Nous retiendrons la deuxième acceptation du terme : l'acteur participe de façon active, son action est associée aux notions de jeu et de rôle. Pour ce même dictionnaire, l'acte vient du latin « *actum*, subst. du p.p. de *agere* "faire". Action humaine considérée dans son aspect objectif plutôt que subjectif ». C'est le faire, la part visible de l'action, ce qui se donne à voir à autrui. Toujours dans ce même ouvrage, nous trouvons la définition suivante du terme action :

Action. n.f. (déb.XIIe, accium de grâce ; lat.actio).I.1° Ce que fait qqn et par quoi il réalise une intention ou une impulsion. V. Acte, fait.....

S'il exerce sa liberté et garde ainsi sa qualité d'individu, l'acteur social ne peut toutefois pas survivre sans une certaine complémentarité avec les autres.

Les rôles sont issus de la division du travail et sont donc complémentaires. L'exercice d'un rôle confronte l'acteur social à un certain nombre de contraintes qui se définissent en termes de devoirs et d'obligations socialement déterminés. La socialisation permet l'apprentissage des rôles cependant elle ménage suffisamment de marge d'improvisation à l'acteur : « ...la modélisation des rôles, sous l'influence plus ou moins prégnante des valeurs, laisse à l'individu, à l'intérieur de certaines limites, une latitude de possibilités d'action et donc de liberté » (Le Robert, Op. cit., p.5). Il existe une variance dans les rôles et différentes manières d'exercer la part de liberté dont chacun dispose pour jouer un rôle. Ainsi, malgré la contrainte sociale et les contraintes qu'imposent les rôles et les organisations humaines, l'individu peut malgré tout agir en partie selon ses motivations et c'est ce fait qui le définit comme acteur comme nous l'avons dit au début de ce chapitre.

2. L'ÉTUDIANT ACTEUR DE SA FORMATION, AUTONOME ET RESPONSABLE

L'individu en formation se situe dans un champ de contraintes que lui impose le rôle étudiant et l'institution de formation. L'institution est régie par des règles qui en tant que telles tendent à l'agentisation, c'est-à-dire à conduire les acteurs à agir en fonction de ces contraintes.

Compte tenu de ce qui vient d'être développé, les attentes qui sont rattachées à la nouvelle norme de l'étudiant acteur de sa formation pourraient se comprendre ainsi : l'étudiant oriente ses actions selon ses motivations plutôt qu'en fonction des contraintes qui lui sont imposées ou d'une simple exécution des tâches qui sont demandées dans le cadre du rôle étudiant. Au même titre que tout acteur social pris dans le contexte d'une organisation, il doit faire avec les contraintes de la situation

éducative mais il a une certaine marge de liberté et d'action. Sa capacité à être acteur, c'est-à-dire à agir selon ses motivations vont dépendre de la marge de manœuvre dont il dispose et qu'il se donne dans le champ des contraintes.

Etre acteur implique en somme une certaine capacité à jouer avec les contraintes. Nous pouvons nous attendre à ce que les étudiants soient plus ou moins acteurs ou agents selon les circonstances et selon les atouts dont ils disposent pour interagir dans l'espace de la formation.

Chapitre 3

La construction sociale de la réalité

La transaction sociale est un modèle d'analyse qui se centre sur l'action des acteurs insérée dans l'activité humaine, c'est pourquoi nous présenterons tout d'abord la construction sociale de la réalité. Cette approche sociologique développée par Berger et Luckmann permettra de montrer comment les étudiants, en tant qu'individus socialisés, sont porteurs d'une certaine vision du monde et de représentations à propos des rôles étudiant et enseignant au moment où ils entrent en formation professionnelle. Ce modèle nous permettra également de comprendre que les notions d'autonomie et d'acteur proposées par l'institution comme valeurs et comme normes ne vont pas forcément de soi pour tout le monde. Il permettra enfin de comprendre comment les individus produisent du sens à partir de leurs expériences.

En 1966, Berger et Luckmann proposent dans *La construction sociale de la réalité*, un modèle de compréhension sociologique de la réalité et de la connaissance centré sur les interactions sociales. Pour eux la réalité est un construit social et la construction de la réalité se fait à partir d'un travail intersubjectif. Ce qui est considéré comme une réalité et une connaissance acquises par les individus varie d'une société à l'autre. Cette perspective s'appuie sur deux postures importantes : celle de Durkheim pour qui les faits sociaux sont à considérer comme des choses et celle de Weber pour qui « l'objet de la connaissance est la totalité subjective des significations de l'action » (Van Haecht, 1992, p. 112).

Pour ces auteurs, la société est le produit de l'activité humaine et se construit selon un processus dialectique entre

trois phénomènes : l'extériorisation, l'objectivation et l'intériorisation.

L'extériorisation traduit le fait que les hommes produisent des activités concrètes ou abstraites. L'activité de construction du monde humain est une production collective. L'activité humaine produit des interactions sociales qui aboutissent à la création de normes, de valeurs, de croyances et de traditions. L'objectivation des produits extériorisés de l'activité humaine constitue le monde objectif. Les produits de l'activité humaine se présentent comme des objets du monde réel et ces objets pouvant être partagés entre les hommes, ils constituent pour eux une expérience collective. L'intériorisation est le moment où le monde objectif est incorporé à l'intérieur de la conscience et détermine à son tour le monde subjectif. La socialisation est l'exemple le plus parlant de ce phénomène : elle permet aux hommes d'apprendre les significations sociales à travers les interactions sociales et de s'identifier à elles.

1. COMPRENDRE LA RÉALITÉ

Pour Berger et Luckmann comprendre la réalité nécessite une recherche de la manière dont elle est construite et c'est sur cette recherche que porte la sociologie de la connaissance. Leur analyse porte essentiellement sur la vie quotidienne et la manière dont l'homme arrive à créer son monde, son univers.

L'individu ne se pose d'habitude pas la question : « ... de ce qui est "réel" pour lui et de ce qu'il "connaît" à moins qu'il ne soit arrêté tout net par un problème quelconque. Il considère sa "réalité" et sa connaissance comme acquises » (Berger et Luckmann, 1986 : 9, cités par Van Haecht, op. cit., p. 111).

Dans ce modèle, les interactions avec des « autres significatifs » jouent un rôle capital dans le processus de socialisation primaire des individus, dans la construction de leur identité et dans la manière dont ils se représentent le monde dans lequel ils vivent.

Les interactions jouent aussi un rôle prépondérant dans le processus de construction de sens qui leur permet de conserver une identité cohérente et plausible lorsque les événements auxquels ils sont confrontés, tout au long du cycle de vie, remettent en question les significations et les identifications acquises au cours du processus de socialisation primaire et de leur parcours biographique. Pour construire du sens, les individus sont amenés à devoir transformer des significations précédemment acquises et à reconnaître comme légitimes de nouvelles significations qui leur sont proposées au cours de la socialisation secondaire ou qui leur apparaissent au détour d'événements qui constituent des « chocs biographiques ».

Pour Berger et Luckmann, l'ensemble des significations qui sont produites à travers les interactions qui caractérisent l'activité humaine constitue le *stock social de la connaissance*. A travers le processus de socialisation primaire qui se déroule essentiellement dans la famille, l'individu accède à une partie du stock social de connaissances et intériorise les significations qui sont valorisées dans sa famille et dans le groupe social auquel celle-ci appartient : la connaissance est socialement distribuée disent ces auteurs.

Deux conséquences retiendront notre attention. Premièrement, selon les significations qui leur sont transmises, les individus développent un *habitus*, soit une certaine façon de se représenter le monde, de sentir, de penser et d'agir. Deuxièmement, les significations qui sont intériorisées au cours de la socialisation primaire sont imparfaites, incomplètes et donc perfectibles. La socialisation n'est de ce fait jamais terminée et se poursuit tout au long du parcours de vie. Ainsi nous pouvons penser que le sentiment de disposer d'un certain pouvoir pour tenter d'influencer les autres et orienter le cours de sa propre vie sera présent à divers degrés chez les individus placés en situation de formation. Il fait partie des significations qui sont produites au cours des interactions à l'intérieur de la famille et des interactions que la famille entretient avec d'autres acteurs et groupes d'acteurs dans l'espace social. Ce sentiment

conditionne la représentation que l'on se fait de soi dans un groupe, sa capacité à agir et à interagir. Cette représentation est susceptible d'être modifiée compte tenu du travail de transformation des significations qui s'opère à partir des interactions sociales produites au cours de certaines expériences faites dans le parcours de vie.

2. L'INSTITUTIONNALISATION, LES RÔLES

Grâce aux différentes expériences de socialisation secondaire, l'individu est amené à intérioriser des rôles et des savoirs spécifiques en vigueur dans différents « mondes sous-institutionnels » pour reprendre l'expression de Berger et Luckmann, par exemple le monde scolaire. La base de l'institutionnalisation repose, pour Berger et Luckmann, sur l'existence de routines, soit des façons de faire, de penser, d'interagir qui sont partagées par certains groupes d'acteurs à un moment donné et finissent par se « cristalliser » au fil du temps à travers des rôles spécifiques et complémentaires, à travers l'élaboration de normes, de valeurs, de rituels qui permettent à chacun de savoir comment jouer le rôle qui lui revient et lui permettent aussi de savoir ce qu'il peut attendre des autres. Les rôles sont codifiés en terme d'attentes de la société envers ceux qui les jouent. L'action des acteurs d'une institution est donc organisée autour de routines qui permettent aux acteurs de fonctionner avec une certaine économie d'énergie puisqu'ils n'ont pas à chaque instant de leur vie à réinventer leur quotidien.

Toute institution a une raison d'être au plan social, elle répond à un certain besoin de la société. Avec la scolarisation, la société a institué un certain contrôle du processus de socialisation par le biais des institutions éducatives, en vue de préparer les individus à occuper la place qui leur revient dans l'espace social. L'action éducative poursuit des buts précis et tend à orienter les comportements de l'enfant et de l'adolescent au sein de l'institution scolaire et de la société en le confrontant

à certaines normes et valeurs en vigueur dans le monde scolaire.

Le fonctionnement de l'école est rendu possible grâce aux rôles qui la spécifient : celui d'élève et celui d'enseignant. Au fil des années, la scolarisation imprime dans les consciences des individus des significations autour des caractéristiques que comportent ces rôles et de la manière dont les « autres significatifs » jouent ces rôles. Le rapport que les individus entretiennent avec le savoir et les caractéristiques qu'ils attribuent aux rôles d'élève et d'étudiant dépend des significations qui sont produites à partir des interactions vécues dans l'espace scolaire, et des interactions qui existent entre la famille et l'école. La confrontation au monde scolaire constitue l'un de ces chocs biographiques qui surviennent au cours de la vie d'un individu et qui lui permettent, selon Berger et Luckmann, de remettre en question très progressivement au fil du temps les valeurs et normes de son milieu familial et social d'origine. La socialisation professionnelle des infirmières est assez complexe et produit une identité plurielle (Lanza, 1997).

La formation professionnelle est une expérience importante de socialisation secondaire qui a pour but l'acquisition d'un rôle qui permettra aux individus d'occuper une place dans un secteur spécifique de l'activité humaine. Elle représente des enjeux importants pour les individus, leurs familles, les institutions de formation et les institutions qui emploient les professionnels formés. L'entrée en formation professionnelle est un moment particulier qui confronte l'individu à un nouveau « sous-monde institutionnel », lequel a ses propres normes, valeurs et rituels qui s'expriment à travers un certain appareillage institutionnel. Les interactions qui existent dans ce *sous-monde institutionnel* permettent de produire une identification spécifique grâce au processus d'intériorisation des nouvelles significations qu'on propose à l'individu. Celui-ci doit articuler ces significations autour de celles qui ont été précédemment acquises au cours de la socialisation primaire et doit les reconnaître comme légitimes.

Le rôle professionnel infirmier fait l'objet d'une codification très précise de la part de la société, il est explicité dans des lois qui réglementent l'exercice professionnel et dans des règlements qui inscrivent la formation dans un cadre précis.

Une institution de formation professionnelle doit prendre en compte les attentes très précises de la société et s'adapter à de nouveaux enjeux de société. Sa légitimité peut être remise en cause par d'autres groupes d'acteurs sociaux rattachés aux institutions avec lesquelles elle entretient des rapports de dépendance ou de complémentarité. Elle est donc amenée à certains moments de son histoire à opérer des changements dans sa structure ou son fonctionnement, ce qui revient à modifier certaines de ses routines et les significations que les acteurs rattachent à ces routines. Modifier un objet revient à toucher à son identité donc à l'identité d'autres objets par rapport auxquels il se définit. Ainsi lorsqu'un plus haut degré d'autonomie est attendu de la part des acteurs étudiants, la fonctionnalité entre les rôles étudiant et enseignant exige que le rôle de ce dernier soit modifié en conséquence.

Nous retenons de ce modèle de la construction sociale, que la socialisation et les expériences biographiques singulières auront permis de développer chez les étudiants d'un groupe en formation des significations variables. Ils seront porteurs de représentations diverses à propos de leur capacité à agir et interagir dans l'espace social de la formation.

Par ailleurs, les caractéristiques qu'ils attribuent au rôle d'étudiant et à celui d'enseignant porteront certaines marques du monde scolaire et donc de ses routines, particulièrement s'ils entrent en formation dès la fin de la scolarité secondaire. Il en sera de même des significations qui auront été rattachées à certaines expériences faites au cours de la trajectoire scolaire.

Compte tenu de ce que nous venons de voir, nous pouvons nous attendre à ce que la norme de l'étudiant acteur de sa formation, autonome et responsable, introduite par l'institution de formation infirmière, constitue quelque chose

d'étrange pour certains étudiants et de moins étrange pour d'autres.

Chapitre 4

La transaction sociale

La transaction sociale est une approche sociologique assez récente qui tente de conjuguer les sociologies de l'ordre, centrées sur les contraintes venues de l'histoire et sur les mécanismes de reproduction de la société, et les sociologies de l'action centrées sur la production de la société.

Autrement dit, la sociologie de la transaction sociale prend en compte la dialectique des tensions qui naissent entre les interdépendances (le plan macro-social) et les interactions sociales (le plan micro-social) et tente ainsi de sortir de la dichotomie ordre-action, reproduction-production.

1. LES FONDEMENTS ÉPISTEMOLOGIQUES

Que recouvre le terme de transaction ? « Du latin *transactio* "action de mener à terme"... Dans le vocabulaire commun ce terme désigne : 1. soit l'acte par lequel on transige, c'est-à-dire que l'on trouve un accord supposant des concessions réciproques ; 2. soit un échange économique... » (Le Robert, op. cit., p. 542).

La sociologie de la transaction sociale cherche à comprendre les tensions qui naissent de l'articulation entre les divers niveaux du social : le niveau macro-social et le micro-social, le collectif et l'individuel. Elle se rattache à l'interactionnisme social. Selon les interactionnistes, la transaction structure les échanges de la vie quotidienne ; en effet « ... les relations sociales se construisent à partir d'accommodements avec autrui, d'arrangements, de petits abandons territoriaux » (ibid.).

Cette approche situe l'action dans un contexte matériel, social et subjectif qui comporte des contraintes. L'acteur social est engagé de manière active dans l'action ; ses conduites sont considérées sous l'angle de stratégies rationnelles ou non qui lui permettent de tenter d'atteindre ses buts ou de faire avec les contraintes. La transaction sociale se rattache aussi au constructivisme social et à l'approche de la construction sociale de la réalité, en postulant que l'acteur produit de la connaissance à partir de son action et des interactions sociales. Le produit transactionnel est vu comme la production d'une nouvelle connaissance.

Cette approche s'inscrit dans une perspective compréhensive et herméneutique, et vise à cerner comment l'action individuelle ou collective de l'acteur s'insère dans le cadre de l'activité sociale. Pour certains sociologues elle constitue un cadre d'analyse qui permet de penser les mouvements sociaux et le changement social. Ainsi Remy, Voye, Servais définissent la transaction comme :

... un processus social par lequel un jeu de différences structurales (par exemple les cultures de classe sociales) est recomposé par les acteurs, soit pour aboutir au dépassement de cette opposition, soit pour constituer un nouveau jeu d'oppositions qui sera producteur de changement social. Ceci présuppose que les situations sociales sont structurées et sous contraintes, mais restent relativement indéterminées ou ouvertes (Le Robert, op. cit., p. 542).

Certaines recherches permettent donc de tenter de comprendre comment se constitue le social entre contraintes structurelles et action, d'autres portent sur la nature des processus transactionnels en prenant en compte que ces processus s'inscrivent dans une temporalité et des espaces sociaux donnés. Les recherches portent aussi sur l'analyse de situations sociales concrètes problématiques lorsque celles-ci comportent pour les acteurs de l'incertitude, de l'étrange et créent des tensions qui les mettent en situation de devoir transiger, s'ajuster et coopérer avec les autres. Dans ces

situations elle a une valeur d'intervention pratique : elle permet la résolution de problème par la recherche par les acteurs d'une nouvelle manière de coopérer. La transaction sociale peut donc permettre de considérer la problématique de l'échec en formation d'une manière novatrice.

2. LES OBJETS DE LA TRANSACTION SOCIALE⁵

Qu'est-ce qu'une situation d'incertitude ?

L'étrange ou l'incertitude surgissent lorsque les acteurs doivent suspendre leur manière habituelle de faire, penser, agir, c'est-à-dire la routinisation de leurs pratiques au sens où l'entendent Berger et Luckmann. Le point de départ d'une situation d'incertitude peut résider dans une insuffisance des savoirs et des normes de comportement et évaluatives qui leur sont rattachées, ou lorsqu'il y a des divergences d'intérêts entre les acteurs engagés dans l'action.

Les significations qui sont rattachées à une situation d'interaction sociale sont le produit d'une vision du monde donc imparfaites. Elles peuvent être plus ou moins appareillées, c'est-à-dire plus ou moins proposées aux individus sous forme de normes ou de codes mais leur imperfection fait que s'instaure toujours un espace de jeu, des interstices, des possibilités d'interprétations différentes.

Il peut y avoir une insuffisance de convention, une absence de convention ou une incompatibilité entre différentes conventions simultanément mises en jeu et qui peuvent porter sur des objets divers appartenant soit au monde matériel, soit au monde social, soit au monde subjectif.

⁵ Schurmans, Marie-Noëlle, document intitulé « Entretiens sur la transaction sociale », la transaction sociale dans l'étude des représentations sociales. Cours: Les transactions sociales et la part du sujet dans la construction des connaissances, FAPSE, Université de Genève, Année académique 1997-1998.

L'approche de la transaction sociale prend en compte les aspects structurels de la situation soit comment une convention tend à être objectivée à travers l'institutionnalisation, dans quelle vision du monde elle est ancrée, comment elle est reliée à d'autres conventions. Elle prend aussi en compte les aspects aléatoires, ce qui surgit de façon imprévisible au cours de l'interaction et rend la situation mouvante.

➤ **La mise en route du processus transactionnel**

Face à de l'étrange, les acteurs se trouvent en situation de pression à l'inférence c'est-à-dire qu'ils cherchent à se donner des explications qui leur permettent de donner du sens à la situation, c'est le début du processus. A la base du démarrage du processus transactionnel se trouvent des interactions qui peuvent se situer au niveau intra-individuel, au niveau interindividuel ou à ces deux niveaux, lesquels se trouvent toujours en interaction.

L'imperfection des significations rattachées à une situation d'interaction fait qu'elles sont susceptibles d'être transformées, reconstruites ou construites. Les significations spécifiques se rattachant à des univers de signification et étant plus ou moins appareillées, ce travail de construction ne se fait pas de façon complètement autonome par les agents. Cependant chacun en tant qu'acteur a un certain pouvoir dans l'activité collective de construction de significations.

Les nouvelles connaissances qui sont produites par l'individu dans le cadre du processus transactionnel peuvent toucher à divers objets et à leur identité, et s'élargir à d'autres objets dont l'identité se trouve aussi touchée. Ce produit, appelé produit transactionnel, peut être plus ou moins stable, il est susceptible d'être remis en question. La transaction sociale se situe dans une mouvance des situations toujours à construire et à transformer. Elle donne de l'importance à la capacité qu'ont les acteurs à transformer, à innover pour pouvoir vivre ensemble.

➤ **L'action et les stratégies des acteurs**

Le processus transactionnel vise à l'élaboration d'une nouvelle convention par le biais d'une rationalité active, c'est-à-dire qu'elle considère les acteurs comme ayant des stratégies qui orientent leur action, cette dernière étant vue sous l'angle de l'agir communicationnel. Habermas distingue deux types d'action : l'action communicatrice qui vise la compréhension mutuelle et l'action stratégique qui a pour objectif le succès de l'action.

L'approche de la transaction sociale s'attache à **saisir la rationalité des stratégies des acteurs, c'est-à-dire la logique de l'action vue comme une construction de sens**, ces stratégies pouvant être infra-conscientes. Un comportement rationnel peut être défini comme tel lorsqu'il y a adéquation entre les moyens et les buts que poursuit un acteur ou encore lorsque ce dernier modifie une attitude ou une préférence dans une perspective d'ajustement à des contraintes. La rationalité absolue ne semble pas exister.

La position de l'acteur dans un contexte où l'action est organisée et se situe dans une organisation complexe influence la rationalité en raison des contraintes structurelles (l'information lacunaire par exemple) et de l'*habitus* de l'acteur mais aussi des jeux de pouvoir présents à travers des interactions formelles ou informelles. Dans le contexte d'une institution et dans toute situation sociale, les relations sont asymétriques, chacun ne dispose pas du même pouvoir d'influencer les autres.

Le processus transactionnel se traduit par une nouvelle convention, soit de nouvelles normes comportementales et évaluatives et de ce fait l'identité des agents engagés dans l'interaction se trouve modifiée : « Ce processus de construction identitaire présente trois dimensions : cohérence identitaire propre à chacun (biographique) ; identités entre soi, dans le cadre de l'interaction ; identités entre partenaires de l'interaction et milieu externe » (Schurmans, op. cit., note 5).

Comme nous l'avons vu précédemment (Berger et Luckmann, op. cit.), l'interaction entre le sujet et son environnement (individus, groupes, structures sociales) est déterminante pour la genèse et la dynamique de l'identité, celle-ci se construit par identifications et différenciations successives et permet le développement d'un sentiment d'appartenance à divers groupes (famille, pairs etc.).

Les conséquences du processus transactionnel sur l'identité situent l'approche de la transaction sociale à l'interface du psychologique et du sociologique.

➤ **Une dynamique de coopération conflictuelle**

L'analyse prend en compte l'existence de logiques de légitimité qui sont à la base des tensions ou des conflits, et la notion de convention qui met l'accent sur la manière dont les individus s'y prennent pour coopérer malgré l'existence de désaccords ou d'accords partiels. Cette approche implique de concevoir que des interprétations divergentes sont plausibles et non illégitimes. L'approche de la transaction sociale se différencie des théories fondées sur la négociation qui postulent une résolution des conflits par l'explicitation et s'appliquent à des situations très structurées.

La construction progressive d'un principe d'accord minimal entre individus peut reposer sur une explicitation des enjeux mais elle peut prendre aussi des formes plus subtiles. Ainsi l'absence de clarification ou le non-dit permet quelquefois l'ouverture d'espaces d'interprétation différents qui suspendent le conflit.

➤ **La création d'espace de médiation**

L'analyse se centre sur les interrelations entre l'activité sociale et l'action ainsi qu'entre le structurel et le quotidien, dans une perspective de médiation. La création d'espaces de médiation qui permettent soit d'arbitrer des transactions en train de se réaliser dans un environnement social donné ou de légitimer le produit transactionnel dans un contexte social plus large. La médiation peut ainsi permettre une régulation dans

des situations d'affrontement, dans des situations de perplexité, de blocage mais aussi entraîner à la prise de décision. Elle est possible grâce au rôle que peuvent jouer des instances médiatrices : « Ces instances médiatrices, exerçant une médiation structurante, peuvent être remplies par des personnes concrètes-chargées d'un rôle officiel (cadres sociaux de proximité) ou occasionnel et/ou par des objets symboliques » (Schurmans, op. cit.).

3. MÉTHODOLOGIES

Pour Marie-Noëlle Schurmans, la transaction sociale « implique une posture méthodologique exigeante dans la mesure où l'approche qu'elle génère présuppose une prise en charge conceptuelle de la complexité du social : organisation sociale, production de sens et historicité sont inter-reliées » (ibid.).

Dans le cadre de notre recherche elle nous amène à aborder la problématique des échecs en première année de formation infirmière sous l'angle d'un double mouvement.

Le premier mouvement part de l'espace sociétal, touche le niveau institutionnel et ensuite les individus. Il consiste en la construction d'une norme d'actorialité dans le contexte sociétal s'imposant dans l'univers institutionnel qu'est l'Ecole de soins infirmiers et de sages-femmes le Bon Secours, puis la construction d'une actorialité relative dans le champ institutionnel par la prise en charge et la re-traduction de cette norme, par certains acteurs, dans un dispositif d'activité collective qui est la formation infirmière Niveau II à Genève. Cette norme s'impose à son tour comme contrainte dans les pratiques des personnes, c'est-à-dire les enseignants et les étudiants, ces derniers devant à leur tour prendre en charge et re-traduire les dispositifs institutionnels dans le cadre de leur action propre.

Le produit de ce premier mouvement « descendant » à son tour remonte vers le niveau institutionnel et le niveau

collectif et constitue ainsi un deuxième mouvement, ainsi « ... tout agent engagé dans un processus transactionnel est, en même temps, acteur de la définition d'une situation et porteur des contraintes issues de son appartenance au monde extérieur à la situation » (Schurmans, op. cit.).

Notre recherche consiste à analyser le niveau micro-social, c'est-à-dire ce qui se passe au niveau d'un petit groupe d'acteurs dont l'action se situe au cœur d'une institution, laquelle est insérée dans le contexte sociétal, soit le niveau macro-social. Nous cherchons à saisir l'interaction qu'il y a entre le plan macro-social et le plan micro-social.

L'analyse, dans une perspective transactionnelle, porte sur **la perplexité ou l'incertitude, les niveaux de la transaction, les séquences de la transaction** située dans une temporalité, **le contenu des séquences, la nature du produit transactionnel**. Il s'agit d'identifier ce qui crée de la perplexité ou de l'incertitude, de définir quels sont les « mondes » qui sont concernés (mondes matériel, social, subjectif) et de diagnostiquer s'il y a une absence de convention, une insuffisance ou un conflit.

Notre analyse porte aussi sur le degré de stabilité et de légitimité des conventions en jeu dans la situation d'interaction.

La transaction en acte dans une situation d'interaction peut être analysée à divers niveaux :

- Le **niveau intra-individuel**, c'est-à-dire ce qui se passe en soi dans le but d'une recherche de cohérence biographique.

- Le **niveau interindividuel**, la transaction entre soi et autrui et la transaction entre les acteurs engagés dans la situation et les environnements extérieurs.

L'analyse cherche à identifier les **interactions, formelles ou informelles**, le niveau où elles se situent, leur finalité et leur dynamique, soit quels sont les jeux de pouvoirs, les intérêts divergents, les résistances chez les acteurs engagés dans l'action. Elle cherche à situer la position des acteurs, la légitimité qu'ils se donnent et donnent à leur action, le degré d'ouverture à la discussion avec les autres acteurs pour comprendre la légitimité que ceux-ci se donnent. Il s'agit de

mettre en lumière le niveau où surgissent les différentes tensions et la manière dont les agents s'investissent, d'identifier les « autrui significatifs », ceux-ci jouant un rôle important dans le processus de construction de significations : « les "autrui significatifs" jouent un rôle de médiateurs entre "l'anonymat" caractérisant l'activité sociale collective et "ego" » (Schurmans, op. cit.).

Le processus de construction transactionnelle se déroule selon des étapes qui se succèdent dans le temps. L'analyse cherche à identifier les séquences de la transaction et leur chronologie qui est en somme induite par l'action des acteurs, action qui nous l'avons dit est à considérer sous l'angle de l'agir communicationnel.

Notre analyse tente de repérer les phases d'accélération ou de ralentissement du **processus d'actorialisation et d'agentisation** des individus en formation. L'analyse des séquences permet de comprendre comment les étudiants opèrent la « **construction sociale progressive d'un principe minimal d'accord** », quels sont les **mondes** qui sont concernés par le travail de construction transactionnelle et l'impact sur l'identité des différents acteurs engagés dans l'interaction.

Schurmans (op. cit.) montre le large champ d'analyse que peut couvrir la transaction sociale :

La diversité des situations conflictuelles auxquelles est applicable le paradigme de transaction sociale, en outre, entraîne nos travaux vers la constitution d'une typologie des transactions, des médiations qui s'y inscrivent, et des processus qui s'y déploient.

En ce qui concerne la transaction, par exemple, Mormont propose de distinguer celles qui :

- « *mettent en concurrence plusieurs principes d'accord différents qu'il s'agit d'harmoniser à propos d'un objet qui a par le fait même un statut ambigu* » ;
- « *ont pour objet la redéfinition sociale des objets et/ou des identités* » ;
- « *ont pour enjeu l'élaboration d'un nouveau principe d'accord, non encore reconnu, ou la reconnaissance d'un principe d'accord* »

non reconnu dans un ensemble d'échanges normalement régis par d'autres principes ».

Notre analyse s'efforce de situer le type de transaction qui s'opère en cherchant à saisir certains paramètres tels que le degré d'appareillage de la convention mise en question, le degré d'étalement du processus dans le temps, le degré d'explicitation, le degré de hiérarchisation des partenaires, le degré de formalisation des espaces de transaction, le degré d'implication de soi et d'autrui.

La perspective de la transaction cherche à définir le degré d'aboutissement de la transaction et le résultat de la transaction : correspond-il à une résolution du problème de convention identifié au départ de l'analyse ? Le produit peut consister en la création d'une nouvelle convention, au réajustement d'une convention qui était insuffisante ou en la création d'un accord entre conventions antagonistes. Il s'agit de définir les **caractéristiques de ce produit**, son degré d'objectivation, son degré de stabilité et sa légitimation dans l'espace social considéré (la validité que lui reconnaissent les autres).

L'étude de la transaction enfin cherche à montrer comment se définissent et se redéfinissent au cours de la situation les règles et les enjeux du jeu social. L'analyse se fait dans une perspective herméneutique : on cherche à saisir ce qui se passe dans l'articulation existante entre les contraintes structurelles qui s'exercent sur la situation d'interaction et l'imprévisibilité de l'action. Elle ne se situe pas dans une recherche explicative de la causalité.

Nous tentons de saisir à travers leurs **stratégies** le degré de maîtrise du contexte qu'ont les acteurs étudiants, leur marge de manœuvre, leur manière de jouer le jeu social de la formation et les atouts qu'ils ont ou estiment avoir pour interagir dans cet espace de jeu. Nous cherchons à comprendre comment à travers leurs stratégies, ils expriment les contraintes structurelles et contribuent à les générer ou à les transformer.

Chapitre 5

Hypothèses de recherche

Compte tenu de ce que nous apprend l'approche de la transaction sociale, nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

➤ **1^{ère} hypothèse :**

Les caractéristiques que les étudiants attribuent au rôle étudiant et les attentes qu'ils ont à l'égard des formateurs, en première année de formation, portent les marques de leur expérience de ces rôles dans les milieux scolaires traversés et ceci influence la construction de la représentation de soi en tant qu'acteur.

➤ **2^{ème} hypothèse :**

La perception du risque d'échec par les étudiants est fonction du décalage qui leur apparaît, à un moment donné, entre les attentes qui définissent le rôle d'étudiant dans la formation et la manière dont ils jouent ce rôle.

➤ **3^{ème} hypothèse :**

La perception du risque d'échec et les interactions que les étudiants ont avec le dispositif de formation et les formateurs entraînent une transformation progressive des significations construites autour de la notion d'acteur ; ceci contribue à modifier le rapport à l'action.

Afin de rendre ensuite ces hypothèses opérationnelles nous présentons le contexte dans lequel se trouvent les étudiants concernés par notre recherche.

DEUXIÈME PARTIE

CONTEXTE : LA FORMATION INFIRMIÈRE NIVEAU II À GENÈVE

Chapitre 6

L'institution de formation

Fondée en 1905 par la Doctoresse Marguerite Champendal, l'école le Bon Secours est une véritable institution dans le sens où elle occupe une place marquante dans le canton et la ville cela en raison de son histoire, de son action auprès de la population au début du siècle et des valeurs fortes qu'elle a toujours défendues pour la profession et la formation infirmière. En 1966, elle devient officiellement l'école d'infirmière du canton de Genève, et une loi décrit spécifiquement son statut, son fonctionnement et sa mission. Elle a un statut de fondation de droit public et dépend du Département de l'Instruction Publique (DIP). Elle bénéficie des subventions de l'Etat et d'une certaine autonomie en matière de conception et d'organisation de la formation. Elle est régie par un conseil de fondation qui délègue à la direction la gestion de l'école et des formations et qui rend compte de cette gestion au DIP. En 1980, l'Ecole de sages-femmes lui est rattachée.

Unique école de formation en soins infirmiers du canton, elle constitue la seule alternative possible pour les candidats qui ne veulent pas s'expatrier dans d'autres cantons pour effectuer leur formation. Ses exigences en matière d'admission à la formation infirmière sont de ce fait plus facilement sujettes à critique. Dès sa fondation, la doctoresse Champendal⁶ a affirmé sa position dans l'espace social en prenant fait et cause pour la santé publique et les soins à domicile. L'institution s'appuie sur les valeurs qui ont présidé à sa fondation et elle les rappelle

⁶ Marguerite Champendal aida les familles en créant d'abord « la Goutte de lait » en 1901 et « la Pouponnière » en 1906. Entre temps elle avait fondé le Bon Secours, école et association d'infirmières volontaires qui soignaient les malades à domicile.

régulièrement à l'occasion de manifestations marquantes, ou pour légitimer de nouveaux projets.

Quelques crises internes sont survenues au cours de l'histoire de l'institution, crises qui apparaissent vite sur la place publique, la vie de l'institution ne laissant pas la population indifférente. En 1989, suite à une forte crise institutionnelle, une nouvelle direction est nommée, laquelle introduit les normes du management que l'époque exige. L'école va subir une importante restructuration qui vise à améliorer sa gestion. La nouvelle direction est animée par un fort esprit d'entreprise. Elle souhaite que les infirmières occupent une place plus influente dans l'espace social que constitue le monde de la santé et veut donner ou redonner à l'Ecole qui vient de traverser une crise institutionnelle une place reconnue dans la cité à travers divers engagements visant la promotion de la santé. Elle suscite divers partenariats avec les milieux de la santé engagés dans le champ de la santé communautaire, domaine qui doit se développer. Tous ces éléments vont influencer dans les années qui suivent l'élaboration de la formation Infirmière Niveau II.

1. LES ÉTUDIANTS

En moyenne, 450 étudiants fréquentent chaque année les différents programmes de formation professionnelle de l'Ecole de soins infirmiers et de sages-femmes Le Bon Secours. Ils se répartissent entre trois filières de formation «de base» (infirmière Niveau II, sage-femme et aide-soignante) et une filière de formation post-diplôme qui offre essentiellement des spécialisations destinées aux infirmières et sages-femmes diplômées. Les étudiants des formations infirmière et sage-femme sont suisses romands, migrants installés à Genève ou domiciliés en France voisine. Pour la majorité ce sont de jeunes adultes ; quelques adultes sont en situation de réorientation professionnelle.

Les groupes sont assez hétérogènes en ce qui concerne les parcours scolaires et les diplômes mais environ 90% des étudiants sont porteurs d'un titre de fin de scolarité secondaire supérieure obtenu en Suisse ou à l'étranger, le plus souvent en France⁷. Environ 40% des étudiants ont effectué un stage pré-professionnel dans le milieu des soins, ou sont au bénéfice d'une expérience de travail en tant qu'aide-soignant non qualifié avant d'entreprendre la formation. L'admission à chacune de ces quatre filières est basée sur une procédure spécifique de sélection.

A Genève les étudiants en soins infirmiers ont 35 heures de formation par semaine sous forme de cours ou de stages, quelques heures de travail personnel sont prévues dans la planification hebdomadaire. Certains étudiants conduisent une activité de travail parallèlement aux études et l'incidence que cela peut avoir sur leur disponibilité pour la formation est mise en discussion dans l'institution. Un certain malaise existe : les conditions d'études sont d'autant plus difficiles pour certains étudiants qu'à la suppression des allocations d'études octroyées jusque-là et qui est survenue en 1994, s'ajoute un allongement de la durée de la formation qui passe de trois à quatre ans. Une étude interne conduite par la direction montre que peu d'étudiants sont réellement contraints de travailler. La question de la conduite d'une activité rémunérée aux études est à comprendre comme une réponse que se donne le jeune adulte face à une forte exigence interne d'autonomie. La société de consommation et de loisirs fait naître certains besoins considérés comme légitimes par la génération actuelle de jeunes adultes et comme moins légitimes par certains formateurs dont la plupart appartiennent à la génération précédente. Bon nombre de formateurs sont eux-mêmes parents d'adolescents ou de jeunes adultes, leur position par rapport à cette

⁷ Les diplômes suisses se répartissent ainsi : environ 50% de diplômes de maturité et 50% de diplômes d'une école de culture générale. Divers types de baccalauréats français sont représentés.

problématique du travail pendant les études peut varier selon ce qu'ils expérimentent en tant que parents.

Les motivations énoncées par les candidats ont un caractère fortement altruiste, la profession est perçue essentiellement comme une profession de service et son statut reste dans les esprits fortement subordonné à celui du médecin.

Les candidats peuvent se faire une idée des qualités et capacités requises pour entrer en formation en consultant les documents mis à disposition par l'Office d'orientation professionnelle et les informations écrites diffusées par les institutions de formation en soins infirmiers de Suisse romande. A Genève, l'institution de formation organise régulièrement des activités d'information qui permettent aux candidats de prendre connaissance des programmes de formation et de se faire une idée précise des critères de sélection ; elle offre aussi des activités d'orientation et de conseil pour favoriser la préparation des projets de formation. Un contact direct avec la formation, à l'école et en stage, est possible, il permet aux personnes qui le souhaitent de mieux se représenter l'organisation et les exigences de la formation théorique et pratique.

Les inquiétudes relatives à l'insuffisance de recrutement de candidats pour la formation initiale d'infirmière est un problème qui est mentionné dans les archives de l'école dès la fin de la deuxième guerre mondiale. Sans entrer dans les détails, signalons que depuis cette époque il y a eu quelques fluctuations. Le problème persiste malgré les importants efforts consentis par l'institution pour permettre au public de découvrir la formation et la profession infirmières. Il touche d'autres cantons ; la vaste et coûteuse campagne de promotion des professions de la santé lancée en Mars 1992 par la Conférence Romande des Affaires sanitaires et Sociales (CRASS) n'aura pas d'influence notable sur le recrutement.

L'institution de formation

2. LES ENSEIGNANTS

Les enseignants représentent les deux tiers du personnel de l'Ecole qui emploie environ 90 personnes ; la majorité occupe un poste à temps partiel. Jusque dans un passé proche, le type de formation pédagogique dont étaient équipés les enseignants ne conditionnait pas leur accès à des postes de responsabilités. L'institution a toujours encouragé la formation des enseignants. La formation pédagogique a été assez hétérogène au cours du temps selon qu'elle se déroulait à l'étranger ou en Suisse, dans des écoles supérieures ou des écoles de cadres ; nous n'entrerons pas dans les détails. Une formation est exigée après un certain temps d'assistanat. Jusqu'en 1996, ceux qui souhaitent poursuivre une carrière d'enseignant peuvent choisir entre une formation pédagogique dite courte⁸, par opposition à la formation universitaire dite longue. La formation courte donne un titre d'enseignant en soins infirmiers. Les porteurs de licence universitaire sont détenteurs du titre de formateur. Dans les faits, les activités pédagogiques ne sont guère différenciées en fonction du titre. L'accès aux postes de responsables de programme de formation exige une formation pédagogique supérieure, c'est-à-dire une licence universitaire, de préférence en pédagogie. Une personne peut cependant entreprendre ce type de formation parallèlement à l'occupation de son poste de responsable.

En 1994, les enseignants vont participer à l'élaboration du NSF⁹, celui-ci sera constitué de deux filières de formation, la

⁸ La formation pédagogique courte dure une année (ou deux ans en cours d'emploi) et s'acquiert dans une « Ecole de cadres » de la Croix-Rouge suisse (CRS). En Suisse romande, il s'agit de l'Institut romand des sciences et des pratiques de la santé et du social (IRSP) - anciennement Ecole supérieure d'enseignement en soins infirmiers (ESEI), sis à Lausanne, canton de Vaud.

⁹ Pour faciliter la compréhension de ce chapitre précisons que le nouveau dispositif mis en place en octobre 1995 sera dénommé par l'Ecole Nouveau Système de Formation (NSF) pour bien être différencié des programmes de formation en cours : infirmière généraliste en trois ans et en quatre ans et sage-femme. Ces « anciens » programmes verront leurs dernières promotions entrer en 1994 et être diplômées en 1997 et 1998.

filrière infirmière Niveau II et la filière sage-femme ce qui implique de nouveaux modes de collaboration entre tous les partenaires de la formation. Une étroite coopération se met alors en place, entre les formateurs infirmiers et sages-femmes, et entre l'Ecole et les représentants des grandes institutions de soins du canton, pourvoyeuses de stages et futurs employeurs des diplômés. L'Ecole doit diffuser sa nouvelle conception de la formation et la négocier dans l'espace sociétal. L'autonomie des étudiants implique de nouveaux rapports entre étudiants et praticiens, ainsi qu'entre praticiens et formateurs de l'Ecole ; le rôle de chacun des partenaires impliqués dans la formation doit se redéfinir. Cela remet en question les jeux de pouvoir entre les institutions de soins et l'Ecole.

En 1995, débute la formation Infirmière Niveau II. Un petit groupe d'enseignants va assurer le défi que représente l'enseignement dans une formation conçue sur un mode proche du modèle universitaire et qui comporte plusieurs innovations pédagogiques. En même temps commence l'élaboration du deuxième cycle de cette formation. Le reste du corps enseignant continue à assurer les formations en cours¹⁰. Les étudiants de ces « anciennes formations » expriment des inquiétudes à propos de la validité du diplôme infirmier généraliste ; l'institution examine alors comment ils pourraient compléter leur formation et obtenir le diplôme Niveau II.

La nouvelle structure qui accompagne la mise en place du NSF va formaliser les attentes en matière d'autonomie et de responsabilité de l'étudiant. Ceci va profondément modifier le rôle et donc la place qu'occupaient les enseignants dans l'espace de la formation. Au fur et à mesure que s'achèvent les anciennes formations d'infirmière généraliste et sage-femme, les enseignants de ces filières rejoignent le NSF. Ils doivent se familiariser avec des changements qui touchent le monde objectif et le monde social de la formation : nouvelle conception des rôles et de l'enseignement. Parmi ces changements, citons

¹⁰ Formation infirmière généraliste et formation sage-femme qui s'éteindront en 1998.

l'enseignement à des groupes d'étudiants beaucoup plus importants et plus hétérogènes. Comme nous le verrons plus loin, intervenir dans l'espace de jeu de la formation infirmière Niveau II les engage aussi dans une démarche plus individuelle.

Le démarrage de chacune des nouvelles années de formation exige que soient redistribués les postes d'enseignants, ce qui génère de l'incertitude mais aussi des possibilités d'évolution. Certains enseignants vont se former en santé communautaire¹¹, d'autres vont être chargés de repenser la formation pratique, par exemple l'enseignement clinique.

En 1996, sur mandat de la direction de l'Ecole et conformément aux prescriptions de formation de la CRS, la procédure d'évaluation débute et permet de suivre l'évolution de la promotion 1996 sur toute la durée de la formation. Les premiers résultats permettent de faire certains réajustements dès l'année suivante. Les contraintes budgétaires conduisent à réajuster certaines stratégies, c'est le cas du tutorat initialement prévu sur les quatre ans de formation qui devra finalement être réservé au premier cycle (soit la première année de formation).

Des tensions sont perceptibles dans l'institution en raison des nombreux enjeux présents dans le contexte institutionnel et dans le contexte sociétal.

¹¹ Santé communautaire / Soins de santé primaire : système basé sur une approche globale centrée sur la santé et intégrant les habitudes, les croyances, les savoirs et la culture des usagers, afin de conserver, promouvoir et retrouver la santé dans une dynamique de co-gestion du capital santé de la population.

Chapitre 7

Le dispositif de formation

A Genève la formation infirmière Niveau II comprend trois cycles : le 1^{er} cycle dure un an, le 2^{ème} cycle deux ans et le 3^{ème} cycle un an. L'immersion dans la réalité des terrains de soins se réalise à partir du deuxième cycle où s'alternent des périodes de trois mois de stages à plein temps et de trois mois de cours. En 1997-1998, le 1^{er} cycle était essentiellement constitué de cours théoriques avec cependant une journée de terrain par semaine d'octobre à juin, et de deux fois quatre journées en septembre destinées au développement d'une réflexion et d'outils professionnels. Il n'y avait pas de stage cette année-là. Cette étape de la formation a été ainsi conçue afin que les étudiants puissent transformer leurs représentations et intérioriser une certaine manière de concevoir le rôle de l'infirmière. Le fil conducteur du nouveau dispositif de formation est l'enseignement de la santé communautaire, ce domaine est nouveau, y compris pour les milieux de la santé.

L'évaluation régulière du programme de formation a conduit à introduire un stage de soins en première année, à partir de 1998, année du redoublement du groupe d'étudiants sur lequel porte notre recherche. La raison essentielle de ce réajustement réside dans le fait que l'adaptation en stage lors du deuxième cycle exige que les compétences pratiques aient été suffisamment exercées auparavant dans des situations de soins réelles. Une partie des cours est donnée à l'ensemble des étudiants du premier cycle des formations infirmière et sage-femme, ce qui représente des groupes de 75 à 80 étudiants.

Parmi les innovations pédagogiques, l'une d'elles, le tutorat de groupe animé par un tuteur, a pour but de permettre un suivi individualisé des parcours de formation des étudiants

et le soutien de leur processus d'apprentissage. Il s'agit d'une stratégie pédagogique destinée à favoriser l'individualisation du suivi pédagogique durant la formation. Chaque groupe comprend entre 10 à 14 étudiants, il a un mode de fonctionnement qui lui est propre. Les groupes de tutorat sont constitués de façon aléatoire et plus ou moins hétérogènes.

Les ateliers d'intégration permettent à l'étudiant de s'approprier un certain équipement et de l'utiliser pour tirer partie des situations d'apprentissage.

1. LES OPTIONS PÉDAGOGIQUES DU SYSTÈME DE FORMATION

Le descriptif de la formation précise que la pédagogie des adultes et la pédagogie de projet constituent les options pédagogiques essentielles de la formation. La pédagogie des adultes présuppose une prise en compte des acquis expérimentiels des étudiants et leur capacité à être acteurs de leur formation. La pédagogie de projet présuppose que le sujet a la possibilité d'exercer certains choix et d'orienter son action pour atteindre des buts qu'il valorise ; il anticipe les conséquences de ses choix. En dernière année de formation, l'étudiant doit élaborer un projet professionnel. La démarche de projet est mise en œuvre dès le début de la formation. L'étudiant élabore son projet de formation : il détermine la manière dont il souhaite commencer le deuxième cycle (par une période de théorie ou par une période de stage) ainsi que son *cursus* de stages. Il peut en effet choisir certains stages, pour autant que ceux-ci permettent d'atteindre les objectifs de la formation, lesquels sont dépendants des prescriptions de formation de la CRS. Ce choix est également conditionné par les offres de stage que font les institutions de soins du canton et des cantons avoisinants. L'étudiant se détermine aussi face aux modalités d'évaluation.

2. LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

Nous prenons en compte ici l'évaluation telle qu'elle est conçue dans le premier cycle. Le descriptif de formation précise que l'autonomie et la responsabilité des étudiants sont engagées dans l'évaluation au même titre que dans les autres actions de formation. Un calendrier des évaluations des enseignements du premier cycle est remis aux étudiants en début de formation et les modalités d'évaluation sont explicitées en groupe de tutorat. L'étudiant choisit le mode de validation de certains cours, cependant tous les types de validation doivent être expérimentés en cours d'année. Le but des formateurs est de favoriser le développement d'un ensemble de capacités utiles pour l'exercice professionnel : expression orale et expression écrite, travail individuel, travail en groupe etc.

L'évaluation porte sur des connaissances théoriques et des compétences pratiques démontrées en salle de pratique à l'Ecole. Le tuteur n'a en principe pas d'activité évaluative de type sommatif envers les étudiants de son groupe de tutorat, l'idée étant de favoriser l'existence d'un lieu et d'un type de relation qui puissent permettre un développement des capacités sans la pression que constitue l'enjeu de toute évaluation sommative. L'évaluation formative se manifeste par l'intervention des pairs et du tuteur dans l'espace de jeu du tutorat.

Compte tenu de la problématique des échecs en 1^{ère} année, nous précisons ce qui est attendu des étudiants pendant cette étape. Durant le premier cycle, un travail d'évaluation sommative insuffisant peut être remédié une seule fois. Un examen de rattrapage est possible en cas d'échec à l'examen pratique, il en est de même pour l'enseignement de Morphologie Physiologie Biologie, cours théorique donné à la

faculté de médecine pour l'ensemble des étudiants des formations de la santé¹².

En cas de non atteinte des critères de promotion au deuxième cycle, il peut être décidé soit un redoublement du premier cycle, soit à titre exceptionnel une promotion conditionnelle dans le deuxième cycle. Ces décisions se prennent après examen de la situation générale et spécifique de l'étudiant par une commission pédagogique. La prolongation des études ne peut excéder 12 mois selon le règlement de l'Ecole. Dès lors, un redoublement du premier cycle n'est pas anodin dans un cursus de formation de 4 ans. L'interruption provisoire ou définitive de la formation peut être décidée dans certaines situations. L'étudiant a un droit de recours sur l'ensemble de ces décisions.

3. LA CONCEPTION DES RÔLES ÉTUDIANT ET ENSEIGNANT

L'exploration des documents décrivant la formation remis aux étudiants au début des études permet de constater que le niveau de professionnalisation attendu à la fin du 1^{er} cycle est le suivant : « ... L'étudiante est autonome et responsable, elle prend en charge sa formation... » (Argument et descriptif de formation, 1997, p.13). Notons qu'en 1998, année du redoublement du groupe sur lequel porte notre recherche, une petite variation apparaît dans ce même document : « ... L'étudiante est autonome et auteur de sa formation.... ».

La conception du rôle de l'étudiant du 1^{er} cycle s'articule donc autour de deux valeurs essentielles : l'autonomie et la responsabilité. Plus concrètement, il est attendu de la part des étudiants en fin de premier cycle :

¹² Ce cours est communément désigné par le terme « Cours du CMU », c'est-à-dire par le nom du lieu où il a lieu (Centre Médical Universitaire), il apparaîtra souvent sous cette dénomination dans cette recherche.

- une capacité à jouer le rôle d'apprenant de façon autonome et responsable, c'est-à-dire prendre en charge leur formation ;
- une acquisition des fondements scientifiques et professionnels jugés indispensables pour la construction des savoirs et de l'identité professionnels ;
- l'élaboration, l'argumentation et la négociation de leur projet de formation.

Le Dictionnaire de la langue française le Petit Robert nous donne les définitions suivantes :

*Auteur : vient du latin auctor « celui qui accroît, qui fonde ». 1° Personne qui est la première cause d'une chose, à l'origine d'une chose. Analogie : initiateur, promoteur, responsable.
Responsable : « Qui doit accepter et subir les conséquences de ses actes, en répondre... 2° Qui doit, en vertu de la morale admise, rendre compte de ses actes ou de ceux d'autrui... 6° Raisonnable, réfléchi, sérieux.*

En résumé, nous dirons qu'il est attendu de l'étudiant qu'il détermine et assume ses choix avec un niveau de réflexion qui témoigne d'une faculté à prendre en compte les dimensions de la raison et un certain niveau de conscience des conséquences de ses choix.

Du côté de l'enseignant le discours institutionnel véhicule l'idée d'un rôle présentant davantage d'autonomie que dans la précédente structure. Le parallélisme suivant est établi : davantage d'autonomie va être exigée des étudiants, les enseignants doivent en conséquence être plus autonomes dans leur fonction. La structure va être à nouveau modifiée selon les principes que prône le *management* : une délégation des responsabilités, une complète disparition des cadres intermédiaires, une relation directe entre les responsables de formation et les enseignants et, entre les responsables de formation et les étudiants.

Les changements qui surviennent dans le monde objectif avec l'arrivée du NSF vont avoir des répercussions sur le

monde social, c'est-à-dire la manière de concevoir le rôle enseignant et l'articulation entre le rôle enseignant et le rôle étudiant. Chaque enseignant est rattaché à une filière mais son appartenance au NSF l'amène à devoir enseigner à deux populations d'étudiants : infirmières et sages-femmes. Un certain nombre de cours vont être donnés en commun aux promotions infirmière et sage-femme. En premier cycle, les enseignants doivent faire face à des groupes de 70 à 80 personnes alors qu'ils étaient habitués jusque-là à donner leurs cours à des groupes de dimension beaucoup plus faible. Chacun est donc confronté à un nécessaire réajustement de la manière d'enseigner, et ressent plus ou moins bien le défi que représentent les nouvelles contraintes structurelles.

Les enseignants doivent se familiariser avec le tutorat de groupe. Cette stratégie pédagogique vise à développer chez les étudiants l'autonomie, la responsabilité, la construction de l'identité professionnelle et la capacité à travailler avec un groupe de pairs. Le rôle de tuteur consiste à :

- faciliter la dynamique de groupe,
- animer les ateliers d'intégration,
- aider chaque étudiant dans la maîtrise de son processus d'apprentissage.

Chaque étudiant, s'il le souhaite, peut solliciter son tuteur pour le rencontrer individuellement.

4. LES ESPACES DE NÉGOCIATION ET DE MÉDIATION

La négociation se conçoit, rappelons-le, dans des situations très structurées où une tractation s'opère entre des acteurs dont les points de vue divergent. Le but est de trouver un accord clair entre les parties lorsqu'il y a conflit ou remise en cause de normes instituées. La médiation repose sur la recherche d'un principe minimal d'accord entre des acteurs dont les intérêts divergent mais doivent coopérer autour d'objets qui sont conflictuels.

Nous présentons les espaces qui permettent aux étudiants et aux enseignants engagés dans le NSF d'entrer en négociation¹³.

➤ **La commission pédagogique**

Les étudiants reçoivent le règlement d'études et sont informés dès le début de la formation des critères de promotion en deuxième cycle. Ils doivent répondre à ces critères en fin de premier cycle. Si tel n'est pas le cas, la commission pédagogique examine leur situation. Elle le fait aussi à d'autres étapes de la formation. Cette commission est composée de la responsable de filière, de la responsable de l'unité des admissions, d'un représentant du personnel enseignant et d'un représentant des étudiants. La responsable de filière prend la décision finale après étude du dossier de l'étudiant et consultation du tuteur ; les étudiants sont encouragés à se présenter pour donner leur position, beaucoup saisissent cette opportunité. La décision, prise après discussion avec les membres de la commission, est entérinée par la direction de l'Ecole.

Sur la période sur laquelle porte notre recherche, le poids des tuteurs dans l'espace de jeu de la formation est encore faible à leurs yeux. Chacun expérimente pour la première fois ce rôle et n'a pas la maîtrise complète du contexte de formation. Certains souhaiteraient voir leur avis davantage pris en compte en commission pédagogique. Les étudiants ont un droit de recours comme déjà énoncé précédemment.

➤ **Les contacts entre étudiants et responsables de filière**

Le cahier des charges des responsables de filière précise leur responsabilité envers les étudiants. Ceux-ci peuvent demander un entretien individuel lorsqu'ils en ressentent le

¹³ La commission paritaire est un espace de négociation entre l'Ecole et les enseignants, l'assemblée du personnel est un lieu de discussion qui permet au personnel d'intervenir de façon formelle auprès de la direction pour négocier certains objets. Nous ne nous attarderons pas sur ces structures, n'étant pas en mesure de définir dans quelle mesure elles interfèrent dans notre problématique.

besoin. La responsable de filière rencontre individuellement les étudiants pour la gestion de leur parcours ou pour clarifier certains problèmes. Des contacts formels entre la responsable de filière et une promotion existent en début et en cours de formation, ce type de rencontre est organisé ponctuellement lorsqu'il y a des tensions majeures. La direction intervient si nécessaire ; ce fût le cas en 1997 où, face à l'absentéisme, elle rappela très fermement l'obligation d'assister au cours.

Concernant les espaces de médiation, on peut mentionner :

➤ **Les séances de régulation entre les étudiants et les représentants du dispositif**

En premier cycle, chaque groupe de tutorat désigne un représentant dans le groupe de régulation qui se réunit toutes les six semaines ; ce groupe est animé par une responsable de filière. Il s'agit de repérer les tensions, de fournir aux étudiants les clarifications dont ils ont besoin pour se situer par rapport à la structure et aux exigences qui leur sont posées. Il n'y a pas de traces formelles des discussions.

➤ **Le tutorat**

La fréquence et la durée des séances de tutorat (trois heures d'affilée par semaine) permet aux tuteurs d'être en proximité avec les étudiants et de recueillir de façon plus ou moins formelle leurs réactions, de capter les satisfactions, les insatisfactions d'un certain nombre d'étudiants face au flou de la structure. Ils sont confrontés aussi aux doutes qui surgissent chez les étudiants qui se trouvent en difficulté ou en échec dans leurs études. Les tuteurs jouent en quelque sorte le rôle de courroie de transmission entre les étudiants et la structure de formation. Le fonctionnement du dispositif apparaît comme relativement flou et compliqué. Chaque tuteur doit résoudre un certain nombre de tensions en lien avec divers facteurs provenant tantôt des contraintes structurelles tantôt des aspects aléatoires de la situation du groupe de tutorat. Il doit légitimer,

d'une part la structure et ses contradictions et, d'autre part, sa propre action dans un contexte qui lui échappe en partie, entre autre parce que le programme se construit en même temps qu'il entre en application.

➤ **Le groupe de supervision des tuteurs**

Le groupe des tuteurs bénéficie d'une supervision donnée par la responsable du NSF. La supervision a pour but d'aider les tuteurs à chercher et à trouver des manières de remplir leur rôle. Entre les buts énoncés et la réalité de cette pratique se sont insérés des contraintes dont le poids est assez fortement souligné par les tuteurs qui estiment avoir peu d'occasion d'exercer véritablement leur autonomie. Le tutorat est cette année-là le lieu de transmission d'informations qui permettent aux responsables de filières de rendre explicites les exigences et les nombreux réajustements du programme de formation. Cette activité et la gestion des tensions que cela entraîne chez les étudiants prennent en effet trop de place au sein de l'activité de tutorat.

Durant le premier cycle 1997-1998, cinq tuteurs ont animé les groupes de tutorat de la filière infirmière niveau II. La plupart d'entre eux avaient une longue expérience d'enseignant dans l'institution mais pour tous, il s'agissait de la première expérience de tutorat.

Les groupes qui ont fonctionné de façon satisfaisante cette année-là sont ceux qui présentaient le moins d'hétérogénéité et ceux qui comptaient parmi leurs membres des étudiants adultes. L'hétérogénéité des groupes qui était sensée être un facteur d'enrichissement mutuel et d'émulation entre les étudiants, s'est révélée très problématique dans certains groupes.

➤ **Les échanges informels entre tuteurs**

L'activité de tutorat de groupe est peu conceptualisée. Il s'agit d'une transposition du tutorat pratiqué en entreprise dans les formations en alternance. Cette innovation oblige chacun à se construire des repères. Les échanges informels entre tuteurs,

qui ont des affinités et un degré de confiance mutuelle suffisant, permettent à chacun de trouver au quotidien des indications, des outils concrets, des références ou des conseils pour faire face à la complexité du rôle.

➤ **Les séances de filières**

Les responsables de filières et les enseignants se rencontrent régulièrement pour planifier, coordonner les activités de formation. La construction du programme des diverses années de formation se poursuit en même temps que le programme se met en place. Les charges de travail augmentent et les nombreux défis auxquels doivent faire face la direction, les cadres pédagogiques et les enseignants donnent un climat institutionnel assez tendu. Chacun travaille en quelque sorte dans l'urgence. Les séances de filières ont une visée très pragmatique à cette époque, les enseignants ont le sentiment que peu de temps et peu de place semblent laissés à la réflexion, à la discussion et à la controverse.

➤ **La procédure d'évaluation du programme**

La procédure d'évaluation du programme cherche à mesurer les effets des innovations entreprises. Sa souplesse a permis d'évaluer des points particuliers qui posaient problème à un moment donné. Conduite avec rigueur, cette évaluation et les résultats sont pris au sérieux par l'institution et conduisent à divers réajustements du dispositif. Cette procédure très appareillée et légitimée facilite la négociation ou la médiation entre les groupes d'acteurs.

➤ **Les espaces d'interaction informels des étudiants**

La cafétéria, la bibliothèque et la rue jouent un rôle important en tant qu'espaces où la parole est libre ou supposée comme telle. C'est dans ces espaces que s'échangent des idées, des sentiments et que se construisent de nouvelles significations à propos de la formation et plus largement de ce qui fait la vie de jeunes adultes en formation. C'est là aussi que se discute la règle de l'obligation d'assister au cours et les désaccords qu'elle

suscite. Ces espaces permettent aussi occasionnellement l'établissement de contacts informels entre étudiants et des enseignants.

➤ **Le service de santé de l'Ecole**

L'infirmière d'Ecole rencontre chaque étudiant à l'entrée en formation. Elle garantit une stricte confidentialité et se positionne comme une ressource en cas de difficulté durant le parcours d'étude. Son rôle d'écoute permet à chacun de trouver une possibilité de faire le point avec une personne neutre et de rechercher des solutions lorsque le devenir du projet de formation est menacé en raison de problèmes particuliers. Les problèmes en lien avec la gestion du stress ne sont pas rares, que ce soit le stress généré par les examens ou des difficultés dans la sphère familiale et personnelle.

Chapitre 8

Fondements méthodologiques

1. DEMARCHE

Nos choix méthodologiques ont été guidés par les objectifs de notre recherche, par le cadre de référence théorique privilégié et par la position épistémologique adoptée, ces trois éléments étant interdépendants.

Pour mener à bien une recherche, le chercheur a à disposition deux types de démarche : la démarche explicative et la démarche compréhensive.

La démarche explicative ne convenait pas aux objectifs de notre recherche. Celle-là nous aurait entraînée vers la recherche de la causalité des échecs. L'échec aurait dû alors être mis à distance et considéré comme un objet séparé de la connaissance commune et de la perception subjective que nous en avons. Ce type de démarche exige en effet une rupture nette avec le sens commun. Elle est hypothético-déductive ; à l'élaboration d'hypothèses de recherche correspond la définition d'une procédure de vérification qui est appliquée sur le terrain, les hypothèses étant constituées de variables indépendantes et dépendantes. Dans cette démarche le chercheur est extérieur à la réalité sociale qu'il observe.

Notre recherche a une visée compréhensive, il ne s'agit pas de pointer les causes des échecs mais de comprendre les significations qui sont produites au cours de la première année de formation par neufs étudiants qui redoublent la première année. Dans la démarche compréhensive, il n'y a pas de définition a priori de l'objet de recherche. Le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de la problématisation. Cette démarche

permet la construction progressive d'hypothèses. Il devient possible de travailler, tout d'abord, à partir d'une question de recherche et d'une ou plusieurs hypothèses faibles. Au fil de l'analyse des données, il est possible de construire une ou plusieurs hypothèses fortes. Le but poursuivi n'est pas une recherche de causalité, bien qu'en complément celle-là puisse exister, mais un intérêt pour les significations produites par les acteurs concernant la réalité et les phénomènes qu'ils rencontrent. Dans cette démarche, le chercheur participe à ces constructions de significations.

Nous n'avions pas d'hypothèses fortes au départ de notre recherche. La démarche compréhensive nous donnait la possibilité de travailler à partir d'une question de recherche puis de procéder à une définition de plus en plus précise d'hypothèses en fonction de l'analyse progressive de nos données.

L'analyse de la transaction se fait dans une perspective herméneutique: on cherche à saisir ce qui se passe dans l'articulation existante entre les contraintes structurelles qui s'exercent sur la situation d'interaction et l'imprévisibilité de l'action. Elle ne se situe pas dans une recherche de causalité. Nous avons expliqué dans l'introduction le déplacement de point de vue qu'a impliqué cette approche. Notre analyse de la problématique des échecs s'attache à mettre en évidence un double mouvement: ce que le collectif dépose dans l'individuel et ce que l'individuel apporte au collectif. Cela a orienté la manière dont se présente notre travail et son analyse (une première partie traite du niveau sociétal et institutionnel, la seconde du niveau individuel).

Notre appartenance au personnel enseignant de l'institution où se déroule notre recherche a diverses conséquences. En premier lieu, nous sommes concernée par la problématique des échecs en formation infirmière et nous sommes porteuse de prénotions qui nous viennent de diverses expériences. Tout d'abord de notre propre expérience en tant qu'élève infirmière, assez ancienne mais très vivace dans nos

souvenirs ; notre expérience, ensuite, des situations de formation des étudiants en soins infirmiers, que ce soit en tant que professionnelle des soins chargée de leur encadrement en stage ou en tant qu'enseignante dans l'institution de formation en soins infirmiers. La démarche compréhensive permet de prendre en compte la subjectivité du chercheur, les diverses étapes permettent de se distancer de la pré-connaissance qu'il a de l'objet. En second lieu, notre appartenance à l'institution facilite l'accès à certaines données présentes dans l'espace institutionnel. Le travail de terrain que nous avons conduit en 1998-1999, sur mandat de l'institution, faisant partie des données disponibles, nous nous y référons à certains moments. Cette étude exploratoire (Hernandez, 1999) nous a permis d'être proches des responsables de formation, des tuteurs du premier cycle et bien sûr du groupe d'étudiants sur lesquels portait l'étude. Le climat de coopération qui s'est établi entre le chercheur et les diverses personnes concernées par ce travail de terrain nous a encouragée à reprendre cette problématique dans le cadre du mémoire de licence en sciences de l'éducation et à la développer à partir du cadre de référence de la transaction sociale.

2. CONSTRUCTION DES DONNEES

Nous avons rassemblé les informations permettant de décrire les contraintes issues du milieu sociétal sur la formation et celles émanant du contexte institutionnel. Notre connaissance du milieu professionnel des soins et de la formation a orienté les lectures d'ouvrages et d'articles. Nous avons consulté des données écrites disponibles dans l'institution, les documents qui présentent l'argumentation officielle du Nouveau Système de Formation et des documents de travail internes¹⁴ qui

¹⁴ Divers classeurs prêtés par Madame Marianne Schmid ont constitué pour nous de précieuses archives. Ils contiennent les réflexions de départ, les notes prises durant diverses séances qui ont eu lieu à l'intérieur de l'Ecole ou à

retracent les différentes étapes de la conception, de l'élaboration et de la mise en œuvre de ce dispositif. Nous avons conduit trois entretiens exploratoires individuels avec des personnes ayant participé à sa conception, ceci nous a permis de confronter notre subjectivité à propos des contraintes de l'époque. Cette étape a permis de retrouver l'esprit dans lequel le dispositif été conçu ; elle a éclairé certains éléments, la connaissance que nous avons des réalités de la formation et de la situation institutionnelle en tant qu'enseignante du Bon Secours étant partielle. Le travail de terrain que nous avons conduit en 1998-1999 (op. cit.) et en particulier les entretiens¹⁵ qui ont eu lieu à l'époque avec les responsables de la formation et avec les tuteurs de la promotion infirmière Niveau II 1997, constituent une base d'information que nous avons réutilisée pour situer les défis et les tensions présents. Défis et tensions dans le cercle des enseignants face aux importants changements qui ont lieu.

La seconde étape avait pour objectif de recueillir l'expérience des étudiants alors redoublants. L'inscription dans la démarche compréhensive oriente le choix des techniques de recueil de données vers l'entretien ou l'observation participante plutôt que par questions ou observation attributive. Dans ce contexte, nous avons choisi l'entretien. Cela compte tenu de notre objectif qui vise à comprendre la manière dont les étudiants voient les attentes de la formation qui leur sont adressées, comment ils se situent comme acteurs et comment ils orientent leur action pour tenter de réaliser leurs buts. Parmi les différents types d'entretien : directif, semi directif, non directif, nous avons choisi l'entretien semi dirigé parce qu'il permet de laisser les informateurs s'exprimer librement tout en étant guidés par des repères que nous avons déterminés en fonction de notre cadre de référence. Nous voulons comprendre l'expérience des étudiants en échec, leurs rapports avec

l'extérieur avec les enseignants, les praticiens et les responsables des grandes institutions de soins partenaires de la formation.

¹⁵ Les données recueillies avaient fait l'objet d'une analyse thématique.

l'environnement de la formation et avec les personnes qui influencent leur évolution durant la première année de formation. Ce type d'entretien permet d'explorer de façon approfondie les processus en œuvre, les significations qui sont construites, de saisir la logique des conduites et les contradictions éventuelles. Le thème de l'échec est particulièrement sensible, complexe ; il peut engendrer des résistances. Dans ce type d'entretien, l'interlocution entre le chercheur et la personne interviewée permet d'encourager la parole pour éclaircir certains points en cours d'entretien.

Nous avons utilisé cet outil dans le cadre de notre travail de terrain pour recueillir les données concernant l'expérience que représentait la première année de formation chez les étudiants qui redoublaient le premier cycle. La grille d'entretien¹⁶ utilisée pour conduire ces entretiens avait été élaborée afin d'analyser et comprendre le processus transactionnel en œuvre chez les étudiants durant le premier cycle et les trois premiers mois du redoublement. Il devenait alors possible de reprendre ce matériel brut pour l'analyser dans le cadre de notre recherche, ce que nous avons fait en accord avec les étudiants qui redoublaient le premier cycle en 1998-1999.

3. LA DEMARCHE D'ANALYSE

L'analyse comporte deux phases. La première est une analyse des contraintes qui s'exercent sur la formation et de ses enjeux ; il s'agit d'une analyse critique effectuée après consultation de diverses sources documentaires.

¹⁶ Cette grille est présentée en annexe, elle s'inspire de la grille d'entretien utilisée par Marie-Noëlle Schurmans pour une recherche portant sur les solitudes, dans son cours intitulé « La recherche en éducation : introduction aux méthodes compréhensives », FAPSE, Université de Genève, année académique 1998-1999.

La seconde phase concerne l'analyse du matériel produit dans le cadre des entretiens, soit 20 à 25 pages pour chacun. Il s'agit d'une analyse de contenu. Par souci de clarté pour le lecteur, les procédures d'analyse sont décrites avant la présentation des analyses des entretiens.

4. PLAN D'ENQUETE

Notre population est composée de neuf étudiants jeunes adultes ayant commencé la formation infirmière Niveau II en 1997 et redoublant le premier cycle en 1998-1999. L'échec portait sur un ou plusieurs domaines d'enseignement théorique et pratique. Les étudiants avaient en commun le fait d'être en échec aux examens de rattrapage du cours de Morphologie Physiologie et Biologie.

Pour des raisons pratiques, les entretiens ont eu lieu à l'Ecole, en janvier 1999, soit trois mois après le redoublement. D'une durée d'une heure, ces entretiens ont été enregistrés avec l'accord des étudiants afin de permettre une retranscription à des fins d'analyse. Le chercheur s'est engagé à garantir l'anonymat des données; dans ce but, il a transformé les prénoms et quelques indications relatives à la situation personnelle des étudiants.

Les étudiants ont été informés par l'Ecole et par le chercheur des buts de la recherche et de la manière dont seraient utilisées les données, tout d'abord dans le cadre de l'étude exploratoire conduite sur demande de l'Ecole et ensuite éventuellement dans le cadre de ce mémoire de licence. La liberté de participer ou non à cette étude était toute relative, le redoublement était assorti de certaines conditions: la participation à cette étude en était une. Le chercheur s'est engagé à restituer au groupe les résultats du travail de terrain au fur et à mesure que celui-là avançait. Plusieurs rencontres ont eu lieu dans ce but.

En octobre 2000, nous les avons recontactés afin de solliciter leur accord pour utiliser les données recueillies lors

des entretiens dans le cadre de ce mémoire. Sur les neufs étudiants, quatre avaient réussi l'année de redoublement et se trouvaient alors en troisième année de formation, deux avaient abandonné la formation au cours de l'année du redoublement et enfin, trois se trouvant en échec au terme de cette année avaient quitté l'Ecole. Tous ont donné leur accord.

TROISIÈME PARTIE

ANALYSE : LES NIVEAUX SOCIÉTAL ET INSTITUTIONNEL

Chapitre 9

Les influences sociétales

Comprendre pourquoi une nouvelle norme émerge dans le cadre de la formation infirmière Niveau II à Genève et les enjeux qu'elle représente exige de saisir les interdépendances entre le plan macro- social et le plan micro-social mais aussi le jeu social qui se déroule au moment où émerge la construction du nouveau dispositif de formation NSF.

Considérant la formation infirmière sous l'angle d'une situation d'interaction sociale, nous présentons et analysons tout d'abord les influences sociétales qui s'exercent sur elle, puis l'institution de formation infirmière, sa place dans l'espace social et sa marge de manoeuvre.

Le contexte institutionnel et le programme de formation évoluant, il est important de préciser que les données recueillies sont à replacer dans le contexte précis de l'année scolaire 1997-1998, qui est le premier cycle suivi par la population d'étudiants sur laquelle porte notre recherche.

La formation infirmière est marquée par de nombreuses influences issues du milieu sociétal. Nous avons retenu celles qui nous paraissent s'exercer sous forme de contraintes sur les institutions de formation et essayons de saisir les enjeux de la formation et les tensions perceptibles. Nous nous intéressons aussi à la marge de manoeuvre dont disposent les institutions de formation infirmière en Suisse pour maintenir leur position dans l'espace social.

Les institutions de formation professionnelle infirmière subissent des influences de deux grands secteurs de l'activité humaine : le secteur de la santé, secteur de production tertiaire et le secteur de l'éducation. Dans l'espace social qu'occupent les institutions de la santé prédominent des impératifs qui sont ceux du monde du travail et des entreprises et dans celui de la

formation, les préoccupations du monde de l'éducation. Les intérêts de ces divers secteurs ne sont pas toujours convergents et cela entraîne des tensions au niveau des individus et des groupes qu'il s'agisse des étudiants, des formateurs ou des professionnels des institutions de soins.

➤ **Les contraintes issues des champs politique et économique**

Les institutions du monde de la santé et celles qui dispensent des formations professionnelles du domaine de la santé sont le plus souvent subventionnées par l'état, leur coût et donc leur fonctionnement font l'objet d'un contrôle. La pénurie de personnel soignant, problème récurrent qui nécessite le recours à l'emploi d'une proportion importante de personnel étranger, interpelle les milieux politiques et économiques. La question qui en découle de façon plus ou moins directe est celle-ci : pourquoi les écoles d'infirmières ne forment-elles pas davantage d'infirmières ?

La pénurie de soignants est générale en Europe. En 1992, dans son projet de rapport sur la planification des personnels de santé, le Comité européen de la santé recommande « ... que tous les pays s'efforcent de devenir autosuffisants en agissant sur le nombre, la qualité et la formation continue des personnels de santé, afin de ne pas avoir à prendre chez leurs voisins le personnel qui leur manque » (Institut Suisse de la Santé Publique, communiqué de presse, 3 septembre 1992).

Les inquiétudes que suscite le recrutement de candidats pour la formation infirmière ne sont pas récentes. Selon Saliba, Bon-Saliba et Ouvry-Vial (1993), en 1991, on constate en France que le nombre d'élèves dans les écoles d'infirmières a chuté de 27 % en quinze ans. En 1992, le sondage réalisé par l'Institut Suisse de la Santé Publique en Suisse romande montre que ce sont surtout les conditions de travail qui rendent la profession peu attractive :

... les infirmières sont perçues comme exerçant un métier moderne et varié ; cependant, 67 % des personnes interrogées pensent que

cette activité professionnelle est difficilement conciliable avec la vie privée et 89 % que les conditions de travail des infirmières et infirmiers devraient être améliorées (Institut de la Santé Publique, op. cit.).

L'image sociale de la profession infirmière évolue peu au fil du temps. La profession tend à être perçue essentiellement sous l'angle des relations de dépendance qu'elle entretient vis-à-vis de la profession médicale et celui des facteurs de pénibilité qu'elle comporte.

Le coût de la formation, l'insuffisance de diplômés en regard des besoins locaux, les conditions d'accès à la formation tendent à soumettre les écoles d'infirmières à la critique des milieux politiques et économiques. Cela d'autant plus que les conditions d'accès à la formation sont très hétérogènes en Suisse. Les écoles de Suisse romande reçoivent environ 75% de candidats au bénéfice d'une scolarité secondaire supérieure réussie ou jugée équivalente. Cette proportion est d'environ 25% en Suisse alémanique.

La CRS, soit son département de la formation professionnelle, doit prendre en compte les réalités nationales : disparités régionales en matière de scolarisation et divergences de point de vue qui existent à propos des conditions d'admission entre grandes régions de Suisse (quelquefois à l'intérieur d'une même région) ainsi que les besoins en personnel soignant. Elle ne peut ignorer les pressions de certains groupes qui ont un poids politique et économique important au niveau national. La fédération suisse des directeurs d'hôpitaux (FSDH), sise à Berne, notamment. Afin de permettre un large accès à la formation, les directives qui sont émises en matière de conditions d'admission sont peu contraignantes. Seul l'âge d'entrée est réglementé, il est fixé à 18 ans. Les écoles ont toute liberté pour déterminer leurs conditions d'admission et leurs procédures de sélection. Les directeurs et directrices des institutions de formation infirmière de Suisse romande ont établi en 1991 un accord qui affirme leur volonté de maintenir une sélection des candidats sur la base

d'un certain nombre de critères qu'ils/elles ont définis. Cette prise de position commune visait à renforcer la crédibilité des écoles et à maintenir la qualité de la formation. La légitimité des exigences scolaires imposées pour l'accès à la formation de Niveau II¹⁷ est régulièrement remise en question comme le montre une position parue fin 1997 dans les conclusions d'un rapport d'enquête statistique conduite en Suisse romande. L'auteur du rapport constate un renforcement du poids des diplômes EDD¹⁸ et des maturités dans l'ensemble des professions de la santé et remet en question la pertinence de cette évolution :

Les écoles, parfois avec la poussée des associations professionnelles correspondantes, ont souvent, et au moins régionalement, émis des conditions à l'entrée qui stipulaient de façon plus ou moins formelle l'exigence d'une formation secondaire supérieure de la part des candidats. Globalement, elles espéraient ainsi améliorer le niveau de leurs élèves et les rendre plus aptes à suivre un enseignement où la part de la réflexion et l'aptitude à un apprentissage autonome jouait un rôle toujours plus grand. Il semble, en revanche, que l'accumulation de connaissances au-delà de solides connaissances de base et d'une bonne culture générale n'ait pas été le but visé. (...) Suivant les cantons et leur conception globale du système de formation, la part respective des titulaires d'un diplôme EDD ou d'une maturité gymnasiale, des autres formations et des écoles préparatoires finit par se distribuer différemment, ce qui ne signifie pas, comme on aimerait parfois le faire croire, que la qualité des élèves et étudiants varie en conséquence. (...) Quel est le devenir des candidats de diverses origines ? Devenir pendant la scolarité (à l'école même et dans les stages) ? Scores à l'examen final ? Devenir professionnel (durée de vie professionnelle, entre autres) ? Par ailleurs, dans la réflexion globale sur la formation et la place que chacun doit pouvoir trouver dans la société, il faut souhaiter que l'on ne pousse pas trop loin l'intellectualisation des professions de la santé et que ceux qui, par destin ou par choix, sont peu scolarisés y

¹⁷ Un diplôme du secondaire supérieur ou une scolarité jugée équivalente sont exigés par la plupart des Ecoles de Suisse romande.

¹⁸ Ecoles de Degré Diplôme encore dénommées Ecoles de Culture Générale (ECG).

gardent une place et puissent faire valoir des qualités de cœur, qui ne corréleraient pas avec un QI élevé (Favre, 1997, pp. 16-17).

Le caractère dépréciatif de cette critique est significatif d'une faible reconnaissance sociale de la profession infirmière, laquelle jouerait un rôle prépondérant pour expliquer la baisse de recrutement dans les Ecoles d'infirmières :

La désaffection à l'égard de la formation en soins infirmiers est la composante majeure du problème de la pénurie d'infirmière. Comme la multiplication des sorties du métier, des abandons de la profession, elle suscite des interrogations, alimente la réflexion et la recherche. L'image dévalorisée de la pratique infirmière dans l'opinion publique est surtout mise en cause (Saliba, Bon-Saliba et Ouvry-Vial. op. cit., p.124).

En 2000, la Conférence des Directeurs Sanitaires (CDS) opte pour la tertiarisation des diplômes des professionnels de la santé. De ce fait, une scolarité secondaire supérieure achevée avec succès devient une exigence au niveau national pour les infirmières.

➤ Le statut de la profession infirmière

Le cadre législatif qui régit l'exercice de la profession infirmière en Suisse stipule clairement son statut d'auxiliaire médicale. Brigitte Bon-Saliba se réfère à l'ouvrage de Marie-France Collière, *Promouvoir la vie*, pour montrer que l'histoire de la profession infirmière conditionne fortement ce statut :

Le regard critique que cette « femme soignante » porte sur l'histoire de sa profession et son statut actuel, la conduit en effet à reconnaître, d'une part l'inscription indéniable de l'infirmière dans une double filiation, matrilinéaire et religieuse d'abord, patrilinéaire et médicale ensuite, d'autre part le rôle émancipateur de l'intégration au modèle médical vis-à-vis du modèle conventuel, car c'est en se rapprochant de la technicité médicale que la fonction soignante s'est peu à peu distancée de l'héritage religieux. Cependant, l'emprise de la profession médicale, le savoir, le prestige et l'autorité dont elle jouit

ont contribué à renforcer chez les infirmières un sentiment de dévalorisation...

L'une des raisons majeures d'insatisfactions de l'exercice professionnel créant l'un de ses principaux malaises n'est pas tant le statut d'auxiliaire médicale dans lequel la plupart des infirmières se reconnaissent volontiers (...) mais bien plutôt le ressenti affectif de la dépréciation de leur rôle en tant que celui d'un acteur social dont le travail ne fait pas autorité (op. cit., p.124).

L'activité professionnelle est souvent décrite comme ayant deux pôles : un pôle technique qui s'est considérablement développé en raison des progrès de la médecine et un pôle relationnel qui pour certains est l'essence même de la profession. Pour Bon-Saliba la valorisation du rôle technique conduit à soumettre l'action infirmière à davantage de contrôle médical et à une plus grande dépendance à l'égard de l'organisation hospitalière et cette évolution ne va pas dans le sens de l'autonomie recherchée par la profession.

Pour Brigitte Bon-Saliba, c'est dans le cadre de la formation que la profession peut espérer, voir défendre sa spécificité et renforcer sa légitimité :

... c'est hors du cadre strict de la pratique hospitalière, et tout particulièrement en consolidant ses assises dans l'espace stratégique de la formation, qu'elle peut espérer établir sa légitimité : après la reconnaissance du titre et du diplôme puis du rôle propre, la reconnaissance d'une formation supérieure et d'une qualification basée sur un savoir spécifique sont les principaux objectifs qui restent à investir pour ouvrir la perspective d'une professionnalisation accomplie et valorisée socialement (op. cit., p.103).

L'action des différents professionnels de la santé comporte des zones d'interférence, ce qui nécessite de constants réajustements des modes de coopération. Promouvoir le rôle propre de l'infirmière qui se définit par l'exercice autonome de certaines actions, en contre point au rôle délégué, est l'une des

préoccupations de ceux qui militent pour que le caractère professionnel de l'activité infirmière soit reconnu. L'autonomie représente donc un enjeu important pour les infirmières : « Aujourd'hui, elles aspirent à une reconnaissance, à l'autonomie de leur profession, elles critiquent leurs conditions de travail et refusent une conception trop techniciste des soins » (op. cit., p. de couverture).

Si la partie déléguée du rôle infirmier est clairement identifiable par chacun, la partie autonome l'est moins. Elle est peu connue et donc peu valorisée par les différents partenaires des infirmières. Par ailleurs les contraintes qui pèsent sur l'exercice professionnel sont telles que cette autonomie peine à être reconnue à l'intérieur même de la profession et le statut professionnel reste fragile :

Dans ce même contexte l'investissement du pôle relationnel de l'activité infirmière devient toujours plus problématique. Le contact permanent avec la personne soignée, le soutien psychologique, les dimensions « humaines » de l'acte soignant, tout en demeurant des composantes essentielles de « l'idéal de service », passent au second plan dans la pratique.

Quelle que soit son orientation, l'exercice infirmier se heurte ainsi à des limitations et à des contradictions qui fragilisent son statut et remettent sans cesse en question sa capacité de se référer à des valeurs professionnelles telles que l'idéal de service et l'autonomie (Bon Saliba, op. cit., p. de couverture).

Ainsi l'exercice professionnel infirmier a lieu dans un champ de tensions et les professionnels font état d'un certain nombre d'insatisfactions que l'on peut mettre en lien avec l'histoire de la profession et la manière dont a été défini le rôle professionnel.

Face aux nombreuses contraintes qui s'exercent sur le rôle professionnel infirmier, les institutions de formation infirmière et d'autres acteurs comme les associations professionnelles militent pour imposer un niveau élevé de compétences pour l'exercice de la profession. L'enjeu est important : à travers la

revalorisation de la formation c'est la profession que l'on veut revaloriser.

➤ **Les relations entre les milieux de soins et les milieux de la formation infirmière**

Les sphères médicale et administrative et leurs acteurs ont un pouvoir important dans le fonctionnement des institutions de soins ; celles-ci subissent en outre les pressions des milieux politiques et économiques.

Les années 90 sont des années de crise économique pour la Suisse. En Suisse romande, les institutions doivent réduire leurs coûts de fonctionnement : chacun est invité à faire mieux avec moins de moyens, selon la formule du moment. La rationalisation des ressources devient une priorité, les restructurations, les nouveaux modes de gestion et d'organisation du travail modifient les conditions dans lesquelles se réalise l'activité infirmière. Toutes ces réalités influencent les rapports qu'entretiennent les institutions de soins et celles chargées de la formation infirmière.

Les milieux de soins souhaiteraient que les écoles suisses forment davantage d'infirmières pour répondre à leurs besoins. L'emploi de personnel soignant étranger pour faire face à la pénurie d'infirmières impose la coexistence de différentes manières de concevoir et de jouer le rôle infirmier. Ces différences sont quelquefois évoquées comme une source de tension supplémentaire dans les équipes soignantes. La charge que représente l'encadrement des étudiants par les équipes soignantes fait aussi l'objet de certaines tensions. Les stages constituant environ 50% du temps de formation, institutions de formation et milieux de soins sont complémentaires et se voient dans l'obligation de trouver des modes de coopération.

Les milieux des soins souhaitent des professionnels de haut niveau capables de s'ajuster à de multiples contraintes. Un accroissement des exigences envers les diplômées qui arrivent sur le marché du travail se fait sentir : haut niveau de compétences techniques, rapidité d'adaptation au rythme de

travail, gestion de situations de travail complexes, réactualisation rapide des connaissances et des compétences, capacités à assurer l'encadrement des étudiants infirmiers et aides-soignants et à gérer une équipe soignante, telles sont quelques-unes des attentes des grandes institutions de soins. L'autonomie de l'infirmière fait en quelque sorte l'objet d'attentes paradoxales et nous serions tentée de penser que la seule vraie autonomie de l'infirmière réside dans l'appréciation de sa marge de manœuvre et dans la mesure des risques qu'elle peut et doit prendre dans son activité. En effet, le cadre de loi qui régit la profession définit de façon formelle les limites de l'exercice ; les descriptions de postes, les cahiers des charges, les règlements des institutions de soins prescrivent ce qui est attendu de l'infirmière, mais comme pour tout travailleur la réalité des situations de travail et les résistances qu'imposent le réel l'obligent à une constante réinterprétation de ce qui est prescrit pour que son action soit possible (Jobert, 1999)¹⁹.

A Genève certaines institutions de soins font connaître à l'institution de formation qu'elles souhaiteraient un « produit fini » plus performant au plan instrumental (Lanza, Pasche, Sechaud, Bosson, Mach, 2001). En visant le développement d'un profil de généraliste qui permet une certaine polyvalence, la formation ne répond qu'imparfaitement à ces attentes. Les orientations choisies par les institutions de formation visent au développement de capacités plus larges permettant une adaptation à divers contextes de travail, hospitaliers et extra-hospitaliers. Un travail de diffusion et de discussion des positions des écoles se fait au sein de l'association suisse des infirmières (ASI). Les écoles doivent constamment rechercher des compromis avec les milieux de soins. La question des stages par exemple se traite dans des espaces de négociation formels, d'autres objets plus complexes conduisent à innover de nouvelles formes de coopération : des activités de recherche

¹⁹Jobert, G. Approches sociologiques et psychodynamiques des situations de travail. Cours de la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, année académique 1999-2000.

conduites de façon conjointe à propos d'un objet conflictuel en sont un exemple. L'étude portant sur l'intégration des nouvelles infirmières dans les unités de soins d'un hôpital universitaire en est une illustration (Lanza, Pasche, Séchaud, Bosson et Mach. Op. cit.).

L'aspiration de voir la formation infirmière entrer dans le giron de l'université est ancienne mais elle n'a jamais fait l'unanimité dans les milieux professionnels et de formation infirmiers suisses. Certains considèrent qu'une telle aspiration est contradictoire avec ce qui constitue l'essence même de la profession, autrement dit, ils craignent que l'université éloigne les infirmières du domaine clinique. La durée de vie professionnelle des infirmières est relativement courte, après quelques années un certain nombre d'entre elles choisissent de s'orienter en direction de secteurs présentant de meilleures conditions de travail ou permettant de conduire plus facilement une vie de famille. Certaines s'orientent vers des activités de conseil clinique, d'autres vers la prise de responsabilité en matière de gestion, d'autres encore vers l'enseignement et elles ne sont plus, en effet, en contact direct avec les personnes soignées.

➤ **L'évolution des idées pédagogiques**

Nous pouvons reconnaître la part d'influence de la sociologie dans les sciences de l'éducation dans le fait que les discours éducatifs actuels lient souvent les notions d'acteur et d'autonomie. Ces termes véhiculent un certain nombre de significations dans l'espace sociétal large. Cela au moment où la norme de l'étudiant acteur de sa formation et autonome est formalisée dans la formation infirmière Niveau II. De même d'autres significations plus anciennes nées dans les milieux pédagogiques au siècle passé sont réactualisées au fil du temps. Ainsi, une certaine conception des rôles de l'étudiant et de l'enseignant tend à être diffusée dans notre société occidentale. Elle donne un rôle plus actif à l'étudiant, demande un réajustement des compétences des enseignants et une façon

différente de concevoir les rapports de pouvoir tels qu'ils se vivent dans le cadre d'une pédagogie plus traditionnelle. Ainsi, depuis 15 à 20 ans, un courant d'idées pédagogiques met l'apprenant au centre des processus de formation. Divers types de justifications sont utilisées pour promouvoir ce courant. Pour Philippe Perrenoud (1995), « Même si elles ne donnent pas toujours une immense prise sur le réel, la responsabilité et la centralité de l'acteur créent du sens, de la cohérence, de "la raison d'être" » (p.127).

Les tenants de la psychologie prônent un enseignement centré sur l'apprenant, selon eux le rapport au savoir est meilleur si l'étudiant est actif. L'étudiant a des aptitudes à l'autonomie et le but de la formation ainsi que le rôle des formateurs est de créer les conditions qui favorisent la construction du savoir. A travers ces arguments, c'est une remise en cause de la manière dont une pédagogie dite traditionnelle conçoit l'accès au savoir et les rôles étudiant et enseignant. Dans leur ouvrage *Réfléchir et devenir*, Paris et Ayres (2000) l'expriment ainsi :

Si certains élèves ont eu la chance de pouvoir travailler et apprendre de façon autonome en début de primaire, plusieurs années passées à suivre des instructions, remplir des fiches de travail à l'envie et réviser pour des tests auront le plus souvent raison de leur indépendance et de leur motivation intérieure une fois arrivés au secondaire (p. 52).

Avec le slogan « Apprendre à apprendre », lancé en France par le ministère Fontanet, dans les années 80, les milieux politiques reprennent et développent l'idée d'un élève plus autonome. Ce qu'on veut diffuser et voir appliquer c'est une conception différente du rapport au savoir : plutôt que d'être transmis, le savoir doit faire l'objet d'une construction de la part de l'apprenant. L'éducation est vue en priorité comme devant développer les capacités qui permettent elles-mêmes l'accès au savoir autonome. Nous pouvons reconnaître un enjeu de société derrière cela, le développement des capacités de

l'individu à comprendre et à faire face aux fréquentes réadaptations de connaissances et de compétences qu'exigent les mutations du monde du travail est une condition essentielle pour le maintien de la position de chacun dans le milieu du travail. Nous retrouvons là les relations étroites qu'entretiennent l'autonomie et les contraintes, relations que nous avons déjà décrites précédemment.

Comment ces idées sont-elles apparues ? Les idées éducatives nouvelles émergent lorsqu'elles trouvent à être diffusées par certains acteurs sociaux et sont ensuite reprises par d'autres qui les légitiment et leur permettent de se mettre concrètement en œuvre. Pour Hameline, qui s'est attaché à chercher le statut des idées pédagogiques, c'est-à-dire d'où elles viennent, comment elles circulent, à quoi elles servent et à qui elles profitent, la clé d'une idée pédagogique n'est pas dans le pédagogique mais dans le philosophique, dans une conception de l'humain ou encore dans d'autres éléments qui représentent à un moment donné des enjeux pour une société donnée. Cet auteur a montré comment a pris forme l'idée d'autonomie des éducatibles en Europe, sous l'impulsion de grands pédagogues qui ont initié un courant d'idée qui traduisait alors un projet de société plus démocratique : « Pratiquement inusitée avant 1917, la formule « école active » connaît une grande fortune à partir de 1922 quand Adolphe Ferrière en fait le slogan d'une ère nouvelle pour l'éducation... que l'élève soit actif est un vœu qui hante le XIXe siècle » (Hameline, cours universitaire 1994-1995, Document de présentation du plan d'études de la FAPSE, p. 43).

Ainsi l'école active est une idée qui a trouvé son plein essor après la première guerre mondiale; elle visait le développement d'une éducation globale de l'individu et permettre de développer son sens critique. On espérait ainsi qu'il ne se laisserait pas entraîner à nouveau dans la guerre. L'école active avait pour buts de développer chez les élèves l'autonomie, la responsabilité et la solidarité. Ce courant d'idée a suscité dans la société d'importants débats autour de la

manière de concevoir l'école et l'impact qu'elle a sur les individus et la société. Il s'est par la suite traduit de diverses manières dans les faits, les « méthodes actives » par exemple s'en sont directement inspirées. Cependant, pour Hameline, l'idée même d'autonomie des éducatibles va constituer un mythe fondateur qui continue de marquer la pensée éducative contemporaine et vient alimenter régulièrement les critiques faites à l'encontre de l'école traditionnelle et justifier les tentatives de réformes entreprises dans le monde scolaire. L'autonomie des éducatibles est devenue en quelque sorte un lieu commun dit-il mais « ... qu'une idée pédagogique devienne un lieu commun ne signe pas forcément une victoire... » (Op. cit.). La mise en pratique des idées de l'école active rencontre des difficultés ne serait ce qu'en raison du fait que l'école en tant qu'institution est régie par des règles et des normes qui lui confèrent un caractère intrinsèquement contraignant ; l'action éducative est de ce fait toujours au cœur de certaines contradictions malgré les efforts que les milieux éducatifs s'emploient à faire pour rendre l'école plus démocratique. « Les idées bégayent mais les choses changent, même lentement » dit Hameline, ainsi une certaine continuité existe entre l'idée de l'école active et celle qui oriente les réformes éducatives actuelles dans notre société occidentale : mettre l'apprenant au centre du système éducatif.

Nées dans les milieux de l'éducation, reprises par certains milieux du travail et diffusées plus largement par les milieux politiques, les idées pédagogiques que nous venons d'évoquer tendent à prévaloir actuellement dans notre société occidentale.

Elles vont particulièrement être valorisées dans l'espace de la formation infirmière au moment de la conception du dispositif de formation infirmière Niveau II où elles vont constituer une norme clairement énoncée : « l'étudiant est acteur de sa formation et autonome ». Cette norme et les significations dont elle est porteuse vont être appareillées dans le monde objectif et social de la formation. Notre deuxième partie d'analyse nous permettra de définir, d'une part si la

norme se présente aux étudiants interviewés de façon précise ou floue, et d'autre part la manière dont chacun l'interprète.

➤ **Les changements des années 90**

Dans les années 90, des changements dans l'environnement géopolitique de la Suisse et à l'intérieur du pays vont avoir des répercussions sur la formation professionnelle dans son ensemble. Deux contraintes surgissent du contexte macro-social et ont une influence déterminante sur la manière dont va être conçu le NSF qui sera opérationnel à Genève en 1995. La première contrainte est de type économique ; l'Ecole le Bon Secours, comme toutes les institutions du canton de Genève subit des restrictions budgétaires, la conception du programme de formation va être en partie orientée par une volonté de rationaliser les ressources. La seconde contrainte est l'application des nouvelles prescriptions de formation de la CRS en matière de formation infirmière. Edictées en 1992, elles posent de nouvelles exigences et allongent d'une année la durée des études.

Le langage utilisé dans ces documents véhicule de nouvelles significations dans lesquelles on peut reconnaître l'influence des pressions économiques qui s'exercent sur les milieux de soins et de la formation, celle des grandes organisations internationales en matière de santé publique ainsi que celles du monde du travail et des entreprises. Ainsi le terme malade disparaît au profit de celui de bénéficiaire de soins, et le terme infirmière est remplacé par celui de prestataire de soins. On imprime ainsi dans les esprits que le rapport de service a un coût à une époque où davantage d'efficacité et d'efficience sont attendus de la part des services de santé. Mais ces termes modifient aussi le rapport qui lie traditionnellement la population et les professionnels de la santé, en référence aux recommandations que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) émet suite à la Conférence d'Alma Alta, en 1978. Avec le slogan « *La santé pour tous en l'an 2000* », l'OMS veut inviter à une responsabilisation des communautés afin que celles-ci

prennent davantage en charge leur santé : c'est la naissance du concept de soins santé primaires. Prévenir les problèmes de santé plutôt que les guérir devient une évidence que les pays occidentaux commencent à reprendre à leur compte en raison de l'explosion du coût de la santé.

Les concepts d'éducation à la santé et de santé communautaire qui commencent à être diffusés dans les années 80 impliquent une transformation du rôle de chacun : le rôle de la population est conçu comme plus actif et celui des professionnels de la santé implique des connaissances et des compétences nouvelles pour aller dans cette direction.

Le langage utilisé dans les dites prescriptions CRS traduit aussi l'émergence de la notion de compétence qui est diffusée dans les années 80 et qui est invoquée :

... comme une condition nécessaire à la rationalisation des actions de formation ou des processus de travail... En formation continue et en entreprise, l'utilisation abondante de la notion de compétence provient autant des nécessités économiques que de la mutation des relations de travail (Tanguy, 1996, p. 62).

Les prescriptions de formation ou des directives sont conçues à partir d'un référentiel de diplôme²⁰, lui-même élaboré à partir d'un référentiel d'emploi. Elles présentent une liste de compétences qui sont produites et validées en cours de formation soit cinq fonctions infirmières, le niveau de qualification attendu ainsi que les capacités requises pour chaque fonction. Le référentiel de diplôme représente une sorte d'accord entre les milieux professionnels qui ont été consultés au moment de son élaboration et les institutions de formation, à propos de ce que doit être le profil professionnel des nouveaux diplômés. Il constitue « ...un outil permettant de mettre en étroite correspondance l'offre de formation et la distribution

²⁰ Selon Tanguy, la codification du diplôme « ...présuppose l'existence d'un domaine de référence qui se laisse représenter comme un ensemble fini d'éléments pouvant être décrits ». Ibid.

des activités professionnelles (...) il est considéré comme un « contrat » entre les élèves, les formateurs et les employeurs » (Tanguy, op. cit., p.62).

Si le référentiel de diplôme constitue un guide, il se présente aussi comme une contrainte formelle qui influence à son tour une certaine conception du rapport au savoir dans l'enseignement professionnel. Selon Tanguy :

... ses agents n'entretiennent pas le même rapport au savoir que les enseignants des disciplines académiquement constituées. Loin de sacraliser le savoir les enseignants des matières technologiques et professionnelles considèrent que la validité de celui-ci doit être éprouvée par sa mise en usage dans des situations définies (ibid.).

Les prescriptions de formation de la CRS introduisent depuis 1992 deux niveaux de formation (I et II) pour les soins infirmiers. Cela peut être vu comme un autre compromis face aux différentes réalités nationales en matière de scolarisation²¹. Le niveau I est très contesté. Il ne permet pas une mobilité professionnelle suffisante, ce qui est contraire aux besoins actuels des travailleurs et des institutions. L'existence de deux niveaux de qualification en soins infirmiers ne contribue pas à la revalorisation de la profession et pose des problèmes déjà rencontrés précédemment avec la création de la formation d'infirmière assistante²².

Dans le milieu professionnel, beaucoup craignent que les diplômés de niveau I se retrouvent dans la même impasse que celle où se trouvent les infirmiers assistants. A la fin des années

²¹ Le niveau I est un niveau de qualification qui s'obtient après trois ans de formation et permet de travailler dans certains domaines de soins uniquement. Contrairement au niveau II il ne permet pas l'accès à des spécialisations ou à des formations complémentaires. L'accès à la formation de niveau I est possible en principe avec dix degrés de scolarité.

²² Placée sous le contrôle de la CRS la durée de cette formation initialement de 18 mois est passée ensuite à deux ans. L'accès en était possible à 18 ans. Une scolarité obligatoire terminée était exigée, l'admission des candidats faisait l'objet d'une procédure de sélection.

soixante, on espérait pallier la pénurie grave de soignants en déléguant certains soins infirmiers à cette nouvelle catégorie de professionnels. Dès les années 80, il devenait évident que cette nouvelle profession serait amenée à disparaître : l'emploi de divers niveaux de qualification ne répondant plus aux critères de management des institutions de soins à cette époque. La disparition des postes de travail qu'occupaient les infirmières assistantes a entraîné certaines tensions sociales et les a incitées à compléter leur formation pour obtenir un diplôme infirmier, qui n'était pas à la portée de tous.

Au moment où sont émises les prescriptions CRS de 1992, à Genève, les milieux de soins et les grandes institutions de soins se rejoignent sur le fait que seul le niveau II est souhaitable. La décision des autorités cantonales ira dans ce sens alors que la plupart des cantons de Suisse romande vont décider d'offrir les deux niveaux de formation infirmiers.

En 1992, le projet de création de Hautes Ecoles Spécialisées est mis en consultation par l'Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie (OFFT, anciennement OFIAMT) auprès des milieux de travail et auprès de ceux de la formation professionnelle, y compris celle du domaine de la Santé.

En 1993 la Croix-Rouge suisse édicte des directives pour la formation aide-soignante, nouvelle profession d'auxiliaire²³. Les institutions de formation se trouvent en situation de devoir interrompre la formation d'infirmière-assistante dans un délai assez bref. A Genève, cela signifie aussi la fin du programme Infirmier Généraliste en quatre ans qui permettait à un public moins scolarisé d'accéder à la formation infirmière.

²³ L'aide-soignant n'est pas habilité à pratiquer des soins techniques. La formation dure une année à plein temps (ou deux ans en cours d'emploi). Les conditions d'admission sont identiques à celles de la formation infirmière-assistante.

➤ **Le projet de création de Hautes Ecoles Spécialisées**

Malgré les réticences du peuple suisse à adhérer à l'espace économique européen, les enjeux économiques liés à l'existence de la communauté européenne (CE), poussent la Suisse pays partenaire de la CE, à être compétitive. La question de l'euro-compatibilité des diplômes professionnels, devient une préoccupation. Cela va conduire l'OFFT à proposer en 1993 la création de Hautes Ecoles Spécialisées (HES) dont le statut serait celui d'instituts para-universitaires. Ce projet vise à revaloriser les formations professionnelles de type dual, c'est-à-dire les apprentissages.

Le projet HES sème en un premier temps une certaine perplexité dans les milieux de formation en soins infirmiers où l'on se demande ce que la formation gagnerait ou perdrait à être insérée dans un tel projet. Certains se demandent si les prescriptions de formation de la CRS qui apparaissent en même temps que le projet HES ne sont pas dépassées avant même d'être entrées en application.

L'existence de deux niveaux de formation et l'hétérogénéité des conditions de scolarité exigées à l'entrée conduisent les concepteurs du projet HES à estimer que la formation infirmière initiale se situe plutôt dans le secteur secondaire de l'éducation et n'a pas sa place dans une HES qui appartiendra au secteur tertiaire. En Suisse romande, les directions des écoles d'infirmières s'appuient sur le fait que le bagage scolaire qu'elles exigent à l'entrée correspond d'ores et déjà aux exigences des HES, pour revendiquer le placement de la formation professionnelle infirmière initiale dans le secteur tertiaire. Cette revendication aboutira quelques années plus tard.

➤ **Les écoles d'infirmières suisses et leur marge de manœuvre**

Les rapports qu'entretiennent les autorités cantonales avec les institutions de formation infirmières sont conditionnés en partie par le statut et par l'histoire de ces dernières. Créées

grâce à l'initiative de personnes privées ou de congrégations religieuses les écoles de soins tiennent généralement à conserver une certaine forme d'indépendance en matière de conception et d'organisation de la formation et se réfèrent à une tradition, une certaine vision de l'homme et de la profession qu'elles cherchent à transmettre à travers les générations. Si dans certains cas, elles ont pu exister initialement grâce à des fonds privés, elles fonctionnent à l'heure actuelle essentiellement grâce aux subventions de l'Etat. Selon le département auquel elles sont rattachées, leurs options en matière de formation sont plus ou moins légitimées. Dans beaucoup de cantons, elles sont rattachées au Département de la Santé. Genève a pour sa part placé l'Ecole d'infirmières Le Bon Secours dans le giron du Département de l'Instruction Publique.

Les écoles d'infirmières ont un délai de dix ans pour appliquer les prescriptions de formation émises en 1992. Chaque institution de formation peut organiser le programme de formation comme elle l'entend, la procédure de reconnaissance conduite par la CRS permet de vérifier la cohérence et la pertinence du programme en regard des prescriptions.

Une partie des milieux de formation infirmière suisse a depuis longtemps le souhait de voir la formation placée au niveau universitaire comme c'est le cas notamment dans certains pays anglo-saxons, par exemple les USA, le Canada et d'autres pays depuis peu, comme l'Espagne, le Portugal et l'Italie. Par les activités de recherche qu'elles ont développées, quelques écoles d'infirmières de Suisse romande veulent affirmer vers la fin des années 1980 et le début des années 1990 que leur champ d'action comporte des activités de type universitaire.

L'association suisse des directrices des écoles de soins infirmiers est un lieu important de discussion des orientations et des actions à entreprendre pour promouvoir la formation et réaffirmer la position des écoles dans l'espace social. Si des

divergences de vue existent au moment où elles entreprennent la rénovation de leurs programmes de formation, certaines écoles vont cependant progressivement saisir l'enjeu que représente pour elles et pour la formation la possibilité d'être rattachées aux futures HES et décident d'anticiper les exigences posées pour entrer dans une HES. C'est le cas de l'école de soins infirmiers et de sages-femmes du Bon Secours à Genève qui entreprend des réformes radicales en élaborant le NSF.

Chapitre 10

L'institution le Bon Secours

Une nouvelle norme apparaît dans la formation initiale infirmière Niveau II qui débute au Bon Secours en 1995. Comment et pourquoi a-t-elle émergé ? Comment l'institution tente-t-elle de la rendre effective pour les différents groupes d'acteurs de l'institution et ses partenaires ? Dans ce chapitre nous cherchons à saisir les enjeux de la nouvelle norme de l'étudiant acteur de sa formation et autonome, et à comprendre les tensions qui surgissent. Nous décrivons comment la nouvelle norme est appareillée et se présente aux étudiants, aux enseignants mais aussi aux partenaires de la formation.

Cet appareillage comprend des éléments qui appartiennent au *monde objectif*, c'est-à-dire le monde physique dans lequel se déroule l'action de formation, au *monde social* c'est-à-dire la manière dont l'institution conçoit les rôles et la coopération entre les individus, et au *monde subjectif*, c'est-à-dire les qualités qui sont attribuées à chacun dans la manière de jouer les rôles ou de coopérer.

1. L'HISTOIRE DE L'INSTITUTION

Nous essayons de montrer ici comment l'institution de formation infirmière le Bon Secours, à travers son histoire récente, fait des choix pour adapter ses programmes de formation. Ceci en fonction de certains enjeux de société qui surgissent dans les années 1992-1993. Elle trouve alors un contexte sociétal qui lui permet de donner corps à certaines aspirations qui s'enracinent fortement dans son histoire. Ces aspirations vont prendre forme dans un projet de formation ambitieux et novateur. Nous examinons en quoi l'émergence de

la norme de l'étudiant acteur de sa formation, autonome et responsable est en lien avec ces aspirations et à travers quel appareillage les concepteurs de ce nouveau programme de formation et l'institution tentent de la légitimer et de la mettre en oeuvre.

Au cours de son histoire, l'institution a entretenu des rapports étroits avec des universités américaines. Tout d'abord en 1948 où l'école a bénéficié d'une aide financière de la Fondation Rockefeller avec certaines conditions à la clé : les monitrices²⁴ devaient suivre une formation de niveau universitaire. Les objectifs de cette Fondation étaient d'amener la formation infirmière à un niveau universitaire ; c'est à cette époque que l'Ecole a demandé à la faculté de Médecine de Genève d'assurer le cours de Morphologie Physiologie Biologie.

Ensuite un certain nombre d'enseignantes de l'Ecole se sont donc formées aux Etats Unis.

Plus tard, dans les années 70 et 80, Rosette Poletti, ancienne élève de l'Ecole après avoir effectué un parcours universitaire aux Etats Unis deviendra une figure emblématique pour les milieux de soins infirmiers francophones. Elle contribuera au développement de l'image de l'Ecole dont elle assurera la direction durant onze ans. Elle a exercé une certaine influence non seulement sur les milieux de soins et de la formation mais encore dans l'espace social plus large. Chargée de cours à l'université de Genève, elle cherchera à développer la professionnalisation des infirmières en leur apportant de nouveaux cadres de référence qui permettent d'inscrire leur action au cœur d'une réflexion plus large. Son action contribuera à donner à nombre d'infirmières l'élan nécessaire pour entreprendre des études universitaires, que ce soit pour évoluer, trouver une valorisation à travers l'acquisition de savoirs universitaires ou encore pour s'orienter vers d'autres champs de travail que le champ clinique. Dans

²⁴ Ce terme a désigné jusque vers la fin des années 70 les infirmières chargées de l'enseignement professionnel infirmier dans les écoles et sur les terrains de stage.

cette période, beaucoup d'enseignants du Bon Secours vont s'orienter vers une formation pédagogique universitaire plutôt que vers l'Ecole de Cadres (IRPS anciennement ESEI).

L'université suisse a toujours été fermée à l'idée de créer une faculté pour les sciences infirmières, les infirmières sont donc parties se former à l'étranger, d'autres ont choisi de s'orienter vers diverses facultés en Suisse et très souvent vers la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève qui ouvre ses portes vers la fin des années 70.

2. L'ÉVOLUTION DU LANGAGE DANS L'INSTITUTION

Une nouvelle norme institutionnelle est un ensemble de significations partagées par un groupe d'acteurs qui cherchent à la diffuser dans l'espace institutionnel et à lui donner une légitimité auprès des autres acteurs. Pour qu'elle soit effective, ceux-ci doivent opérer une transformation des significations rattachées aux normes en vigueur jusque-là et reconnaître comme légitimes les significations que véhicule la nouvelle norme.

Le langage, véhicule des significations, joue donc un rôle très important pour imprimer et imposer la nouvelle norme. Le langage qui apparaît dans les discussions et dans les documents qui président à la construction du NSF sera influencé en partie par les directives et en partie par les idées qui prédominent depuis quelques années dans les milieux pédagogiques français. Dans les années 1980, le terme élève a été banni du vocabulaire de l'institution pour faire place au terme étudiant. Le terme élève²⁵ désigne surtout l'écolier, le collégien, le lycéen, il évoque un rapport de dépendance entre l'enseigné et l'enseignant. Le sens commun situe plutôt l'étudiant dans le

²⁵ Le Petit Robert (op. cit.) donne la définition suivante du terme élève : n. (1653 ; de *élever*, d'apr. it. *allievo*). 1° Personne qui reçoit ou suit l'enseignement d'un maître (dans un art, une science)... 2° Personne qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement d'enseignement.

cadre de l'université. Avec l'abandon du terme élève, on voulait voir s'instaurer un nouveau rapport pédagogique, marqué par une moindre dépendance des apprenants envers les enseignants, autrement dit leur reconnaître une capacité à être davantage autonomes. Le terme étudiant va peu à peu avoir droit de cité dans le langage institutionnel.

En 1994, après plusieurs années de crise économique, les autorités politiques des cantons romands vont décider la suppression des allocations d'études traditionnellement accordées aux étudiants infirmiers, contrepartie financière consentie par les institutions de soins recevant les élèves en stage en reconnaissance implicite du travail qu'ils fournissent. Les autorités politiques tenteront de légitimer leur décision en attribuant le statut étudiant et en s'appuyant sur le principe d'égalité de traitement des étudiants des autres institutions éducatives. La crainte de voir la formation infirmière devenir moins attractive, alors que la durée d'études s'allonge et passe à quatre ans, fait craindre une aggravation de la pénurie de soignants. La suppression des allocations d'études suscite des réactions en Romandie. Finalement seul le canton de Genève appliquera cette décision.

Si le statut d'étudiant semble tout à coup bénéficier d'une reconnaissance publique (les écoles ont toujours lutté pour que la formation ne soit pas assimilée à un apprentissage), dans les faits il se traduit par une modeste réduction du nombre d'heures de cours et de stage hebdomadaires (35 heures au lieu de 40 dans l'ancien programme) et une augmentation du temps de vacances (neuf semaines au lieu de sept semaines). L'autonomie financière des étudiants se trouve réduite, comme nous l'avons mentionné précédemment (chapitre 6) un certain nombre d'entre eux tentent de conduire un travail en parallèle à un programme d'études chargé.

Avec la suppression des allocations d'études, la formation devient cependant symboliquement plus indépendante des institutions de soins. Le statut d'étudiant étant reconnu, l'institution de formation a davantage de pouvoir dans la

négociation qu'elle doit conduire auprès des institutions de soins au sujet des stages. Le projet initial veut donner aux étudiants une grande liberté pour établir leur cursus de formation, chacun devra négocier lui-même ses stages avec les institutions de soins.

3. LES ANNÉES 90 : L'ACCÉLÉRATION DES CHANGEMENTS DANS L'ESPACE INSTITUTIONNEL

L'histoire des changements qui se produisent dans l'institution est importante à saisir pour comprendre les enjeux que représente pour les enseignants l'émergence de la nouvelle norme de l'étudiant acteur de sa formation, autonome et responsable.

➤ Le monde objectif

A la fin des années 80 et au début des années 90 certaines contraintes issues du contexte institutionnel et sociétal entraînent des changements importants dans le monde objectif.

En 1989, au terme d'une crise institutionnelle, une nouvelle direction est nommée, elle met en place une restructuration et un nouveau mode de gestion. L'Ecole crée deux nouveaux programmes de formation dénommés Infirmière Généraliste en trois ans²⁶ et Infirmière Généraliste en quatre ans²⁷. Par la création de ce dernier programme, l'Ecole va élargir l'accès à la formation à un public moins scolarisé et réduire les inquiétudes liées à la baisse de recrutement devenue particulièrement aiguë en 1990. Ce programme de formation va présenter plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet d'orienter les candidats à l'admission vers le programme qui

²⁶ L'accès en est possible avec une scolarité secondaire supérieure réussie ou jugée équivalente.

²⁷ Le programme infirmier généraliste en quatre ans (encore appelé 2/2 car il est composé de deux ans de formation infirmière assistante qui peuvent être poursuivies immédiatement par deux ans de formation infirmière) est accessible avec la scolarité secondaire obligatoire.

répondra le mieux à leurs potentialités. Ensuite, il permet d'avoir une certaine souplesse dans la gestion des cursus de formation²⁸. Les étudiants peuvent choisir de s'en tenir à une formation infirmière-assistante ou continuer deux années de formation pour obtenir un diplôme infirmier ; cette partie du programme pouvant être différée, certains adultes trouvent ainsi la possibilité de travailler quelque temps et de reprendre leurs études à une période plus favorable pour eux. Pour des étudiants en difficulté dans le programme en trois ans qui est plus condensé et rapide, l'école peut les réorienter vers le programme en 4 ans différent quant aux rythmes et stratégies pédagogiques. Ce programme infirmier constitue une innovation pédagogique qui va dans le sens d'une certaine démocratisation de la formation.

➤ Le monde social

Les changements qui surgissent dans le monde objectif vont avoir des conséquences sur le monde social, ils vont contraindre à abandonner une manière de concevoir le rôle enseignant, autrement dit une ancienne convention.

Les besoins de l'institution en ressources humaines de l'Ecole se modifient. Ce qui est attendu des enseignants dans le contexte des années 90, c'est la polyvalence, la créativité, la flexibilité, la capacité à communiquer et à travailler en réseaux. Ces termes reviennent fréquemment que ce soit dans les séances ou journées de réflexion destinées au personnel ou dans les textes de mise au concours des postes de formateurs et s'impriment peu à peu dans les consciences. Ils signifient l'arrivée de nouvelles normes et valeurs issues du management qui se développe dans les institutions en réponse aux problèmes économiques.

Le mode de management mis en place favorise la participation, la créativité et la prise de risque. Les enseignants sont sollicités pour la construction de ces nouveaux

²⁸ Le programme passerelle qui existait jusque-là était accessible après un certain temps d'expérience professionnelle en tant qu'infirmier assistant.

programmes et peuvent émettre le choix de travailler dans l'un ou l'autre programme, pour la majorité des enseignants ce choix sera satisfait.

Les nouvelles contraintes qui surgissent dans le monde social entraînent à leur tour un réajustement du monde objectif. L'exigence de polyvalence posée aux enseignants remet en question la manière dont est organisée la formation et l'institution, soit l'existence de structures²⁹ qui répondaient assez bien à une formation organisée sur le principe d'un parallélisme entre les cours théoriques et les stages. La structure est modifiée : les départements disparaissent au profit de la constitution d'équipes chargées d'enseigner dans le cadre d'une année et d'un secteur de formation (secteur Infirmière généraliste en trois ans, Infirmière généraliste en quatre ans, secteur sage-femme, secteur post-diplôme). Des unités apparaissent (Unité de Recherche, Unité des Admissions) ainsi que des services qui fonctionnaient jusque-là de manière indépendante et sont rassemblés sous la houlette d'un unique responsable.

L'équipe de formateurs engagés dans la conception du programme Infirmier Généraliste en quatre ans et dans sa réalisation va relever le défi que représente le fait d'amener au diplôme infirmier un public moins scolarisé en choisissant de mettre l'apprenant au centre du dispositif de formation. Des approches pédagogiques telles que la biographie éducative, la gestion mentale, le tutorat individualisé et de groupe, des enseignements récurrents et un système de remédiations très développé, sont alors mis en oeuvre. Il s'agit de renouveler les pratiques pédagogiques et d'instituer des rapports nouveaux entre étudiants et formateurs.

²⁹ L'Ecole est alors organisée en départements dispensant un enseignement très spécifique dont la dénomination indique une claire dépendance envers les sciences médicales : départements de médecine, de pédiatrie, d'obstétrique etc.

La formation infirmière généraliste classique en trois ans est calquée sur le modèle scolaire et à l'image de ce dernier. Elle est de type compétitif et offre peu de marge de négociation pour les étudiants. La philosophie éducative sur laquelle repose le dispositif de formation infirmier généraliste en quatre ans instaure de nombreuses plages de négociation entre étudiants et enseignants et fait naître des rapports beaucoup plus souples.

➤ **L'abandon d'une ancienne convention à propos de la manière de concevoir le rôle enseignant.**

Avec les départements, le rôle enseignant était clairement codifié. Chacun était chargé d'enseignements théoriques et pratiques à l'école et en stage, par le biais de l'enseignement clinique. La spécificité acquise dans un ou plusieurs domaines d'enseignement précis donnait à chacun une place clairement identifiable dans l'institution. L'expertise des enseignants dans un champ précis leur assurait une certaine crédibilité vis-à-vis de leurs partenaires, en particulier sur les terrains de stages. Tout cela contribuait au développement d'un sentiment de maîtrise de la fonction enseignante. Par ailleurs, l'appartenance à une petite équipe pédagogique fonctionnant de manière relativement autonome au sein de l'année de formation, à laquelle elle était rattachée, permettait de préciser clairement les responsabilités envers les étudiants et le degré de coopération attendu entre collègues. Les problèmes et les conflits se traitaient en équipe et étaient relayés au niveau hiérarchique supérieur si nécessaire. Le système dans son ensemble était sans doute assez rigide, la mobilité peu favorisée. Chaque équipe tendait à valoriser de façon particulière son domaine d'enseignement et à conforter de cette manière sa position dans l'espace institutionnel. Des zones d'échanges formels entre les équipes permettaient le suivi des étudiants lors du passage d'une période de formation à une autre. L'organisation du programme généraliste en trois ans tendait à réduire la distance entre les étudiants et les enseignants, mais donnait aussi davantage de pouvoir à ces derniers. Dans un tel système, le

temps imparti pour atteindre les objectifs fixés pour une période est relativement court et le contrôle exercé sur les étudiants tend à être assez marqué. Par contre, lorsqu'une grande cohérence existe entre l'enseignement théorique et pratique, elle est sensée permettre une intégration maximale des connaissances et une bonne mobilisation de celles-ci dans les situations vécues en stage. En référence aux principes humanistes exprimés dans la philosophie de l'Ecole, le rôle enseignant est conçu dans la perspective du respect de la personne de l'étudiant et d'un souci du développement de ses potentialités. Le champ de contraintes de la formation, en particulier les contraintes temporelles, ne rend pas aisée la prise en compte de besoins pédagogiques différenciés. Cependant, les prolongations d'études, mesures décidées exceptionnellement par l'Ecole, donnent une certaine souplesse à ce système.

Avec les nouvelles conceptions pédagogiques du programme Infirmier Généraliste en quatre ans surgissent des questionnements à propos des rôles enseignant et étudiant.

➤ **Les tensions présentes dans le monde subjectif**

La nouvelle manière de jouer le rôle enseignant et de concevoir les rapports pédagogiques mise en œuvre dans le programme Infirmier Généraliste en quatre ans, suscite des controverses au sein de l'institution. Une certaine remise en question s'opère chez les enseignants, certains reconnaissent l'intérêt des nouvelles méthodes pédagogiques, d'autres décrient le soutien plus important qui est apporté aux étudiants. La réduction de la distance entre enseignants et étudiants fait naître des interrogations autour de la question de l'autonomie attendue des étudiants et des futurs professionnels qu'ils représentent. Les efforts déployés pour amener certains étudiants à obtenir leur diplôme sont très importants, en l'espace de quatre années, ils permettront cependant à plus de cent personnes d'obtenir un diplôme infirmier.

L'existence de ce programme de formation entraîne des réactions diverses à l'extérieur et à l'intérieur de l'institution. Certains le voient comme un pari social, en référence au défi pédagogique qu'il représente. D'autres le considèrent comme une démocratisation des études qui va à l'encontre de l'effort de revalorisation de la profession. Ces deux types de position stigmatisent deux conceptions qui traditionnellement s'opposent dans les milieux des soins et de la formation. La première vise à promouvoir un profil professionnel idéal ou, en tout cas, une haute idée de ce profil en référence aux besoins de développement et de revalorisation de la profession. La seconde veut promouvoir un large accès à la profession en référence aux besoins quantitatifs des institutions du monde de la santé en matière de personnel soignant.

Cette expérience pédagogique dont la fin se profile en raison de la disparition de la formation infirmière assistante met en évidence l'existence de différentes manières de concevoir les rapports pédagogiques au sein de l'institution et bouscule les routines pédagogiques.

La déstabilisation identitaire des enseignants

Avec l'arrivée d'une nouvelle direction et la rationalisation progressive des ressources humaines, les enseignants doivent abandonner une certaine vision du monde de la formation, de leur rôle et des rapports qu'ils entretenaient jusque-là avec les étudiants et avec les milieux des stages. Ils doivent repenser aussi les modes de coopération entre eux et avec les cadres de l'institution. C'est une profonde déstabilisation identitaire qui se produit, chacun doit faire face à de nouvelles règles du jeu. Le mode de management, les modifications de la structure, la construction du programme infirmier généraliste en quatre ans remettent peu à peu en question les pratiques enseignantes.

Face à l'exigence de polyvalence, les enseignants s'interrogent sur leurs compétences, avec un humour qui cache mal une certaine inquiétude et une certaine insatisfaction,

certaines utilisent le terme de « poly-incompétence » pour nommer le risque de voir diminuer leurs compétences techniques. Resurgit alors un vieux débat : l'enseignant doit-il être avant tout un expert clinique ou un pédagogue ? Comment gérer le risque de perte de compétences techniques que suscite inévitablement l'éloignement de la pratique ?

Depuis toujours s'affrontent, entre autre, deux façons de concevoir le rôle enseignant. Dans la première, l'enseignant est un soignant mis au service de l'enseignement : ce modèle valorise des compétences professionnelles actualisées et capables d'être démontrées en situation pratique. Dans ce modèle, le rôle d'enseignant est rendu crédible pour les étudiants et les lieux de stages par le biais d'une expertise clinique. Dans la seconde conception, l'enseignant est avant tout un formateur : ce modèle valorise les compétences pédagogiques mises au service de l'étudiant. Dans ce modèle, il s'agit non pas de se situer en tant que modèle idéalisé de soignant, mais de créer les meilleures conditions d'apprentissage possibles. Les tenants de cette position admettent tout à fait qu'ils n'ont plus une maîtrise absolue de toutes les compétences pratiques de l'infirmière et valorisent la complémentarité favorisée par le partenariat avec les soignants qui encadrent les étudiants en stage. Certains enseignants oscillent entre l'une et l'autre position au gré de leurs expériences et de leur carrière. Ils ne peuvent ignorer cependant que, pour répondre à ses besoins, l'institution privilégie l'engagement d'enseignants présentant plusieurs champs d'expertise que ce soit dans le domaine clinique ou dans d'autres domaines.

La direction de l'Ecole agit de deux manières pour faire face à cette déstabilisation. Tout d'abord, elle propose et réalise un recensement des compétences disponibles chez les enseignants, c'est-à-dire des domaines que chacun pense avoir particulièrement développés au cours de sa carrière et qu'il peut mettre au service de l'institution. Ce portrait de l'ensemble des compétences rassure chacun et permet de proposer une

répartition judicieuse des enseignants pour faire face aux besoins des nouveaux programmes de formation. Ensuite, la direction se positionne pour le maintien et le développement des compétences pratiques chez tous les enseignants, y compris les cadres qui sont invités à conserver au moins une activité de formation au sein de l'école. Elle s'engage à relever elle-même ce défi en participant à certaines activités de formation et en effectuant chaque année un stage d'une semaine dans une unité de soins hospitalière. Ce procédé ne convaincra personne en profondeur mais tente de calmer les craintes et les doutes qui s'étaient réactivés autour de l'identité de l'enseignant en soins infirmiers.

Les changements dans le monde objectif influencent les échanges et les jeux de pouvoir

La disparition de l'ancienne structure en départements modifie la manière de concevoir les échanges et la coopération. Jusque-là, l'ensemble du personnel enseignant participait à des séances destinées à favoriser une réflexion pédagogique de fond, c'est dans ce type de séance que se rediscutaient les options pédagogiques, que se forgeaient aussi les diverses tendances qui marquent la culture de l'institution. C'est là aussi que les nouveaux enseignants assistants découvraient le langage propre à l'institution, les valeurs et les positions, les jeux de pouvoir aussi. Une expérience de longue durée et confirmée de l'enseignement des soins infirmiers ou l'expertise dans un domaine clinique et d'enseignement, la position de cadre ou tout simplement une forte personnalité tendaient à donner un certain pouvoir dans l'espace institutionnel. L'institution dispensait aux nouveaux assistants une formation interne. Celle-ci visait à donner quelques bases en matière de courants pédagogiques mais aussi à transmettre une certaine culture institutionnelle. Cette formation comportait une dimension de compagnonnage dont la forme, individuelle ou en groupe, variera dans le temps. Ce type de formation va disparaître pour diverses raisons au moment où commence

l'élaboration du NSF : l'encadrement des jeunes assistants devient informel. Ceux-ci sont souvent engagés dans des études pédagogiques en parallèle à leur fonction nouvelle.

4. DE NOUVEAUX ENJEUX

Entre 1992, année de l'annonce des nouvelles prescriptions de formation de la CRS et en 1994, année où commence la construction du NSF, les enseignants sont confrontés à une certaine perplexité et à des incertitudes à propos du devenir de la formation infirmière. Le flou règne, le projet HES n'inclut pas encore les formations de la santé et du social. L'annonce que seul le niveau II de formation existera à Genève crée un certain consensus dans l'institution même si certains posent la question de ce que vont devenir les candidats moins scolarisés, le programme infirmière généraliste en quatre ans devant disparaître dans les années qui suivent³⁰ en raison de la disparition de la formation infirmière assistante. En 1994, la conception de la formation d'infirmière Niveau II va s'orienter vers un système qui se veut proche du système universitaire et, à première vue, elle s'inscrit dans une perspective qui est à l'opposé de celle qui a permis la création du programme infirmier généraliste en quatre ans.

Les tensions présentes dans le monde objectif, le monde social et le monde subjectif

En 1994, la perspective d'entrer dans une HES conduira la direction du Bon Secours et le Conseil de Fondation à prendre la décision d'imposer une formation pédagogique universitaire à tous les enseignants. En anticipant les conditions que poseront les HES, l'institution affirme ainsi sa volonté de prendre place dans un type de structure qui devrait avoir un statut d'institut para-universitaire. La direction propose de mettre en place un

³⁰ La dernière promotion entrera en 1994 et les derniers diplômés de ce programme de formation arriveront sur le marché du travail en 1998.

plan de carrière pour les enseignants qui s'avère plus ou moins calqué sur le modèle universitaire. Si les premiers niveaux de ce plan de carrière sont familiers, les niveaux les plus élevés créent une certaine perplexité en raison du fait que peu d'enseignants songent à obtenir un autre titre universitaire qu'une licence. La direction souhaiterait que certains entreprennent des études conduisant au doctorat ou, pour le moins, un diplôme d'études supérieures post-licence.

Les nouvelles exigences de la direction laissent peu de place au débat, elles sont énoncées en terme de contraintes structurelles auxquelles l'école doit faire face pour remplir sa mission. Le terme de mission nous vient du management tout en ayant une forte connotation religieuse qui donne une idée de force et d'adhésion à un projet institutionnel. Après consultation du personnel, en 1994, la direction de l'Ecole confie à un petit groupe d'enseignants la tâche d'écrire la mission de l'Ecole.

Le foisonnement de projets donne une impulsion certaine à l'activité institutionnelle et tend aussi à épuiser les enseignants. Certains projets s'inscrivent directement dans la mission de l'Ecole et prennent davantage sens, d'autres sont perçus comme étant très ambitieux et destinés à affirmer la place de l'Ecole dans l'espace social.

Des tensions sont perceptibles dans l'espace institutionnel, elles trouvent à s'exprimer dans l'assemblée du personnel³¹. Lieu peu fréquenté à cette époque, cette assemblée est de ce fait peu représentative de l'ensemble du personnel.

³¹ Cette assemblée réunit régulièrement le personnel enseignant, technique et administratif, à l'exclusion des cadres et de la direction. Elle a un bureau dont les membres, élus par l'assemblée, sont chargées des contacts avec la direction lorsqu'un sujet demande à être discuté.

5. LA RÉSURGENCE D'ANCIENNES ASPIRATIONS

La direction en place veut revaloriser la profession infirmière et défend l'idée que cette revalorisation passe par une élévation du profil professionnel infirmier. Elever le niveau de la formation est vu comme le moyen de parvenir à ce but. L'école à travers sa direction milite dans ce sens et défend cette position dans le milieu romand de la formation et dans la communauté genevoise. Il s'agit dans l'idéal d'avoir des professionnels capables d'agir et interagir dans l'espace social large, capables d'affirmer leurs positions et donc d'interférer sur les décisions prises au niveau politique ; de réduire en somme les contraintes sociétales qui s'exercent sur la profession et la formation. Le projet de Hautes Ecoles Spécialisées va venir renforcer cette position. S'il ne place pas la formation infirmière à l'université, il l'en rapproche et va peu à peu apparaître comme une forme de compromis acceptable puis nécessaire. Les institutions de formation du domaine de la santé saisissent les enjeux que représente pour la profession la perspective d'appartenir à ces futures structures : la profession trouve tout à coup dans l'espace sociétal une possibilité d'être revalorisée à travers un projet qui place officiellement la formation à un niveau tertiaire. C'est dans ce contexte que commence en 1994 le travail de conception de la formation Niveau II infirmière. Tout semble réuni alors pour permettre la résurgence d'anciennes aspirations qui vont permettre aux concepteurs d'oser donner à ce nouveau dispositif de formation les caractéristiques d'une formation universitaire, dans laquelle s'inscrit pour eux tout naturellement la norme de l'étudiant acteur de sa formation, autonome et responsable.

6. LES CONCEPTEURS DU NOUVEAU DISPOSITIF DE FORMATION, ACTEURS DU CHANGEMENT

Les concepteurs du nouveau dispositif de formation ont été encouragés par le contexte et la direction en place à

concevoir un programme qui se veut proche d'un programme universitaire. Qui sont-ils ? Ce sont des cadres, responsables des diverses formations initiales ou post-diplômes qui sont dispensées dans l'institution. Tous ont une formation universitaire pédagogique ou autre et sont engagés à promouvoir la profession, la formation et l'école à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution. Ils connaissent bien les enjeux des prescriptions de formation de la CRS et le réseau des institutions partenaires de l'école (institutions de la santé, de l'éducation, de la formation professionnelle). Anciens élèves du Bon Secours ou non, les concepteurs sont aussi porteurs de l'histoire de l'institution. Ils ont côtoyé des directions qui ont imprimé à l'institution un caractère progressiste en matière de formation et défendu de fortes valeurs pour la formation et la profession infirmière.

A cette époque, la CRS projette de réviser les directives concernant la formation des sages-femmes. Le Bon Secours décide d'inclure cette formation dans ce qui s'appellera le Nouveau Système de Formation (NSF) avec comme justification la sensibilisation des étudiants à l'interdisciplinarité dans la perspective du développement des soins de santé primaires et de la santé communautaire. Il est décidé que certains cours seront donnés en commun aux étudiants des deux formations, ceci répond aussi à un souci de rationalisation des ressources humaines en ces temps de restrictions budgétaires.

7. L'APPAREILLAGE DE LA NOUVELLE NORME DE L'ÉTUDIANT ACTEUR ET AUTONOME

➤ L'appareillage dans le monde objectif

La nouvelle norme constitue une nouvelle manière de concevoir le rôle étudiant et son articulation avec le rôle enseignant. Il s'agit en somme d'établir une nouvelle convention au sein de l'institution. Celle-ci va être appareillée en un premier temps dans le monde objectif par la conception

et la mise en application d'un unique dispositif de formation qui se veut radicalement différent des programmes existant jusque-là³².

La construction du programme de formation se fait à partir d'un processus de consultation des partenaires à l'extérieur et à l'intérieur de l'école. Le but énoncé est que le projet soit le projet de tous, la collaboration est envisagée sur un mode participatif. Cela permettra un va et vient entre les concepteurs et la base, c'est-à-dire le corps enseignant. La responsabilité de l'élaboration de ce dispositif est confiée à la formatrice à laquelle revient la conception du programme infirmier généraliste en quatre ans. Un petit groupe appelé « groupe pilote », va conduire avec elle ce travail de conception. Il est constitué des cadres pédagogiques de l'institution qui représentent les diverses formations qu'offre l'école³³. Plusieurs formateurs du programme généraliste en quatre ans vont faire partie du « groupe pilote ». Comme nous l'avons dit, l'expérience pédagogique qu'ils sont en train de vivre dans ce programme et l'esprit même de cette expérience, va favoriser la mise en place de nouvelles conceptions pédagogiques. La réflexion sur l'apprenant et ses processus d'apprentissage déjà appliquée dans le programme infirmier généraliste en quatre ans, va être reprise, développée par le « groupe pilote » mais aussi modifiée en raison de la nouvelle structure du monde objectif et de la nouvelle norme de l'étudiant acteur et autonome.

Les idées des concepteurs sont soumises à un groupe de formateurs appelé « groupe élaboration », chargés de critiquer ces idées et d'en prévoir la mise en application. Les projets sont présentés à l'ensemble du personnel enseignant au fur et à mesure de la progression des travaux qui sont conduits dans une certaine urgence. En effet, en l'espace d'une année, les concepteurs posent les bases des quatre années du dispositif de

³² Programme infirmière généraliste et programme sage-femme.

³³ Les formations de base infirmières, la formation sage-femme et la formation infirmière post-diplôme.

formation de chacune des filières et mettent sur pied l'organisation du premier cycle, la formation devant commencer en octobre 1995. Au souci d'informer s'ajoute celui de former les formateurs à faire face à une nouvelle conception de leur rôle. Quelques journées de formation sont prévues pour les préparer dans ce sens et à être aptes à gérer les innovations pédagogiques les plus marquantes telles que le tutorat de groupe et les ateliers d'intégration.

➤ **L'appareillage dans le monde social**

Le travail de conception de la nouvelle formation se traduit par un certain nombre d'innovations qui touchent autant le monde social que le monde objectif :

L'innovation du NSF se situe principalement à trois niveaux :

-Professionnel : ancrer l'esprit santé communautaire dans la construction de l'identité et des compétences professionnelles, notamment l'autonomie et la responsabilité liées au rôle propre.

-Interprofessionnel: développer des capacités de travail interdisciplinaire.

-Pédagogique : développer l'autonomie et la responsabilité des étudiantes dans le processus de formation à travers des stratégies et des moyens issus de l'éducation des adultes et la pédagogie du projet, ceci sur une durée de quatre ans d'études (Berthoud, Schmid et Lanza, 1998, p. 9).

Apprendre à apprendre renforce l'autonomie de l'étudiant en tant que futur professionnel et va dans le sens de ce que veut promouvoir le milieu de formation : le développement de l'autonomie de l'infirmière, vue comme un des moyens de revaloriser la profession. Les concepteurs mettent fortement l'accent sur cette manière de concevoir le rapport au savoir et l'enseignement. De nouvelles manières de concevoir les rôles de formateur et d'étudiant sont en cours de redéfinition. Chacun est invité à s'approprier cette nouvelle vision de la formation par le biais de lectures d'articles et d'ouvrages pédagogiques ainsi que des documents présentant le NSF qui ont été rédigés par les concepteurs. Des échanges

formels sont planifiés entre la direction, les concepteurs et le personnel enseignant. Parmi les questions qui émergent à la présentation de la nouvelle formation, nous trouvons celle qui a trait aux conséquences que peut avoir un premier cycle sans stage, sur la construction de l'identité infirmière.³⁴

8. LÉGITIMITÉ ET LÉGITIMATION DE LA NORME

L'arrivée de la formation infirmière Niveau II va en effet entraîner des changements au niveau de la structure organisationnelle de l'Ecole et une modification des rapports qu'entretiennent les divers partenaires de la formation : cadres et enseignants de l'Ecole, étudiants, professionnels des stages. La nouvelle structure et la nouvelle façon de concevoir la formation visent à permettre dans un second temps le développement de nouveaux projets. Au printemps 1994, alors qu'elle commence à élaborer le NSF, l'Ecole doit établir un projet de formation aide-soignante à la demande du DIP, sur la base de nouvelles prescriptions de formation élaborées par la CRS. L'Ecole doit aussi repenser les formations post-diplômes qui subissent le contre coup de la crise économique. Ces nombreuses perspectives encore floues créent de l'incertitude à l'intérieur de l'institution. La Direction de l'Ecole est consciente que les changements qu'elle entreprend doivent être légitimés par ses partenaires externes et par ses propres acteurs.

Les enjeux de la formation infirmière et sage-femme conduisent l'Ecole à élaborer un dispositif de formation sur la base d'une large réflexion qui va permettre de déterminer des choix et de les légitimer. Pour légitimer son action et les changements qu'elle entreprend, dans l'espace sociétal et à l'intérieur de l'institution deux moyens vont être utilisés :

³⁴ Cette interrogation conduira une enseignante à traiter cette problématique dans son mémoire de licence (Chatelain, 1997).

l'explicitation des contraintes qui s'exercent sur la formation, ce qui permet de justifier les changements entrepris et la mise en route d'un processus d'évaluation du NSF par le biais du suivi d'une promotion tout au long des quatre années de la formation.

➤ **L'explicitation des contraintes**

Le discours institutionnel qui justifie la norme et les changements engagés est énoncé dans un document intitulé *Les fondements du nouveau système de formation*. Le terme de fondement véhicule l'idée suivante : les contraintes du contexte sociétal rendent légitimes les changements radicaux qui doivent être entrepris au niveau de la formation. La réflexion prend ainsi en compte la situation sanitaire actuelle replacée dans un cadre de santé communautaire, la situation socio-économique au plan cantonal, national et international, la situation socioprofessionnelle cantonale, nationale et internationale, les options politiques. Elle s'appuie aussi sur les options philosophiques et les options pédagogiques de l'Ecole. Les documents citent les partenaires et les références externes que l'Ecole se donne : le service de la formation professionnelle de la CRS, les autorités politiques du Canton et plus particulièrement le Département de l'Instruction Publique (DIP) et celui de l'Action Sanitaire et sociale, les institutions de soins publiques et privées ainsi que les institutions éducatives scolaires et universitaires du Canton. Au niveau international, l'Ecole se réfère aux directives européennes en matière de formation.

➤ **Le processus d'évaluation de la formation**

La direction de l'Ecole charge un formateur d'évaluer l'innovation, la cohérence, la pertinence et la crédibilité interne et externe du programme. Ce mandat d'évaluation qui représente le 50% d'un poste de travail est justifié de la manière suivante :

A l'intérieur de l'Ecole, la cohérence et la crédibilité du système devaient plus particulièrement être démontrées, par rapport à chaque acteur :

*-les étudiantes,
-les enseignantes et les formatrices,
-les responsables de filières et du système de formation,
-la responsable de l'unité des admissions, dans une perspective d'ajustement, de renforcement et/ou de développement des projets institutionnels (Berthoud, Schmid et Lanza. op. cit., p.6).*

L'Ecole cherche à affirmer et renforcer la place qu'elle occupe dans l'espace sociétal local, elle entend être partenaire dans les décisions qui se prennent au niveau du système de santé genevois. Elle renforce sa crédibilité en confiant ce mandat d'évaluation à un formateur qui a une formation universitaire et qui travaille sous la responsabilité de l'Unité de Recherche de l'Ecole³⁵.

9. LA LÉGITIMATION DE LA NOUVELLE CONVENTION

Nous pouvons penser que les représentations et le degré de consensus qui existent entre les acteurs de l'institution de formation à propos de la norme d'autonomie de l'étudiant va rendre plus ou moins efficace l'appareillage qui permet à l'institution d'imprimer cette norme dans la conscience des différents acteurs qui la constituent. En octobre 1997, année où entre à l'Ecole le groupe d'étudiants sur lequel porte notre recherche, le NSF a deux années d'existence. L'évaluation régulière du programme a conduit à quelques réajustements des enseignements et de l'organisation du premier cycle. Les

³⁵ Les formateurs de cette Unité ont une formation de base d'infirmière et une licence en sociologie ou en sciences de l'éducation. Cette unité permet à l'Ecole d'offrir une expertise de recherche dans les domaines des soins infirmiers, pédagogique, et socioprofessionnel. Ses activités se déploient tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école ; pour certaines recherches l'unité s'assure la collaboration de l'Université.

enseignants disposent d'informations changeantes qui leur donnent un sentiment de non maîtrise de la compréhension de l'ensemble. Les étudiants ne trouvent de ce fait pas toujours auprès des enseignants une réponse immédiate, claire et univoque aux questions touchant à l'organisation quotidienne des activités pédagogiques. Certains enseignants ressentent un manque de cohérence et la crédibilité des responsables de filières devient sujet à caution. A travers la non maîtrise d'un quotidien mouvant et des consignes qui paraissent trop nombreuses et souvent contradictoires, les savoirs faire, bref les routines enseignantes, au sens où l'entendent Berger et Luckmann ne suffisent plus. Chacun doit trouver de nouvelles manières de faire face à son rôle. C'est l'identité enseignante qui est touchée. Le discours concernant l'autonomie des enseignants se heurte à des contraintes qui sont contradictoires avec le discours. La responsabilité pédagogique apparaît comme appartenant aux responsables de filière, lesquelles tendent par de multiples interventions de coordonner un ensemble dont elles sont les seules à saisir la finalité et la logique. Les tensions qui naissent du flou font l'objet de régulation par les responsables tant chez les étudiants que chez les enseignants. A cette époque, certains enseignants se sentent dépossédés de leur responsabilité auprès des étudiants et ont le sentiment de disposer de peu de pouvoir pour intervenir dans le premier cycle de la formation. Ils ressentent comme extrêmement limitée leur marge de manœuvre, d'autres se laissent moins déstabiliser par les contraintes et cherchent à définir comment coopérer tout en préservant leur identité. Les espaces de discussion, de négociation semblent être restreints et le mode de direction de l'école est perçu comme étant de moins en moins démocratique.

Les concepteurs du NSF envisageaient beaucoup plus d'autonomie de la part de l'étudiant dans la construction de son cursus. Des contraintes structurelles limitent le choix des étudiants, la gestion de multiples parcours individualisés constitue une difficulté. Un certain contrôle des cursus est

nécessaire, le cursus doit permettre aux étudiants d'acquérir certaines qualifications qui doivent être vérifiables en fin de formation. Cette vérification est formalisée par l'existence d'examens de diplôme théoriques et pratiques, imposés par les prescriptions de la CRS. Peu à peu, certaines contraintes vont réapparaître pour rendre possible la cohérence propre à chaque cursus et la coordination des cursus de l'ensemble des étudiants. Au sentiment qu'une certaine liberté était possible fait place une déception tant chez les formateurs que chez les étudiants. Cependant, certains formateurs ont eu le temps de réaliser les difficultés d'un système offrant la possibilité de parcours très individualisés. Dans un contexte marqué par un certain flou de fonctionnement de la structure, la manière dont se joue la règle du jeu de l'autonomie génère des tensions. La norme de l'étudiant acteur de sa formation, autonome et responsable implique l'élaboration de nouvelles règles dans les rapports entre enseignants et étudiants, étudiants et institution. Ces règles sont encore peu établies, certaines apparaissent comme étant contradictoires par rapport à la norme de l'étudiant acteur de sa formation, autonome et responsable. La contradiction la plus sensible réside dans le fait que les cours sont obligatoires. L'obligation d'assister au cours est une persistance de la convention qui prévalait dans les anciens programmes et elle est contestée par les étudiants. L'absentéisme des étudiants sévit et déstabilise les rapports entre étudiants et enseignants, entre enseignants et direction. Face à l'absentéisme des étudiants, l'Ecole tente d'opposer un strict contrôle des présences, la réalisation en est difficile et le résultat peu probant. Les enseignants se lassent d'avoir à jouer un rôle qui leur paraît être en contradiction flagrante avec la nouvelle norme mais ils sont aussi inquiets : comment les étudiants s'approprient-ils les connaissances indispensables à la maîtrise du rôle infirmier s'ils ne sont pas présents aux cours ? Rappelons que ce rôle commencera à être exercé en stage à partir du deuxième cycle soit en deuxième année de formation. Cette préoccupation ne semble pas avoir d'impact sur les

étudiants pratiquant l'absentéisme. Cela d'autant plus que l'organisation du premier cycle ne comporte pas de stage et par là même ne favorise pas l'anticipation de la réalité professionnelle. Il y a donc désaccord entre une partie des étudiants et des enseignants sur la manière dont doit se jouer la règle de l'autonomie. Ce qui apparaît à travers l'absentéisme, ce sont les enjeux de la nouvelle norme, celle-ci remet en question la manière de jouer les rôles de formateur et d'étudiant qui prévalaient avant l'arrivée du NSF. Le jeu social, les rapports de pouvoir ne sont plus les mêmes et les premiers surpris sont les formateurs.

Au moment où les étudiants pris en compte dans notre recherche entrent en formation, la nouvelle convention est très récente et peu appareillée. Elle est encore instable et peu légitimée.

Au terme de ce chapitre nous pouvons poser certaines questions qui constituent une sorte d'articulation entre les deux parties de notre analyse.

Toute transformation de significations s'accompagnant d'un processus d'interprétation des individus, un écart est prévisible entre ce qu'étaient les intentions premières des concepteurs du dispositif de formation au moment où ils diffusaient la nouvelle norme, et la manière dont cette norme sera interprétée par les étudiants et par les formateurs :

– La norme de l'étudiant acteur de sa formation et autonome est nouvelle dans l'institution, les significations qu'elle véhicule sont-elles familières, claires, univoques pour tous : étudiants et enseignants ? Comment les étudiants interprètent-ils cette norme ?

– La nouvelle conception du rôle enseignant dans l'institution est-elle explicite ? Comment les étudiants se représentent-ils leur rôle et l'articulation des rôles étudiant et enseignant ?

– La norme d'autonomie relève du paradoxe, l'autonomie impliquant une certaine liberté, elle ne peut donc pas être imposée. Comment les étudiants se situent-ils face à ce paradoxe ?

– L'interprétation que font les individus de la norme va-t-elle dans le sens de ce que l'institution souhaite ou suscite-t-elle des tensions, des désaccords ? Existe-t-il pour les étudiants la possibilité de négocier sur certains objets ? Comment s'accommodent-ils de la norme ?

Ces processus prennent du temps, la mise en œuvre de la norme de l'étudiant acteur autonome et responsable de la formation va donc s'inscrire dans une temporalité, élément capital de tout processus de changement.

Les limites de notre recherche ne nous permettent pas de rechercher la manière dont les enseignants interagissent par rapport à ces divers objets, mais ces données jouent bien évidemment un rôle important dans les interactions.

QUATRIÈME PARTIE

ANALYSE : LE NIVEAU INDIVIDUEL

Chapitre 11

Démarche

Cette partie d'analyse concerne les étudiants ayant participé à notre recherche, soit le niveau micro-social de la transaction. Nous avons analysé le matériel recueilli au cours des entretiens de recherche semi-dirigés³⁶.

Au moment où ils sont interviewés, c'est-à-dire trois mois après le début du redoublement de la première année, les étudiants en tant qu'individus socialisés ont une histoire personnelle et sont porteurs de représentations.

Nous donnons tout d'abord quelques éléments qui permettent de situer la trajectoire de chaque personne interviewée, en présentant son origine socio-culturelle, son parcours scolaire. Avant d'avoir été confrontés à la situation d'échec en première année de formation, chacun a eu une expérience scolaire. Pour notre recherche, il nous semble utile de présenter ce que chacun dit de sa trajectoire scolaire ainsi que ses représentations de son rapport à l'étude et des rôles étudiant et enseignant dans le milieu scolaire, plus particulièrement dans la scolarité secondaire supérieure.

Pour chacune des situations présentées, nous mentionnons le contexte du redoublement, c'est-à-dire la nature des échecs en fin de première année.

Nous avons analysé le **rapport à l'action** de chacun des neuf étudiants que nous avons interviewés en phase de redoublement et sur une période précise de leur parcours à l'Ecole : leur première année de formation infirmière, cette

³⁶ A titre d'illustration nous présentons dans cet ouvrage trois entretiens. Les situations retenues prennent en compte les parcours scolaires les plus représentés dans le groupe qui a participé à la recherche et illustrent les différentes issues du redoublement (réussite, échec ou abandon).

action se présentant comme une conduite verbalement transmise. Il s'agit d'une analyse thématique.

Nos indicateurs sont les concepts d'acteur et d'agent. Dans la transaction sociale cela réfère à des représentations. Pour Marie Noëlle Schurmans (2001), il y a

...actorialité lorsque la source d'un acte se représente comme telle, ou, autrement dit lorsque l'acteur s'auto-attribue le statut d'auteur. A l'inverse, l'agentité caractérise les situations dans lesquelles la source d'un acte se considère comme «étant agie», soit par autrui, soit par des circonstances aléatoires.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté que certains étudiants se sentent agis par une contrainte intérieure, nous avons considéré que cela relevait de l'agentité.

Pour analyser le rapport des étudiants à l'action, tel qu'ils nous l'ont transmis dans les entretiens, nous nous référons à **cinq types d'attitudes** qui ont été décrites par Marie-Noëlle Schurmans et Laurence Seferdjeli (2000), en les adaptant à notre contexte de recherche :

- **le sentiment de devoir agir** : lorsque les étudiants insistent sur leur rôle actif, sur la légitimité et la nécessité des initiatives qu'ils prennent ;
- **l'affirmation de devoir porter l'initiative de l'action** : lorsque spontanément ils font des démarches, recherchent un avis, des conseils mais n'insistent pas sur la légitimité et la nécessité de leur action ;
- **l'action en collaboration (ou co-action)** : lorsqu'ils sont dans une attitude de partenariat, c'est-à-dire qu'ils sont en accord avec l'Ecole ou avec d'autres étudiants pour prendre part à une action collective ;
- **l'affirmation d'une opposition (agir contre)** : lorsque les étudiants expriment leur désaccord avec certaines personnes, refusent certaines stratégies ou résistent ;

- **le sentiment d'être agi** : lorsque les étudiants se sentent en désaccord mais acceptent néanmoins l'alternative ou la stratégie qui leur est proposée avec le sentiment de devoir suivre une voie imposée, d'être impuissants face à un système rigide. Lorsqu'ils se sentent victimes de circonstances extérieures ou de contraintes intérieures vis-à-vis desquelles ils estiment n'avoir aucune alternative sinon les subir ;

- **le sentiment de devoir « faire avec »**³⁷ : lorsque les étudiants se situent dans une dimension de participation, de coopération bien qu'ils se sentent en désaccord avec certaines règles ou certaines stratégies pédagogiques, la contrainte est reconnue mais elle ne les empêche pas de poursuivre la réalisation de leur but.

Nous identifions **comment cette action se construit dans un système de contraintes** et dans une double temporalité : une temporalité externe liée au déroulement de l'année de formation et une temporalité propre à la personne selon ce qu'elle trouve et vit au cours de l'année de formation.

Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est de **dégager les moments d'apparition d'un changement, une mise en mouvement chez les individus au cours de la première année de formation**. Nous cherchons à identifier ces mouvements, la direction qu'ils prennent et nous tenterons de définir si ce qui se dessine alors est significatif d'un **processus d'actorialisation**.

Nous repérons ce qui crée de **l'incertitude** pour chacun en cours d'année et les séquences du processus transactionnel qui se met en œuvre, les stratégies utilisées par les personnes en formation et l'évolution de leur interrogation. Nous nous intéressons au rôle que jouent les **interactions** avec les **autrui**s **significatifs** dans ce processus.

³⁷ Nous avons pris la liberté d'ajouter cette catégorie qui est apparue lors de l'analyse des entretiens.

Nous mettons en lumière les différentes **dimensions** de la transaction soit le niveau où se situent les interactions, le niveau intra-individuel et le niveau interindividuel, ces deux niveaux s'influençant.

Le **bilan de la transaction** met en évidence trois éléments :

1. la **manière dont les étudiants comprennent la norme de l'étudiant acteur de sa formation**, la manière dont ils interagissent avec elle et leur manière de réagir à cette norme. Nous repérons aussi les contradictions, les paradoxes présents dans les discours ;
2. les **caractéristiques de l'action**, en référence aux cinq attitudes que nous avons décrites ; plusieurs de ces attitudes peuvent se retrouver chez la personne interviewée ;
3. le **produit transactionnel**, c'est-à-dire les significations qui sont construites, les notions autour desquelles elles s'organisent. Nous précisons aussi le degré d'aboutissement du produit transactionnel.

A propos des conditions de production de données :

L'entretien de recherche semi dirigé est une situation d'interaction sociale, Blanchet (1985) a montré que le statut de l'interviewer et celui de l'interviewé jouent un rôle dans cette interaction. Les conditions de production des données³⁸ sont susceptibles d'avoir engendré des résistances ou de limiter la liberté d'expression des interviewés ; chaque étudiant a réagi différemment à cette contrainte, nous indiquons le climat dans lequel s'est déroulé, selon nous, chaque entretien.

L'attitude du chercheur doit être empathique, il n'y pas interprétation du contenu du discours pendant l'entretien. L'interlocution permet d'approfondir certains points, l'entretien

³⁸ Les entretiens ont eu lieu dans le cadre d'une étude demandée par l'Ecole et ont été conduits par un membre du personnel enseignant.

peut être considéré comme un espace de co-construction de connaissance. Nous mettons en évidence les significations qui sont produites au cours de l'interaction avec le chercheur.

Pour terminer l'analyse de chaque entretien nous formulons quelques réflexions qui mettent certains éléments du discours de l'étudiant en lien avec les contraintes institutionnelles. Nous mentionnons aussi quelle a été l'issue du redoublement et, dans la mesure du possible, l'évolution à plus long terme de chacune des situations présentées.

Chapitre 12

*Margarita*³⁹

1. INTRODUCTION

Margarita semble être d'emblée en confiance avec l'interviewer. Très rapidement, elle évoque une préoccupation qui a été centrale durant la première année et dont elle n'a parlé jusque là à personne à l'Ecole, excepté à deux camarades de cours. Cette préoccupation se situe dans la sphère affective.

Originnaire d'un pays du sud de l'Europe, elle a été élevée là bas avec sa sœur par des parents proches. Lorsqu'elles rejoignent leurs parents qui ont émigré en Suisse romande, Margarita est adolescente. Après une année passée en classe d'accueil et deux autres au cycle d'orientation, elle entre à l'ECG et obtient le diplôme. Elle n'a jamais redoublé. Voici comment elle se représente son rapport à l'étude durant la scolarité secondaire supérieure et comment elle voit les rôles dans le milieu scolaire :

J'ai fait trois ans à l'ECG sans doubler. Je suis arrivée à l'âge de 14 ans à Genève, au cycle, dans une 8^e d'accueil. Puis j'ai voulu refaire la 8^e parce que je me sentais pas capable d'écrire correctement ; en une année, on apprend à lire et je voulais refaire une 8^e normale avant d'aller en 9^e. J'écoutais beaucoup et j'étais assez attentive en classe, ce qui fait que je me rappelais facilement des choses et je révisais comme tout le monde. On a cette mauvaise habitude de travailler tout le temps à la dernière minute, on se dit : « J'ai le temps » et on remet ça au lendemain. A l'ECG, au niveau

³⁹ Les prénoms des étudiants ont été remplacés par des prénoms fictifs et certaines données personnelles susceptibles de permettre d'identifier les étudiants ont été transformées dans le but de préserver l'anonymat des données recueillies.

des informations c'est différent de la formation infirmière, par exemple : on est habitué à recevoir les horaires.

Margarita est en échec dans deux domaines d'enseignement dont le cours de Morphologie Physiologie Biologie. Rappelons que ce cours est communément dénommé « CMU » par les étudiants.

2. ANALYSE DE LA TRANSACTION

Au point de vue de la **temporalité**⁴⁰, le projet de devenir infirmière s'est dessiné durant l'enfance suite à l'accident grave d'un proche : « Depuis très jeune, j'avais l'idée de devenir infirmière, j'aime bien quand ça bouge, faire les pansements. L'aspect technique me tentait ». Margarita commence la formation dès l'obtention de son diplôme ECG. A son arrivée à l'Ecole elle se sent un peu perdue. Certaines informations doivent être recherchées. Elle a aussi des craintes :

J'avais un peu peur par rapport à la formation en elle-même, aussi à la façon d'apprendre. Je savais que c'était beaucoup plus dur, que j'aurais beaucoup plus de choses à assimiler. Avant c'était différent, j'avais plus de branches mais c'était moins dense, je m'attendais à ça et cela me faisait peur. Je n'avais pas tellement l'habitude de travailler comme ça.

➤ Les autres

Le fait de connaître plusieurs étudiants qui viennent de l'ECG est facilitateur. Une compatriote est en deuxième année de formation, elle a redoublé la première année et lui indique comment prévenir le risque d'échec :

Je connaissais Sofia depuis longtemps et comme elle avait doublé, on parlait souvent ensemble de ce qui lui était arrivé. Je m'étais déjà fait

⁴⁰ Les termes en caractères gras font référence à des concepts traités dans le cadre théorique.

une idée de la difficulté de la formation. Sofia me disait surtout qu'il fallait beaucoup bosser au début ; je me disais que j'allais travailler.

➤ **Les stratégies**

Elle repère les lieux, se familiarise avec l'environnement et en un mois s'habitue. Ce qui l'aide c'est son expérience de migrante :

Je n'ai pas tellement de difficulté à m'adapter, j'ai déjà dû m'adapter au pays, à la langue ; pour moi cela se met vite en place, je pense que cela vient du fait que j'ai déjà dû m'adapter. Pour m'aider à m'adapter, je repère les lieux, je me familiarise avec l'environnement.

Durant le premier semestre elle éprouve des difficultés de concentration pour étudier et les attribue au fait que son ami, qu'elle connaît depuis trois ans, prend des stupéfiants:

C'est vrai au départ, j'ai commencé l'école avec des petits problèmes plutôt d'ordre privé ; en fait, j'étais avec un copain qui était dans la drogue et j'ai essayé de l'aider à en sortir, à lui faire faire des cures et j'avais la tête comme ça ! C'est clair que j'ai essayé de me donner dans mes études, et je me donnais aussi à part pour lui, alors c'était dur. Ça durait depuis un petit bout de temps et ça c'est fait pratiquement toute l'année. On était ensemble depuis 3 ans, et, au début je ne le savais pas. Quand je l'ai appris, j'ai dû me remettre, du choc, car c'était quand même des drogues dures, ce n'était pas des trucs simples. Il y avait des disputes et ce n'est pas évident de voir quelqu'un qui le fait devant nous. Ça c'était encore plus dur car c'était quelque chose qui me dépassait, c'est vrai que cela me perturbait.

Cette situation perturbe la relation avec sa sœur : « Elle était au courant de mes problèmes, mais elle me faisait souvent des reproches et je n'arrivais pas à lui parler ».

Margarita parle de ses préoccupations avec des proches et avec d'autres étudiants compatriotes, auprès d'eux elle trouve de la compréhension, la pertinence des conseils de ces autres lui apparaît bien mais elle ne peut se décider à les suivre :

Il y avait bien Sofia et Carolina qui étaient les seules qui comprenaient ; elles m'écoutaient mais elles ne pouvaient pas bien me conseiller. C'était plus avec ma cousine que je m'ouvrais, j'avais confiance. Mais elle n'était pas dans une position... quand c'est la famille, ils ne veulent pas trop donner leur avis. Elle était là plutôt pour écouter que pour me soutenir mais c'était déjà pas mal. Quelquefois cela fait du bien de pouvoir parler. Pour mes camarades c'était facile à dire de laisser tomber mais pour la personne qui vit le problème ce n'est pas si simple, parce qu'au bout de 3 ans, cela fait quand même beaucoup.

Le tutorat est source de convivialité pour Margarita mais malgré le fait qu'elle se sente à l'aise avec les autres ce n'est qu'à touches mesurées qu'elle abordera certaines difficultés d'apprentissage, elle reste finalement en position de retrait et interagit peu avec le tuteur et ses pairs :

Je me sentais assez à l'aise dans le groupe, on s'entendait bien, c'était un groupe dynamique mais moi je suis une personne qui se renferme sur ses problèmes et j'ai un peu de peine à faire les premiers pas, à demander de l'aide ; alors je m'enfermais et j'essayais de réussir toute seule. En fait, au groupe de tutorat au début, on essaie de prendre chacun un chapitre et de l'expliquer devant le groupe pour ceux qui ont le plus de difficultés. On a fait ça une ou deux fois et on s'est arrêté. Dans le groupe de tutorat, je n'osais pas trop en parler, je disais que j'avais des difficultés mais je me disais que toute seule j'y arriverais et en fait après, je me suis rendue compte que non. Je ne pense pas que mon tuteur s'en soit rendu compte. J'étais assez discrète en classe.

A propos des **stratégies** notons que Margarita travaille de façon irrégulière malgré les conseils reçus. Sa camarade de deuxième année lui réitère ses conseils mais elle ne parvient pas les suivre :

Je travaillais au dernier moment, c'est une mauvaise habitude. C'est vrai que pour le CMU, on n'arrive pas, ce n'est pas suffisant, il faut vraiment travailler régulièrement. Elle me disait souvent ça, j'ai essayé de retenir mais ça m'est arrivé la même chose.

Elle décrit ainsi sa méthode pour apprendre :

Je prends une brochure, je commence à lire, je souligne, puis je relis et avec une autre couleur, je re-souligne ce qui me semble le plus important. Une première fois, je retire l'essentiel et après j'essaie de résumer encore plus mais pas en écrivant, en mettant plus de couleur.

Le résultat du premier examen CMU en mars est insuffisant (la note est 3). Elle éprouve un sentiment de révolte, elle pense que si elle avait été davantage disponible pour l'étude elle aurait pu réussir. Elle se rend compte aussi que sa méthode d'apprentissage n'est pas valable : « Je mémorisais sans vraiment comprendre ; c'est dur d'apprendre sans comprendre, surtout pour ce qui est de la physiologie. Après le 1^{er} test, j'avais compris qu'il fallait changer de méthode ».

Elle redéfinit son but et ses stratégies, prend certaines résolutions :

Je me disais que si je me donnais de la peine, je pourrais y arriver. Je m'étais mis cela en tête. Je voulais continuer à m'investir dans mes études et quand je me suis reprise, c'était déjà un peu trop tard. C'était déjà après le 1^{er} examen de CMU. Je me disais que j'allais commencer à revoir régulièrement pour pas faire la bêtise que j'avais fait au 1^{er} test. Pour y arriver, je voulais travailler tous les jours au fur et à mesure que l'on recevait les photocopies mais je n'ai pas réussi à le faire. Quand j'ai décidé de rompre, c'était après le 1^{er} trimestre, après le 1^{er} examen du CMU parce que j'ai vu que je n'arrivais pas... Là je me suis rendue compte que j'avais beau faire des efforts, essayer de me concentrer, d'étudier, je n'y arrivais pas.

Cependant, elle commence à travailler dans une résidence pour personnes âgées, ce travail lui plaît mais la fatigue se fait ressentir :

Après, j'ai commencé à travailler dans une maison pour personnes âgées. Une infirmière qui habite à côté de chez moi m'a proposé de travailler. C'était en mars. Le travail, c'était au début, tous les jours le soir de 18h30 à 20h30. Après, elle me mettait plutôt des matinées

le samedi, le dimanche parce que travailler tous les soirs, ce n'est pas évident. Entre l'école et le travail, j'avais à peine le temps d'arriver à la maison, de me poser 5 minutes et de repartir. Je restais dans l'école jusqu'à 4 heures ou 5 heures et je repartais travailler vers 6 heures ; le soir, je rentrais fatiguée. Au début, c'était pratiquement tous les jours, mais après je lui ai dit que cela faisait trop et après c'était 3 x par semaine pendant la semaine et le week-end, je travaillais. Pendant les 3 premières semaines, c'était comme ça. Quand on avait congé, je travaillais des fois la journée entière.

Margarita ne parvient pas à tenir le programme de travail qu'elle semble avoir projeté au départ :

Quand on commence à travailler, on essaye de garder tel et tel jour pour travailler mais c'est vrai qu'après le week-end, j'avais aussi le ménage à faire chez moi et je me disais : « Mon Dieu, je n'ai pas le temps d'ouvrir un bouquin ! ».

Elle attribue le lâcher prise à la fatigue :

Pour le 2^{ème} test, j'ai décidé de revoir mes cours tous les jours. Au début ça allait mais après, j'ai complètement lâché parce que c'était trop avec le travail. Je me suis laissée aller.

Des malaises physiques l'empêchent d'être en mesure de faire face aux cours :

Peu avant le 2^{ème} examen de CMU, j'ai fait de l'hypotension, je tombais tout le temps dans les pommes pour un petit rien ; je ne sais pas si c'était dû au stress mais même à l'école, pendant les cours, tout d'un coup quand je sentais que cela venait je me couchais, j'étais pas bien.

Comme stratégie Margarita prend l'initiative de contacter le service de santé de l'Ecole puis décide de prendre un peu de repos :

J'en ai parlé à l'infirmière de l'école qui m'a conseillé d'aller voir un médecin. Il me disait que c'était peut-être dû au stress. Mais même avec les médicaments qu'il m'avait donnés pour faire monter la

tension, ça ne marchait pas. « Je me suis reposée la 1^{ère} semaine des vacances et ça a été. Et quand je suis revenue, cela a recommencé. Je me suis dit que cela devait vraiment être du stress ».

Ses parents lui conseillent d'arrêter le travail en résidence mais elle continue jusqu'aux vacances d'été. En juin, elle échoue au deuxième examen du CMU: « A la fin de l'année, j'ai eu un 2,5 ». Elle se demande si une autre orientation ne serait pas préférable mais devant les enjeux d'une telle décision, elle décide de continuer :

Je me suis aussi posé des questions par rapport à un travail avec des enfants handicapés, j'aime bien les professions en rapport avec la santé. Le fait de devoir arrêter quelque chose et de recommencer me faisait aussi un peu peur. Je me disais : « Est-ce que je suis capable de refaire autre chose, de recommencer à zéro ? ». Je pensais aussi à mes parents car c'est eux qui paient mes études, ils restent en Suisse un peu à cause de moi, ils attendent que je finisse et ils veulent rentrer, c'est un peu normal. Je me demandais comment ils allaient le prendre si je leur disais que je voulais changer de formation. C'est vrai que des fois à la maison, on a cette pression des parents, on essaie un peu de faire en sorte de faire quelque chose qu'on aime mais aussi quelque chose qui leur fasse plaisir. C'est dur, je les aime.

Les parents de Margarita se rendent compte que quelque chose ne va pas, ils pensent qu'elle devrait travailler moins en résidence pour se consacrer aux études. Elle tente de leur cacher le problème que lui pose la toxicomanie de son ami mais ceux-ci finissent par l'apprendre et réagissent :

C'est eux qui m'ont dit d'arrêter un peu parce qu'ils se rendaient compte que je voulais tout faire en même temps... . Moi je ne leur avais pas tout dit, je n'osais pas leur parler de mon problème car j'imaginai un peu leurs réactions. Ils connaissaient mon copain. Ils étaient au courant de mes problèmes personnels, ils l'ont appris par quelqu'un d'autre et ils me l'ont dit un peu avant les vacances d'été... Pour eux, c'était aussi un choc d'apprendre ça, comme pour moi et ils se sont dit que ça pouvait fichir en l'air ma carrière. Ils se disaient que je n'y arriverai jamais. A ce moment-là, ils ont été

sévères avec moi parce qu'ils voulaient me faire comprendre que je devais choisir. Moi, je l'avais déjà compris que je devais choisir mais ça traînait parce que c'était dur.

Mes parents étaient fâchés après moi et l'ambiance s'est dégradée à la maison. Ils voulaient que je rompe tout de suite et moi je n'en n'étais pas capable. Je ne pouvais pas lâcher quelqu'un comme ça du jour au lendemain.

Elle agit, finit par rompre avec son ami. Ses parents sont soulagés par cette décision. Se rendant compte qu'elle ne va pas bien, ils exigent qu'elle arrête de travailler :

A un moment donné, j'en avais marre. Ça a été plus facile de le faire d'un coup plutôt que de le faire gentiment. C'était un peu sur un coup de tête, mais j'avais quand même bien réfléchi. Mes parents ont vu que malgré tout je n'arrivais pas à m'en sortir et c'est pour ça qu'ils m'ont dit d'arrêter... Au mois de juin ils ont pris la décision pour moi, ils ont vu qu'il fallait que je m'arrête, qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas... avant, je n'entendais rien, je ne voulais pas voir le problème en face.

En juin, l'examen de pratique constitue une importante source de stress pour elle et pour beaucoup d'étudiants. Elle donne un sens particulier à un éventuel échec :

Moi, je stressais aussi pour ça mais j'ai réussi ; mais c'était l'angoisse, je me disais : « Si je rate les deux, ça veut dire que je ne suis pas faite pour ce métier ». Des fois, je me posais la question, je doutais toujours. En plus le jour de la pratique, je me suis trompée d'heure. J'ai mal regardé, je devais passer à 9 heures et je me suis présentée à 10 heures ; alors, j'ai dû rester dans l'école jusqu'à 15 heures pour passer après tout le monde ; l'angoisse ! Mais ça a été.

Le résultat est insuffisant, bien plus qu'au premier examen et la réussite au test de rattrapage en août lui semble tout à fait illusoire. Elle pense déjà à l'alternative du redoublement : « J'étais sûre que je n'y arriverais pas ».

Les autres

Parmi son entourage les réactions sont les suivantes :

Ses parents se montrent fortement préoccupés et elle essaye de les rassurer. En réalité, elle se sent démotivée et de façon implicite, elle va les préparer à l'alternative du redoublement : « Ils se disaient : cette fois, c'est fichu. Je leur disais que j'avais encore la remédiation, mais ils savaient très bien... comme ils me voyaient stressée, ils se sont dit : elle ne va pas y arriver ».

Un étudiant de deuxième année lui propose de l'aide, ainsi qu'à d'autres étudiantes en échec :

Un copain s'est proposé de nous aider pour la remédiation avec 2 autres personnes. J'étais présente mais j'avais déjà décroché, je me disais que je préférais refaire la 1^{ère} plutôt que de me planter en 2^{ème} année. Il était en 2^{ème} année et il avait envie de nous donner un coup de pouce ; c'était quelqu'un avec qui je m'entendais bien et avec qui je m'entends bien encore. Il avait fait des résumés pour lui et il reprenait ses résumés et nous réexpliquait les choses. Il a été un peu déçu que Carolina et moi nous n'ayons pas réussi, mais il nous a encouragées à continuer. C'est vraiment quelqu'un de bien ! Vers la fin de l'année, il avait remarqué que je n'allais pas bien ; il est venu vers moi pour me demander ce qui n'allait pas et là, je lui ai un peu parlé de mes problèmes mais c'était déjà bien avancé. Si c'était arrivé avant cela aurait peut-être pu m'aider. Si j'avais pu m'ouvrir comme ça avant, peut-être... De toute façon, j'ai tout fait pour.

Elle doit choisir la forme de l'examen de rattrapage, sa stratégie prend en compte ses limites : « J'avais choisi l'écrit parce que je ne me sens pas à l'aise à l'oral ».

Elle décide de partir en vacances dans son pays et emporte ses cours, cependant elle finit par renoncer à s'investir pour préparer le test de rattrapage :

Je suis partie une semaine toute seule, loin en vacances, pour me détendre. Là ça a été. Mes parents savaient qu'ils ne pouvaient pas me dire : « non » car dans l'état dans lequel j'étais, ils n'auraient pas pu me supporter. J'avais bien pris mes bouquins là-bas mais j'étais

tellement surchargée quand je suis partie d'ici que... à, j'avais un peu décroché. En fait, j'étais tellement démotivée que...

En vacances dans son pays d'origine, seule, elle fait le point :

J'ai réfléchi à cela pendant les vacances d'été. J'étais toute seule et je me suis dit qu'il faudrait penser à m'ouvrir, à parler aux gens, à faire confiance. J'ai eu le temps de bien faire le point sur la situation.

Elle éprouve l'envie de retourner vivre au pays, entre en interaction avec ses parents à ce propos et se positionne pour l'avenir :

Au retour, je n'avais plus vraiment la motivation. En plus, je n'avais pas envie de rentrer à Genève. J'étais vraiment déterminée à rester là-bas et quand je suis rentrée, je leur ai dit que je ne voulais pas rester longtemps. Mes parents avaient peur, ils ne comprenaient pas pourquoi, ils croyaient que je voulais tout lâcher.

Elle décide cependant de passer le test de rattrapage du CMU en août. L'échec est massif, ce n'est pas une surprise : « Au rattrapage c'était catastrophique : j'ai eu 1,5. Mes parents avaient bien compris que c'était trop tard. Je les avais préparés à un doublage ».

Malgré la tentation de retourner au pays, Margarita pense que la possibilité de redoubler est une chance. L'interaction avec ses parents va jouer un rôle déterminant dans sa décision de poursuivre la formation en Suisse :

Même quand j'ai recommencé ma 1^{ère} année, au début, j'étais un peu hésitante à savoir si je continuais ou si je repartais là-bas. Mes parents m'ont encouragée à continuer. J'étais contente, non pas de doubler, mais d'avoir une 2^{ème} chance. Mes parents l'ont aussi relativement bien pris bien que cela faisait une année d'étude en plus et retardait leurs projets.

Elle décide de changer de stratégie et d'apprendre d'une autre manière : « Je me suis dit que j'allais commencer à revoir régulièrement ; au fur et à mesure que j'ai les brochures, je les lis, j'essaie de comprendre. Car mon problème l'année dernière, c'était que j'apprenais sans comprendre ».

Elle continue à travailler une dizaine d'heures par semaine dans une résidence pour personnes âgées : « Maintenant, c'est assez irrégulier, c'est quand ils ont besoin... C'est quelque chose qui me plaît, je travaille avec des personnes âgées, ça me plaît et ça ne me dérange pas d'y aller ».

Certains moyens pédagogiques comme le séminaire des travaux dirigés sont aidants :

Pour le CMU, je me sens plus à l'aise qu'avant, peut-être parce que je comprends mieux j'ai l'impression qu'en relisant une seule fois le photocopié, je comprends mieux, et cette année on a le groupe de travaux dirigés. C'est très bien, il n'y avait que nous, les redoublants et là j'ose poser des questions, on fait des choses ciblées pour nous. En tout cas, cela m'a aidée.

Elle met en œuvre une nouvelle stratégie et s'adresse à l'étudiant de deuxième année qui avait proposé son aide pour préparer le test de rattrapage, elle pense que les résumés de cours de cette personne lui seront utiles.

Tout au long de l'année, elle s'interroge (**incertitude**). Ses questions portent sur le monde subjectif. Elle doute de son orientation professionnelle et ne sait pas comment résoudre les préoccupations en lien avec la toxicomanie de son ami : « Je ne sais pas, il y avait quelque chose qui me faisait peur, je ne sais si c'est toutes ses angoisses qui s'accumulaient ; je me disais que je n'y arriverais jamais ».

Un conflit est présent dans le monde subjectif mais il est aussi en lien avec le monde social. Margarita pense que la manière dont son ami se comporte n'est plus acceptable pour elle et que cette situation compromet sa formation et son avenir ; d'un autre côté, elle pense qu'elle n'a pas le droit de l'abandonner. Elle sait qu'elle doit se déterminer à propos de

son orientation et vis à vis de son ami : « C'est clair, je devais choisir de toute façon ».

3. SÉQUENCES TRANSACTIONNELLES

➤ Remise en question de l'orientation professionnelle

Son projet professionnel est très ancien et se trouve cependant remis en question dès l'entrée à l'Ecole :

Quand j'ai commencé l'école, j'avais plein de trucs et je me demandais : « Mon Dieu, est-ce que je vais y arriver, est-ce que je veux vraiment faire ça ? » et petit à petit, j'ai commencé à mettre de l'ordre dans tout ça.

➤ Premier lâcher prise

Elle ne s'investit pas dans l'étude malgré les conseils d'une camarade qui a elle-même redoublé la première année. Elle attribue cela à l'habitude qu'elle a développée durant la scolarité et qui consiste à travailler au dernier moment.

➤ Sentiment d'être victime d'une contrainte dans la sphère affective

Elle aborde le problème de son ami avec des personnes dont elle se sent proche, des pairs, un membre de sa famille. Certaines personnes montrent de la compréhension, d'autres l'invitent à réagir et à rompre, aucunes de ces interactions ne parvient à faire avancer l'interrogation. Elle arrive à la conclusion que les autres ne peuvent pas l'aider à résoudre le conflit intérieur qui est le sien.

➤ Révolte et sentiment d'avoir une part de responsabilité dans l'échec.

L'échec au premier test du CMU est attribué aux préoccupations que suscite la situation de son ami mais Margarita prend aussi à sa charge une part de responsabilité dans l'échec :

Déjà, quand j'ai vu ma note, j'ai été révoltée parce que je me disais : « Je n'ai pas été capable de faire les choses ». J'étais révoltée par rapport à moi et aussi j'en voulais à mon copain parce que c'était aussi en partie de sa faute. Si tout avait été bien, j'aurais peut-être mieux réussi car avec un peu plus d'efforts j'aurais pu avoir un 4.

➤ **Tentation d'abandonner**

Après l'échec au premier examen du CMU, Margarita est tentée de lâcher prise, elle se pose la question : « Faut-il continuer ? ».

➤ **Affirmation de devoir prendre l'initiative de l'action**

Elle décide de poursuivre la formation, d'une part, parce qu'elle a le sentiment qu'elle a le pouvoir d'influencer son devenir dans la formation et, d'autre part, parce que les conséquences qu'auraient un abandon des études sont perçues comme négatives pour elle et pour ses parents :

Je me suis dit : « Je vais quand même essayer d'aller jusqu'au bout, en tout cas déjà de cette année pour voir comment ça se passe ». Je me disais que j'allais commencer à revoir régulièrement pour pas faire la bêtise que j'avais faite au 1^{er} test. Je me disais que si je me donnais de la peine, je pourrais y arriver, je m'étais mis cela en tête. Pour y arriver, je voulais travailler tous les jours, à mesure que l'on recevait les photocopiés mais je n'ai pas réussi à le faire.

➤ **Evitement des conflits**

En mars, elle s'engage dans une activité de travail dans le milieu des soins alors qu'elle avait décidé de s'investir davantage pour les études. La finalité de l'interaction est une réduction des tensions présentes au niveau intra-individuel ; tensions liées au conflit présent dans la sphère affective et à celui qui naît en raison de la responsabilité qu'elle se reconnaît dans l'échec :

Ce travail n'était pas du tout économique, je suis chez mes parents et ils ont la chance d'avoir les moyens de payer mes études. Je me disais que cela pourrait m'aider à oublier mes problèmes si je faisais autre chose, si je m'occupais. Je me disais : « Il me reste encore du temps

pour mes études ». Je me suis dit qu'en même temps, cela me familiarisera avec le milieu bien que je sache que c'est différent de l'Hôpital. Pour l'expérience, je me suis dit que c'était bien, de faire un peu de pratique et cela pour me rassurer.

➤ **Sentiment de devoir agir**

En juin, elle fait le point et décide de privilégier ses buts et de se donner les moyens d'être disponible pour les études :

A un moment donné, j'ai dit que je ne pouvais plus continuer comme ça, je ne voulais pas gâcher ma vie à l'école à cause de lui. De toute façon, j'ai essayé de l'aider au mieux et apparemment, il n'avait pas trop envie de s'en sortir puisqu'il a fait trois cures et à chaque fois, il retombait dedans. Moi, j'ai fait ce que j'ai pu et j'ai laissé tomber.

➤ **Second lâcher prise**

En juin, l'échec au deuxième examen du CMU l'amène à anticiper l'échec définitif en fin d'année. De manière implicite, elle prépare ses parents à l'alternative d'un redoublement. Elle ne se projette pas dans la préparation et la réussite du test de rattrapage prévu en août.

➤ **Remise en question de la manière de gérer les tensions**

Pendant les vacances elle fait le point et remet en question la manière dont elle gère les tensions présentes dans la sphère affective.

➤ **Sentiment de devoir se prendre en charge pour réussir**

Elle sait qu'elle ne réussira pas le test de rattrapage du CMU, la perspective d'un redoublement est vu comme une seconde chance et la conduit à remettre en question la manière de gérer ses études : « Je me disais : si jamais j'ai la chance de doubler, de pouvoir refaire, à ce moment-là, je m'y reprendrai autrement ». La remise en question porte sur l'investissement dans l'étude et sur la manière d'apprendre. Margarita décide de travailler régulièrement et de chercher à comprendre la matière plutôt que mémoriser sans comprendre.

➤ **Tentation d'un troisième lâcher prise**

L'échec réactive des questions en relation avec la position de migrant et la place qu'elle occupe dans ce monde. La tentation de retourner au pays qui surgit pendant les vacances est en lien avec le désir de contourner la difficulté que représentent les études. La finalité de la transaction intra-individuelle est double, réduire les tensions et retrouver une identité cohérente et plausible :

Après, j'ai aussi réfléchi et je me suis dit : « Si je retourne dans mon pays, si je continue mes études là-bas, est-ce que cela ne sera pas plus facile ? ». J'ai aussi pensé que je suis bien en Suisse mais je me sens bien chez moi aussi. Là-bas, j'étais à l'école, j'ai dû tout lâcher, ma famille, mes copains, tout, et recommencer à zéro. Ici, j'ai dû apprendre une langue, c'était un peu dur. Si je devais retourner là-bas, je devrais tout refaire. Je pense que j'aurais un peu de peine à m'habituer pour le vocabulaire, je ne connais pas le vocabulaire médical dans ma langue maternelle, c'est dur, c'est différent. J'ai tellement l'habitude ici.

➤ **Sentiment de devoir prendre l'initiative de l'action**

Elle s'investit dans l'étude et s'autorise à demander la coopération d'un étudiant de deuxième année pour la préparation du prochain examen du CMU. Elle pense qu'elle peut réussir le prochain test :

Pour ce test du CMU, je suis assez optimiste. J'ai surtout travaillé seule et toujours avec la méthode de lire / souligner. J'ai aussi plus de concentration et de disponibilité. Avant, je n'arrivais pas mais maintenant, j'arrive à travailler une heure, une heure et demi d'affilée et après je fais une pause puis je peux reprendre.

4. **DIMENSIONS DE LA TRANSACTION**

La transaction se situe essentiellement au **niveau intra-individuel**. Margarita tente de faire face aux tensions intérieures qui naissent de la difficulté à faire certains choix dans sa vie privée et en formation. Le sentiment d'impuissance

éprouvé face à la toxicomanie de l'ami, l'échec à l'examen du CMU constituent une menace pour son identité.

Commencer un travail en parallèle des études alors qu'elle vient de décider de s'investir davantage dans ces dernières apparaît comme un comportement paradoxal. La transaction intra-individuelle qui s'opère à ce moment là a plusieurs finalités. Elle lui permet tout d'abord de maintenir une identité cohérente par le biais d'une activité qui lui procure des satisfactions au moment où des investissements majeurs dans les champs affectifs et professionnels sont profondément remis en question.

Ensuite, les justifications qu'elle se donne, soit se permettre de faire des apprentissages utiles pour la profession d'infirmière, contre-balancent en partie les tensions que génèrent l'échec. De plus, cette activité rémunérée lui permet de reléguer les problèmes hors du champ de la conscience, quelques heures par jour, et allège les tensions éprouvées. Nous pouvons nous demander si le fait de travailler ne permet pas de se donner une explication plausible à l'échec au second examen du CMU en juin, échec qu'elle pressent : elle sait que le travail fourni pour étudier est insuffisant.

Au **niveau interindividuel** la transaction est marquée par divers blocages. Elle pense qu'elle doit affronter seule les difficultés. Discrète et aimable, elle n'attire pas l'attention et ne se confronte pas aux adultes. Nous ne savons pas comment elle se représente les rapports aux adultes et aux enseignants. Son histoire personnelle joue peut-être un certain rôle dans sa manière de concevoir la gestion des difficultés. Margarita n'a pas vécu en proximité avec ses parents avant l'âge de 13 ans, les liens affectifs sont présents mais elle n'a pas été habituée à se confier à eux. Elle renonce à rechercher des interactions avec les **autrui**s les plus significatifs, ses parents, car elle pense que leur réaction sera contraignante et qu'elle devra mettre en acte la décision de rompre avec son ami qui lui semble d'ailleurs la seule alternative possible. Les interactions qu'elle initie avec des personnes qui n'ont aucun pouvoir sur elle ne contribuent pas à

faire évoluer l'interrogation présente dans le monde subjectif et social et ne permettent pas un allègement des tensions. Elle se sent seule et cela lui permet de garder le conflit à distance : « J'ai fait pratiquement toute seule. Je me suis débattue. Je n'avais pas le courage d'en parler à quelqu'un, de m'ouvrir comme ça. J'avais déjà de la peine à accepter alors j'ai fait pratiquement toute seule ».

Se mettre en contact avec l'infirmière de l'Ecole puis son médecin peut être considéré comme la recherche d'un troisième terme, cela permet de chercher une issue acceptable au conflit et une résolution des tensions. Les troubles physiques et les interactions ainsi établies peuvent être vus comme des stratégies infra-conscientes visant à remettre entre les mains de professionnels de la santé une problématique qu'elle ne parvient pas à gérer seule. Ils permettent de présenter une demande d'aide à des personnes de référence sous une forme jugée plus acceptable que celle qui consisterait à dévoiler de façon explicite ses préoccupations. L'explication du médecin quand au stress fournit une interprétation plausible qui peut être mise en jeu dans l'interaction avec les autres.

Margarita recherche de l'aide là où elle pourrait en trouver théoriquement mais l'interaction n'aboutit pas: nous pouvons nous demander si sa demande a été explicite. L'image sociale négative de la toxicomanie rejaillit sur l'entourage du toxicomane et il n'est pas facile de dévoiler des préoccupations de cet ordre. Exposer de telles préoccupations revient à s'exposer au jugement d'autrui. Nous pouvons penser qu'exposer ses préoccupations à l'infirmière d'Ecole n'est pas neutre. Les étudiants reçoivent l'assurance qu'ils bénéficient de la garantie de confidentialité d'un service soumis au secret médical. Cette notion est connue des étudiants, eux-mêmes sont engagés à respecter le secret professionnel et doivent prêter serment en début de formation. Margarita ne peut faire abstraction du fait que ce service fait partie de la structure de l'Ecole. Toujours au niveau interindividuel, l'intervention des parents ne l'autorise pas à se libérer de la contrainte de la

relation avec son ami : seuls l'échec et la perspective du redoublement l'amènent à se déterminer pour son avenir.

Trois mois après le début du redoublement, la résolution des tensions les plus aiguës dans la vie affective, le sentiment d'avoir à travers le redoublement une seconde chance et la transformation des significations rattachées au rôle de l'étudiant contribuent à construire une identité cohérente et plausible. Margarita se construit une position d'acteur.

La tentation d'abandonner surgit à divers moments de la formation, tantôt face à ses doutes quand à son orientation, tantôt face aux échecs répétés aux examens du CMU ; ces deux éléments interagissant certainement entre eux. Cette alternative se manifeste tout d'abord de manière diffuse comme le moyen le plus simple d'éliminer les tensions. Puis elle prend corps dans une réflexion qui se construit peu à peu en raison de diverses interactions intra et interindividuelles. Margarita cherche dans l'environnement un signe qui lui permettrait d'être confortée dans une réorientation professionnelle : ainsi en juin, un double échec éventuel (examen pratique et CMU) signifierait « qu'elle n'est pas faite pour ce métier » dit-elle. Ce double échec ne se produit pas, elle sait cependant qu'elle n'a pas suffisamment étudié pour pouvoir réussir le deuxième examen du CMU. L'abandon est alors envisagé alors comme une stratégie rationnelle, soit la recherche d'une autre alternative professionnelle :

Je me suis dit : « Il faut quand même que je pense à une autre porte de sortie, que je trouve autre chose » mais le problème est qu'au mois de juin c'est souvent trop tard, ce n'était pas évident à trouver. Même maintenant, il y a beaucoup de choses qui me plaisent et je mettrais du temps à choisir, je ferais des stages par-ci, par-là, pour bien décider.

5. BILAN DE LA TRANSACTION

La notion « d'étudiant acteur de sa formation » est nouvelle pour Margarita et remet en cause l'habitus développé au cours de la scolarité :

« Acteur de sa formation » : pour moi, il doit se prendre en charge, c'est à lui de tout faire pour réussir, de faire le pas. Il ne faut pas attendre que les gens lui courent après, c'est à lui d'être autonome. Ça, je l'ai découvert plutôt en cours de route, c'était différent d'avant, l'organisation était différente, on avait l'habitude d'avoir tout le temps des contrôles, de temps en temps des tests ».

Sur le plan **actionnel**, elle lâche prise dès le début de la formation et attribue l'échec en partie à la contrainte présente dans son univers affectif. Ce qu'elle nous dit indique qu'elle ne s'est pas engagée réellement dans la situation de formation, son engagement était ailleurs, dans une autre interaction qui représentait alors des enjeux beaucoup plus forts pour elle : « C'est clair que j'ai essayé de me donner dans mes études et je me donnais aussi à part pour lui, alors c'était dur... J'étais tellement concentrée à l'aider lui, que moi en fait je m'oubliais ». Elle se représente plutôt comme étant **agentisée**. Son attitude est caractérisée par le sentiment d'être agie face à la contrainte qui pèse fortement dans sa sphère affective. En n'acceptant pas la réalité difficile de la toxicomanie qui perdure, elle s'actorialise mais, en fuyant le conflit qui la préoccupe, elle s'agentise.

Un mouvement significatif d'une **actorialisation** se produit en plusieurs étapes. elle prend en charge la responsabilité de l'échec aux examens en incriminant l'investissement dans les études et sa manière d'apprendre, son attitude est alors marquée par le sentiment de devoir prendre l'initiative de l'action. Ses résolutions ne parviennent à se traduire en acte qu'au moment du redoublement.

Les interactions avec les autrui significatifs dans le cadre de la formation comme dans la famille ne permettent pas de faire évoluer les interrogations initiales. L'intervention à visée

protectrice de ses parents contribue dans un premier temps à renforcer le sentiment d'être agie, elle contribue ensuite à la construction d'une représentation de soi comme acteur : Margarita met en acte la rupture qu'elle envisageait depuis un certain temps et a le sentiment de se libérer d'une forte contrainte. En cours d'année de redoublement, elle entreprend pour la première fois une action en coopération avec un autrui significatif, un étudiant de deuxième année qui, en juin déjà, s'était montré concerné par sa situation.

Elle n'a pas donné suite à cette proposition de coopération: « J'avais déjà décroché » dit-elle. Elle retiendra cependant sa proposition durant le redoublement: « Cette année, je lui ai demandé s'il avait ses résumés car je les comprends bien, il arrive bien à faire ses fiches ; il me les a prêtées ».

6. PRODUIT TRANSACTIONNEL

Les **significations** produites concernent :

➤ **L'autonomie de l'étudiant**

L'expérience de la première année de formation et de l'échec ont permis une construction de connaissance à propos de l'autonomie de l'étudiant. Margarita réalise le décalage qui existe entre la manière dont elle avait joué le rôle d'étudiant à l'ECG et celle qui est attendue en formation infirmière. Elle a compris que les règles qui permettent de jouer ce rôle dans l'espace de la formation infirmière sont différentes de celles qu'elle connaissait jusque-là.

Là, c'est un seul examen donc il faut tout apprendre, c'est à nous de nous organiser ; moi, je l'ai compris après, au fur et à mesure. Au début, on est tellement perdu et ce n'était pas des questions que je me posais.

➤ **La représentation des facteurs de réussite**

Elle pense que ce qui est essentiel, c'est la régularité du travail et la prise en charge de soi qui permet d'être disponible pour l'étude : « Il faut travailler dès le début, régulièrement, prendre le temps, par exemple deux fois par semaine de bien relire ses feuilles, ses photocopiés, de bien travailler, on ne doit pas trop se faire du souci ».

Elle a découvert aussi que la mémorisation est insuffisante pour intégrer les connaissances et que cette intégration implique un effort de compréhension : « Mon problème l'année dernière, c'était que j'apprenais sans comprendre ».

Ce faisant elle commence à transformer son rapport au savoir qui n'est plus un donné mais une construction et une appropriation d'informations disponibles dans l'environnement de la formation. Cette construction de connaissance est partielle, le savoir semble être pour l'instant ce qu'il faut maîtriser pour réussir les examens .

➤ **L'orientation professionnelle**

Le doute à propos de l'orientation s'est un peu estompé au fil du premier semestre de la première année, sa préoccupation majeure se situant ailleurs : dans la sphère relationnelle amoureuse. Il resurgit au moment de chaque échec aux examens du CMU. Les conséquences qu'aurait un abandon des études lui paraissent trop lourdes. Tout d'abord pour elle, elle se demande si elle serait capable de recommencer autre chose. Ensuite pour ses parents, elle craint de retarder le projet de retour dans leur pays d'origine qui est conditionné par son accès à une profession. En cours de redoublement, elle transige avec elle-même et son entourage en décidant de continuer ses études en Suisse. La possibilité de redoubler vue comme une seconde chance, la résolution des tensions dans la sphère affective permettant une meilleure disponibilité pour les études et un investissement plus grand tout en gardant des loisirs, sont autant de facteurs lui donnant le sentiment de globalement

mieux maîtriser sa vie. Le choix professionnel remis en question à chaque échec aux examens du CMU est réaffirmé, les significations qui permettent de donner sens à la poursuite du projet sont anciennes : « J'étais toujours dans l'idée de continuer, j'étais déterminée, je suis toujours déterminée. Depuis très jeune, j'avais l'idée de devenir infirmière, j'aime bien quand ça bouge, faire les pansements. L'aspect technique me tentait ».

Le produit de la transaction est encore instable. Si le retour au pays est une alternative qui lui semble peu réaliste, il constitue dans l'imaginaire une sorte d'Eden, le lieu où toutes les tensions en lien avec la relation amoureuse conflictuelle et celles que suscite l'échec en formation semblent n'avoir plus cours.

➤ **La représentation de la profession d'infirmière**

Les interactions qui ont lieu dans le cadre de l'activité d'aide-soignante non qualifiée dans un lieu où existent peu de soins techniques semblent avoir créé une sorte d'amalgame des rôles infirmier et aide-soignant. Les nouvelles significations qui sont produites sont caractérisées par une vision réductrice du rôle professionnel de l'infirmière : « Je trouve que le travail d'aide est différent à l'Hôpital et dans les maisons de personnes âgées. Le travail semble moins intéressant à l'Hôpital, là où je suis, les aides font pratiquement tout, à part les pansements qui sont faits par les infirmières ce qui est normal ».

Cette représentation du rôle ne va pas dans le sens de ce que la formation veut développer, elle va être confrontée lors du premier stage hospitalier qui commencera le mois suivant et nous pouvons nous demander quelle sera l'évolution du projet professionnel de Margarita.

➤ **La représentation de soi dans les échanges**

Les significations produites concernent le monde subjectif et social. Elle se représente comme acteur capable d'interagir sur les contraintes intérieures grâce aux échanges avec d'autres :

Moi, je suis une personne qui se renferme sur ses problèmes et j'ai un peu de peine à faire les premiers pas, à demander de l'aide ; alors je m'enfermais et j'essayais de réussir toute seule. Je crois que j'aurais mieux fait de m'ouvrir et de dire : « voilà, je n'y arrive pas, j'ai des problèmes, etc... » ; maintenant, j'y arrive mieux et si j'ai une leçon à retenir, c'est qu'au lieu de tout garder pour moi et d'accumuler, accumuler jusqu'à ..., là maintenant, j'en parle.

Elle commence à penser qu'elle dispose d'un certain pouvoir pour influencer le devenir d'une interaction, rester en retrait dans un groupe, ne pas se confronter aux adultes pour défendre sa position sont des éléments qui font l'objet d'une remise en question : « C'était peut-être... c'était aussi dû au fait que j'étais renfermée et les gens n'osaient pas m'aborder, c'est un cercle vicieux. Il faut peut-être oser... ».

Il s'agit-là d'un début, la poursuite du travail de construction de connaissance sur cet objet dépendra des interactions à venir, de sa capacité à s'engager vraiment dans les échanges. Si elle le fait et en retire des significations suffisamment valorisées, cela pourrait modifier la manière dont elle conçoit la place qu'elle occupe et celle qu'elle veut se donner dans les échanges avec les autres.

La modification de la représentation de soi dans les échanges entraîne une remise en question de certains éléments présents dans le monde de la formation :

➤ L'action en coopération

Elle comprend le but du tutorat d'une manière différente à présent, c'est un lieu de coopération, d'échanges permettant de se confronter aux autres pour apprendre à gérer l'ensemble des problèmes qui peuvent interférer sur la disponibilité pour les études :

Normalement c'est sensé être un endroit où l'on parle, où l'on discute de ses problèmes, des problèmes au sens large pas seulement d'un cours en particulier mais aussi des problèmes existentiels que l'on vit, qu'il faut pouvoir affronter pour être ensuite disponible pour l'étude. C'est un endroit privilégié car le groupe se connaît mieux.

La transformation des significations rattachées à la manière dont doit se jouer le rôle étudiant modifie sa manière de concevoir le rôle de l'enseignant : « En tout cas pour les groupes de tutorat, il faudrait plus travailler ce côté CMU et que les enseignants soient plus attentifs aux problèmes. Souvent on faisait autre chose... »

Le type de rapport qu'elle entretenait jusque là avec le savoir contribuait à l'échec, selon l'analyse qu'elle a pu en faire. Elle n'a pas osé aborder les difficultés d'apprentissage pour l'étude du cours du CMU et évoque le fait que beaucoup d'autres objets étaient traités dans les rencontres du tutorat : il n'y avait guère d'espace pour ce type d'échanges dit-elle. D'autres facteurs ont aussi joué un rôle, le lâcher prise précoce par exemple et le fait qu'exposer ses difficultés d'apprentissage n'était guère évident pour elle. Dans le séminaire de travaux dirigés spécifiques au groupe des redoublants, elle se sent habilitée à prendre la parole et à dire ce qu'elle ne comprend pas. Comme d'autres étudiants de son groupe, c'est la proximité avec « des mêmes » qui lui permet de se sentir autorisée à interagir avec l'enseignant.

La fin de la relation avec son ami implique un réaménagement de ses investissements affectifs. Sur ce plan la transaction semble suspendue ou du moins nous n'avons pas d'information nous permettant de définir comment elle se poursuit.

7. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

➤ Les contraintes issues du dispositif de formation

Dans le nouveau dispositif de formation, la première année est essentiellement théorique, Margarita ne peut pas confronter le doute qui est le sien à la réalité d'un stage. La décision de s'engager dans une activité d'aide-soignante vise en partie à réduire les tensions qu'entraîne l'existence de ce doute :

Je me suis dit qu'en même temps, cela me familiarisera avec le milieu, bien que je sache que c'est différent de l'Hôpital. Pour l'expérience, je me suis dit que c'était bien, pour faire un peu de pratique et pour me rassurer.

Elle décide de faire un type d'expérience qu'elle pense être bénéfique pour elle. Cependant, les représentations qu'elle a développées à propos du rôle professionnel de l'infirmière ne sont pas celles que l'Ecole souhaiterait et cela pourrait s'avérer problématique lors du premier stage.

Nous pensons qu'il y a là quelque chose de paradoxal, Margarita et d'autres étudiants en échec vont chercher hors de la formation les expériences qui permettent d'avoir une représentation concrète du rôle professionnel et une possibilité de confronter leur choix professionnel.

Les critiques qu'elle émet, ainsi que d'autres étudiants, à propos du tutorat ont été répercutées au niveau de l'institution. Cette année-là les tuteurs ont remis en question la contrainte que représentait le fait de consacrer beaucoup de temps à transmettre des informations dans le cadre du tutorat.

➤ **L'entretien comme interaction productrice d'une co-construction de connaissance :**

Le chercheur en tant que personne qui s'intéresse à elle devient un autrui significatif. La proximité, la confiance qui s'établissent ont contribué à lui permettre de développer une meilleure compréhension de certains processus qui étaient infra-conscients durant la première année, l'entretien en tant qu'interaction a ainsi permis une co-construction de connaissance. Le sens qu'elle donne au fait de maintenir un travail d'aide-soignante, alors que celui-là prêterite le temps consacré à l'étude et favorise la survenue de l'échec, lui apparaît en cours d'entretien :

Je crois que je n'étais pas vraiment consciente de l'impact que la fatigue avait sur moi, j'étais tellement prise dans tout ça que je ne m'en rendais pas compte. J'aimais ce que je faisais donc même si

j'étais fatiguée le soir, c'était quelque chose que j'aimais, pour moi c'était positif ; si c'est quelque chose que l'on n'aime pas, on se dit que ce n'est pas la peine, tandis que là, non, j'étais bien, d'ailleurs, je continue toujours.

Ou encore à propos de sa tentation de retourner dans son pays d'origine : « Même moi, je ne sais pas ce qui m'est arrivé. Je pense que je me sentais tellement bien là-bas loin de tout souci, loin du stress que cela entraînait ».

Evolution

Quatre mois après le début du redoublement et après avoir effectué le premier stage, Margarita décide d'abandonner la formation et d'entreprendre un apprentissage dans le domaine de la santé⁴¹. Elle invoque un sentiment d'incapacité à faire face aux exigences d'une profession de soins.

⁴¹ Une autre étudiante de ce groupe prend elle aussi cette décision et se réoriente de la même manière.

Chapitre 13

Marieka

1. INTRODUCTION

En début d'entretien Marieka montre une attitude de réserve. Après de nombreuses questions de relance qui visent à encourager le développement de sa parole elle s'engage finalement dans l'interaction. La foule de données qu'elle donne alors permet de comprendre son expérience de la première année et l'important travail d'ajustement qu'elle a opéré. Originaire d'un pays non européen, elle a passé la majeure partie de son enfance en Suisse romande. Elle a un frère. Après la scolarité obligatoire, elle veut « faire des études ». Son père décide de l'envoyer au collège, elle accepte cette décision. Après avoir redoublé la première année, elle échoue la deuxième année et quitte le collège. Elle entre ensuite en troisième année à l'ECG et obtient son diplôme en 1997.

Le collège constitue une expérience difficile. Elle supporte mal la compétition entre les élèves ; elle a l'impression de beaucoup travailler et cependant les résultats ne sont pas probants :

Tout le monde se marche dessus, chacun veut être le meilleur et l'autre n'est pas bon, et si on a 4 c'est pas bon. Même si on avait une bonne note, 4 ou 4,5 on ne se sentait pas vraiment heureux, il fallait toujours faire plus, plus.

Elle a l'impression de vivre un enfermement et éprouve un sentiment de dévalorisation :

Au collège, j'avais l'impression d'être enfermée dans une petite boîte et puis avec tous les gens qui se marchaient dessus c'était une ambiance que je n'appréciais pas tellement. J'avais un prof. de classe qui me décourageait à propos de mon orientation. Dès la première

année, elle me disait : « Moi je ne vous vois pas au collège, vous devriez penser à faire autre chose » et ça m'énervait parce qu'il y en avait qui étaient moins bons que moi, je ne comprenais pas pourquoi elle ne leur disait rien. J'ai voulu lui prouver que je pouvais être capable de réussir autant que les autres. J'ai refait la première année, la deuxième ça allait mais je n'avais pas assez de points en allemand et en anglais alors j'ai dû arrêter. Je devenais vraiment terne, j'avais l'impression qu'on me suçait, on me suçait..., on me pompait toute mon énergie. Il n'y avait rien de positif qui en ressortait.

Finalement, Marieka prend l'initiative de s'inscrire à l'ECG sans en parler au préalable à ses parents, elle sait que le diplôme qu'elle obtiendra lui permettra de s'inscrire à l'Ecole d'infirmières :

Mon père n'était pas très content mais ce qui lui a plu c'est que c'est moi qui ai pris l'initiative, qui a fait les démarches, qui suis allée me renseigner. Je lui ai dit que je voulais aller là-bas pour devenir infirmière, il a vu que j'avais un projet en tête et que je m'y tenais. Après il m'a encouragée, il préférerait ça plutôt que je reste à rien faire.

Le passage à l'ECG s'avère très positif :

A l'ECG je travaillais autant qu'au collège parce que j'avais gardé la même méthode de travail et je me rendais compte que ça portait plus de fruits... Ça rend beaucoup plus heureux de se dire que le travail qu'on a fait a porté ses fruits.

La manière dont elle se représente son rapport à l'étude durant la scolarité secondaire supérieure, ainsi que les rôles enseignant et étudiant, porte les marques de l'expérience de l'échec et d'une certaine idée de la place qui lui revient dans le monde scolaire:

Moi je crois que c'est mon passage du collège à l'ECG qui m'a vraiment appris sur mes méthodes de travail et puis sur beaucoup de choses. Au collège, je n'étais pas à l'aise et j'avais beau travailler ça ne marchait pas. Je me disais souvent : « Qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour réussir ? » parce que ma méthode ne marchait pas, je l'ai

appliquée à l'ECG et elle a marché alors je me suis dit que ça devait pas être ça, je me suis dit : « Ah mais je ne suis pas complètement stupide, c'était peut-être pas ta méthode de travail, c'était pas ta place, il faut trouver sa place ».

Les épreuves ou tests surprises qui ont lieu toutes les deux ou trois semaines l'incitaient à un travail régulier : « Alors de toute façon on était obligé de travailler un peu plus ».

Elle pense que les travaux personnels écrits qu'elle a eu l'occasion de faire à l'ECG n'étaient pas aussi structurés que ceux qu'elle doit faire en formation infirmière et que les exigences étaient moins rigoureuses :

Il y avait des points et il fallait les suivre à la lettre, si on débordait un peu ou bien on bâclait un peu certains points ça ne dérangeait pas, tandis que là il ne faut rien laisser au hasard.

Sensible à l'entraide qui existait dans sa classe à l'ECG, elle s'y sentait en proximité avec les autres : « Je trouvais que c'était une bonne classe, même si on était tous différents, c'étaient des personnes vers qui j'allais plus facilement ».

Le redoublement est en lien avec un échec au test de rattrapage du CMU et un travail non validé dans le domaine des sciences humaines.

2. ANALYSE DE LA TRANSACTION

Au point de vue de la **temporalité**, le projet de devenir infirmière s'est dessiné pendant l'enfance. Marieka souhaite aller travailler par la suite dans son pays d'origine où elle a très peu vécu. Elle s'inscrit pour effectuer la formation infirmière l'année de l'obtention de son diplôme ECG. Elle fait partie d'une équipe de volley-ball, cette activité est importante pour elle.

L'image qu'elle utilise montre combien l'expérience de l'entrée à l'Ecole l'a impressionnée : « J'ai eu l'impression d'être un petit pois au milieu d'une forêt parce qu'on est tout petit et

puis il y a plein de gens, on ne connaît personne et on se sent un petit peu perdu au début ».

L'adaptation lui paraît moins facile que le passage du collège à l'ECG ; ce qui la frappe, c'est la diversité des trajectoires et des expériences des étudiants : « Quand on arrive ici, on a déjà un bagage tellement lourd, différent. On arrive tous d'endroits différents, il y en a qui arrivent de France, d'autres de Suisse, de collèges, de... ».

Elle reconnaît quelques étudiants de l'ECG, se rapproche d'eux ce qui réduit assez vite la tension que génère la confrontation à l'inconnu et les cours en grand groupe. L'existence de groupes plus petits est aidant, la coopération avec quelques pairs avec lesquels elle s'entend bien aussi : « Je pense si on a deux ou trois personnes avec qui on s'aide c'est mieux ; par exemple si quelqu'un n'est pas là, l'autre prend les feuilles et les notes ou si quelqu'un a mieux compris on peut s'expliquer ».

Pendant le premier trimestre elle bute sur les travaux qu'elle doit rendre pour valider certains cours. Structurer un travail et développer ses idées lui posent des difficultés :

Moi j'ai tendance à mettre le moins possible de détails et aller tout de suite à l'essentiel. Quand ils me demandent de mettre beaucoup de détails, ça me dérange un peu parce que je me dis : « Ça sert à rien tous ces détails ». Alors j'essaie de m'expliquer pourquoi il faut les mettre.

Le tutorat s'avère problématique. Ce qui la gêne, c'est un certain clivage qu'elle ressent dans le groupe et les difficultés de coopération. Il y avait deux clans dit-elle, ceux qui réussissaient et ceux qui avaient des difficultés : « Moi je trouve que ça ne fonctionnait pas très bien. Ceux qui faisaient un petit groupe à côté, chaque fois qu'ils avaient une info qui aurait pu être utile à tout le monde, ils la gardaient pour eux ».

Une expérience de non coopération avec un pair du tutorat la décourage :

Il y avait déjà eu une tentative et puis après cela ne m'avait pas du tout dit d'aller demander une deuxième fois. Parce que quand on devait faire des dossiers, on avait déjà demandé à une fille de nous prêter son dossier pour voir comment elle s'y était prise car elle avait eu une bonne note. Déjà elle n'a pas été contente, elle a rechigné et puis elle ne nous l'a jamais passé. Alors rien que ça... .

Elle constate que « les autres », ceux qui réussissent, s'entraident davantage. Elle se sent plus à l'aise pour demander quelque chose à ceux qui ont des difficultés.

Le tutorat suscite d'autres frustrations, par exemple le tuteur ne possède pas toutes les informations qui lui permettrait de répondre immédiatement aux questions des étudiants.

En ce qui concerne les **stratégies**, elle expérimente une méthode d'apprentissage en faisant un index pour le MPB⁴² (cours de Morphologie Physiologie Biologie). Constatant qu'elle est débordée elle abandonne cette stratégie pour une autre et se met à faire des résumés. Elle apprécie les tests en blanc qui sont donnés dans le cadre du séminaire de travaux dirigés du CMU. Ils lui permettent d'avoir des repères sur son niveau de connaissance et de savoir ce qu'elle doit améliorer.

A l'approche des examens du CMU, elle réaménage ses priorités :

C'était plutôt école-maison, maison-école et puis je fais du volley-ball alors c'était les trois seules choses que je faisais. A l'approche des examens de CMU, je n'allais plus au volley-ball ou beaucoup moins et/ou je n'allais qu'aux matchs.

Elle travaille seule pour préparer le premier test du CMU prévu en mars. L'échec à cet examen entraîne une certaine tension mais l'écart qui la sépare de la réussite ne lui paraît pas trop grand : elle se dit qu'elle pourra se rattraper au second examen et réadapte ses stratégies:

⁴² Cours donné au CMU (Centre médical universitaire)

Vu que la moyenne était à 4, je me suis dit que je gardais la même méthode de travail mais peut-être j'y consacrerai un peu plus de temps et d'efforts. Je devrais y arriver parce que 3,5, ce n'était quand même pas loin par rapport à certains qui avaient eu 2 ou 1. J'étais triste, ça m'a un peu déçue mais ça ne m'a pas affolée. Par contre je crois que si j'avais eu un 3 ou un 2, ça m'aurait un peu plus affolée par rapport au temps de travail que j'avais fourni.

Deux **autrui**s jouent un rôle particulièrement important : son père et une amie. Elle craint la réaction de son père face à l'échec au test du CMU mais celui-là l'encourage à poursuivre ses efforts :

Quand j'ai eu mon premier 3,5 au CMU je me suis dit qu'il allait encore se dire : « Elle a encore raté » mais il l'a bien pris. Il m'a dit : « Ça ne fait rien, tu n'as qu'à faire un effort pour le reste ».

Elle fait appel à une ancienne camarade de collège qui accepte de corriger les travaux qu'elle doit rendre mais accepte mal les corrections que celle-ci lui propose, des tensions apparaissent dans leur relation.

Durant le troisième trimestre elle cherche activement une méthode de travail plus efficace et agit en coopération avec d'autres. Différentes sources de tensions sont présentes : elle craint d'échouer au deuxième test du CMU et supporte mal les interventions de son père qui s'inquiète de savoir si elle travaille suffisamment.

Elle établit d'elle-même des interactions avec le tuteur, le considère comme une personne ressource qui à sa demande fait le bilan de la situation et de ses méthodes de travail. Elle essaye de suivre la méthode qu'il lui conseille puis décide d'en chercher une autre qui lui convienne davantage. Cette interaction lui procure cependant une certaine réassurance :

On allait souvent parler au tuteur. Je suis allée plusieurs fois le voir pour discuter avec lui. J'ai expérimenté mais je crois que ça ne me réussit pas. Moi j'ai l'habitude, je fais des résumés, il m'a dit de faire plus de petites fiches sur le système et puis, par exemple, des petites

fiches sur les détails, les détails et puis moi c'est pas trop ça. Moi je préférerais faire des résumés sur les détails et le système en même temps. Déjà, il était encourageant et puis il nous a un peu expliqué par rapport à d'autres élèves qu'il avait connus. On a essayé de voir ce qui ne marchait pas et puis ce qui pourrait marcher.

Marieka se dit que ce n'est pas le moment de se décourager en se posant la question de ce qu'elle ferait en cas d'échec.

En ce qui concerne les **stratégies**, elle décide de ne pas changer de méthode mais de consacrer plus de temps et d'efforts à l'étude et elle recherche une stimulation pour l'étude auprès de certaines personnes et dans de nouveaux lieux :

Pour la suite, j'ai passé plus de temps, j'ai fait plus de résumés mais plus ciblés sur les systèmes et sur certains trucs que j'avais un peu laissés de côté au premier examen. Je suis allée plus souvent à la bibliothèque, il y avait un groupe qui s'y réunissait, on s'expliquait les choses entre nous.

Elle se déplace aussi de temps à autre pour étudier chez son amie qui fait des études universitaires dans un autre canton romand :

Ça stimule parce que c'est vrai qu'à la maison quand il y a des gens en train de discuter et qu'on est dans notre chambre à essayer de travailler, on est moins concentrée. Au moindre prétexte, on se lève pour aller voir. Là, on était toutes les deux et vu qu'elle travaillait pour ses examens forcément, je travaillais aussi un peu plus.

Elle cherche des repères pour améliorer ses travaux écrits : elle soumet toujours certains travaux à son amie, au besoin par téléphone ou les fait lire par son père ou son frère. Lorsqu'ils ne comprennent pas ce qu'elle a écrit, elle sait qu'elle doit reprendre son travail.

En juin sa déception est grande, le résultat du deuxième test du CMU est insuffisant. Le résultat est le même qu'au premier test alors qu'elle estime avoir davantage travaillé. Elle

se décourage : « Quand j'ai eu encore 3,5, ça m'a déçue parce que j'avais fourni encore plus de travail pour avoir la même note, ça m'a vraiment découragée, je me suis dit : Qu'est-ce qu'il faut que je fasse ? ».

Rassurée de savoir qu'il y aura surtout des questions ouvertes au test de rattrapage, ses **stratégies** consistent tout d'abord à décider de continuer les études puis à choisir la forme d'examen en tenant compte de ses limites :

J'avais remarqué que c'était aux questions ouvertes que je m'en sortais le mieux alors je m'étais dit que si je me concentrais vraiment, moins sur les petits détails et plus sur ce qui entoure les petits détails, je pourrais assurer un 4,5. Les questions à choix multiples, ça n'allait pas du tout.

Elle décide aussi de revoir ses priorités et réduit à un mois le travail prévu initialement pendant les deux mois d'été. Elle décide de consacrer tout le mois d'août à étudier avec une camarade qui se trouve dans la même situation.

Au début des vacances, contrairement à ce qui avait été annoncé, elle apprend que le test ne comportera pas de questions ouvertes, cette nouvelle la déstabilise. Pendant le mois de juillet, elle travaille comme aide-soignante dans une résidence pour personnes âgées et étudie en parallèle. En août, elle ne s'investit pas dans l'étude comme prévu initialement :

Pendant tout l'été, il y a eu de la famille à la maison et puis au mois d'août, j'ai vraiment rien fait d'autre que le CMU mais j'étais pas trop dedans. Je ne le sentais pas, déjà quand j'ai appris qu'il n'y avait que des questions à choix multiples j'ai été déçue.

Elle accepte le redoublement, seule alternative qui lui est proposée après l'échec au test de rattrapage. Son père réagit assez positivement et elle se sent encouragée à poursuivre :

Quand j'ai loupé le rattrapage, il m'a encouragée, il a dit que les études universitaires c'est pas facile. Il m'a dit : « Je suis quand

même fier de voir que tu n'as raté qu'un seul examen sur le tout et de pas loin ».

Ses stratégies se diversifient .

Elle organise son emploi du temps de manière à concilier études et sport : « J'ai le volley, les matchs c'est souvent le week-end. J'ai préféré rien planifier de stable ou de strict ces deux jours comme ça, je suis sûre que c'est deux jours au moins où je peux étudier ».

Elle participe activement au séminaire de travaux dirigés du CMU et en tire parti. La taille restreinte du groupe est facilitante :

Ça se passe mieux parce que chacun a ses questions et puis on y va et on étudie un système ; on règle ce qui ne va pas dans le système, ce qu'on n'a pas compris et on passe à un autre quand tout le monde a compris... Tandis que l'année passée, j'avais l'impression qu'on venait, il avait préparé son cours par rapport à ce que lui pensait être important. Et puis on était tellement qu'il n'avait pas le temps de répondre aux questions de tout le monde.

Pour étudier ce domaine d'enseignement, elle a repris une méthode utilisée au collège : elle fait des fiches et apprend par le jeu. Elle utilise à présent simultanément deux méthodes de travail qui lui conviennent et est optimiste en ce qui concerne le prochain examen du CMU :

Je relis toutes mes fiches une fois et ensuite je les pose à l'envers, après j'en tire une au hasard. Je faisais déjà ça au collège pour mon vocabulaire et puis ça marchait bien alors je me suis dit : « Pourquoi pas pour ça ? ». Ce que j'ai changé par rapport à l'année passée c'est que maintenant, je fais les résumés ainsi que des petits cartons.

Pour les travaux personnels écrits, elle trouve des repères en tutorat. Lire certains travaux, écouter les présentations orales lui permettent de critiquer ses propres travaux, définir ce qu'elle devrait modifier ; elle comprend comment structurer un travail. Pour ce dernier point, elle se réfère aussi à ses

travaux antérieurs. Elle tire à présent davantage parti des interactions avec son amie qui continue à relire ses travaux et lui donne des conseils précis et utiles ; elle reconnaît la valeur de ses critiques : « Elle me dira jamais « c'est bon » pour me faire plaisir, c'est ça que j'apprécie beaucoup ».

A la maison une demande qu'elle et son frère ont formulée depuis un certain temps a abouti, en octobre une porte est installée pour fermer le salon, les conditions d'études s'améliorent. Le premier stage aura bientôt lieu et suscite quelques craintes, elle le voit comme une mise à l'épreuve de ses capacités et cette grande institution qu'est l'hôpital l'impressionne :

Comparé à l'année passée, cette fois-ci, on aura plus de choses à faire, on va être plus actives. L'année passée, c'était plutôt de l'observation et la plupart du temps, j'étais assise à ne rien faire ou à parler avec les gens. Là il va falloir que je travaille, que je bouge, ça va être différent. Et puis c'est vraiment là qu'on verra si je tiens la route, ça sera un test.

Marieka envisage une alternative au cas où elle échouerait le redoublement : elle deviendrait assistante de médecin et reviendrait plus tard à la profession d'infirmière.

L'incertitude surgit au troisième trimestre, à l'approche du deuxième examen du CMU. Elle se demande ce qu'elle ferait en cas d'échec :

On avait beaucoup travaillé à la bibliothèque avec Serena et Margarita et puis c'est vrai que je me disais de temps en temps : « Si je rate, qu'est-ce que je vais faire, est-ce que j'ai vraiment envie de continuer ? ». Je me posais la question et puis après je me disais : « Ce n'est peut-être pas le moment de te poser la question parce que ça va te décourager, tu te la poseras après ».

Les travaux personnels à rendre pour valider certains cours constituent une autre source d'incertitude, elle ne comprend pas les exigences des enseignants et en particulier « pourquoi il faut mettre plus de détails » :

Parce que ça me dérange d'un côté de mettre quelque chose que je n'ai pas compris pourquoi il faut le mettre. On me demande de mettre beaucoup de détails et je trouve qu'ils n'ont rien à voir ou bien qu'on pourrait s'en passer parce que quand on lit une phrase, on comprend tout de suite qu'il y a ça et ça. Je préfère savoir d'abord pourquoi il faut que je mette tout ça parce que les mettre comme ça, je trouve que ça ne m'apporte rien.

Le monde physique de la formation infirmière ne fournit pas les mêmes repères que ceux qui lui étaient donnés dans le milieu scolaire et elle doit résoudre les tensions qu'engendrent le fait d'avoir davantage de liberté pour gérer ses apprentissages. Le rapport au temps s'avère difficile ; l'absence de contrôles continus qui orientaient les efforts et la gestion du temps d'étude, interagit sur le **monde social**. Face à l'improductivité de ses méthodes de travail, elle se demande ce qu'elle doit faire pour réussir.

L'interrogation porte aussi sur le **monde subjectif**, elle est en désaccord avec la manière dont se comportent les pairs qui réussissent dans le groupe de tutorat : « Et puis ce n'est pas des gens qui sont très accueillants ni très serviables. Ce n'est pas des gens à qui on a envie de demander quelque chose ».

Il y a un **désaccord entre deux conventions** à propos de la manière dont doit se jouer le rôle d'étudiant et les rapports entre pairs. La convention, à laquelle elle se réfère, repose sur ce qu'elle a connu à l'ECG où il y avait, malgré les différences entre étudiants, une bonne entente. En tutorat elle constate l'absence de dynamique d'entraide, ceux qui ont de la facilité n'aident pas ceux qui ont des difficultés.

3. SÉQUENCES TRANSACTIONNELLES

➤ Recherche de repères et expérimentation

Le dispositif de formation ne présente plus les repères auxquels elle était habituée jusque là, l'absence de contrôles

continus lui donne un sentiment de liberté mais aussi l'impression d'être dans un certain flou :

J'ai l'impression qu'on arrive et puis qu'on marche dans le flou parce qu'au collège, dans les autres écoles, on a l'habitude d'être un peu dirigé, déjà par rapport aux petites épreuves et puis les épreuves périodiques. Et puis à l'École on arrive, trois quatre mois toujours pas de test et puis cinq ou six mois, on a un gros test, après plus rien et puis un autre gros test alors on sait jamais où on se situe. On ne sait jamais à quel niveau on en est, on croit être bon et on se dit qu'on est au bon niveau par rapport aux autres, ça devrait aller et puis quand on fait le test on se rend compte qu'on n'a pas le bon niveau.

Les interactions avec les **autrui**s prennent une place importante dans cette étape de la transaction. Le repérage des personnes connues, l'observation des autres et les premières interactions lui permettent de résoudre la tension générée par la confrontation à l'inconnu et en particulier les cours en grand groupe. Il s'agit tout d'abord de se rapprocher de ceux qu'elle connaît. Il y a une ouverture prudente aux autres. En expérimentant la vie de groupe dans le cadre du tutorat, elle est confrontée à des difficultés de coopération et l'hétérogénéité de son groupe de pairs représente une source importante de tensions.

D'autres interactions sont sources de difficultés pour l'étude, sa représentation du temps à disposition n'est pas réaliste, elle a du mal à planifier son travail. Par ailleurs travailler chez elle est difficile, il y a trop de bruit.

Elle cherche des repères pour apprendre auprès de ses pairs, en dehors du tutorat : « Quelquefois, je demandais aux autres comment ils faisaient pour apprendre ».

Elle recherche auprès des **autrui**s **significatifs** présents dans le cadre familial et amical du soutien pour les travaux personnels et une stimulation à l'étude. Elle sait que certaines choses ne vont pas mais elle n'a pas de repères, elle ne sait pas exactement où elle va, elle tâtonne pour trouver une méthode pour apprendre.

➤ **Renégociation des efforts à faire**

L'interaction avec le **monde objectif** fournit un point de repère : le résultat du premier test CMU. La marge des efforts à faire pour réussir au deuxième test et éviter l'échec définitif lui paraît faible, elle pense qu'il suffit d'augmenter le temps consacré à l'étude. Faire les efforts nécessaires pour réussir permet de réduire la tension qu'elle éprouve.

➤ **Sentiment d'être agie**

Les attentes envers les pairs ont été déçues, elle en conclut qu'il y a impossibilité de trouver de l'aide dans le groupe de tutorat : « J'avais pas du tout envie de leur demander de l'aide parce que je ne pense pas qu'ils auraient accepté de m'aider par bonne volonté ou de bon cœur ».

Le conflit n'éclate pas ouvertement, l'allègement des tensions se fait par le renoncement à coopérer avec ceux qui réussissent et par l'investissement des relations avec ceux qui comme elle ont de la peine dans les études.

➤ **Sentiment de devoir prendre l'initiative de l'action**

Elle initie une coopération avec des pairs hors du groupe de tutorat pour résoudre l'interrogation que constituent les difficultés d'apprentissage du CMU. Elle se soustrait aux contraintes présentes dans le cadre familial, l'étude à l'extérieur du cadre familial lui semble plus propice.

➤ **Evitement des contraintes intérieures**

La crainte de ce qui arriverait si elle échouait au deuxième examen est évacuée. La transaction s'opère au niveau intra-individuel, elle vise à l'allègement des tensions en ignorant la contrainte intérieure qui surgit du **monde subjectif**. Marieka pense que cette manière de faire est la seule possible dans ce type de situations :

J'ai remarqué un truc quand je sens les choses négativement, c'est assez souvent juste mais par contre quand je sens des choses positives, c'est rare que ça tombe juste. C'est valable pour l'Ecole et

pour le reste. Une fois j'avais un rendez vous, j'avais senti que ça allait mal se passer, j'y étais quand même allé et ça c'est mal passé. A chaque fois que j'ai senti des choses assez négatives, ça s'est confirmé alors je n'aime pas trop sentir les choses négativement parce que là ça commence à me faire un petit peu peur, j'essaye de me dire : « N'y pense pas » ou bien « C'est pas obligatoire que ça se passe mal ».

➤ **Lâcher prise**

Elle adopte l'idée d'un redoublement lorsqu'elle apprend quelle sera la forme du test de rattrapage mais la possibilité de se rattraper l'engage à montrer à ses parents qu'elle se prépare. La transaction va se traduire par un ajustement partiel à la contrainte que représente la préparation à cet examen : elle étudie superficiellement. Les efforts consentis sont reconnus par l'entourage familial.

➤ **Sentiment de devoir se prendre en charge**

Le redoublement et les conditions spécifiques sont une source de nouvelles interactions et certains blocages présents dans la transaction semblent être peu à peu levés. Elle cherche à comprendre par elle-même pourquoi certaines corrections proposées par son amie sont nécessaires et du coup peut les reconnaître comme légitimes, elle parvient à décentrer son point de vue :

J'ai remarqué qu'au début quand je n'étais pas d'accord avec elle, je changeais la moitié de ce qu'elle me proposait de changer, je laissais l'autre moitié comme moi j'avais fait et ça n'allait pas. Il manquait toujours quelque chose. Et maintenant, je prends un peu plus le temps de comprendre pourquoi elle a changé telle ou telle chose, ou bien je vais rechercher moi-même, ça va mieux.

➤ **Remise en question d'une manière d'apprendre**

Le tutorat spécifique au groupe des redoublants lui permet de découvrir les productions des autres et de les comparer aux siennes. A partir des décalages observés, elle tire certains enseignements qui lui permettent de critiquer et de modifier sa manière de faire. Peu à peu émergent de nouveaux

éléments de référence qui sont reconnus comme légitimes et expérimentés. Elle tire parti des interactions avec les autres, elle prend en compte des informations qui lui paraissent pertinentes et elle les utilise pour améliorer ses travaux.

Elle ne tâtonne plus, pour étudier le CMU et se fie à sa méthode. Peu à peu, elle développe un sentiment de maîtrise dans les apprentissages qui lui avaient posé problème au cours de l'année précédente.

4. DIMENSIONS DE LA TRANSACTION

Durant la première année, les tensions sont omniprésentes (entre soi et soi, entre soi et les autres), la transaction n'avance guère, elle est bloquée tant au niveau intra qu'au niveau interindividuel. Durant le redoublement, les résistances présentes au niveau intra-individuel évoluent et permettent des interactions interindividuelles valorisantes et valorisées.

Au **niveau intra-individuel**, Marieka éprouve une difficulté à identifier ce qui suscite chez elle un doute ou un inconfort. Sa stratégie consiste à évacuer les pressentis négatifs qui surgissent : « essayer de ne pas y penser » ou « essayer de se rassurer ». Pour pallier cette contrainte issue du **monde subjectif**, elle a besoin que l'environnement de la formation lui fournisse des repères :

Je crois que ça m'aurait bien aidé de lire de bons travaux et même d'avoir un exemplaire... parce que ça aide toujours de se référer à quelque chose. Il faudrait des tests en blanc, mais vraiment sérieux parce que c'est vrai, aux travaux dirigés on a fait des questions à choix multiples en blanc et là je voyais, quand je n'arrivais pas à répondre, je mettais une petite coche et puis je disais : « Ça je devrais le revoir plus à fond » parce que je n'avais pas réussi à répondre à la question. Ça a un peu aidé mais je pense qu'il devrait y en avoir plus régulièrement, par exemple, pour chaque système, pour voir si on a bien compris.

Au **niveau interindividuel**, elle apprécie que des moyens spécifiques soient mis en œuvre pour les redoublants et s'autorise à présent à interagir avec le professeur dans le séminaire des travaux dirigés. Ce qui est aidant, c'est la taille restreinte du groupe et la proximité qu'elle ressent avec les autres en raison de la situation qu'ils partagent. Plusieurs membres du groupe faisaient partie de son groupe de tutorat l'année précédente et leurs difficultés les avaient rapprochés à l'époque.

En tutorat, Marieka renonce à interagir avec les pairs qui pourraient lui apporter des éléments utiles pour ses apprentissages. Elle se sent dévalorisée dans l'interaction par ceux qu'elle ressent comme trop différents d'elle et préfère se tourner vers ceux qu'elle ressent comme moins différents et qui sont eux-mêmes en difficulté.

Les interactions avec les **autrui**s les plus significatifs sont marquées par des résistances : elle recherche activement de l'aide, des conseils auprès du tuteur et d'une amie mais elle ne parvient pas à les prendre en compte parce qu'elle ne les reconnaît pas comme légitimes. Le processus en cours varie. Soit elle ne comprend pas en quoi leurs propositions sont fondées, soit elle considère qu'elles sont inapplicables. Jusque là, elle a eu l'habitude d'évacuer ce qui fait problème plutôt que de s'y confronter vraiment. Le temps passe et elle rigidifie sa position devant les critiques qu'elle recherche pourtant, elle ne parvient pas à décentrer son point de vue pour adopter d'autres points de vue.

Les résistances à prendre en compte les critiques constructives que lui adresse un **autrui** très concerné par sa réussite, son amie, peuvent être vues comme une réactivation de la menace identitaire éprouvée au collège. Dans ce contexte ci, des significations qui connotent négativement l'expérience de la critique ont été produites et sont remises en jeu dans certaines interactions actuelles.

La transaction intra-individuelle évolue, Marieka renonce à son point de vue pour s'ouvrir à un autre, elle accepte l'idée

que celui-là vaut la peine d'être mis en œuvre sans pour autant se sentir menacée. Elle transige en plusieurs étapes. Elle prend tout d'abord en considération la moitié des corrections proposées par son amie pour les travaux personnels puis constatant l'inefficacité de cette attitude, elle assouplit son point de vue, cherche à comprendre et à améliorer par elle-même. Elle y parvient après trois mois de redoublement. Ce lent travail intérieur est un travail identitaire. Elle lutte contre les interventions extérieures mais y réfléchit, les prend en compte au fil du temps. L'interaction avec son père qui tente de contrôler si elle travaille suffisamment est très significative de ce processus :

S'il ne me voit pas travailler pendant un mois et qu'il me fait la remarque, je le comprendrai tout à fait et je me dirai : « Il a raison ». Quand mon père fait une remarque, il se dit qu'on n'y pense pas ou bien qu'on ne le prend pas au sérieux parce qu'on ne lui répond pas ou bien on fait comme si... mais en fait ça cogite, j'y réfléchis, j'y pense et puis je me dis qu'il n'a pas tort ou que peut-être je devrais appliquer ce qu'il m'a dit.

C'est peut-être par fierté que je ne lui réponds pas. Et puis je crois aussi que ça m'a pas mal aidée parce qu'il était enseignant et il m'a un petit peu expliqué comment devait se comporter un étudiant; au début je n'y faisais pas trop attention et ensuite ça me revient dans ma tête et puis je me dis : « Ah ! Tiens, il a peut-être pas tort ».

Elle demande à son père de lire ses travaux ; il a toujours suivi de près ses études : « Il est très, plus présent que maman par rapport aux études ».

Trois éléments conditionnent l'interaction avec les **autrui**s du cadre familial dans cette étape sensible qu'est l'échec au test de rattrapage et ses conséquences, le redoublement. Premièrement, la représentation du défi que constitue la réussite des examens de ce domaine d'enseignement, il s'agit d'un cours donné par la Faculté de Médecine et sa famille accorde une grande valeur aux études universitaires. Deuxièmement, le fait que l'échec ne paraisse pas massif (le

résultat est 3). Troisièmement, les examens sont réputés difficiles et elle n'est pas la seule à avoir échoué.

5. BILAN DE LA TRANSACTION

Marieka semble avoir une idée assez claire de ce qu'est l'autonomie :

Auteur de sa formation, en fait c'est lui qui l'écrit, c'est lui qui la fait, c'est comme s'il écrivait un livre ; il fait d'abord un croquis après il rajoute par dessus jusqu'à faire un bouquin, comme ça, comme un écrivain. Il crée lui-même sa façon d'évoluer dans la formation et puis sa façon de faire. En fait, il faut prendre ce qui est bénéfique, pour nous et puis laisser ce qui est néfaste mais le problème c'est que quelquefois, il faut un peu tester avant de voir si c'est bénéfique ou néfaste et on perd un peu de temps.

La première année, tout le monde dit : « Moi je fais telle ou telle méthode ». Vu que ma méthode ne marchait pas, je me suis dit je vais en essayer une autre mais on perd du temps à changer de méthode. Là, je me suis mise à une méthode et j'y reste. Pour l'instant ça va, j'ai l'impression d'avoir beaucoup mieux compris.

Elle pense que les enseignants doivent prendre l'initiative de certaines interactions avec les étudiants et doivent les guider, leur éviter de se laisser piéger par le temps qui passe. Le message qu'elle donnerait aux enseignants va dans le sens d'un besoin de guidage :

Il ne faut pas toujours attendre que l'étudiant vienne vers vous, il faut peut-être aussi aller un peu plus vers lui. Moi je pense que ce serait une bonne idée de guider un petit peu dans le flou. Parce que lorsqu'on vient d'endroits où on a toujours été un peu dirigés. Par rapport aux épreuves ici au début, on se sent un petit peu libre, on se dit : « C'est dans cinq mois, on a le temps, on a le temps » et après ça vient vite. Il y a des profs qui savent que ça va pas pour certaines choses, qui ne viennent pas vous le dire et qui attendront que vous veniez dire que ça va pas. Je pense que les tuteurs sont assez présents.

Ce qu'elle attend d'un enseignant, c'est qu'il mette à sa portée le savoir :

Il faut qu'il aime ce qu'il fait et puis c'est quelqu'un qui devrait arriver à ressortir d'une façon simple et puis claire tout ce qu'il a à nous faire savoir parce que c'est peut-être un peu confus ou bien trop compliqué. Au CMU par exemple, il y en a qui utilisent des termes qu'on ne comprend pas forcément ; ils se disent qu'on a la brochure alors ils font moins attention à ce qu'ils disent, ils donnent juste un complément et ils ne tiennent pas tellement compte du fait qu'on comprenne ou non.

Elle a observé que certains étudiants prennent l'initiative d'établir des interactions avec les enseignants et ont de ce fait des échanges productifs : « C'est vrai que certains avaient beaucoup plus d'affinités avec certains profs... ».

Sur le plan actionnel, le rapport au temps est difficile. Elle est dans un flou qui dure jusqu'au premier test du CMU. Elle attribue en un premier temps l'échec à un environnement qui ne lui fournit plus les contrôles réguliers qui stimulaient son travail personnel dans le secondaire supérieur. Les résistances qui sont présentes au niveau intra-individuel tendent à **l'agentiser**. En juin, elle se fait à l'idée du redoublement, son attitude est alors caractérisée par le lâcher prise. Elle développe une représentation de soi en tant qu'acteur lorsqu'elle tente de trouver une méthode plus efficace. Depuis le début du redoublement, elle prend en charge sa formation, se représente comme actrice de sa formation. Son attitude est caractérisée par le sentiment de devoir prendre l'initiative de l'action. Elle tire des enseignements des interactions avec les autres dans la formation et hors du cadre de la formation ; elle régule son action. Ce qui a été déterminant pour son évolution, ce sont les changements dans le **monde objectif et subjectif**. La taille du groupe des redoublants favorise la participation au séminaire de travaux dirigés et par ailleurs elle attribue des qualités à ses pairs.

6. PRODUIT TRANSACTIONNEL

L'interrogation initiale a évolué. Les significations produites touchent le **monde social et subjectif**. Le **produit transactionnel** porte sur la représentation de soi comme acteur, la manière de considérer comment doit se jouer le rôle d'étudiant pour réussir et la complémentarité des rôles enseignant et étudiant.

Marieka a le sentiment de mieux comprendre les exigences de l'Ecole et de mieux maîtriser son rôle. Avoir des repères est primordial pour elle, l'environnement ne lui en donnant pas autant que dans le parcours scolaire antérieur, elle apprend à s'en donner. Les significations qui sont produites sont en relation avec cinq notions :

➤ La gestion du temps

Elle anticipe le travail à effectuer cependant elle ne maîtrise pas encore bien la gestion du temps, elle a le sentiment que celui là fuit. La donnée temporelle est à présent prise en compte : « maintenant, je me donne des repères dans la tête ».

➤ L'étude du cours du CMU

Elle pense que pour réussir les examens, il faut savoir cerner ce qui est important à apprendre :

Je pense que c'est pas le temps, ça doit être dans la méthode ou dans l'apprentissage..., je pense que c'était plutôt dans l'apprentissage. Moi je pense que j'ai mal choisi, j'ai mal ciblé ce qui était important et ce qui l'était moins. Maintenant je vois mieux ce qui est important ou moins important à apprendre. Il y a des systèmes où j'avais passé moins de temps que d'autres, je devrais y passer, au contraire, plus de temps parce que c'étaient les plus importants, vraiment c'est sur ça qu'il y avait le plus de questions.

Elle a trouvé une méthode qui lui permet d'approfondir la matière. Les questions d'examen constituent encore le principal indicateur de ce qui est important à apprendre.

➤ **Les travaux**

Comprendre les exigences des enseignants est à présent acquis : « Depuis cette année, je comprends mieux ce qu'ils demandent, ce qu'il faut faire ». Se décentrer et avoir un regard critique sur ses productions lui permet de progresser, elle devient plus exigeante pour elle-même :

Quand je lis mon travail je vois tout de suite où je veux en venir mais je me dis que si une tierce personne le lit, peut-être qu'elle ne verrait pas où je veux en venir ou qu'il manque peut-être une petite intro pour dire que j'ai cherché ça et puis j'ai trouvé ci, j'ai trouvé ça. Quand j'ai fait le travail « Nature des soins » et que j'ai eu 5,5, j'étais toute contente car moi, quand je l'avais fait, je m'étais dit : « Il manque des choses », et quand j'ai eu la note et puis qu'elle m'a dit : « C'est bon » j'ai été surprise.

➤ **La participation**

Pour elle accepter le redoublement, c'est accepter une seconde chance. Un tutorat spécifique pour le groupe des doublants lui permet de se sentir à l'aise, en situation de familiarité. Un séminaire de travaux dirigés spécifique pour le groupe des redoublants est obligatoire, il lui permet de se risquer dans la participation, elle pose des questions, comprend mieux.

➤ **L'autonomie**

Le produit transactionnel comporte aussi une affirmation de son droit à se déterminer et à assumer les conséquences de ses actes dans l'espace familial. Etre autonome, c'est prendre en charge ses études, elle a pris conscience de cela au cours de la scolarité secondaire, lorsqu'elle a décidé de la suite de son parcours scolaire :

Depuis l'ECG jusqu'à maintenant, c'est un peu moi qui ai pris en charge mes études, en charge dans le sens où je ne laisse plus mon père être derrière moi à me dire : « Il faut travailler, il faut faire ci, est-ce que tu as assez révisé et est-ce que tu as fait ci, quand est-ce que tu as des examens? ».

Elle ne supporte plus le contrôle de son père sur ses études, elle décide de les prendre vraiment en charge, en contrepartie elle impose de nouvelles règles:

Je ne lui dis pas les dates de mes examens parce qu'il me rend nerveuse et je n'aime pas ça. Il ne comprend pas que ça fait une pression et puis on en a trop sur les épaules. Là je m'enferme et quand il me demande : « C'est quand ton examen ? » je lui dis : « Je te dirai pas » et puis je lui ai expliqué pourquoi... et il a compris. Sinon c'est toutes les cinq minutes qu'il vient demander : « T'as travaillé ? T'as révisé ? Ça va aller ? ». Je ne peux même pas me reposer parce qu'il est là à me dire : « Tu devrais être en train de réviser, c'est bientôt ton examen et puis tu sors » et « Ah ! mais non, tu devrais pas aller au volley-ball ». Ça me réussissait pas alors j'ai mis ça au clair avec lui, je me suis mis au clair avec moi-même et puis je me suis prise un peu plus en charge, c'est vrai qu'avant je le laissais tout contrôler. Maintenant j'ai l'impression de mieux contrôler et ça va beaucoup mieux.

7. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

L'interaction avec le chercheur permet à Marieka de remettre en question certains éléments du monde social, et en particulier sa manière de voir sa place dans les interactions avec les enseignants. Initier elle-même des interactions avec eux par exemple est une idée assez nouvelle pour elle :

Je ne pense pas que l'idée n'est pas venue mais je n'y suis pas allée. Je ne saurai pas dire pourquoi. C'est vrai que des fois ça m'est arrivé d'y penser mais en fait, je ne sais pas... j'ai pas eu de feeling. Ça m'est arrivé plusieurs fois de parler à la fin des cours avec quelques enseignants ou peut-être parce qu'il y avait d'autres qui étaient allés poser des questions et j'étais allée écouter, j'ai aussi posé des questions mais je sais pas si...

L'entretien qui a mis à jour les tensions l'amène à réajuster l'image qu'elle pense avoir donnée, des éléments du monde subjectif s'assemblent en un repositionnement :

Moi je suis du genre « tout va mal », non je ne pense pas que tout allait mal. Moi, ça ne m'a jamais ni démoralisée ni découragée, je sais pas ça m'a pas empêchée de garder la bonne humeur ou le sourire, l'envie de continuer tout ça quoi, je ne peux pas dire que tout allait mal, ce serait pas honnête.

Elle réalise qu'elle a l'habitude de se « débrouiller » seule face aux difficultés, l'entretien l'amène à s'interroger sur la notion de la complémentarité dans les échanges avec les pairs :

Oui, toujours. Même les travaux en groupe, ce n'est pas que j'aimais pas trop mais je sais pas, j'arrivais moins à m'investir dans un travail en groupe que quand je faisais quelque chose toute seule. Je ne sais pas, je crois que c'est dans ma nature... Peut-être que je veux me montrer à moi-même que je peux y arriver tout seule et j'accepte moins facilement de l'aide des autres.

Cependant la référence aux **autrui**s significatifs du cadre familial élargi est importante, sa culture d'origine accorde une grande place et de la valeur aux liens et à la solidarité familiale.

Oui, parce qu'au premier examen, j'ai vraiment travaillé toute seule. Au deuxième, je suis allée chercher un petit peu d'aide près des autres et puis pour le rattrapage normalement avec Serena, on devait se voir pour travailler le rattrapage mais comme on a travaillé toutes les deux au mois de juillet, nos horaires ne correspondaient pas et puis au mois d'août elle est partie. Alors après je suis restée toute seule, en fait et je l'ai fait toute seule. Mais c'est vrai qu'il ne m'est pas venu à l'idée d'aller demander à quelqu'un ou bien... ou bien non, pas du tout... Bon, le problème c'est que moi je connais, j'ai une de mes cousines qui est infirmière alors par rapport à certaines techniques de soins, elle peut m'aider si je lui demande et puis c'est vrai qu'en Médecine, je connais deux ou trois personnes qui font Médecine... Et puis oui, sinon à part les gens de l'école, j'ai des cousins, des cousines mais ils font tout autre chose et c'est vrai que dans le métier ici j'ai personne qui est au courant de tout ça et qui pourrait vraiment m'aider dans le métier.

Le monde physique de la première année de formation ne permet pas une grande proximité entre les enseignants et les

étudiants, excepté en tutorat et dans certains domaines où l'enseignement a lieu en petits groupes, comme les cours pratiques de techniques de soins. Cette donnée constitue une interaction non négligeable pour Marieka. L'évolution que lui permet le redoublement est favorisée par le fait qu'elle se trouve dans un petit groupe durant les quatre premiers mois, elle se sent en proximité et en confiance avec les autres. Elle fait référence à un certain habitus développé dans le monde scolaire. Les repères que constituent les contrôles réguliers dans le secondaire supérieur entraînent une régulation de l'action par l'environnement extérieur, cela n'est plus le cas en formation infirmière. Pour elle et pour d'autres étudiants, faire face au rôle étudiant et réussir en formation implique la transformation de cet habitus et un important travail de reconstruction des significations développées jusque là à travers les interactions avec le monde scolaire.

Evolution

Au terme de l'année de redoublement, Marieka réussit et poursuit la formation⁴². Elle obtient son diplôme en 2002 et exerce sa profession en milieu hospitalier. Elle participe aussi chaque année aux informations professionnelles destinées aux étudiants de l'Ecole de Culture Générale.

Chapitre 14

Eric

1. INTRODUCTION

D'emblée en confiance avec l'interviewer, Eric s'exprime volontiers. Porteur d'une double nationalité française et suisse, il a toujours vécu dans une grande ville française. Ses frères et sœurs font des études supérieures en France. Sa famille du côté paternel est domiciliée en Suisse, il a eu l'occasion de passer des vacances à Genève.

Durant son parcours scolaire au lycée il prend un cours d'arts plastiques mais poursuivre des études artistiques lui semble trop exigeant. L'orientation vers la filière de baccalauréat en sciences médico-sociales (SMS) lui permet d'envisager une profession où prédomine l'aide aux autres, aspiration qu'il met déjà en œuvre à travers le bénévolat :

En seconde, j'avais une option arts plastiques parce que c'était aussi une branche qui m'attirait. Après, il fallait me demander ce que je voulais faire c'était quand même rigueur enfin un certain suivi et j'avoue qu'à cette époque c'était pas vraiment mon cas alors je n'ai pas voulu vraiment continuer là-dedans, j'ai plutôt voulu que ce soit un loisir. J'ai dû me poser la question de savoir ce que voulais faire ; j'ai réfléchi, j'avais déjà travaillé dans plusieurs associations bénévolement que ce soit à caractère sanitaire ou social. Il y a avait une réelle volonté de donner de son temps et de l'aide ; j'ai travaillé dans une association de secourisme, ils m'appelaient quand ils avaient besoin de moi et j'essayais de me libérer, d'être disponible, c'est aussi une qualité du travail plus tard... J'ai travaillé aussi avec Le Secours populaire, ça n'a pas été facile. Je me suis dit : « Bon, c'est dans cette voie là que j'ai envie de m'engager » et j'ai fait des recherches. J'ai vu que ce bac existait et je m'y suis lancé.

Il se représente comme un étudiant peu actif au lycée et attribue cela au fait de s'être retrouvé dans une classe peu stimulante :

J'ai doublé une fois en primaire... pour d'autres formes d'examens comme le baccalauréat, j'ai donné ce que je pouvais et j'ai été dans la bonne moyenne, pas très bon je l'avoue mais dans la moyenne. Au lycée il y avait une grande disparité des cultures et des milieux de vie et le dialogue était assez difficile. En plus, il y avait plusieurs personnes qui étaient un peu en échec scolaire et qui étaient placées là, disons en dernier recours. D'autres voulaient faire d'autres métiers, ils étaient placés là mais n'en n'avaient rien à faire, donc il n'y a pas eu un réel, une réelle volonté, un réel engouement à étudier ; voilà pour les autres c'était pas motivant non plus, mais il fallait s'y adapter quoi.

L'entretien n'a pas permis de recueillir de données permettant de cerner sa représentation du rôle enseignant durant son parcours scolaire.

L'échec en formation infirmière touche plusieurs domaines d'enseignement théoriques dont celui de la Morphologie Physiologie Biologie. Il porte aussi sur le cours de techniques de soins et technologies.

2. ANALYSE DE LA TRANSACTION

Sur le plan de la **temporalité**, une première tentative d'inscription en France a échoué : sa candidature a été refusée dans plusieurs centres de formation en soins infirmiers. Il décide alors de venir s'inscrire à Genève où réside une partie de sa famille. Il est admis à l'Ecole en 1997. Un parent âgé a accepté de l'héberger à Genève et son père qui réside en France subvient à ses besoins :

J'avais le choix entre essayer de venir ici ou faire une année préparatrice aux examens en France, ça me faisait un an de préparation plus trois ans d'études ça revenait au même que quatre ans en Suisse. Je me suis dit : « autant commencer tout de suite la

formation, c'est ce que j'ai envie de faire » et je suis venu ici, donc ça c'est fait assez rapidement, il a fallu déjà déménager.

Son projet professionnel repose sur le désir d'allier dans le futur les deux domaines qui l'intéressent, le domaine artistique et l'aide aux autres :

Peut-être, même sûrement, j'essayerai de créer plus tard un centre d'art thérapeutique pour des enfants et des adultes atteints de maladie de longue durée : pour essayer de créer un espace de détente, de rencontre, d'évasion au sein de l'hôpital, c'est un projet qui me tient à cœur et ça me permettrait bien sûr d'allier les deux domaines qui m'intéressent quoi...

Il arrive en Suisse 15 jours avant la rentrée. Il est curieux de découvrir Genève mais se sent un peu perdu :

Je n'avais pas ce que tout le monde a et ce que tout le monde trouve naturel, c'est-à-dire..., il y a le canton de Genève, tout ça était complètement nouveau donc j'ai dû m'adapter. Comme je suis aussi suisse, cela m'a fait plaisir de découvrir.

➤ Les autres

Il pense que son père s'inquiète un peu : « C'était la première année d'indépendance pour moi et bien sûr mon père était un peu... ». La découverte des autres étudiants et de l'Ecole est une expérience positive. Il compare ce qu'il découvre avec ce qu'il sait de la formation infirmière en France :

En arrivant, j'étais content de voir une école qui marche et je ne m'attendais pas à voir une école aussi grande aussi bien structurée... Je pensais aussi qu'elle était rattachée à un hôpital parce qu'en France la plupart des Ecoles sont rattachées. Des amis qui sont étudiants en France m'ont raconté comment ça c'était passé, il y a des points semblables mais c'est pas vraiment la même chose. J'ai apprécié qu'il y ait des cultures différentes, on vient d'endroits différents et ça donne une richesse.

Durant le premier trimestre, il prend des repères, explore Genève et ses alentours. Très rapidement des conflits surgissent avec le parent qui l'héberge et s'étendent à d'autres membres de la famille :

Ce parent a 94 ans. Ça m'a aidé quand même au départ mais ensuite la situation n'était pas très bonne parce que j'avais du mal à cohabiter avec lui et avec le reste de la famille, on ne s'entend pas... Enfin, je m'entends avec certains mais pas avec d'autres donc ça a créé quelques conflits...

Le programme de formation l'étonne, il ne pensait pas qu'il y aurait des sciences humaines. Ce domaine d'enseignement retient davantage son attention que le cours de Morphologie Physiologie Biologie ; cet intérêt est en partie tributaire de la manière dont sont donnés les cours. Il est par ailleurs désarçonné par l'échelle d'évaluation sur 6⁴³ :

Certains domaines m'ont moins plus que d'autres, je pense que pour certains d'entre nous aussi ça été le cas ; le cours d'anthropologie, j'ai adoré parce que c'était donné de façon claire, précise avec des vidéos, les méthodes étaient bonnes, le prof était sympa. La première note que j'ai reçue, j'ai dû avoir quatre ou quatre et demi et je me suis dit : « Mais qu'est-ce que j'ai fait pour avoir quatre ? » et puis je regarde les autres, ils avaient les mêmes notes et étaient ravis... Et j'étais là sans comprendre... J'ai dû attendre l'explication de quelqu'un pour qu'on me dise que c'était noté sur six, que je comprenne enfin que... Au départ, je pensais que la moyenne était à trois et puis pas à quatre et puis bon, c'est peut-être que le niveau qu'on demande c'est quand même un niveau assez exigeant et c'est quand même une profession qui demande de la rigueur, de l'autorité et qui offre des responsabilités donc il faut pas non plus être trop laxiste.

Sur le plan des **stratégies**, il décide de chercher un logement indépendant et sait qu'il devra assumer son loyer. En

⁴³ En France, l'échelle d'évaluation au lycée comporte 20 points.

mars il commence à travailler le soir comme technicien de surface et trouve un logement :

J'ai choisi de prendre aussi un travail parce je n'arrivais pas..., enfin il y avait la vie de mon grand-père d'un côté et comme on le sait, c'est pas la même que la mienne. J'avais envie d'avoir une liberté, de pouvoir inviter qui je veux, quand je veux, faire ce que je veux, travailler quand je veux, qu'il n'y aie pas la télé le matin quand je dors, tout ce qu'on imagine donc... Donc j'ai dû chercher un appartement, enfin un studio, même une chambre. J'ai pris ce qui était dans mes moyens... .

Il se renseigne sur les diverses activités sportives qu'il pourrait faire à Genève mais n'en entreprend aucune. Reprendre une activité bénévole le tente :

Pour le sport, il n'y avait pas le temps, et puis j'avais l'esprit ailleurs. A un moment où je me suis dit : « Est-ce que je vais prendre contact avec la Croix-Rouge et peut-être trouver du bénévolat ou pas ? » et je me suis dit qu'il fallait privilégier d'abord un travail stable. L'association où je suis encore a de l'importance quand je vais en France mais moins maintenant parce que je suis à Genève.

Quels sont les **autrui**s les plus significatifs dans cette étape ? Eric se sent bien dans la promotion, il retire des réassurances des interactions qu'il a avec sa tutrice et lui reconnaît des qualités dans la manière dont elle joue son rôle :

J'avais une bonne entente avec les gens, j'avais de bonnes relations avec eux je pense. Entre deux pauses et à la bibliothèque du CMU, on discutait on se posait des questions mutuellement. Ma tutrice m'a aidé, m'a soutenu, m'a indiqué comment ça allait se passer, enfin pas que pour moi bien sûr, pour tout le groupe et pour moi, ça été quand même une réelle confiance, elle a instauré quand même une confiance qui a marché.

Son père vient à Genève une fois par mois, ils entretiennent des contacts téléphoniques entre temps.

L'échec au premier examen du CMU lui permet de mieux mesurer les exigences de la formation :

Je ne pensais pas que ça serait aussi dur. Ayant fait mon bac sciences médico-sociales, je me suis dit que j'avais déjà une petite approche de ce qu'était la biologie, physiologie, anatomie... et je m'étais dit que je pourrais peut-être m'en sortir en travaillant mais pas comme un forcené, en travaillant normalement et j'ai vu que ce n'était pas du tout ce que je pensais...

Son père, sa famille proche le stimulent à l'étude.

Du point de vue des **stratégies**, en avril Eric décide d'arrêter le travail rémunéré et consacre davantage de temps à l'étude :

Il s'est trouvé que je n'arrivais pas à suivre avec les études et puis pour moi le salaire n'était pas dans mes attentes bien que c'était déjà quand même quelque chose. Je voulais privilégier les études donc j'ai décidé d'arrêter.

Il réussit le deuxième examen du CMU mais la note obtenue ne lui permet cependant pas d'avoir la moyenne dans ce domaine d'enseignement en fin d'année:

Au deuxième examen, un peu poussé par moi et par mon père, je m'y suis mis plus et j'ai eu quatre sur six donc ce qui fait une moyenne de trois et demi. J'ai privilégié l'étude ce qui a fait que j'ai mieux réussi qu'au premier et bon, il s'est trouvé que c'était pas suffisant...

En juin, il est en échec dans d'autres domaines que le cours CMU, il doit faire plusieurs rattrapages.

Sa **stratégie** face au test de rattrapage du CMU est d'expérimenter l'oral en raison de ses limites à l'écrit. Il décide de prendre des vacances avant de préparer l'examen :

J'ai voulu choisir l'oral pour voir un peu comment ça se passait et voir si j'avais peut-être plus de facilité. Il y avait le rattrapage, alors j'étais un peu surchargé par tous ces examens. Je sais que si je prenais les vacances ça ferait moins de temps à disposition pour

préparer l'examen mais... je me suis dit qu'il fallait que je prenne quand même quelques vacances pour m'aérer un peu l'esprit sinon je ne tiendrais pas.

Durant les vacances il décroche, ne se consacre pas autant à l'étude qu'il l'avait prévu initialement :

J'ai pris quelques vacances au mois de juillet et ensuite je me suis décidé à travailler... mais c'est vrai que j'ai eu un petit relâchement parce que voir ses amis qui eux sont en vacances, c'est compréhensif je crois et puis aussi refaire la même chose...

Il invoque un cumul de stress au moment où a lieu le test de rattrapage du CMU : il doit passer plusieurs autres examens de rattrapage, par ailleurs un examen oral tel que celui du CMU est nouveau pour lui et il sait qu'il n'est pas tout à fait prêt. L'échec qui survient alors est attribué à une erreur stratégique et au stress :

C'était un peu le trou noir quand je suis arrivé c'était assez..., c'était comme si demain n'existait pas. Je connaissais les enseignantes donc j'étais quand même un peu en confiance, ce n'était pas le grand jury et tout ça, c'était quand même un peu plus convivial... J'ai dû m'emmêler un peu les pinceaux et puis certaines questions qui sans doute étaient là pour m'aider prêtaient à confusion, moi elles me mettaient en confusion. J'ai choisi l'oral, j'aurais peut-être dû choisir l'écrit, je ne sais pas, et le stress aussi a dû jouer une part, j'ai eu trois sur six, donc... c'est vrai j'avais peut-être pas révisé comme il fallait.

Durant le redoublement, les ressources économiques restent une préoccupation forte. Les diverses démarches qu'il entreprend pour trouver une bourse à Genève et dans son canton d'origine, en suisse alémanique, restent infructueuses.

A Zurich parce que c'est mon canton d'origine, donc là ils m'ont demandé énormément de papiers que je leur ai fournis. A la fin, ils m'ont demandé le contrat de loyer de mon père. Comme il habite dans un appartement qui est assez grand parce qu'avant on habitait

tous ensemble pour l'instant je ne vais pas donner ce contrat de loyer parce qu'ils vont voir que c'est un loyer trop important et je ne pourrais pas bénéficier d'une bourse. Une fois que mon père aura pris quelque chose de plus petit, on pourra peut-être prétendre à avoir une bourse mais je sais que déjà à la base c'est pas facile, il faut toujours des papiers, des papiers... tout est vérifié... et puis ils m'ont dit justement : « Oui à Zurich la formation d'infirmier est rémunérée alors pourquoi pas à Genève ? ». Alors j'ai dû expliquer, montrer, argumenter. Donc ça non plus ce n'était pas facile.

Il finit par s'adresser au Bureau central d'aide sociale à la fin de la première année alors qu'il n'est pas encore fixé sur son devenir dans la formation :

Là, ils m'ont dit : « Alors si vous passez en deuxième année, on pourra vous donner la bourse, si vous ne passez pas en deuxième année, vous aurez des cours en moins » donc je leur ai expliqué la situation et alors ils m'ont dit « A ce moment-là vous pourrez travailler vous n'aurez pas besoin de bourse⁴⁴ ». Voilà ce qu'ils m'ont répondu.

Il parvient cependant à obtenir le remboursement des taxes d'inscription à l'Ecole auquel peut prétendre tout résident à Genève : « il faut se battre quoi ». La recherche d'un travail lui apparaît comme la seule alternative possible :

C'est mon père qui subvient à mes besoins mais plus pour très longtemps, donc je suis toujours à la recherche d'un emploi, le week-end de préférence, je fais pas mal d'entretiens et de recherches... Je cherchais en tant que technicien de surface, mais c'est vrai qu'aide-soignant ça serait plus dans l'axe de ma profession et de ce que je veux faire donc j'ai fait une demande à la Résidence Les Bleuets. J'ai eu un entretien avec une responsable et elle m'a dit qu'elle attendait que je fasse mon stage de février et qu'ensuite, elle pouvait me prendre, donc c'est déjà un bon début. J'attends aussi de voir le salaire qu'on me propose pour voir comme ça peut s'organiser et puis aussi voir quelle est la quantité de tâches auxquelles je vais être

⁴⁴ Eric bénéficie de deux jours de libre durant l'année de redoublement, excepté les quelques semaines durant lesquelles il sera en stage.

astreint et voir si je peux continuer aussi... Mais bon pour l'instant, il n'y a pas de problème majeur, pour l'instant tout va bien, je ne vais pas tout dramatiser.

En ce qui concerne les **stratégies**, il décide de modifier sa manière d'étudier : il choisit un lieu plus propice à l'étude, étudie plus régulièrement, plus systématiquement et de façon plus approfondie :

Maintenant je vais plus souvent à la bibliothèque du CMU et là maintenant, j'ai décidé d'y aller une heure et demie deux heures par jour pour bosser, pour réellement comprendre, avant c'était moindre, ça je l'avoue. Je me suis pris en main je me suis dit : « Bon il faut que ce soit régulier, à des heures régulières, qu'il y ait aussi un programme qui soit fait pour pas avancer dans le flou, pour bien voir ce qui est abordé et ce que je fais chaque jour, chaque semaine, chaque mois ». Je planifie aussi mes révisions. C'est un cheminement qui s'est fait tout au long de l'année dont je me suis aperçu, j'aurais aimé m'en apercevoir plus tôt, mais bon ça c'est fait comme ça... Disons une fois que j'ai arrêté mon travail j'ai commencé à y voir un peu plus clair...

Après un mois de redoublement il propose à ses camarades de tutorat de constituer un groupe de travail pour être stimulé à étudier régulièrement le cours du CMU mais sa proposition n'est pas retenue. Il prend en compte le fait que les autres ont peut-être des besoins différents et valorise les bénéfices que représente le fait d'étudier seul :

L'année dernière, j'ai vu que je m'y étais pris assez tard et c'est là que j'ai vu que ça n'allait pas, je me suis dit qu'il fallait que je m'y mette un peu plus tôt, en novembre, j'ai demandé aux autres personnes du tutorat si ils étaient d'accord de former un petit groupe pour travailler ensemble les cours du CMU. Ils n'étaient pas vraiment enthousiastes, ils préféreraient, je pense, faire tout ça de leur côté. Cela se comprend parce qu'il y en a qui préfèrent travailler seuls, d'autres qui préfèrent travailler en groupe. Donc là, je travaille un peu seul mais je travaille aussi avec d'autres personnes de première année avec qui je m'entends, ça me permet de comparer nos points de vue mais c'est vrai que j'aime bien travailler

seul, assimiler seul et pas non plus tout le temps qu'on me pose des questions ou poser des questions pour déranger l'autre.

Malgré les différences et les conflits qui surgissent quelquefois dans le groupe des redoublants, il a le sentiment qu'il y a un esprit de groupe et ressent comme un soutien l'effort que fait l'institution pour agir sur la problématique des situations d'échec :

Je pense que c'est différent par rapport à ceux de l'année dernière, je ne saurais pas vraiment expliquer pourquoi mais... c'est assez compliqué. C'est un tutorat qui est différent, on se connaît déjà depuis un an, cette année donc, on est un peu plus soudés... bien qu'il y ait certaines disparités je trouve. On ne vient pas du même endroit, on n'a pas la même culture, on vient pas de la même formation mais je pense qu'il y a quand même une bonne entente, quoique certaines fois, on peut se fâcher... Je pense aussi qu'on a des exigences, on s'accorde, on prend un peu plus de temps et on est aussi un peu soutenus... par vous, par tous ceux qui justement suivent la formation et essayent de comprendre un peu ce qui va, ce qui va pas, ça encourage de se dire qu'on est suivi, qu'il y a quelque chose qui avance.

Un imprévu dans l'organisation du stage qui va débiter prochainement est déstabilisant, face à l'alternative que l'Ecole lui propose et qui ne lui convient pas, il tente de négocier :

J'étais comment dire, un peu énervé justement concernant le stage que j'ai dû changer. J'ai réagi parce qu'on m'avait affecté au départ en dermatologie et puis après j'ai dû aller au CESCO... Comme j'étais déjà allé l'année dernière au CESCO, je suis allé voir la responsable des stages qui m'a dit que c'était un casse-tête chinois, qu'il n'y avait pas de possibilité de changer parce que le service de dermatologie avait téléphoné en disant qu'il ne voulait pas prendre deux personnes et qu'il restait une place au CESCO. Je comprends un peu leurs attentes, mais enfin... Ça c'est fait comme ça... Je n'ai pas envie maintenant de trop m'immiscer, de changer de choses parce que ça fera plus de désordre qu'autre chose.

Malgré le sentiment de frustration et surtout les craintes qu'il éprouve, Eric prend en compte les représentations positives que ses pairs ont de ce stage et s'attache à voir les bénéfices de cette expérience à venir :

Bon maintenant, je me suis fait à l'idée quoi, mais c'est vrai que j'aurais préféré être en médecine pour tout dire quoi. Je ne serais pas dans le même service donc ça sera quand même une découverte et d'après ce que j'ai entendu, c'est... vraiment le service des phases terminales. Je me dis que c'est quand même une très bonne expérience. D'un certain côté c'est bien parce que j'ai déjà une expérience dans cet établissement mais la curiosité aussi l'emporte, j'aurais eu envie de connaître autre chose, connaître le réseau du système de santé genevois et voir un peu autre chose mais bon... Plusieurs personnes m'ont dit justement : « Ah j'aurais préféré être à ta place pour aller là-bas parce que je trouve ça génial ». Certains de deuxième année me l'ont dit, donc ça me pousse aussi à... c'est quelque chose qui est bien quoi, alors c'est vrai que j'attends de voir ce qui va m'être demandé et comment ça va se passer... le service... mais c'est vrai que j'ai aussi une appréhension en me disant : « Est-ce que... ? Comment ça va se passer ? ».

Sur le plan des **stratégies**, il anticipe ce qu'il devra changer dans son organisation :

J'ai moins de cours donc ça me permet d'organiser le temps de repos, je me lève plus tard. D'ailleurs, il faut que je réorganise un peu mon sommeil parce qu'avec le stage qui arrive, il faut s'organiser un peu mieux... heureusement que j'ai trouvé quelqu'un qui puisse m'emmener, il va lui aussi au CESCO, là c'est à six heures du matin... parce que sinon, il faut se lever à cinq heures du matin.

L'étrange surgit en un premier temps du **monde objectif**, la formation ne se présente pas comme il se l'imaginait :

La formation n'était pas la même en France et en Suisse, je m'étais fait un schéma de la formation en France. J'avais vu qu'il y avait à peu près une même organisation de la formation mais les stages n'étaient pas placés aux mêmes endroits. J'ai vu aussi la formation à Lausanne qui n'est pas la même qu'ici, donc c'est s'adapter un peu et

puis en France, il y a des concours pour rentrer, des questions, des tests psychotechniques, des entretiens. Ici j'ai eu droit à des entretiens donc c'était déjà au départ quelque chose de différent.

L'incertitude surgit de façon plus marquée au moment de l'échec au premier examen du CMU, c'est le **monde social** et le **monde subjectif** qui sont touchés. Eric croyait jusque-là que son bac constituait un équipement scolaire adéquat. Il pensait réussir sans avoir à travailler plus qu'il n'en n'avait eu l'habitude au lycée. **L'interrogation** qui naît est floue, peu précise. Les échecs successifs et les réactions de son père vont peu à peu l'amener à s'interroger sur ses capacités et sa manière de faire :

C'est devenu clair quand..., moi je trouve que ça c'est fait à plusieurs endroits..., d'abord aux échecs parce qu'il y a toujours une remise en question à savoir : est-ce que je suis bon pour ça est-ce que je suis fait pour ça, est-ce que je peux encore corriger ma situation ? Comment est-ce que je peux faire ? Et puis au moment où une certaine personne me poussait, donc il y a eu principalement mon père, il y a eu des amis qui m'ont aussi un peu poussé mais pas autant que ma famille proche.

3. SÉQUENCES TRANSACTIONNELLES

➤ Comprendre l'univers de la formation

Il compare la manière dont est organisée la formation en France et en Suisse. La finalité de l'interaction vise une réduction du sentiment d'étrangeté que suscite la découverte de la formation à Genève :

Je voyais certaines différences, j'ai des amis en France qui font leur formation qui sont maintenant en deuxième année et c'était différent, je ne dis pas que c'était mieux ou moins bien mais c'était différent...

Les informations dont il dispose à propos du programme des Ecoles qui préparent au concours pour l'admission aux Ecoles d'infirmières en France et les enseignements de la première année de formation à Genève l'amènent à penser que cette étape s'apparente à une année préparatoire :

Je pense que si j'avais décidé de faire l'année préparatoire en France ça regroupe un peu la première année ici, en certains points, je ne dis pas bien sûr en tous les points, mais ça regroupe en partie, la première année est un peu l'ouverture au monde, l'ouverture aux différentes voies, anthropologie, sociologie ou... à tout ça.

➤ **Recherche de nouveaux repères**

Il veut s'adapter à Genève et renonce à faire des comparaisons : « Je ne faisais pas vraiment le parallèle parce que je savais bien que j'étais ici et qu'il fallait que je me consacre à être ici ». Il découvre et cherche à comprendre l'environnement dans lequel il vit au plan géographique, politique et social. Il interagit avec une contrainte du monde objectif : en mars, il doit assumer financièrement certains frais puisqu'il a choisi de prendre un logement hors de sa famille. Il commence à travailler le soir.

➤ **Sentiment de devoir prendre l'initiative de l'action**

L'échec au premier examen du CMU en mars lui fait réaliser que les exigences sont plus élevées qu'il ne se l'était imaginé et il décide de réadapter ses stratégies en vue du deuxième examen qui aura lieu en juin, il s'agit de travailler davantage. Fin avril, il décide d'arrêter son travail qui lui paraît être insuffisamment rémunéré et qui n'est pas favorable à l'étude.

➤ **Lâcher prise**

En juin, les divers échecs et la perspective des examens de rattrapage apparaissent comme des contraintes trop lourdes, il ne s'investit pas vraiment dans l'étude et se trouve une excuse : la période des vacances n'est pas stimulante pour étudier.

➤ **Sentiment d'être victime des circonstances**

L'échec au test de rattrapage du CMU est attribué au stress et à la fatigue :

J'ai fait comme je pouvais, comme je sentais ... Il faut dire qu'à l'époque aussi je n'étais pas en très bonne forme... Je fumais un paquet de cigarettes par jour et j'étais fatigué. C'était le stress, et puis le stress des examens.

➤ **Sentiment d'avoir une responsabilité dans l'échec**

Trois mois après le redoublement, Eric s'attribue la responsabilité de l'échec : « Je dois faire preuve de plus de rigueur, je ne peux pas mettre tout sur le compte de l'adaptation et sur l'arrivée à Genève ça non... ».

➤ **Sentiment de devoir se prendre en charge**

Il pense que la seule manière de réussir le prochain examen du CMU est de s'investir, étudier suffisamment, régulièrement et de façon systématique :

Je n'ai pas pu aller en deuxième année et donc là comme c'est ma dernière chance, je les mets toutes de mon côté, quoi. J'ai envie de le réussir, je ne me fais pas d'illusion : il n'y a pas trente six façons quoi, c'est-à-dire il faut bosser et puis c'est vraiment ce que je veux faire donc... Et puis prendre brochure par brochure, pas faire dans le foisonnement parce que j'imagine que si on les a mis comme ça c'est déjà parce qu'il y a un lien entre elles et que si on doit apprendre une brochure, la suivante a comme une logique qui permettrait justement d'assimiler mieux à chaque fois. Je le savais déjà avant le test de rattrapage, c'était latent.

Cette idée a surgi depuis environ six mois mais elle s'impose véritablement à lui à présent :

C'est un cheminement qui s'est fait tout au long de l'année, j'aurais aimé m'en apercevoir plus tôt, mais bon ça c'est fait comme ça... Disons qu'une fois que j'ai arrêté mon travail j'ai commencé à y voir un peu plus clair...

Il se représente comme capable de modifier certains comportements nuisibles pour sa santé, comportements qui selon lui interfèrent sur ses capacités à étudier :

J'ai été opéré du cœur à quatre ans, j'avais un souffle au cœur et fumer n'était pas vraiment très bon pour ma santé... Je le savais et puis je m'en fichais entre guillemets. A la fin, je me suis dit que ça ne pouvait pas durer et donc j'ai arrêté quoi, et là ça va déjà mieux. Je me suis aussi astreint à travailler à la bibliothèque parce que ça m'évite de sortir tout le temps pour aller fumer, plutôt que de travailler chez moi, là je peux prendre clope sur clope, il y a une tentation qui n'est pas celle que je veux en fait. Il s'avère que j'ai arrêté de fumer depuis trois semaines, ça va déjà beaucoup mieux... .

➤ **Tentative d'agir sur les contraintes extérieures et intérieures**

La crainte de ne pas être capable de faire face au cumul des exigences auxquelles il va être confronté prochainement le pousse à tenter d'agir sur certaines contraintes:

Et puis là même avec le stage qui vient en février je me dis : « Bon le stage, le rapport de stage, c'est vrai que ça va faire beaucoup, on a demandé à la tutrice si c'était possible de reculer un peu le rapport de stage pour avoir justement le temps pour le CMU. Moi... je me suis dit, qu'il faut vraiment y aller parce que sinon bon... ça va vraiment être le stress infernal, ça va être.... Je sais ce que je vais faire parce que j'ai vu l'année dernière ce qui a été fait, surtout les toilettes, les lits, les repas, ça ne me fait pas trop de souci. Le rapport de stage, c'est quand même quelque chose de nouveau qui nous est demandé mais je pense que ça devrait aller parce que c'est pas insurmontable loin de là.

Il étudie seul pour ne pas se laisser dérouter par d'autres manières de comprendre les exigences du cours du CMU :

Moi je ne me sentirais jamais prêt, parce qu'il y a toujours des remises en questions, des gens qui vous disent : « Oui alors en fait on est là, est-ce qu'il faut apprendre ceci ? ». Alors là, on part dans tous les trente six milles.... c'est pour ça que des fois moi j'aime bien travailler seul pour justement voir... et puis pas trente six étudiants

qui me disent : « Oui alors il y a ça, ça se fait pas comme ça, ça se fait comme ça tu vois ».

➤ **Sentiment d'incapacité à faire face à certaines réalités professionnelles**

L'interaction imaginaire que constitue la confrontation au prochain stage en soins palliatifs est source de tension. Ses représentations à propos des soins aux personnes en fin de vie et de la mort mettent en jeu d'autres représentations : celles en relation avec ses capacités à affronter certaines difficultés de la profession. La menace identitaire qui en résulte est projetée dans le monde objectif, Eric craint de s'effondrer au sens propre :

C'est sûr qu'il faut avoir une force physique et surtout mentale à toute épreuve et je l'ai ; mais c'est vrai qu'on a aussi des faiblesses... en étant aussi stressé bien sûr avec le CMU qui approche et en ayant aussi justement des craintes et des peurs. C'est un peu... à risque je sais pas, je risque peut-être d'avoir un malaise quoi ou peut-être pas, je sais pas si on peut le dire comme ça, là je me fais peur. Bon, on ne peut pas l'enlever le stress, ça c'est clair mais je pense que ça va déjà un peu mieux.

4. DIMENSIONS DE LA TRANSACTION

Les interactions inter-individuelles qui ont lieu en dehors de l'Ecole produisent des tensions qui contribuent au démarrage de la transaction au niveau intra-individuel.

➤ **Les interactions intra-individuelles**

L'objet sur lequel porte la transaction intra-individuelle est extérieur à la formation, il s'agit du désir d'indépendance qui entraîne des tensions dans les divers mondes :

Le monde social :

Durant les six premiers mois de la formation, Eric cherche en effet à résoudre la forte tension qu'il éprouve en raison d'une cohabitation avec une personne très âgée. Cette tension surgit

du monde social, il y a un désaccord total sur la manière de gérer la vie quotidienne. Les interactions intra-individuelles portent sur la négociation de son indépendance :

Dépendre un peu moins de la famille.... enfin je ne dirais pas de mon père, parce que c'est mon père et il s'occupe de moi et je comprends tout à fait ça, mais de mes grands-parents, de mon autre famille quoi. J'ai vraiment envie d'avoir une vie à part. Pouvoir gérer ma vie comme je l'entends.

La décision de prendre un logement fait surgir des tensions dans les interactions qui ont lieu avec les autres du cadre familial. Sa famille proche qui réside en France, précise les règles du jeu : prendre son indépendance l'obligera à assumer un loyer. Sa famille moins proche, qui réside à Genève, est en désaccord avec lui.

Le monde objectif :

Les interactions interindividuelles visent ensuite à tenter d'obtenir des ressources financières qui lui permettront de maintenir son indépendance pendant les études. Citoyen suisse, il tente de faire valoir les droits qu'il pense avoir. La confrontation aux contraintes du monde objectif (règlements, structures relatives à l'octroi de certaines aides) remet peu à peu en cause la représentation qu'il se faisait de ses droits. Cela l'amène à comprendre qu'il ne lui reste que l'alternative de trouver un travail.

La première expérience de travail entraîne des insatisfactions : elle est insuffisamment rémunérée pour permettre une indépendance financière suffisante et cette expérience n'est pas valorisante. A partir de ce moment, les interactions intra-individuelles consistent à essayer de donner du sens à une activité de travail en parallèle des études. Celle-ci est vue comme pouvant l'aider à apprendre à faire face à certaines contraintes du monde objectif et du monde social, dans la formation et dans la vie :

Tout d'abord je sais que mon père ne pourra pas éternellement subvenir à mes besoins. J'ai aussi envie d'avoir une expérience de travail, que ce soit aide-soignant ou un autre type de travail, qui me permette de connaître déjà des horaires réguliers, un certain système, une certaine structure. Une activité qui me permette de voir un peu mieux et d'avancer comme ça..., d'avoir des bases pour être infirmier plus tard, je sais que ce n'est pas les mêmes conditions, pas les mêmes horaires, il y a plein de choses qui vont être différents donc il faut avoir déjà une bonne base.

Cette idée est influencée par une notion de sens commun, lequel attribue à la confrontation des jeunes au monde du travail la capacité à transformer le rapport au monde et aux autres. Chacun reconnaît volontiers que le travail développe le sens des responsabilités par exemple. Eric est tenté de reprendre le bénévolat mais décide finalement qu'il vaut mieux s'engager dans une activité rémunérée :

Avec le bénévolat, on n'est pas obligé d'être là à horaires fixes, c'est justement pour ça entre autres que j'aimerais trouver un travail qui me permette d'avoir une structure bien définie quoi. J'ai travaillé pendant une semaine dans une banlieue difficile, j'ai quand même vu ce que c'était une structure, comment il fallait réagir, ce qu'il fallait faire.

Il valorise la perspective de conduire un travail d'aide-soignant en parallèle des études, pendant la première année ; le même discours est présent chez beaucoup d'étudiants redoublants ou non redoublants. Il considère que ce travail est une source d'apprentissages utiles pour l'exercice du rôle infirmier. Pendant le redoublement, il tente de dédramatiser le fait que la recherche de travail n'a pas encore abouti. Cependant les enjeux de la situation entraînent des tensions : sans travail il ne peut assurer son indépendance matérielle.

Le monde subjectif :

D'autres interactions intra-individuelles surviennent en fin d'année, lorsque les échecs sont là. Eric attribue l'échec à

certaines contraintes qui lui apparaissent comme étant extérieures (un problème de santé survenu dans l'enfance entraînerait de la fatigue en raison de sa consommation de tabac et cela rejaillirait sur sa capacité à étudier). Par la suite, il se reconnaît une part de responsabilité et remet en question sa manière de gérer sa vie quotidienne, sa santé, ses études.

L'échec au premier examen du CMU, l'amène à commencer à remettre en question certaines représentations à propos des exigences de la formation. Le processus transactionnel se met en route mais l'interrogation est vite mise en sourdine, d'autres tensions en lien avec l'activité rémunérée qu'il conduit le soir étant apparues. Les différentes informations que lui procurent le monde objectif (les échecs) et le monde social, c'est-à-dire les interpellations de son père qui l'invite à étudier plus sérieusement, se conjuguent tout au long du deuxième semestre. Celles-là le conduisent peu à peu à s'interroger sur ses capacités à faire face aux exigences de la formation et de la profession.

Au moment où commence le redoublement, l'interrogation porte sur le monde subjectif et sur le monde social. Sa manière d'agir lui paraît inadaptée et il doute de ses capacités à faire face aux exigences de la formation et de la profession. Le processus transactionnel reprend de la vigueur. Sa représentation du rôle infirmier l'amène à une interrogation qui touche le monde subjectif. Il ne se sent pas pourvu de la rigueur et du sens des responsabilités qu'exige la profession.

➤ Les interactions interindividuelles

Les interactions qui sont marquantes pour l'évolution de l'interrogation qui touche la formation sont les interactions formelles avec le monde objectif de la formation soit les résultats d'examen et les interventions de son père. Malgré la distance géographique qui les sépare, son père garde le contact tout au long de la première année. L'échec aux examens du CMU l'amène à remettre en question l'investissement dans les études et le choix professionnel de son fils :

Mon père m'a poussé. Comme il vient une fois par mois ici pour travailler, je le vois un peu en coup de vent, il m'a un peu serré la vis en me disant : « Fais attention ! Si tu l'as pas gare à toi ! » enfin j'exagère peut-être un petit peu mais bon, il m'a mis la pression, il m'a dit : « Est-ce que c'est vraiment ça que tu veux faire, parce que là pour l'instant tu la joues un peu trop cool, si c'est vraiment ça que tu veux faire, il faut vraiment que tu t'en donnes la peine ».

Eric reconnaît comme légitimes les interventions de son père et réaffirme son choix parce que celui-ci s'inscrit dans une cohérence biographique. L'effort à faire pour maîtriser l'étude du CMU est évoqué comme une contrainte, celle-ci est incontournable mais elle a du sens pour lui :

Il n'a pas tort du tout... C'est vraiment un métier qui me plaît dans la continuité de ce que j'ai fait, les travaux bénévoles que j'ai effectués, c'est vraiment quelque chose qui me plaît qui me tente et j'ai envie de continuer. Donc c'est vrai que si je n'y mets pas du mien et bien ça ne viendra pas tout seul. Il faut que je m'y mette, et puis..., c'est une partie de la formation qui est obligatoire. Et puis c'est quelque chose qui m'intéresse quand même, bien que ce soit difficile, certaines choses ne sont pas faciles à comprendre, essayer justement de comprendre tout cet organisme, toutes ces fonctions et puis essayer de répondre, que ce soit bien sûr pour les patients, mais aussi pour nous-mêmes, comprendre un peu comment on est constitué enfin tout ça, mais tout ça c'est quand même...

Les autres significatifs :

Les échanges avec le groupe familial resté en France le stimulent. Malgré la distance, il existe une certaine réciprocité dans les échanges :

Mon père a quelquefois des problèmes, il m'en parle, donc il y a une relation qui est assez forte ; il n'y a pas seulement moi, il y a mon frère, il y a ma sœur aussi, on a des relations ensemble enfin, il y a quelque chose qui se fait quand même c'est pas...

La place qu'il occupe dans l'espace social genevois est déterminée essentiellement par sa position en tant qu'étudiant. La famille proche et les amis se trouvant en France, les liens qu'il établit avec certains pairs sont très investis. Maintenir les contacts avec les étudiants de sa promotion d'origine lui permet, d'une part, d'éviter l'isolement et d'autre part, de partager ses doutes et ses craintes. En retour, il reçoit des informations et des réassurances de la part de ceux qui sont plus avancés dans le parcours de formation :

J'ai gardé le contact, on se voit occasionnellement avec les personnes qui sont parties en stage je communique pour savoir comment ça s'est passé, comment les examens se sont passés, échanger à propos de nos attentes, de nos peurs aussi.

Les interactions avec les amis restés en France lui procurent un sentiment de soutien et une stimulation. Quelques amitiés nouvellement créées en Suisse à l'intérieur ou à l'extérieur de l'Ecole ne sont pas valorisées de la même manière mais contribuent à encourager l'étude :

Ici j'ai des amis c'est vrai, plusieurs personnes et aussi des éléments de l'école avec qui on s'entend bien. Mais bon, il n'y a pas le lien qu'il y a depuis plusieurs années quoi. C'est pas non plus dire que je n'ai pas d'amis ici non..., il y a quand même un encouragement des amis que j'ai ici à l'école, ça aussi...

A l'Ecole, les interactions informelles avec les bibliothécaires, le personnel de la cafétéria et son ancien tuteur sont valorisées. Il rattache des significations symboliques à ces interactions qui lui permettent de se reconnaître comme personne ayant une place dans l'Ecole, en retour, il attribue à ces personnes des qualités dans les échanges :

Comme j'allais souvent à la bibliothèque parce que c'est un endroit qui me plaît, ils m'ont aidé dans des recherches que ce soit pour des bouquins concernant la formation ou pour la détente. Dès qu'il y avait quelque chose que je cherchais, quelque question que ce soit...,

ça m'a été profitable. Bon, ils sont là pour ça, c'est vrai... ! Oui, ça m'a bien aidé en un certain sens et puis aussi la cafétéria, sympa, ils sont..., c'est des gens qui sont proches des étudiants quoi... disponibles aussi, c'est leur métier quoi. Et puis certains profs enfin la tutrice que j'ai eu l'année dernière... maintenant il y a, il y a un peu un lien qui s'est fait avec les profs que j'ai eu l'année dernière, on se dit bonjour, on se demande comment ça va, il y a quand même quelque chose qui n'est pas bonjour et puis hop... il y a... il y a quand même...

Il ne se reconnaît pas beaucoup d'affinité avec les pairs du groupe des redoublants mais cherche néanmoins à coopérer activement avec eux sur certains objets. Ses tentatives pour initier un travail de groupe n'aboutissent pas mais il est sensible à un certain type d'échange qui vise la résolution des problèmes d'apprentissages. Il y a là, pour lui, un esprit de groupe qu'il n'avait pas expérimenté dans le groupe de tutorat de la première année.

➤ **Les interactions avec le monde objectif à l'extérieur de l'École :**

Beaucoup d'interactions qu'il a initiées avec l'espace social durant la première année visent à lui permettre de tenter d'obtenir une aide financière et à s'adapter au pays, cette adaptation est très progressive :

Ça c'est fait lentement parce que j'ai dû m'adapter, j'ai dû trouver mes points de repère, voir, me situer un peu par rapport à Genève, par rapport aux environs ; je ne suis pas allé voir les grands horizons de Genève, de Suisse mais j'ai découvert pas mal de choses, ça c'est fait petit à petit, j'ai pas voulu brusquer les choses...

5. **BILAN DE LA TRANSACTION**

En ce qui concerne la norme de « **l'étudiant acteur de sa formation** » : la première année de formation semble avoir permis une transformation des significations rattachées jusque-

là au rôle étudiant. Eric se reconnaît comme étant responsable de ses actes et de sa réussite :

Au départ, l'école était responsable de ma formation et c'est devenu moi qui suis responsable de ma formation, donc c'est un peu sortir de l'école pour voir un peu comment j'étais. Au départ, c'est la formation qui nous prend en charge et puis après, c'est à nous de devenir indépendant, d'être autonome, étudiant autonome. J'ai fait ce cheminement, j'ai pris du recul, c'est comme ça que j'ai vu que l'année dernière, j'étais quelquefois absent au CMU et ça a joué un rôle : j'avais à un moment une perte, quelque chose qui n'allait pas, j'avais la brochure mais l'explication du détail manquait. Donc pour plusieurs raisons maintenant, même en n'étant pas extrêmement bien, j'essaie de ne plus rater un cours.

Cependant la manière dont il conçoit l'articulation des rôles est paradoxale. D'un côté l'Ecole doit donner ou redonner une autonomie à l'étudiant en supprimant certaines contraintes telle que l'obligation d'assister aux cours et de l'autre, elle doit soutenir le processus qui permet de devenir responsable en augmentant certaines contraintes :

Redonner l'autonomie, que la personne soit acteur de sa formation et non que l'école soit acteur... Enfin il y a quand même une partie de l'école qui est l'acteur de la formation des étudiants, sinon on laisserait les étudiants divaguer à droite à gauche. C'est clair, donc essayer de les amener à se responsabiliser mais peut-être pas faire ça de façon brusque, pas seulement la première année, faire ça tout au long de la formation, ça c'est aussi une prise de conscience et exiger un travail régulier, pas trop lourd d'un coup, répartir.

Les étudiants plus âgés sont vus comme pouvant soutenir eux aussi ce processus de responsabilisation des plus jeunes :

Et puis mettre... peut-être pas avec toute la classe mais en petit groupe, il y a des âges différents, il y a plein d'étudiants qui sont déjà responsables, je suis sûr que ceux qui sont plus âgés sont déjà autonomes : l'année dernière j'avais un ami qui avait trente-cinq ans, par rapport à quelqu'un de dix-huit, il y a une mentalité qui est totalement différente, un cheminement de pensée, une structure de

travail totalement différente, un vécu différent. Il faudrait aussi surtout essayer justement d'équilibrer un peu tout ça.

Il se reconnaît comme ayant un rôle actif dans l'interaction avec les professeurs : « C'est des professeurs, on discute sur la matière, sur le domaine... ».

Il s'engage dans des actions collectives pour tenter d'agir contre certaines règles en vigueur à l'Ecole : « Avec toute la promotion, on a eu une discussion avec la direction concernant les absences. On a revendiqué un peu notre situation, ce qu'on voulait et tout ».

Cette conception s'étend aussi au monde subjectif, il remet en question la manière dont les enseignants mettent en jeu le savoir et la manière dont ils coopèrent entre eux et avec les étudiants :

Je sais que l'année dernière en mai juin, on avait un cours, la santé communautaire et on a eu la suite en septembre. Donc ça faisait un décalage. Bien sûr, on avait le cours, on pouvait repiocher, regarder mais on avait déjà eu le temps entre guillemets de perdre les informations qui nous étaient indispensables. Là on revient et les enseignants disent : « On va redire un peu ce qui a été dit avant », ça fait reperdre encore deux ou trois heures donc il faudrait regrouper et aussi aller voir ce que fait l'autre prof pour justement pouvoir un peu s'organiser, savoir ce qu'on va dire, dire la même chose. Justement en parlant de ça, pour ce qui concerne les ateliers de soins techniques, la technologie, parce que pas mal d'étudiants, que ce soit cette année ou l'année dernière, ont été un peu déroutés par certains profs qui disaient : « On fait ceci comme ça... »... par exemple pour le pansement, il y a le petit plateau où on met normalement le gobelet, certains disent : « On le laisse là parce qu'on verse l'antiseptique et ça risque de goutter », d'autres qui disent : « Oui mais après, on le met au dessous », d'autres « on... ». Au départ, ceci ne nous a pas été clairement explicité, on ne nous a pas dit : « Il y a une base et puis ensuite... ».

Il se reconnaît une difficulté à interagir avec certaines contraintes intérieures qui ne lui permettent pas de fournir tous les efforts que nécessite l'acte d'apprendre. La manière dont il

conçoit les rapports sociaux dans la formation peut être vue comme une façon de maintenir une identité cohérente et plausible face aux échecs et face à la représentation qu'il a de lui-même en tant qu'étudiant. Ce qu'il nous dit, c'est qu'il a le désir d'être autonome et responsable. Par contre le traduire en actes ne va pas de soi, cela se fait grâce aux interactions avec les autres.

Sur le **plan actionnel**, nous repérons les mouvements suivants :

➤ **En tant que jeune adulte qui veut accéder à l'indépendance**

Il développe une représentation de lui-même en tant qu'acteur en faisant le choix d'être indépendant par rapport à sa famille en Suisse. Il n'accepte pas la contrainte que constitue pour lui le fait de vivre avec un parent très âgé, son attitude est marquée par le **sentiment de devoir agir**.

Il découvre d'autres contraintes et décide qu'il doit déterminer lui-même certaines règles de vie, structurer son temps, choisir certaines stratégies s'il veut atteindre ses buts. Son attitude est caractérisée par l'**affirmation de devoir porter l'initiative de l'action**. Cependant l'énergie qu'il consacre à tenter de réduire les tensions qui surgissent durant la première année, en lien avec la difficulté à réaliser son désir d'indépendance, tend à l'**agentiser**, il investit peu la formation.

Il reconnaît peu à peu les contraintes matérielles qui accompagnent la prise d'indépendance et comprend qu'il doit faire avec d'autres contraintes qu'il n'avait pas imaginées, celles qui pèsent sur tout étudiant qui ne dispose pas d'un soutien financier.

➤ **En tant qu'apprenant**

L'**action en coopération** avec les pairs lui permet de tenter d'agir sur les contraintes de la formation, il participe aux discussions qui ont lieu entre les étudiants et la direction de l'Ecole à propos de l'obligation d'assister aux cours et de l'absentéisme.

Eric s'agentise lorsqu'il ne parvient pas à s'imposer certaines règles de vie qu'il identifie néanmoins comme nécessaires pour avoir une disponibilité suffisante pour l'étude.

En attribuant l'échec à des contraintes intérieures, il a le **sentiment d'être agi**. Son attitude se modifie ensuite et il se représente comme acteur, cela se manifeste **par l'affirmation de devoir prendre l'initiative de l'action**.

Il a compris qu'il lui appartient de faire face à la contrainte intérieure que représente pour lui le fait d'avoir du mal à contrôler la manière de gérer son temps, ses activités. Il pense qu'il serait bon de s'imposer une discipline pour atteindre ses buts en formation et dans sa vie : « Et je pense maintenant que si j'ai la volonté il n'y a pas de problème ». La décision d'arrêter de fumer survie après trois mois de redoublement.

Il se représente comme acteur dans le prochain stage, il s'autorise à prendre en compte ses objectifs personnels et se donne une marge de manœuvre face aux contraintes :

J'espère aussi avoir à faire d'autres soins sous supervision, je ne dis pas des soins complexes mais, selon ce que l'école et le service permettent, essayer d'élargir un peu... voir un peu autre chose parce que c'est le quotidien de faire les toilettes, les lits et tout ça... voir un peu plus loin.

Il tente d'initier une **action en coopération** avec d'autres pairs afin de se stimuler pour l'étude tout en sachant cependant qu'apprendre nécessite un effort solitaire :

Je m'intéresse aux autres, je suis intéressé par ce que les autres proposent, mais je préfère quand même voir moi-même, prendre ce qui m'intéresse... ! Par exemple on avait des fiches de lecture à faire alors j'ai fait des travaux de recherche et justement le groupe me disait : « On ne sait pas ce qu'on entend par fiche de lecture » donc il fallait aller voir la bibliothécaire... mais elle nous a dit : « Je ne sais pas ce qu'ils attendent de vous ». C'était un peu un capharnaüm quoi donc ils ont fait quelques recherches et ils ont tiré certaines choses. Moi ça ne me convenait pas parce que je voulais quelque

chose de synthétique qui montre exactement ce qu'il fallait faire. J'ai fait mes propres recherches, j'ai trouvé un tableau qui mettait en relation et qui montrait ce qu'il fallait faire et c'est comme ça que j'ai fonctionné pour mes fiches de lecture, c'est comme ça que je fonctionnerai et que je fonctionne encore. Je les ai aussi proposées aux autres pour leur en faire profiter donc on s'entraide quoi on est là pour...

6. PRODUIT TRANSACTIONNEL

Les interrogations qui ont surgi à propos du **monde objectif**, du **monde social** et du **monde subjectif** ont suscité une transformation des significations qui étaient rattachées jusque-là autour du rôle d'apprenant et autour du rôle professionnel infirmier mais le produit de la transaction touche surtout la représentation qu'Eric a de lui-même.

Les **significations** qui sont produites au cours du processus transactionnel touchent à la **représentation de soi comme acteur**, au sens que prend l'année de formation et à la **représentation de la profession**.

Le produit des interactions intra-individuelles est constitué d'un mélange d'une valorisation de la représentation de soi en tant qu'acteur et de doutes quand aux capacités à faire face aux exigences de la formation et de la profession mais aussi d'insatisfactions face aux idéaux qui sont présents dans le monde subjectif.

➤ La représentation de soi comme acteur

S'il souligne l'influence de certaines contraintes extérieures, il pense à présent que la réalisation de ses buts dépend essentiellement de sa capacité à interagir avec certaines contraintes intérieures :

Je pense qu'on est acteur de sa vie, je ne dis pas que c'est la seule condition mais en grande partie, on est ce qu'on veut faire. Il y a plusieurs facteurs qui jouent : social, financier etc. Mais avec de la bonne volonté, avec des moyens on arrive quand même au but qu'on s'est fixé ; donc à force de mieux structurer sa vie et sa formation, on

a une meilleure possibilité d'aller de l'avant et de vraiment réaliser nos projets ..., moi je le vois comme ça.

Les difficultés à traduire ceci en actes entraînent une remise en question du **monde subjectif** :

Maintenant ça va déjà mieux..., je prends un peu plus de temps pour moi, et il faudrait que j'en prenne encore plus, il faudrait que je fasse du sport ou plein de choses ! Dans l'absolu par exemple, je devrais faire une heure, enfin aller à la piscine une fois par semaine, mais soit je ne trouve pas le temps, le temps on peut le trouver, mais c'est moi qui trouve pas le temps. Alors que je pourrais tout à fait le trouver, mais là c'est l'hiver et ça ne donne pas vraiment envie d'y aller. Mais je parle de la piscine, ça pourrait être un autre sport, je fais un peu de vélo, un peu de marche mais je n'appelle pas vraiment ça du sport quoi, ce n'est pas quelque chose qui est régulier, qui est à date ou heure fixe.

En quittant le cadre familial, les conflits sont mis en sourdine : « Maintenant, je me suis mis un peu à l'écart, donc ça va déjà mieux ».

➤ **Le sens donné à l'année de formation écoulée**

Les significations produites tendent à accorder à cette année de formation et aux difficultés rencontrées la valeur d'une expérience cohérente avec le parcours biographique. Elles tournent autour de deux notions.

La première est en relation avec la prise de risque, il a pris en main sa vie :

Cette première année c'est la découverte... d'un nouveau métier, d'une nouvelle vie enfin de tout... Je suis né en France mais je suis d'origine Suisse par mon père donc c'est aussi des racines. J'y ai jamais vraiment vécu avant, donc ça m'a fait plaisir et puis... enfin, j'ai pris un tournant, j'ai totalement changé de vie, j'ai abandonné amis, famille française, pour venir ici, pour me consacrer à mes études. Donc au départ, ce n'était pas vraiment facile non plus mais après, j'ai pris le pas et puis j'ai commencé un peu une nouvelle vie

que je trouve bien quand même parce que ça me permet de voir ailleurs et de voir autre chose.

Le second travail de **construction de connaissance** porte sur la valeur de la confrontation aux difficultés pour accéder à la responsabilité :

Je pense que c'est quand même une bonne expérience, je veux dire qu'on en tire quand même pas mal d'enseignements et pas mal de bons côtés, tant au niveau de l'école qu'en dehors de l'école. Et ça dans les leçons de la vie entre guillemets, ça m'a appris pas mal de choses ! Je pense que dans le métier que je veux faire on a des responsabilités, on a des actions à tenir, on a des choses à faire et puis il y a un certain niveau de stress aussi, autant dans la vie professionnelle que dans la vie sociale donc moi, j'ai trouvé que c'était une bonne expérience quand bien même il y a eu certains moments difficiles à passer... Mais bon on s'en sort, je suis là c'est l'essentiel... Je ne veux pas non plus dire que c'était un calvaire, pas du tout...

Le produit des interactions avec l'environnement large est une représentation de soi comme ayant une place dans l'espace social genevois :

Cette année, j'ai fait des repères à Genève, j'ai dû venir ici, m'habituer à tout ce qui est la paperasse, un loyer donc ce n'était pas facile au départ, mais bon là, je comprends, je vois un peu mieux, je me situe un peu mieux...Maintenant, je suis un peu plus habitué... j'ai mes points de repère, quand je cherche quelque chose, je sais à peu près où aller, comment faire. Maintenant, je suis bien installé et bien... dans le bain entre guillemets, ça va quoi... ! Pour l'instant tout va bien...

➤ **La représentation de la profession**

La formation a fourni de nouvelles significations qui modifient les représentations initiales dont il disposait en début de formation. Ces significations tendent à revaloriser l'image qu'il se faisait de la profession :

Le champ humain et puis aussi l'ouverture avec les autres cours qu'on a eu : anthropo, socio, philo, psycho. Ça m'a aussi ouvert d'autres voies. C'est vrai qu'au départ, j'imaginais un peu le métier d'infirmier, je voyais ça assez refermé et d'ouvrir avec plusieurs cours de nature différente, s'ouvrir un peu au monde et aux autres, aux autres professionnels, aux autres domaines c'est quand même quelque chose qui m'a porté, que j'ai bien aimé.

7. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

Au terme de l'entretien, l'interviewer demande à Eric ce qu'a représenté le fait de retracer son parcours, c'est l'occasion pour lui de se reconnaître comme ayant le pouvoir d'orienter le cours de sa formation sa vie :

Cela me resitue, ça me remet en lien et puis comme je l'ai dit, c'est un cheminement qui me... Je pense qu'il faut à certains moments de la vie se remettre en question et revoir ce qui ne va pas, ce qui va ; ce qu'on fait et ce qu'on ne fait pas et donner des priorités à sa vie, décider ce qu'on a envie de faire et prendre le chemin le plus profitable...

Evolution

Au terme du redoublement Eric se retrouve en échec⁴⁵ dans divers domaines d'enseignement et ne peut pas poursuivre la formation. Il décide de repartir en France.

⁴⁵ Deux étudiantes de ce groupe se trouvent confrontées à la même situation. L'une se réoriente vers la profession d'aide soignante et l'autre vers un apprentissage dans le domaine de la santé.

Chapitre 15

Synthèse

1. A PROPOS DES ENTRETIENS

➤ **L'engagement dans la situation de formation**

L'analyse du processus transactionnel en œuvre chez les étudiants montre que l'engagement dans la situation de formation en premier cycle est présent à divers degrés. Nous avons repéré quatre types d'attitudes :

L'engagement partiel caractérise les situations où la personne évoque des préoccupations personnelles importantes qui semblent avoir relégué la formation au second plan. Nous l'avons rencontré chez Eric⁴⁶.

L'engagement conflictuel caractérise les situations où le discours de la personne est marqué par une dominante conflictuelle dans les interactions qui ont lieu en formation ainsi que des tensions qu'elle ressent comme perturbatrices pour elle-même. Ce type d'engagement a été observé chez un étudiant du groupe dont la situation n'est pas présentée dans cet ouvrage.

La lutte non productive caractérise les situations où la personne a le sentiment que les efforts qu'elle consent à l'étude sont très importants mais ne permettent pas de réussir. C'est le cas de Marieka, chez elle la lutte non productive est suivie du lâcher prise.

⁴⁶ Pour faciliter la lecture de ce chapitre rappelons que seuls trois situations sont présentées à titre illustratif dans ce travail, nous utiliserons les prénoms fictifs utilisés : Margarita, Marieka, Eric. Lorsque nous parlons « d'autre(s) étudiant(s) » sans les nommer, nous faisons référence aux six autres situations qui ont été analysées dans le cadre de notre recherche.

Le lâcher prise ou le décrochage est en somme un désengagement explicitement ou implicitement nommé comme tel par la personne. Souvent en lien avec l'étude du cours du CMU, il survient plus ou moins tôt. Nous avons observé que le lâcher prise est quelquefois très précoce et que chez certains étudiants il se produit paradoxalement après la réussite au premier test du CMU. Pour Eric et Marieka, le lâcher prise survient après des échecs répétés.

➤ **Les marques scolaires**

Nos hypothèses de recherches postulaient que la manière dont les étudiants conçoivent les rôles étudiant et enseignant porte les marques du monde scolaire dans lequel la plupart d'entre eux évoluaient avant de débiter la formation. Nous nous attendions à ce que cela influence la construction de la représentation de soi en tant qu'acteur.

Ces marques sont présentes à divers degrés dans les discours, certains étudiants parlent d'une habitude prise durant leur scolarité et lui attribuent un effet néfaste ; d'autres parlent de certaines caractéristiques du monde scolaire qui ont influencé leur rapport à l'étude et qui ne permettent pas la réussite à l'Ecole.

Les habitudes

« L'habitude d'être dirigé » est mise en lien avec l'existence des contrôles trimestriels et des contrôles surprises ; ceux-ci ont une valeur positive pour Margarita et Marieka, pour qui ils constituent des repères qui guident tout naturellement la planification du travail et permettent de réguler les apprentissages. Un autre étudiant pense que le système d'évaluation l'a habitué à étudier a minima : les moyennes entre plusieurs branches, l'existence des tests de rattrapages contribuent selon lui à réduire l'investissement et brouillent la notion d'échec, celle-là devient relative selon lui. Faire juste ce qu'il faut pour passer de classe en classe est une autre habitude qu'il s'attribue et reconnaît comme néfaste. Etudier au dernier moment est évoqué comme une habitude néfaste par Margarita.

Par contre, cette habitude est positive pour deux autres étudiants qui disent avoir été intensément stimulés par le stress que représente cette manière de faire. Dans le même ordre d'idée, après un apprentissage, la « perte de l'habitude d'étudier » régulièrement, comme elle le faisait au lycée, est une difficulté pour une autre étudiante.

« L'habitude d'une échelle d'évaluation sur 20 » rend floue l'appréciation de l'importance des premiers échecs en formation infirmière chez Eric et chez une autre étudiante qui a été, elle aussi, scolarisée en France.

« L'habitude de recevoir des informations » plutôt que d'avoir à les rechercher est évoquée par Margarita.

Apprendre le cours du CMU dans le but de réussir aux examens est une préoccupation traversante dans les discours. Cette logique qui permet la réussite scolaire conduit une autre étudiante à jeter tous ses résumés après la réussite au premier examen : « Je ne pensais pas que je devrais tout refaire ».

Les manques

Certains se sentent démunis pour la prise de notes, et mettent cela en lien avec le fait qu'il n'ont pas eu l'occasion de la développer suffisamment durant leur scolarité secondaire supérieure, c'est le cas de deux étudiantes, scolarisée l'une en Suisse, l'autre en France.

La difficulté à maîtriser le français écrit est ressenti comme un manque important par Marieka qui a été entièrement scolarisée en Suisse et par une étudiante non francophone qui est arrivée à l'âge de quatorze ans en Suisse. Cela les conduit à rechercher systématiquement de l'aide dans leur entourage ce qui les rend dépendantes et génère des tensions intra et interindividuelles, ce que nous dit Marieka qui sollicite une amie pour corriger ses travaux en est une illustration :

Elle corrige mes tournures de phrases, elle me dit franchement : « Non, là ça va pas ». Ou bien, j'ai été trop brève dans l'explication ou bien elle me dit que, peut-être, je n'aurai pas dû

expliquer cela de cette manière. Elle m'aide à reformuler d'une manière un peu plus claire et avec des mots moins communs ; des mots qu'on utilise un peu plus à l'écrit parce que quand on explique quelque chose oralement c'est jamais la même chose que quand on explique à l'écrit : il y a des mots qui changent, qui passent mieux à l'écrit. Au début, on se chamaillait parce que je lui disais : « Mais moi, j'ai voulu l'expliquer comme ci, comme ça et je trouve que ça va très bien ». Elle me disait : « Je comprends mais dans un langage écrit ça va pas ». Au collège, on était ensemble et elle a eu sa maturité alors c'est vrai que côté littérature et puis rédaction, elle a un peu plus de matière que moi.

Notre deuxième hypothèse de recherche postulait que la perception d'un décalage par les étudiants, entre la manière dont ils jouent le rôle et celle que l'Ecole attend, est susceptible d'engendrer une interrogation quand au risque d'échec. Cette notion en recoupe une autre qui est une préoccupation traversante dans les discours des étudiants : il s'agit de l'attribution de causalité des échecs.

➤ Les croyances qui orientent le rapport à l'étude

Certains étudiants ont une logique qui consiste à ne pas se confronter aux difficultés en général comme Marieka qui dit qu'elle évacue les pressentis négatifs de son champ de conscience parce qu'elle a remarqué qu'ils ont tendance à se vérifier. Eric et un autre étudiant disent préférer qu'on ne les confronte pas directement à leurs difficultés.

Cette logique apparaît aussi dans le rapport au savoir et elle prend les formes suivantes :

« *Apprendre globalement* » qui consiste à évacuer purement et simplement certaines données qui ne sont pas comprises et qui sont considérées comme des détails. Marieka applique cette logique pour l'étude des cours du CMU. Elle lutte pendant toute la première année contre le conseil qui lui est donné d'approfondir la matière. Cette logique s'applique aussi à la rédaction des travaux, elle ne comprend pas pourquoi on lui demande de mettre plus de détails ; elle se base sur le principe suivant : « Mettre quelque chose que je n'ai pas

compris n'a pas de sens ». Dans l'analyse du processus transactionnel, on remarque que Marieka est en mesure d'opérer une décentration et une déconstruction progressive des significations attachées à la notion de « détails ». Cela se produit lorsque certaines résistances cèdent face aux suggestions d'un autrui significatif hors du cadre de la formation. La levée des résistances est aussi en relation avec la notion de réciprocité dans les échanges ; ne pas accepter les conseils de son amie entraînant des tensions trop importantes. Désirant préserver cette amitié, Marieka cherche finalement à comprendre par elle-même ce qui ne va pas :

J'écoute un peu plus parce qu'elle en a un peu marre que je lui crie dessus. A chaque fois elle me dit : « Je les lis, je te corrige mais tu ne boudes pas si je t'ai changé ça ». Si je ne comprends pas, je lui demande pourquoi elle a changé ça ou ça. Elle m'explique et puis ça va mais j'ai remarqué au début quand je n'étais pas d'accord avec elle, je changeais la moitié et je laissais l'autre moitié comme je l'avais fait et ça n'allait pas, il manquait toujours quelque chose ! Et puis là maintenant, je prends un peu plus le temps de comprendre pourquoi elle a changé tel ou tel truc ou bien je vais rechercher moi-même.

Se soucier de rendre ses productions écrites compréhensibles pour les autres devient un repère qui lui permet d'orienter ses efforts. La lutte non productive qui caractérisait son engagement dans la situation de formation, en première année, fait place à un engagement productif auquel sont associés une élévation du niveau des exigences pour soi et un plaisir de réussir.

« *Apprendre sans comprendre* » est une logique similaire qui orientait la manière de gérer l'étude du cours du CMU chez Margarita et chez une autre étudiante. Elle fait l'objet d'une remise en question pendant le redoublement.

Nous avons retrouvé, dans la plupart des discours, la croyance qu'un examen écrit exige des connaissances plus précises qu'un examen oral. Cette croyance est en lien avec les conceptions d'apprentissage que nous venons d'évoquer ; elle

oriente les stratégies en particulier pour le choix de la forme de l'examen de rattrapage du CMU. Les étudiants pensent que les questions ouvertes de l'examen du CMU leur donnent plus de chance de réussir parce qu'ils peuvent « expliquer avec leurs mots ». Par contre, les questions à choix multiples diminueraient considérablement leurs chances de réussir. L'imprévu qui surgit au début des vacances d'été, sous la forme d'un courrier qui annonce un test basé essentiellement sur des questions à choix multiples, conduit au lâcher prise de plusieurs étudiants.

➤ **La conception des échanges**

La manière dont les étudiants conçoivent la place de chacun dans les échanges s'organise autour de deux notions : la distance et la proximité.

Une étudiante attribue une valeur positive à la distance, alors que deux autres lui attribuent une valeur négative et souhaiteraient que les enseignants créent des liens ou soient plus disponibles pour des échanges informels.

Eric et deux étudiantes privilégient de façon implicite la distance mais nous n'en connaissons pas la raison. Certains étudiants pensent que les enseignants devraient venir vers les étudiants lorsque ceux-ci ont des difficultés en formation ou dans leur vie personnelle afin de les aider à identifier et résoudre les difficultés. C'est le cas de Marieka, Margarita et une troisième étudiante qui pensent cela depuis le début du redoublement.

La distance est souvent corrélée à la confiance, confiance en soi qui est plus ou moins présente selon les étudiants et confiance accordée ou non aux enseignants en fonction des qualités personnelles et des compétences qu'ils leurs reconnaissent ou non. Les contraintes du monde physique influencent les échanges, les cours en grand groupe instaurent une plus grande distance : peu d'étudiants osent faire la démarche d'entrer en interaction avec les enseignants après un

cours mais quelques-uns sont intéressés à suivre les échanges initiés par d'autres étudiants.

Une rencontre accidentelle ou formelle avec un enseignant permet à deux étudiantes de modifier leur conception de la place que peut tenir un enseignant dans les échanges. Cela rejaille sur la manière de concevoir la place qu'elles se donnent dans les échanges.

La manière de concevoir le rôle des étudiants

Margarita n'établit pas d'interaction, elle reste en distance. Eric considère comme naturel le fait d'établir un contact avec les enseignants à la fin des cours.

Certains étudiants se donnent, au moins ponctuellement, un rôle actif en établissant des interactions avec leur tuteur ; c'est le cas de Marieka qui cherche des conseils pour trouver des solutions. Un étudiant fait une démarche ponctuelle lorsqu'il a besoin de faire le point à la suite de l'échec au test de rattrapage. Une étudiante demande à être supervisée par un enseignant en atelier de soins. L'affectivité conditionne fortement la manière dont les étudiants se situent dans les échanges. L'étudiante dont nous venons de parler est sensible à l'attention que lui accorde un enseignant dans un moment de son parcours où elle a des difficultés de santé ; elle a une grande confiance en lui. Une autre étudiante n'entre pas en interaction avec le tuteur parce qu'elle n'a pas d'affinité avec lui, par contre elle attribue des qualités à un enseignant avec qui elle a eu un échange à propos du travail de validation d'un cours, cette interaction a fait naître un sentiment de confiance. Pendant le redoublement, l'interaction avec le tuteur est initiée par ses parents qui s'inquiètent de sa situation, elle s'engage alors un peu plus dans l'interaction, attribue des qualités à son tuteur et le considère comme une ressource potentielle pour l'avenir.

Une étudiante désapprouve le fait que le tuteur n'entre pas en matière lorsqu'elle a besoin de soutien lors de l'échec à un examen en début de formation. Elle réagit en travaillant et en réussissant brillamment le test de rattrapage. Elle manifeste

ouvertement son désaccord, affirme sa position et valorise cette attitude. Une autre étudiante estime qu'elle s'entend bien avec son tuteur mais se sent trahie lorsqu'il émet des critiques à propos d'un travail, elle réagit en prenant la fuite pendant une séance de travail de groupe.

Les valeurs influencent la manière de concevoir les échanges, celles de deux étudiantes sont orientées vers la recherche du bien collectif. L'une d'elle valorise la solidarité et croit à l'engagement dans l'action collective pour lutter contre les contraintes. L'autre pense que chacun devrait créer des liens afin qu'il y ait plus de relations humaines à l'Ecole.

La conception de l'autonomie conditionne aussi la façon de concevoir les rapports avec les enseignants et avec les pairs. Margarita et une autre étudiante pensent qu'elles peuvent « se débrouiller » seules, elles n'engagent que des échanges conviviaux avec leurs pairs. La position de Margarita évolue radicalement vers l'ouverture, l'engagement dans les échanges. Elle valorise alors la complémentarité et l'entraide entre pairs mais aussi entre étudiants et tuteur. La seconde étudiante fait une timide évolution à la suite d'une rencontre avec son tuteur initiée par ses parents mais elle ne remet pas vraiment en question sa conception des échanges.

La difficulté à accepter la critique conditionne aussi l'engagement dans les échanges. Trois étudiantes se sentent jugées et dévalorisées lorsque le tuteur émet une critique en groupe de tutorat. Eric et un autre étudiant pensent qu'ils pourraient accepter de se remettre en question à condition qu'on ne les confronte pas directement à la critique.

La recherche de convivialité oriente la manière dont sont conçus et ressentis les échanges entre pairs en général et influence considérablement les échanges dans les groupes de tutorat. Une étudiante éprouve du plaisir en tutorat bien qu'elle soit par ailleurs en désaccord avec l'existence d'une telle stratégie. Margarita et un étudiant valorisent la convivialité présente dans leur groupe.

La manière de concevoir les échanges entre pairs s'organise surtout autour d'un couple de tension : la confiance et l'attribution d'une intention d'acceptation par ceux envers qui les étudiants se sentent en proximité versus la méfiance et le sentiment d'être dévalorisé par ceux qui sont perçus ou qui se montrent comme étant trop différents.

La représentation que les étudiants se font de leurs atouts influence considérablement leur engagement dans les interactions en tutorat. Une étudiante ressent un énorme décalage avec les étudiants qui ont fait un passage à l'université. Une autre reste en retrait parce qu'elle a le sentiment qu'on ne lui accorde pas une attention suffisante lorsqu'elle fait une présentation. Mariëka recherche activement un échange coopératif avec une étudiante de son tutorat qui a fait un bon travail mais cette démarche n'étant pas couronnée de succès, elle en conclut qu'il n'y a pas de volonté d'entraide de la part des étudiants qui réussissent.

Certains étudiants cherchent de façon active à dépasser leurs limites, c'est le cas de Mariëka qui engage beaucoup d'efforts dans l'étude, et d'une autre étudiante qui lutte contre une timidité qui freine son engagement dans les échanges.

Malgré les différences qui génèrent certaines tensions presque tous les étudiants développent un fort sentiment d'appartenance au groupe des redoublants. Le fait d'avoir le sentiment de partager un même sort et d'avoir à relever le défi de réussir joue un rôle important. Le groupe a partagé la crainte de l'éviction puis le soulagement de pouvoir redoubler mais aussi la déception de ne pas avoir obtenu un passage conditionnel. Il partage, au moment où ont lieu les entretiens, le défi de réussir. Certains se sentent reconnus et soutenus par l'Ecole : « Nous nous devons de réussir, on compte sur nous » disent, à un moment donné des entretiens, Eric et une autre étudiante. Le fait que l'Ecole ait mandaté une personne pour étudier et mieux comprendre les raisons d'échec, dans le but d'améliorer ce qui pourrait l'être, a créé une situation de partenariat entre le groupe et le chercheur, membre du corps

enseignant de l'Ecole. Cela a certainement influencé la manière dont les étudiants comprennent certains enjeux institutionnels et la façon de concevoir la place qu'ils peuvent occuper dans les échanges, à l'intérieur d'un groupe, face à un enseignant.

➤ **Les significations produites**

Notre question de recherche mettait l'accent sur les significations construites autour de l'échec. Notre troisième hypothèse de recherche postulait que les interactions entre les étudiants et l'environnement physique et humain de la formation entraînent une transformation des significations qui sont construites autour de la notion d'acteur et d'autonomie, et, que ceci contribue à modifier le rapport à l'action.

Les significations qui sont produites s'organisent autour des notions suivantes :

La construction d'une représentation de soi plus autonome

Perçue comme pouvant être positive ou menaçante, ses deux aspects peuvent être mélangés, chez Eric par exemple.

Marieka, Margarita, Eric, disent que la situation de formation et les difficultés rencontrées les ont amenés peu à peu à comprendre ce que recouvre la notion d'autonomie et ses implications. Ils décrivent comment cela se traduit dans leurs actes et leurs attitudes. Ils considèrent l'autonomie comme positive. La capacité de faire des choix est valorisée. En réaffirmant leur choix professionnel, Margarita et l'un des étudiants se représentent comme étant autonomes dans leurs décisions.

Les autres

L'autonomie implique une autre manière de se positionner par rapport à la famille : Marieka décide qu'elle va se prendre un peu plus en charge et en contre partie elle exige moins de contrôle de la part de son père. Une autre étudiante affirme son désir d'autonomie dans l'opposition à ses parents.

La prise en charge de soi

Une étudiante pense qu'elle doit prendre en charge la résolution de sa timidité et devient déléguée de son groupe. Eric et l'une des étudiantes commencent à comprendre qu'ils doivent prendre en charge la gestion du stress et de leurs craintes mais ils ressentent une certaine incapacité à le faire.

L'autonomie dans le rôle d'apprenant

Apprendre à gérer le temps à disposition, à anticiper, à planifier l'étude est central chez Marieka qui « se donne des repères ». Margarita, Eric et un troisième étudiant ont compris qu'ils doivent travailler d'eux-mêmes et régulièrement. La perception du temps se modifie. En premier cycle, le temps à disposition pour préparer les examens du CMU paraissait infini. Pour Marieka et l'un des étudiants, à présent, le temps est précieux ; il y a la préoccupation de bien savoir l'utiliser. Pour Marieka cerner ce qui est important à apprendre pour réussir les examens du CMU est un élément capital qui met aussi en jeu l'autonomie : il faut décider ce qui est essentiel.

Pour deux étudiantes l'autonomie a quelque chose d'inquiétant : faire des choix pour organiser la somme des travaux, décider du moment où il faut étudier les plonge dans le doute.

Marieka pense qu'il serait bon que les enseignants guident un peu les étudiants en première année afin qu'ils ne soient pas dans le flou, en tout cas ceux qui sont comme elle, dit-elle.

Les paradoxes

Une seule étudiante du groupe, porteuse d'un diplôme de maturité gymnasiale, aurait aimé être plus livrée à elle-même. Elle pense que l'Ecole maternelle les étudiants et qu'avoir plus de liberté, comme à l'université dit-elle, lui aurait permis de se responsabiliser et de mieux travailler.

Eric pense que l'Ecole doit « redonner » de l'autonomie aux étudiants en diminuant certaines contraintes comme celle que représente la règle de l'obligation d'assister aux cours. Mais

d'un autre côté, selon lui, l'école devrait aider les étudiants les plus jeunes à se responsabiliser en exerçant davantage de contrôle sur leur travail.

Une étudiante veut «se débrouiller seule» mais ne parvient pas à traduire cette idée en actes. Cela conduit sa famille à prendre le relais pour l'aider et les formateurs à intervenir pour la conseiller.

La responsabilité

Cette notion est présente de façon implicite chez les étudiants qui ont modifié leurs représentations à propos de l'autonomie. Seul Eric insiste sur les prises de conscience qu'a suscité l'année écoulée en matière de responsabilité, il aspire à devenir plus responsable, plus rigoureux et pense que ces qualités sont indispensables pour la profession d'infirmier.

Marieka et une autre étudiante valorisent le prochain stage, elles se projettent dans l'exercice d'une responsabilité.

Certains étudiants restent confrontés à la perplexité. Une étudiante pense que la quantité de matière du cours du CMU rend l'étude de ce domaine trop difficile, en dehors de tout lien avec la pratique professionnelle. Une autre pense qu'elle n'a rien appris pour son métier durant le premier cycle et se demande par ailleurs si la manière dont elle planifie l'étude du CMU est adéquate. Une troisième éprouve de la peur, elle pense que l'échec peut se produire à nouveau parce qu'elle ne comprend pas pourquoi elle a échoué en première année. Une quatrième se demande à quoi cela sert de travailler puisqu'elle continue à être en échec. Cette étudiante, comme Eric, est envahie de craintes face au prochain stage.

D'autres notions

L'image de soi : une étudiante se représente comme étant plus active et dynamique qu'avant. Deux autres se sentent davantage habilitées à prendre la parole en groupe de tutorat. L'étudiante qui a décidé d'être déléguée de son groupe est heureuse d'avoir dépassé sa timidité. Marieka a confiance en sa méthode de travail et a décidé de s'y tenir après un long

tâtonnement. Un étudiant pense qu'il a une revanche à prendre et quelque chose à prouver et à se prouver en réussissant.

Le rapport au savoir : les significations s'organisent autour de la notion de compréhension. Cela est central pour Margarita et une autre étudiante qui cherchaient auparavant à mémoriser la matière du CMU sans la comprendre. Comprendre les exigences relatives aux travaux est une préoccupation centrale chez Marieka.

2. CONSTRUCTION DES INDICATEURS

Les données dont nous disposons nous permettent, à présent, d'affiner notre question de recherche et les hypothèses de recherches que nous avons initialement proposées pour élaborer une hypothèse de travail.

La vue d'ensemble des données analysées montre que les éléments les plus discriminants en relation avec nos hypothèses de recherche sont l'attribution de causalité des échecs, la position affective par rapport à l'échec et le rapport à l'action. Nous utiliserons ces indicateurs.

➤ L'attribution de causalité

Les étudiants parlent d'un ou plusieurs éléments entrant ou non dans la causalité. L'attribution de causalité est soit externe soit interne, elle peut aussi être à la fois externe et interne, le poids accordé à l'une et à l'autre étant variable.

Nous dirons qu'il y a attribution d'une causalité externe lorsqu'il y a éjection de la responsabilité de la personne dans l'échec. Dans cette figure de cas, l'étudiant invoque un ou plusieurs éléments situés dans l'environnement extérieur ou à l'intérieur de lui, dans son univers physique ou sensible. Il peut s'agir d'éléments présents dans le monde objectif, le monde social ou le monde subjectif. L'attribution de causalité externe est en relation avec la formation, les relations familiales,

amoureuses ou amicales, la conduite d'un travail en parallèle des études, le stress ou encore les troubles somatiques.

L'attribution de causalité interne apparaît lorsque la personne est partie prenante de ce qui lui arrive, c'est-à-dire lorsqu'elle pense être, tout ou en partie, responsable de l'échec. Les étudiants remettent alors en question le monde subjectif ou le monde social. Dans le premier cas (monde subjectif), il s'agit de la manière dont ils jouent le rôle étudiant : manière de faire ou de se comporter. Dans le deuxième cas (monde social) ce sont les compétences qu'ils estiment avoir ou non pour jouer ce rôle à l'Ecole. Plus rarement, il s'agirait de la part de difficultés qu'ils attribueraient aux rapports avec leurs pairs. Le monde objectif, le cours CMU et les diverses formes d'examens y relatives, est quant à lui fortement interpellé dans les discours des étudiants.

➤ **La position affective**

Un second indicateur nous paraissant discriminant est la coloration émotionnelle des discours à propos de la situation d'échec. Plusieurs sentiments peuvent être évoqués. Soit ils co-existent ou se succèdent en fonction de l'évolution de la situation de chacun, dans ce cas le discours est mélangé. Soit un sentiment prédomine et le discours, apparaît alors comme étant plutôt monolithique.

Pour caractériser les discours nous avons utilisé les catégories utilisées par Marie-Noëlle Schurmans et Laurence Seferdjeli. Bien que la recherche conduite par ces auteurs se situe dans un tout autre domaine, les « **positions socio-affectives** » (op. cit., p. 102) dont ils parlent, peuvent être utilisées, selon nous, pour caractériser ce que nous avons trouvé dans notre analyse. Nous les avons adaptées à notre population, au contexte de notre recherche et à ce qui a émergé de nos données⁴⁷. Ces catégories sont les suivantes :

⁴⁷ L'une des catégories utilisée par ces auteurs n'a pas été utilisée (l'espérance), une autre, le sentiment d'impuissance nous a paru recouvrir plutôt le sentiment d'incapacité que décrivent certains étudiants.

– le **sentiment de révolte** réfère à des sentiments d'incompréhension et de colère qu'expriment certains étudiants, tout en montrant leur volonté de s'imposer ; la **démarche de prise en charge et changement personnel** est présente lorsque les étudiants après avoir éprouvé des sentiments difficiles font état d'une modification de la manière de ressentir la situation d'échec et font état de leur propre évolution ;

– la **victimisation, le vécu difficile** réfèrent à la description des problèmes, perturbations et soucis rencontrés ; cette catégorie restant purement descriptive, elle semble exclure toute attitude active ;

– la **souffrance solitaire** ressort de l'exposé des sentiments conjoints de solitude et de souffrance ;

– l'**incapacité** s'exprime par le sentiment d'être démuni, sans ressource, face au problème de l'échec.

➤ Le rapport à l'action

Le rapport à l'action évolue durant le parcours de chaque étudiant⁴⁸. Il nous semble intéressant de retenir comme indicateur **le mouvement qui se dessine et prédomine** dans le discours de chacun.

Par rapport à nos hypothèses de recherche, il nous paraît intéressant de tenter de mettre en relation le type de causalité que chaque étudiant attribue à l'échec et le principal mouvement qui se dessine. Ceci nous ramène à notre question de recherche qui est centrée sur les significations que produisent les étudiants, la causalité se présentant comme un assemblage de significations.

La causalité attribuée réfère aussi à la notion de perception par les étudiants d'un décalage que nous avons

⁴⁸Les catégories d'analyse ont été décrites dans le chapitre démarche de la troisième partie de ce travail consacrée à la méthodologie.

envisagé dans nos trois hypothèses de recherche issues du cadre de référence de la transaction sociale. Nous nous attendions théoriquement à trouver :

- une manière de concevoir les rôles étudiant et enseignant qui porte les marques issues de la socialisation dans le monde scolaire,

- la perception par les étudiants d'un décalage entre la manière dont ils jouent le rôle étudiant et la manière dont l'Ecole conçoit les rôles, cette perception permettant de saisir, en quelque sorte, à un moment donné, le risque d'être en échec.

Nous nous demandons à présent si la réussite et l'échec peuvent être corrélés à l'actorialisation, c'est-à-dire à la construction ou à la non construction de la représentation de soi comme acteur.

Compte tenu de la connaissance que nous avons de l'issue du redoublement, il nous paraît intéressant de tenter de vérifier si les significations construites par chacun et la manière dont elles se construisent peuvent être mises en relation avec la réussite, l'abandon ou l'échec. Cela est en lien avec notre troisième hypothèse de recherche qui postulait que la perception d'un décalage et du risque d'échec ainsi que les interactions avec l'environnement de la formation et les autres entraînent une transformation progressive de significations autour de la notion d'acteur ; transformation qui permettrait une réorientation de l'action.

Chapitre 16

Hypothèses de travail

Ce que nous venons de développer nous amène à définir les hypothèses de travail suivantes :

PREMIÈRE HYPOTHÈSE :

Plus la causalité attribuée à l'échec est interne, c'est-à-dire plus la personne se remet en question et prend en charge la responsabilité de l'échec, plus elle construit une représentation d'elle-même comme acteur, c'est-à-dire qu'elle se conçoit comme étant à la source de son action.

Par rapport à cette hypothèse, il apparaît que lorsque l'attribution de causalité est interne et s'accompagne d'une démarche de prise en charge et de changement personnels, elle conduit davantage vers une attitude significative d'une représentation de soi comme acteur. Cela se vérifie aussi chez les étudiants qui, au départ, ressentent un fort sentiment de d'incapacité.

Lorsque l'attribution de causalité est à la fois interne et externe et s'accompagne d'une démarche de prise en charge et changement personnel, elle conduit à une attitude significative d'une représentation de soi comme acteur. Ceci se vérifie même chez les étudiants qui sont au départ dans une position de victimisation.

Un exception existe : lorsqu'en plus du sentiment de victimisation s'y ajoute le sentiment d'être agi, cela n'aboutit pas à la construction d'une représentation de soi comme acteur. Dans ce cas, à la notion de responsabilité s'ajoute un fort sentiment d'incapacité à faire face aux exigences de la formation en stage.

Lorsque l'attribution de causalité est à la fois interne et externe et s'accompagne d'un sentiment d'incapacité, elle conduit plutôt à une attitude qui est significative d'une non construction d'une représentation de soi comme acteur.

Lorsque l'attribution de causalité est externe et qu'elle s'accompagne d'un sentiment de victimisation, elle conduit plutôt à une attitude qui est significative d'une non construction de la représentation de soi comme acteur.

DEUXIÈME HYPOTHÈSE

Lorsque les notions d'autonomie et de responsabilité sont construites dans une démarche de prise en charge et de changements personnels ainsi que dans un rapport à l'action, elles permettent la réussite d'un parcours de formation ou une prise de décision de changement d'orientation.

Par rapport à cette seconde hypothèse, il apparaît que lorsque les significations s'organisent autour des notions d'autonomie et de responsabilité et qu'elles se construisent dans une démarche de prise en charge et de changement personnels ainsi qu'avec le sentiment de devoir prendre l'initiative de l'action, cela conduit plutôt à la réussite dans la suite du parcours de formation. Une autre issue est observée : l'abandon des études pour une autre orientation professionnelle, jugée plus adéquate par la personne, compte tenu des capacités qu'elle estime avoir et de son projet de vie. Lorsque les notions de responsabilité et d'autonomie se construisent dans la victimisation, suivie d'une démarche de prise en charge et de changement personnel ainsi qu'avec le sentiment d'être agi, cela conduit principalement à l'échec.

Lorsque les notions d'autonomie et de responsabilité n'ont pas été construites, les personnes sont dans la victimisation et ont le sentiment d'être agies, cela conduit à l'échec.

Chapitre 17

Réflexions

1. A PROPOS DES RÉSULTATS⁴⁹

Notre recherche montre, pour certains étudiants, que la confrontation à l'échec est une situation conduisant au développement d'une représentation de soi comme étant à la source de son action.

L'analyse des entretiens met en évidence que la construction de significations s'assemble autour des notions d'autonomie et, dans une moindre mesure, de responsabilité. En effet, sept étudiants sur neuf se reconnaissent une part de responsabilité dans l'échec. Les notions d'autonomie et de responsabilité sont présentes à divers degrés chez les étudiants qui réussissent, par la suite, dans le parcours de formation et chez ceux qui abandonnent pour une autre orientation professionnelle. Elles s'accompagnent d'une plus grande prise en charge de soi.

Nous avons découvert que de telles constructions peuvent aussi s'accompagner d'un sentiment d'incapacité et, dans ce cas, la situation de formation évolue vers l'échec. Dans ce dernier cas, la représentation de la profession a évolué au cours de l'année ; la personne réalise davantage les responsabilités qui sont rattachées au rôle professionnel infirmier et elle ne se sent pas apte à y faire face.

⁴⁹ Les résultats dont nous faisons état sont à replacer dans le contexte de notre recherche qui porte sur une population très restreinte et à une certaine période de l'histoire d'un programme de formation, ils ne sont pas généralisables. Ils sont cependant intéressants en tant qu'indicateurs du processus transactionnel en œuvre chez des étudiants en échec et confrontés à la situation de redoublement avec un aménagement d'études particulier.

Il est intéressant d'observer que chez une étudiante, les notions d'autonomie et de responsabilité s'accompagnent d'une grande perplexité et d'un sentiment de révolte. Ce sentiment s'exprimant surtout pendant l'entretien, en relation avec l'étude du cours du CMU ; cette étudiante a réussi l'année de redoublement. Ce domaine d'enseignement théorique lui posait des difficultés très importantes, elle soulignait l'importance que représentait pour elle le fait de ne pas pouvoir mettre les connaissances en lien avec des situations professionnelles concrètes. Nous nous demandons si le stage introduit cette année-là a contribué à la résolution de la perplexité qui était la sienne à propos de ce cours. Un sentiment d'incapacité à gérer le stress était présent mais le rapport à l'action est caractérisé par le sentiment de devoir prendre l'initiative de l'action et la co-action. Cette étudiante aborde de front le problème de la timidité, qu'elle juge très handicapant, en s'engageant dans une activité de déléguée de groupe. Son interprétation de la norme de l'étudiant acteur de sa formation va dans le sens du droit de l'étudiant à remettre en cause les règles et les décisions de l'Ecole. C'est la seule étudiante du groupe qui exprime ouvertement ses désaccords dans l'espace de la formation. Le projet professionnel n'a pas été ébranlé par l'échec, celui-là amène la personne à le défendre auprès du tuteur lorsqu'elle réalise qu'on met en doute ses capacités pour la profession. Cette capacité à se révolter est associée à un rapport à l'action très actif.

Chez les sept étudiants que nous venons d'évoquer, la norme de l'étudiant acteur de sa formation est associée à l'idée d'autonomie. Pour la moitié d'entre eux environ, cette idée est familière ; pour l'autre moitié, il s'agit d'une découverte. Les transformations de significations qui ont lieu au sujet de l'autonomie montrent que chacun négocie ou renégocie son autonomie durant la première année parce que le nouvel environnement ne présente plus les mêmes contraintes que celles du milieu scolaire. Il y a perte de repères qui guidaient l'action dans ce milieu. Le mouvement que nous avons repéré

est l'apprentissage de la régulation de l'action sur la base de contraintes que la personne décide de s'imposer à elle-même pour étudier régulièrement, pour consentir certains efforts. Chez les étudiants qui font une démarche de changement et qui résolvent les difficultés d'apprentissage, nous avons trouvé un renforcement de l'image de soi, la personne se sentant active et capable de réussir. Chez ceux qui ne réussissent pas à résoudre les difficultés d'apprentissage, le doute et un sentiment d'incapacité apparaissent et ébranlent l'image que la personne a d'elle-même, la crainte de l'échec prédomine.

Lorsque les significations qui sont produites s'assemblent autour de la notion d'incompréhension du phénomène de l'échec, la personne ne prend pas à sa charge une part de la responsabilité de l'échec, cela conduit plutôt à la non réussite. Dans ces situations, il n'y a pas eu, selon nous, de démarrage d'un processus transactionnel. L'interrogation ne se produit pas et la perplexité persiste. Il n'y a pas de construction d'une explication de l'échec qui permettrait d'orienter l'action. Pour l'une de ces personnes, il y a un profond désaccord de convention à propos de la manière de concevoir la profession et ce qui lui est proposé en première année n'a pas de sens, hormis les ateliers de soins pratiques. Pour l'autre étudiante, il y a surtout un constat d'inefficacité des efforts consentis.

L'échec s'accompagne de plus ou moins de réactions de la part des étudiants. Les facteurs socio-culturels et les expériences biographiques jouent un rôle important dans ce que chacun des étudiants construit.

2. À PROPOS DE LA TRANSACTION SOCIALE

➤ Les concepts d'acteur et d'agent

Nous pouvons considérer qu'il y a trois niveaux de discours à propos de ces termes.

Le premier niveau porte sur la représentation que chacun a de soi comme auteur et comme victime des contraintes.

Le second niveau est celui de l'institution, il est un peu ambigu. Que recouvre vraiment la norme de l'étudiant acteur ou auteur de sa formation ?

L'autonomie et la responsabilité semblent être les notions essentielles qui sont au cœur de la norme mais il y a un certain flou autour de ses implications. Cette nébuleuse de significations amène les étudiants à interpréter la norme ou plus précisément la façon dont elle se présente dans le monde objectif et le monde social. L'analyse des entretiens montre que cela entraîne des tensions au niveau des étudiants et des enseignants.

Le troisième niveau de discours à propos des concepts d'acteur et d'agent est celui de la théorie sociologique, il a plusieurs acceptations. Dans la transaction sociale, il s'agit d'une représentation et c'est sous cet angle de vue que nous avons utilisé ces concepts.

L'approche de la transaction sociale considère que l'individu ne peut être isolé par rapport à ce qui se passe au niveau institutionnel. Les étudiants sont en interrelation avec les enseignants et avec l'institution, lesquels sont placés dans un champ de contraintes économiques et politiques. Les rencontres avec notre directrice de mémoire ont permis de nous approprier ce cadre de référence qui nous a permis de regarder différemment les échecs.

➤ **Les contraintes institutionnelles**

L'existence de la norme qui est au cœur de notre problématique, dans un champ institutionnel comme l'Ecole, n'est pas le fruit du hasard. Notre cadre de référence s'est attaché à démontrer, sur le plan de l'activité collective, comment à un moment donné de l'histoire de l'institution, il y a un projet d'action qui vise à s'affranchir du poids de certaines contraintes sociétales ; contraintes qui pèsent sur la profession et sur les institutions de formation, en changeant l'image de la profession d'infirmière. Ce projet d'action est pris en charge par un petit groupe d'acteurs, les concepteurs du nouveau système

de formation, qui produisent des normes de fonctionnement plurielles parmi lesquelles il y a la norme de l'étudiant acteur de sa formation. Comme nous l'avons dit, cette norme représente un certain paradoxe qui entraîne des tensions au niveau des individus, ceux-là devant traduire la norme en actes. Au niveau collectif, il y a des désaccords autour de la règle de l'obligation d'assister aux cours. Certains étudiants interviewés jugent cette règle en contradiction avec la norme d'autonomie. Une étudiante trouve qu'il en est de même de l'existence du tutorat bien que par ailleurs, elle finisse par y trouver certains bénéfices.

3. LA PRODUCTION DES ACTEURS

Les tensions qui existaient l'année sur laquelle porte notre recherche se sont exprimées dans des espaces formels et informels. Nous avons décrit, dans la partie consacrée au contexte de la formation infirmière à Genève, les divers espaces de régulation et de médiation, lieux formels. Comme nous l'avons expliqué, le climat était alors assez tendu à l'Ecole et les groupes de tutorat étaient le principal lieu d'expression des tensions des étudiants : tensions en lien avec les difficultés de circulation de l'information. Le système de formation était alors tâtonnant, les réajustements étaient fréquents. Nous avons expliqué aussi que certains groupes de tutorat assez homogènes, quand à la provenance scolaire et peut-être sur d'autres plans (âge, milieu socio-culturel) fonctionnaient mieux que d'autres. Le fonctionnement des groupes très hétérogènes ou ceux, dans lesquels plusieurs étudiants présentaient des difficultés de nature diverses, s'est avéré très difficile. Quatre étudiants redoublants étaient dans le même groupe de tutorat, groupe particulièrement tendu. Les tuteurs observaient de grandes difficultés de coopération dans ces groupes. Les tensions s'exprimaient aussi dans des lieux informels à l'Ecole, entre étudiants et entre enseignants. Nous retrouvons dans l'analyse des entretiens des étudiants les traces de ces tensions.

L'absentéisme aux cours générait alors et génère encore à des tensions. Un certain nombre d'étudiants transgressent une règle qu'ils estiment être en contradiction avec l'autonomie que l'Ecole attend d'eux. La situation a été très conflictuelle durant la première année de formation des étudiants de notre recherche. Nous trouvons dans l'analyse des entretiens des traces de ce conflit. Le paradoxe que mettent en évidence les étudiants persiste, la transaction est bloquée, chacune des parties restant dans une position qui est en lien avec une logique de légitimité. La règle de l'obligation d'assister au cours est une survivance de l'ancienne convention quant au rôle étudiant. L'autonomie implique une capacité de détourner la norme, de s'emparer d'elle, de la transgresser, elle correspond à un projet d'action, elle est simplement synonyme de l'actorialisation. A l'inverse, la non autonomie peut être considérée comme l'absence d'un projet d'action. Avec la formation HES les rôles de chacun doivent se redéfinir, cela devrait permettre le redémarrage de la transaction entre les étudiants et l'Ecole autour de cet objet conflictuel qu'est l'obligation d'assister au cours.

L'évaluation régulière du programme a joué un rôle de médiation important, selon nous, en explicitant les points problématiques au plan pédagogique et en suggérant des réajustements. Le fait qu'elle ait été faite par un membre de l'Unité de recherche mandaté par la direction et qu'elle ait été conduite avec rigueur a permis la légitimation des résultats au sein de l'Ecole.

La survenue d'un échec assez massif en première année a interpellé la direction ; à travers l'étude qu'elle a demandé pour mieux comprendre les échecs des étudiants sur lesquels porte notre recherche, ceux-ci ont pu faire entendre certaines difficultés. Ce travail de terrain a permis de donner la parole à ceux qui ont du mal à la prendre comme nous avons pu nous en rendre compte dans l'analyse des entretiens. Cinq étudiants redoublants provenaient des Ecoles de Culture Générale. La moitié des étudiants qui entrent en formation proviennent de

ces Ecoles. Nous trouvions donc important de répercuter certaines difficultés d'apprentissage que les étudiants avaient évoquées. Nous avons initié une rencontre avec une cinquantaine d'enseignants et de responsables de ces écoles afin de restituer les découvertes de ce travail de terrain. Les cinq étudiants redoublants ont accepté de participer à cette rencontre pour témoigner de leur parcours et pour échanger avec leurs anciens professeurs. Cette séance a eu des effets très intéressants, elle a ouvert un espace de discussion, toutes les parties se sentant partenaires. Cela a modifié la manière dont les étudiants se représentaient leur place dans l'Ecole. Ceux, ayant par la suite réussi leur année de redoublement, continuent à être des partenaires, ils participent par exemple aux informations que nous donnons dans les Ecoles de Culture Générale.

L'étude de terrain a contribué aussi à faire entendre les difficultés que rencontraient les tuteurs. Les responsables de formation ont pris en compte les tensions exprimées à travers cette étude qui s'est déroulée tout au long d'une année scolaire.

La coopération qui s'est établie à cette époque, avec les Ecoles de Culture Générale devrait être poursuivie, un renforcement de ce partenariat est nécessaire pour que le milieu scolaire puisse mieux cerner l'action de formation telle qu'elle est repensée ainsi que ses enjeux dans le contexte de la nouvelle formation HES.

CONCLUSION

Etre acteur, c'est se représenter comme étant à la source de son action. Etre agent, c'est se représenter comme étant agi par des contraintes extérieures ou intérieures. La construction de cette représentation se fait sous le regard d'autrui, la transaction sociale met l'accent sur les interactions et les significations qui sont produites au cours de ces interactions.

Nous avons cherché à comprendre si le rapport à l'échec amène à une construction de soi et comment s'opère cette construction de connaissance qui naît des interactions que l'étudiant a avec l'environnement et avec des autrui significatifs. Nous avons articulé notre problématique autour de la norme de l'étudiant acteur ou auteur de sa formation récemment formalisée dans un système de formation qui avait deux années d'existence à l'époque où notre population se trouvait en formation, c'est-à-dire en 1997-1998. Les éléments de connaissance que fournit notre recherche à propos de la problématique des échecs montrent que la manière dont une institution conçoit le monde objectif et le monde social n'est pas anodine.

Les entretiens ont constitué un espace de co-construction de connaissance. Avec les étudiants, nous avons cherché, ensemble, à comprendre les processus en œuvre, les contradictions présentes chez chacun et celles présentes dans l'espace institutionnel. Pour ceux qui ne s'autorisent pas à prendre la parole en groupe de tutorat ou à entrer en interaction avec les enseignants, l'entretien a constitué un espace d'habilitation de la parole. Une question nous préoccupe au terme de cette recherche, le travail de construction que les entretiens ont permis aux étudiants de faire sur eux mêmes ne pourrait-il pas être fait à certains moments de la formation par

une personne extérieure à la filière de formation, lorsque certaines difficultés sont repérées ?

La formation professionnelle infirmière est mouvante ; depuis 2002 elle se déroule dans le cadre des Hautes Ecoles Spécialisées. Les acteurs institutionnels sont confrontés à de nouvelles contraintes issues du sociétal, ils doivent résoudre les tensions qui surgissent ou surgiront, tensions qui s'inscrivent ou s'inscriront au niveau des individus en formation.

Dans ce nouveau contexte, comme précédemment, les étudiants n'ont pas tous les mêmes atouts à leur entrée à l'Ecole. Ce que les étudiants nous ont appris à travers cette recherche peut contribuer à orienter un projet d'action qui prendrait en compte la question de l'hétérogénéité des parcours scolaires dans une perspective de prévention de l'échec. Un tel projet concerne l'institution mais aussi les milieux éducatifs qui préparent les candidats. Selon nous, le lâcher prise qui marque le parcours de certains étudiants n'est pas une fatalité. La lutte non productive qui caractérise la situation de certains étudiants pose la question des capacités minimales attendues à l'entrée pour faire face aux exigences de la formation. Question actuellement en travail dans l'espace social que constituent les HES. Cependant, nous savons que cette question et réflexion est délicate et ambiguë en raison des problèmes de recrutement que connaissent les institutions de formation professionnelle qui forment notamment les infirmières.

Notre recherche soulève d'autres questions et certains éléments que nous avons trouvés mériteraient d'être étudiés sur une population d'étudiants plus importante. Trois pistes d'étude nous paraissent intéressantes pour enrichir la connaissance que nous avons de ce qui se passe dans le cadre de l'action de formation :

– **Les objets sur lesquels portent les désaccords de convention à propos du monde social**, c'est-à-dire les rapports entre étudiants et enseignants et entre pairs. Ce type d'étude permettrait de comprendre quel est l'impact des stratégies d'accompagnement pédagogique qui donnent une place

prépondérante aux interactions avec les enseignants et avec le groupe. Compte tenu de l'hétérogénéité de la population étudiante, un accompagnement pédagogique reste nécessaire en formation HES mais quelle forme lui donner pour qu'il réponde de façon plus ciblée aux besoins des étudiants ? Cet objet a son importance dans un contexte économique en crise où la question des moyens octroyés à la formation est prégnante.

– **Les phases de lâcher prise** : quels liens y a-t-il entre la survenue du décrochage, ce que propose la formation et ce que les étudiants en attendent ? Une nouvelle manière de concevoir la formation infirmière est mise en jeu dans les HES et les rôles étudiant et enseignant sont en phase de redéfinition. Quel est l'impact des nouvelles normes que l'on tente de mettre en œuvre dans l'espace de la formation, sur la question de la réussite et de l'échec durant la première année de la formation ?

– La troisième piste porte sur **l'enseignement** où de façon récurrente se produit l'échec en première année, notamment **dans le cadre du cours de Morphologie Physiologie Biologie**. Ce domaine d'enseignement présente des particularités et ne permet pas la réussite du plus grand nombre. Nous pensons qu'il y a là quelque chose qui mériterait d'être étudié voire d'être peut-être repensé. Réflexion et action prenant en compte le fait que les étudiants n'ont pas tous les mêmes atouts pour faire face au défi qui leur est demandé.

BIBLIOGRAPHIE

- AKOUN, A.(Dir.), ANSART, P. (Dir.) (1999). *Le Robert. Dictionnaire de sociologie*. Tours : Seuil.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1986). *La construction sociale de la réalité* (P. Taminiaux. trad.). Paris : Méridiens Klincksieck. (Original publié 1968). Voir aussi les éditions Armand Colin, 1996.
- BERSCH, M.C. (1980). *L'Ecole genevoise d'infirmières Le Bon Secours : 1905-1980, Esquisse historique*. Genève : Association du Bon Secours.
- BERTHOUD, M., SCHMID, M., LANZA, D. (1998). *Rapport intermédiaire évaluation NSF – Présentation de l'étude et des résultats des enquêtes effectuées auprès des étudiantes du 1^{er} cycle de formation*. Genève : le Bon Secours.
- BLANCHET, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- BOUTINET, J.P. (1986). « Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension », *Education permanente* N° 86, pp. 5-26.
- CHAMPY, P.(Dir.) & ETEVE, C. (Dir.). (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2ème édition. Paris : Nathan.
- CHATELAIN, B. (1997). *De quelques repères pour évaluer la construction de l'identité professionnelle dans le champ de la formation infirmière*. Mémoire de licence. Université de Genève, Faculté des sciences de l'éducation.
- COSTER, M. (1998). « Quand l'individu se joue des contraintes », *Sciences humaines* N° 86, Août-Septembre, pp. 23-25.

- DORTIER, J-F. (1998). «La conquête des libertés en Occident », *Sciences humaines* N°86, Août-Septembre, pp.18-22.
- EHRENBURG, A. (1997). « La liberté a un prix : une profonde anxiété », *Psychologies*, Mars, pp.33-34.
- FAVRE, P. (1996). « Ecoles de formation aux professions de la santé: Préparation scolaire des élèves et étudiants en Suisse romande et au Tessin en 1996 », *Statinfo*, Neuchâtel, Décembre, pp.16-17.
- HAMELINE, D. (Cours 1994-1995). *Histoire des idées pédagogiques, l'autonomie des éducatibles*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- HERNANDEZ, J. (1999). *Rapport de l'étude sur un groupe d'étudiants doublant le premier cycle de la formation infirmière*. Genève : le Bon Secours.
- HUTMACHER, W. (Cours 1994-1995). *Education et société*. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- INSTITUT SUISSE DE LA SANTE PUBLIQUE. Communiqué de presse, 3 septembre 1992.
- JOBERT, G. (Cours 1999-2000). *Approches sociologique et psychodynamique des situations de travail*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- LANZA, D. , PASCHE, G., BONVIN, A., SECHAUD, L., MONNIER, M. (1999). « Etudiantes en soins infirmiers : profils scolaires, profils de personnalité et niveau de performances théoriques », *Education et recherche* N°3. pp. 408-425.
- LANZA, D. (1997). *Identités au travail et socialisation professionnelle : le cas des infirmières*. Genève : Université de Genève, Faculté des Sciences économiques et sociales, Département de sociologie. (Mémoire de Diplôme d'Etudes supérieures en sociologie).

- LANZA, D., PASCHE, G., SECHAUD L., BOSSON, A., MACH, J., BAARLI, B. (2001). «L'intégration des nouvelles infirmières dans les unités de soins d'un hôpital universitaire », *Recherche en soins infirmiers* N°65, pp. 53-82.
- PARIS, S.G. & AYRES, L.R. (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck Université.
- PERRENOUD, P. (1995). « En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? Antidote sociologique à la pensée positive ». In : *Des idées positives pour L'école de demain*. Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques. Lyon, 28, 29, 30 octobre, pp.85-129.
- QUIVY, R.& VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Ed. Dunod.
- RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : Editions ESF.
- REY, A. (Dir.) & REY-DEBOVE, J. (Dir.). (1986). *Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*. Tome 1, Paris : Dictionnaires Le Robert.
- SALIBA, J., BON-SALIBA, B., OUVRY-VIAL, B. (1993). *Les infirmières ni nonnes ni bonnes*. Paris : Editions Syros.
- SCHURMANS, M.-N. & SEFERDJELI, L. (2000). « Conditions sociales de la structuration des représentations ». In : C. GARNIER et M.-L. ROUQUETTE (Eds), *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Editions Nouvelles, pp. 93-109.
- SCHURMANS, M.-N. (2001). « La construction sociale de la connaissance comme action ». In : J.-M. Baudoin & J. Friedrich (Eds). *Théories de l'action et éducation* (Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck Université, pp. 157-177.
- SCHURMANS, M.-N. (Cours 1998-1999). *La recherche en éducation: introduction aux démarches compréhensives*.

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.

SCHURMANS, M.-N. (Cours 1998-1999). *Les transactions sociales et la part du sujet dans la construction des connaissances*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.

STATISTIQUE CROIX ROUGE SUISSE. (1998). Formation de base et formation complémentaire dans le domaine de la santé. Berne.

TANGUY, L. (1996). « Les usages sociaux de la notion de compétence », *Sciences Humaines*, Hors série N°12, pp.62-65.

VAN HAECHT, A. (1992). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles : De Boek Université.

ANNEXE : GRILLE D'ENTRETIEN

Je voudrais que vous vous rappeliez de votre première année à l'Ecole et de ce **que représente pour vous l'expérience du rôle d'étudiant**. Sentez-vous libre d'en parler.

Cette étape peut être facile ou difficile, longue ou courte dans votre souvenir. Prenez votre temps, ce souvenir, il vous appartient de l'évoquer comme bon vous semble.

Si vous pensez à présent à cette expérience, nous pouvons en parler ; par exemple, en commençant par « planter le décor » : on pourrait parler, par exemple de **votre arrivée à l'Ecole** et de votre découverte des rôles des étudiants et des enseignants.

Serait-il possible de développer les **sentiments** que vous aviez pendant cette période ?

Pourriez-vous parler un peu des **images** que cette expérience d'arriver dans cette Ecole suscite ou suscitait en vous ?

J'aimerais aussi vous demander si **cela vous fait / faisait penser à d'autres moments de votre vie** que vous avez connus ?

Donc vous êtes en début de formation, j'imagine que vous **organisez en quelque sorte votre vie quotidienne**.

J'aimerais savoir s'il y a eu des **moments d'incertitude** en première année, vous pouvez parler de ce qui se passait à ce moment-là, de comment et pourquoi ils ont surgi ?

J'aimerais vous demander si cela vous fait / faisait penser à **d'autres moments (d'incertitude)** que vous avez connus ?

Vous êtes dans cette situation-là, j'imagine alors que vous **vous demandez quoi faire ?**

J'aimerais que vous me parliez du rôle qu'ont joué les autres, des personnes qui ont eu un rôle important dans les moments que vous avez évoqués.

Dans les informations écrites qui vous ont été remises en début de formation, il est dit que l'étudiant est acteur de sa formation.

Pourriez-vous développer ce que cela voulait / veut dire pour vous. Quelles ont été vos réactions à cela ? (Avez-vous déjà connu cela ou était-ce nouveau ?)

Si vous deviez donner des conseils aux étudiants qui sont en tout début de première année, que leur diriez-vous ?

Quel message auriez-vous envie de donner aux enseignants de première année à propos de leur rôle tel que vous le voyez ?

Vous doublez la première année, pouvez-vous me parler des sentiments que vous éprouvez, et comment voyez-vous la suite ?

LES CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

extrait du catalogue

- 87 **Les origines biographiques de la compétence d'apprendre.** Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Ronald Müller, Monique Pfister, Françoise Ruedin-Equey, Laurence Türkal, 1998.
- 88 **Un psychologue dans l'école.** La construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux. Anne Dupanloup, 1998.
- 89 **La qualité de la formation en discussion.** Réflexions et positions. Ouvrage coordonné par Myriam Vandamme. Avec des contributions de Pascale de Rozario, Pierre Dominicé, Bernard Liétard, Bernadette Morand-Aymon, Johnny Stroumza et Myriam Vandamme, 1999.
- 90 **Globalisation économique et systèmes de formation en Suisse.** Michel Carton, Siegfried Hanhart, Soledad Perez, Edo Pogli, Jean Terrier, éditeurs, 1999.
- 91 **Pratiques langagières et didactique des langues.** Jean-Paul Bronckart, Sandra Canelas-Trevisi, Glais Sales Cordeiro, éditeurs, 1999.
- 92 **Didactique et alphabétisation.** Kristine Balslev, 2000.
- H.s. **Références bibliographiques.** Guide pour les travaux universitaires en sciences de l'éducation. Greta Pelgrims Ducrey, 2000, hors série, troisième édition
- 93-94 **Innovation et vie des établissements scolaires.** Compétences et rôles des acteurs. Pierre-Alain Besençon, Raphaël Pasquini & Cyril Petitpierre, 2000.
- 95 **Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline.** Peter Alheit, Jean-Michel Baudouin, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, René Lévy, Pierre Marc, Jacqueline Monbaron, Ronald Muller, Christophe Niewiadomski, Françoise Ruedin Equey, Laurence Türkal, 2001.
- 96 **Arts plastiques à l'école : apports de l'analyse didactique.** CD-Rom. René Rickenmann, 2001.
- 97 **Le comédien entre ombre et lumière.** Identités au travail et reconnaissance sociale. Sandrine Cortessis, 2002.
- 98 **La rénovation de l'enseignement primaire.** Le cas genevois à l'épreuve de la pratique. Annelise Rotenberger, 2002
- 99 **Didactique, texte et jeu dramatique.** Jean-François Lattion & Olivier Papaux, 2003
- 100 **Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit.** Madelon Saada-Robert, Martine Auvergne, Kristine Balslev, Véronique Claret-Girard, Katia Marzurczak, Carole Veuthey, 2003.

Rapport à l'échec et construction de soi

On attend aujourd'hui de l'étudiant qu'il soit acteur de sa formation.

Cette norme s'est imposée dans le contexte de la formation initiale en soins infirmiers comme dans d'autres secteurs éducatifs. L'échec qui survient au cours d'une première année de formation interroge les étudiants concernés et les formateurs d'autant plus fortement que la scolarité secondaire supérieure est sensée préparer les étudiants à relever le défi de l'autonomie attendue en formation supérieure ou professionnelle.

Plutôt que de se centrer sur la recherche des causes des échecs, l'auteure s'engage dans une recherche compréhensive, centrée sur l'expérience des étudiants. Sa démarche l'amène à se questionner sur la manière dont ceux-ci construisent ou non une position d'acteur ainsi que sur l'impact de cette construction sur la réussite ou l'échec de leur parcours de formation, et plus globalement de leur parcours de vie.

Se référant au cadre théorique de la transaction sociale, sa démarche s'attache à repérer comment des étudiants confrontés à l'échec construisent de nouvelles significations, et comment ils sont amenés à transformer progressivement leurs représentations du rôle d'apprenant qu'ils se sont forgées auparavant dans le milieu scolaire.

A partir d'entretiens de recherche semi-dirigés avec un groupe d'étudiants qui redoublent la première année de formation, l'auteure met en évidence sur quoi et comment les étudiants construisent de nouvelles significations. Cette réflexion, autour de la prise de conscience des transformations qu'il opère, conduit l'étudiant à une nouvelle construction de soi.

Avec une préface de Marie-Noëlle Schurmans

Josiane Hernandez est formatrice à la Haute école de santé - Le Bon Secours - à Genève. Son activité est centrée sur l'orientation des candidats et la construction de leur projet de formation. Dans le cadre de cet ouvrage, son étude et sa réflexion soulèvent questions et perspectives pour la prévention des échecs.

Cet ouvrage est publié en collaboration avec la Haute école de santé - Le Bon Secours - Genève

Cahier de la Section des Sciences de l'Education
No 101 Novembre 2003