Apprentissages mutuels et transformations identitaires des professionnels en cercle d'étude : vers une transformation des espaces de formation continue

Laurence APPRIOU LEDESMA

▶ **To cite this version:**

Laurence APPRIOU LEDESMA. Apprentissages mutuels et transformations identitaires des professionnels en cercle d'étude : vers une transformation des espaces de formation continue. TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes, 2021, 22, pp.31-45. hal-03346342

HAL Id: hal-03346342
https://cnam.hal.science/hal-03346342

Submitted on 16 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

APPRENTISSAGES MUTUELS ET TRANSFORMATIONS IDENTITAIRES DES PROFESSIONNELS EN CERCLE D'ÉTUDE : VERS UNE TRANSFORMATION DES ESPACES DE FORMATION CONTINUE

Laurence APPRIOU LEDESMA

Cnam Paris, FOAP – UR 7529 (France)

RÉSUMÉ

Le champ de l'éducation et de la formation des adultes connait actuellement des mutations visibles notamment dans les transformations des pratiques éducatives et de formation. Les enjeux actuels de professionnalisation et d'adaptation à l'emploi sont largement portés par les discours sociaux et politiques. Cet article interroge la question de la transformation sous l'angle identitaire, chez des professionnels de la formation en santé engagés dans une recherche formation-action. Il vise à explorer l'articulation entre les apprentissages professionnels mutuels produits en cercle d'étude et les transformations identitaires des sujets. Les données qualitatives, recueillies par une posture d'explicitation dans une épistémologie psychophénoménologique, révèlent la part cachée de l'activité, le vécu subjectif au cœur de l'activité, ainsi que le travail du sujet en formation continue sur le lieu de travail. Les résultats montrent les effets transformatifs et réciproques de l'activité et du professionnel en cercle d'étude. Ils mettent en relief l'offre identitaire portée par cette configuration de formation dont les sujets peuvent se saisir pour faire face aux changements nécessaires des formations en santé.

MOTS-CLÉS

Accompagnement psychophénoménologique, apprentissages professionnels mutuels, cercle d'étude, formation professionnelle en santé, offre identitaire.

INTRODUCTION

L'enjeu de la transformation en éducation et en formation des adultes est une question vive qui mobilise les acteurs aussi bien dans le champ des pratiques professionnelles que dans celui de la recherche scientifique. Les transformations actuelles sont marquées par les évolutions réglementaires de la formation professionnelle initiale et continue ; elles touchent l'ensemble du système éducatif et de formation des adultes et impactent notamment les parcours de formation à des niveaux individuels et collectifs. La recherche cible particulièrement la question de la transformation au niveau du sujet lui-même sous un angle identitaire. La population est un groupe de neuf professionnels de la formation en santé dans un institut de soins infirmiers d'Île-de-France. Ils sont engagés dans un cercle d'étude avec l'objectif de mener une recherche-action portant sur l'accompagnement des étudiants dans le cadre de leur mémoire de fin d'études. Les cercles d'étude soutiennent l'autodirection du sujet dans des apprentissages coopératifs (Kaplan, 2009). Nous postulons que les apprentissages professionnels développés dans une mutualité relationnelle entre professionnels de la formation dans un cercle d'étude sur le lieu de travail s'accompagnent de transformations identitaires. L'étude vise à saisir le vécu subjectif des professionnels (Vermersch, 1994 ; Mouchet, 2015) au cœur du cercle d'étude et à comprendre les portées d'un cercle d'apprentissage sur les pratiques professionnelles d'accompagnement (Paul, 2016) et sur les dynamiques du soi professionnel. L'activité au sein du cercle d'étude peut être considérée comme un « travail du sujet en formation » (Clénet, 2017). Les dimensions collectives et individuelles des faces visibles et cachées de l'activité (Clénet, 2014, 2016) permettent l'analyse du travail, porteur d'une face cachée (Champy-Remoussenard, 2017). La participation à un cercle d'étude peut rendre visible la part cachée de l'activité de travail et de l'activité du sujet en cercle d'étude en termes de travail identitaire (Kaddouri, 2006). L'ensemble de la recherche s'appuie sur une épistémologie mobilisant la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) et les sciences de la formation (Barbier *et al.*, 2009 ; Kaddouri, 2008, 2019).

La première partie de l'article s'attache à décrire le contexte des transformations de la formation professionnelle des infirmiers et des professionnels de la formation. Les deuxièmes et troisièmes parties présentent le cadre théorique et la méthodologie de la recherche. Enfin, les résultats proposés ouvrent la discussion vers une visée praxéologique des cercles d'étude.

CONTEXTE DE LA TRANSFORMATION ACTUELLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES INFIRMIERS ET DES PROFESSIONNELS DE LA FORMATION

Les réformes de la formation professionnelle impactent la formation initiale et continue des infirmiers, des formateurs et des professionnels d'appui à la formation. Ces changements peuvent ouvrir la voie à des configurations différentes de formation continue dans la dynamique du modèle - action - production de savoirs - construction des sujets humains - (Barbier et Wittorski, 2015). L'universitarisation des études et

l'évolution de la formation professionnelle en santé vers le paradigme de l'accompagnement portent principalement ces transformations. En France, depuis la réforme des études des infirmiers en 2009[1], la formation s'organise en partenariat entre un Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) et une université en santé. La convention du 9 juillet 2009[2] acte principalement sur la contribution des universités à la formation des infirmiers pour certains enseignements et aux commissions d'examens, sur l'évaluation interne et externe, sur les modalités de vie universitaire pour les étudiants et sur le développement des formations universitaires susceptibles d'intérêt pour les infirmiers. La formation conduit à la délivrance du diplôme d'État d'Infirmier par le ministère de la Santé associé à l'obtention d'un grade licence qui confère à l'infirmier un niveau et une reconnaissance universitaire. Le référentiel opérationnalise les attentes sociales de professionnalité du futur infirmier (productivité, autonomie, qualité et sécurité des soins) en termes de capacités d'analyse et de mobilisation des savoirs. Il doit être capable de faire face aux situations de travail complexes, interactives et imprévisibles. L'étudiant soutient son mémoire professionnel de fin d'études devant un jury professionnel. Il doit être en mesure de poursuivre le développement de ses compétences et d'envisager une poursuite de son parcours grâce à une spécialisation[3], une expertise clinique[4] ou un cursus universitaire (Master-Doctorat). Les droits des infirmiers et des professionnels des IFSI s'appuient sur des lois sur la formation professionnelle[5] dont celle sur la liberté de choisir son avenir professionnel[6]. Les grandes orientations de « Ma santé 2022[7] » mettent également en avant le choix de son propre parcours professionnel et de formation. Depuis la rentrée 2019, les futurs infirmiers accèdent à la formation par le dispositif *Parcours sup*[8] et non plus par concours. Le plan national prévoit vingt mesures dont le contrat de réussite pédagogique, le renforcement du suivi du parcours, du tutorat et de l'accompagnement. L'ensemble des recommandations a comme intention d'inscrire les formations de l'enseignement supérieur dans le paradigme de l'accompagnement. Son recours semble prévaloir

[1] Ministère de la Santé et des Sports (2009). JO du 7 août 2009 texte 18 sur 135 relatif au diplôme d'État d'infirmier.

[2] Ministère de la Santé et des Sports et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2009). Circulaire interministérielle n° DHOS/RHI/DGESIP/2009/202 du 9 juillet 2009 relative au conventionnement des Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) avec l'université et la région dans le cadre de la mise en œuvre du processus licence/master/doctorat (LMD).

[3] Infirmier de bloc opératoire, Infirmière puéricultrice, Infirmier anesthésiste.

[4] Infirmier de pratiques avancées.

[5] Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social renforcée par la Loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie et la Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Consolidée par la Loi n° 2019-1461 du 27 décembre 2019 relative à l'engagement dans la vie locale et à la proximité de l'action publique - Article 110 - sixième partie : la formation professionnelle tout au long de la vie.

[6] Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

[7] Loi n°2019-774 du 24 juillet 2019 relative à l'organisation et la transformation du système de santé.

[8] Arrêté du 12 février 2020 modifiant l'arrêté du 9 mars 2018 relatif au cadre national sur les attendus des formations conduisant à un diplôme national relevant du ministère de l'enseignement supérieur.

aujourd'hui d'un point de vue discursif dans ces environnements de formation, prenant dans la réalité des formes variées de soutien. L'accompagnement pédagogique peut prendre des formes très diverses et relève d'un critère de la certification dans la formation professionnelle des infirmiers[9]. À titre d'exemple, le mémoire de fin d'études fait l'objet d'une procédure de l'Agence Régionale de Santé d'Île-de-France[10] qui précise les modalités d'accompagnement. L'encadrement législatif et organisationnel est réalisé par une équipe pédagogique et administrative (cadres de santé formateurs, infirmiers enseignants, secrétaires pédagogiques, coordinateurs pédagogiques de promotion), une direction et des professionnels de soutien à la formation (documentalistes, agents comptables et d'accueil). Il pourrait influencer le profil des étudiants accueillis, de même que la posture des professionnels de la formation, l'ensemble pouvant induire des transformations des futurs professionnels en question. Ces évolutions entraineraient des transformations des sujets à partir de facteurs psychosociologiques, porteurs d'enjeux de professionnalisation. Ces personnels sont assujettis aux mêmes droits de la formation professionnelle que les futurs infirmiers. Ils relèvent de la réforme professionnelle et disposent désormais d'un compte personnel de formation ; le financement de la formation a été modifié et prévoit des entretiens obligatoires dans le but de réaliser un bilan du parcours professionnel et contractualiser les besoins en formation continue. La formation professionnelle dans les services publics montre de grandes disparités et représente 8,8 jours de formation par agent dans la fonction publique d'État (dont la fonction publique hospitalière) et de 2,5 dans la fonction publique territoriale. Pour tous cependant, le modèle a évolué vers le modèle de la formation tout au long de la vie, dans une grande rénovation de la formation professionnelle enclenchée depuis 2007, dans une logique de développement de compétences professionnelles. La formation professionnelle continue, de courte durée, hors reprise d'études dans des cursus de master ou doctorat, représente 7,76 jours par agent dans le centre de formations soignantes en question. L'activité en cercle d'étude pourrait être considérée comme une activité hybride formation-recherche. Elle couvre en moyenne 8 jours par an. Alors est-elle une activité de travail ou de formation ? Sa situation semble frontière et présente un réel intérêt par ses aspects du « travail du sujet en formation ». Les enjeux de la recherche s'ouvrent sur des dimensions de formation continue sur le lieu de travail des professionnels, personnalisée à leurs besoins de développement de compétences et de résolution de problèmes réels de leurs pratiques professionnelles.

ANCRAGE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

L'étude s'appuie sur les cercles d'étude (Byström, 1977), les apprentissages professionnels (Roger, 2014) et les transformations identitaires en termes de dynamiques (Kaddouri, 2019).

Les cercles d'étude ont fait l'objet de recherches en France principalement en formation des adultes sous l'angle de l'autodirection dans les apprentissages coopératifs rapportant que la dimension collective de

[9] Décret n°2019-565 du 6 juin 2019 relatif au référentiel national sur la qualité des actions concourant au développement des compétences ; Décret n°2019-564 du 6 juin 2019 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle.

[10] Procédure d'élaboration du mémoire de fin d'études en soins infirmiers. Unités d'enseignement 3.4.S6 et 5.6.S6 (2ème version). ARS Île-de-France. Mars 2014. Procédure mémoire Version Mars 2014 (learneos.fr)

l'autodirection « portée par une qualité des relations, coopératives et démocratiques, serait la base d'une agentivité collective » (Kaplan, 2009, p. 259). Ils se retrouvent par ailleurs dans des travaux essentiellement descriptifs dans l'histoire de l'éducation à la lumière d'approches historiques. Articulés à la question des transformations identitaires, ils relèvent de recherches sur des communautés culturelles, religieuses et ethniques. En tant que pratique d'apprentissage collectif et communauté d'apprentissage (Cristol, 2017), ils sont définis comme un « cercle d'amis ou de personnes partageant un intérêt commun qui se rassemblent pour étudier ensemble de manière planifiée un sujet prédéterminé ou un champ à problème » (Cristol, 2018, p.51). Leur expansion dans le champ de l'éducation des adultes a fait évoluer leurs visées d'éducation et de changement social vers l'auto-formation collective. Dans cette contribution, les cercles d'étude sont étudiés sous l'angle des apprentissages et de leur articulation avec les transformations identitaires ; les cercles d'étude sont alors examinés comme un espace hybride de formation continue et de recherche sur le lieu de travail (Billett & Somerville, 2004).

Dans le champ de la formation des adultes, les apprentissages peuvent se définir comme des changements dans les habitudes d'activités du sujet en formation, corrélés à une valorisation de ces transformations par l'environnement social du sujet et par lui-même, dans un rapport soi-environnement (Barbier, 2009). Ils sont entendus comme des transformations des sujets et des activités et ce, dans un processus transformatif conjoint et réciproque. D'un point de vue social, les attendus liés à un engagement dans une formation se situent dans ses conséquences sur les activités à venir, produites dans l'environnement social en question. La transformation des sujets est conjointe de la transformation de l'activité dans ses dimensions aussi bien mentales, discursives que physiques, produisant des apprentissages et des changements des savoirs-savoir-faire-savoir-être dans une combinatoire complexe que ces mêmes catégories ont eu tendance à opacifier. Ces transformations ne sont pas dissociées du sujet ni de son vécu ; elles gagnent les dimensions identitaires du sujet en formation. L'acception des apprentissages professionnels précise un « double processus d'élaboration-conception et de construction-développement de savoirs nécessaires à l'exercice d'un travail, d'un métier ou d'une profession » (Roger, 2014, p.37) et rejoint l'enjeu de la professionnalité sans cesse renouvelée (Jorro, 2011) du sujet pour faire face aux transformations des environnements éducatifs et y participer par son positionnement (adaptation psychologique, technique et culturelle aux changements). Le *workplace learning* (Billett, 2001) analyse les apprentissages à partir des critères d'engagement, d'interaction sociale et d'environnement organisationnel. Différentes formes de « l'apprendre ensemble » (Cristol, 2017) se dégagent dans la réalité. Les interactions entre les participants volontaires favorisent les apprentissages, agissant comme des « sujets sociaux apprenants » (Dumazedier, 1978), au sein d'un collectif. Dans les cercles d'étude, des apprentissages professionnels sont susceptibles de se construire par des stratégies d'auto- et de co-régulation alimentées par leur dimension collective (Kaplan, 2009). Ils se développent dans un processus de mutualité au cœur des dynamiques interactionnelles et communicationnelles.

L'identité considérée comme une dynamique identitaire (Kaddouri, 2006), totalité complexe, jamais stabilisée, soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de destruction et de reconstruction de soi, révèle son aspect processuel incontournable à l'analyse des transformations identitaires. Elle comprend les identités héritées, acquises et projetées. La construction identitaire passe par

la gestion de ces trois pôles identitaires dans des dimensions interactionnelles avec des autrui significatifs. Les identités héritées et acquises peuvent en se confrontant provoquer des tensions intra et intersubjectives chez le sujet et dans ses interactions avec les autres. Les identités projetées regroupent le projet identitaire envisagé et prescrit : celui de soi pour soi et de soi pour autrui. Le projet identitaire pour soi sert de repère au sujet afin d'organiser ses stratégies identitaires « dont l'objectif est la sauvegarde de l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi » (Kaddouri, 2006, p.122). Cette catégorie d'analyse (Kaddouri, 2019) se propose d'éclairer les tensions, les stratégies, le projet identitaire et les dimensions spatio-temporelles.

La question « en quoi les apprentissages mutuels construits en cercle d'étude favorisent-ils les transformations identitaires des sujets professionnels des formations de santé ? » a soutenu la recherche proposée dans cet article.

MÉTHODOLOGIE

L'enquête de cette recherche qualitative et rétrospective s'est déroulée en trois étapes :

- un relevé des verbalisations produites par les neuf participants lors des deux premières séances de cercle d'étude (octobre 2018) ;
- une étude des traces de l'activité à partir des deux cartes heuristiques produites collectivement en séance (en novembre 2018 : représentations des membres du cercle d'étude sur le mémoire de fin d'études ; en février 2019 : conception des membres du cercle d'étude de l'accompagnement) ;
- un questionnaire diffusé aux neuf participants, *a posteriori* du cercle d'étude (juin 2020). Il est composé de deux questions ouvertes portant sur les perceptions du sujet sur ses apprentissages dans le cercle d'étude et sur sa conception de l'accompagnement en formation.

La population de l'étude correspond au groupe du cercle d'étude composé de neuf professionnels de cet institut de formations soignantes d'Île-de-France ; les six cadres de santé formateurs, l'infirmière enseignante de grade master, la coordinatrice pédagogique et la documentaliste en santé ont accepté de participer à l'enquête. Le critère d'inclusion à l'enquête est la participation effective et volontaire au cercle d'étude. Les limites de la recherche se situent dans son étendue (un seul cercle d'étude) et notre statut de chercheur intervenant dans la recherche collaborative.

L'acception psychophénoménologique de la subjectivité (Vermersch, 2012) influence la posture de recherche adoptée (Paillé et Mucchielli, 2012). Le recueil de données multimodal qualitatif privilégie l'étude des traces de l'activité collaborative et les vécus subjectifs des formateurs. Les données de la recherche sont recueillies à partir d'une approche psychophénoménologique en cercle d'étude. La posture d'explicitation permet de recueillir le point de vue en première personne : « le fait que ce que le sujet dit déploie l'expérience vécue dans ses différentes facettes et, inversement, que les différentes facettes qui peuvent être exprimées se rapportent à une expérience effectivement vécue, et donc, par définition, singulière » (Vermersch, 2012, p. 66). Le point de vue du sujet tel qu'il vit et qu'il a vécu les choses est pris en compte.

Ce point de vue phénoménal « selon ce qui apparaît à celui qui l'a vécu » (Vermersch, 2004, p.36) et les couches du vécu subjectif, en référence aux formes cognitives, émotionnelles, motrices, motivationnelles, identitaires, spirituelles, etc., de chaque vécu, portent l'analyse, en éclairant les transformations identitaires.

L'analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) réalisée cible trois aspects : les apprentissages professionnels mutuels en cercle d'étude (les dimensions cachées de l'activité en tant que travail du sujet en formation qui produisent des savoirs professionnels mutuels et qui influencent la transformation) ; les transformations identitaires en cercle d'étude ; la projection de soi professionnel accompagnant à partir du vécu subjectif au cœur même de l'activité en cercle d'étude.

RÉSULTATS

LE CERCLE D'ÉTUDE : UN ESPACE PROPICE AUX APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS MUTUELS

Le cercle d'étude se situe dans les modalités d'apprentissages collaboratifs. Les professionnels participant au cercle témoignent d'une perception d'apprentissages professionnels mutuels. Pour eux, il est important de partager leurs pratiques et de produire des connaissances communes. Leur but est celui d'apprendre ensemble sur un sujet qui les préoccupe professionnellement. Ils perçoivent l'enrichissement par le groupe et les interactions. *« L'échange et la réflexion entre collègues permet de modifier ma pratique et de construire des connaissances communes »* (Elie, formatrice) *; « C'est un temps d'échange avec ses pairs très stimulant et très enrichissant ; mise en commun des différentes pratiques pédagogiques et des réflexions de chacune sur sa conception du rôle de formateur »* (Monique, formatrice) *; « Le cercle d'étude m'a appris l'enrichissement possible de nos pratiques grâce aux questionnements de chacun. Cela m'a convaincu que la réflexion de groupe permet de faire évoluer les pratiques, les pensées, les visions professionnelles »* (Stéphanie, formatrice).

Assimilé à une communauté d'apprentissage (Cristol, 2017), le cercle d'étude influence, par son approche collaborative, les rapports des sujets entre eux en permettant la circulation des échanges et de la parole et en favorisant la construction de l'argumentation et du dialogue entre les professionnels. Ils discutent des enjeux de leur professionnalité dans le contexte actuel de transformation de la formation, révélant une forme de résistance au social (Clénet, 2014), visible dans les échanges sur le référentiel de formation et les recommandations de l'Agence Régionale de Santé d'Île-de-France. Les effets des dynamiques de groupe sur le changement et les liens sociaux établis entre les membres d'un groupe en situation formative (Lewin, 1959) ouvrent des perspectives de productions sociales ou matérielles. Les interactions (discussion et décision) entrainent un mouvement vers un comportement collectif qui favorise l'apparition de nouvelles pratiques. Les cercles d'étude permettent de déclencher des savoirs nouveaux utiles pour l'action, enjeu de la performance au travail et la performativité du sujet. Ces *action learning* prennent le statut de levier d'efficacité économique (Cristol, 2017). Ils se produisent par le processus d'apprendre ensemble en mobilisant essentiellement la dimension collaborative (Johnson & Johnson, 1974). Le groupe s'avère être le médiateur de ces apprentissages professionnels, co-élaborés et construits dans une mutualité relationnelle en cercle d'étude, par le double mouvement d'élaboration-conception et de construction-développement

de savoirs (Roger, 2014). De plus, la participation à des résolutions de problèmes ou insatisfactions rencontrées dans la pratique professionnelle du sujet constitue un levier à ses apprentissages – *workplace learning* (Billett, 2004, 2010). De même, un environnement favorable permet au sujet d'en saisir les affordances et des facteurs individuels favorisent son engagement dans l'activité (Mornata & Bourgeois, 2012). Les apprentissages développés dans une dynamique d'apprendre tout au long de la durée du cercle d'étude peuvent avoir une valeur supérieure, en termes d'acquisitions sur le long terme, qu'une production matérielle. Il s'agit de favoriser le développement de compétences et/ou du, par des apprentissages qui seront réinvestis au cœur de la complexité des situations professionnelles ; la dimension émancipatrice de l'apprentissage est puissante – *transformative learning* (Mezirow, 1978). Le résultat de la collaboration n'est pas toujours concrètement visible par l'organisation en question ; des dimensions invisibles du « travail du sujet en formation » (Clénet, 2014) peuvent avoir des effets durables chez le professionnel, dans son fonctionnement individuel et collectif, dans son engagement au travail et dans son parcours de formation tout au long de la vie. Les dynamiques du groupe, constitué en cercle d'étude, peuvent produire des apprentissages professionnels mutuels, et éventuellement des productions matérielles en termes de changements visibles dans l'institution, rejoignant ici le dessein des recherches de type action. A minima, les dimensions visibles de l'activité en cercle d'étude se synchronisent avec les étapes méthodologiques de la recherche, favorisant chez le sujet la rigueur et la méthode que requièrent ses actions éducatives et de formation. Les apprentissages professionnels peuvent prendre toute leur place par le vécu d'une situation analogue à celle de l'apprenant accompagné : apprendre ou réapprendre – « *Le cercle d'étude m'a permis de me réapproprier la méthodologie de la recherche* » (Loréna, coordinatrice pédagogique) *;* vivre les étapes du travail – *« Rechercher des articles professionnels sur une thématique et à en faire une analyse. S'approprier de nouveaux auteurs »* (Loréna, coordinatrice pédagogique) ; expérimenter une temporalité différente de celle de l'action professionnelle – *« C'est un temps de recherche bibliographique très appréciable, je ne prends pas ce temps habituellement »* (Monique, formatrice) ; prendre ou reprendre conscience de l'intérêt des publications professionnelles et scientifiques – *« La lecture des publications des professionnels ayant mené des réflexions autours des concepts, l'échange et la réflexion entre collègues permet de modifier ma pratique et de construire des connaissances communes »* (Elie, formatrice).

LE CERCLE D'ÉTUDE EN FORMATION DES ADULTES : UN ESPACE D'OFFRE IDENTITAIRE

Les facettes cachées de l'activité en cercle d'étude : un travail identitaire à la recherche du soi professionnel

Les dimensions non visibles de l'activité permettent un travail identitaire chez le sujet. Les activités cachées participent conjointement à l'analyse de soi dans l'activité et à la recherche de soi (Clénet, 2014). Il s'agit du soi professionnel qui convoque des repères d'ordre identitaire : comparaison du soi actuel avec le soi possible (Markus, 1992), recherche du soi idéal (Higgins, 1987). Pour y parvenir, le sujet mène des activités intrapsychiques, cognitives, réflexives dont des négociations et régulations identitaires (Bourgeois, 2006). Les sujets en formation ou au travail procèdent à un travail identitaire qui consiste à déconstruire, construire et reconstruire son propre sentiment de soi (images de soi, tensions, composants du sentiment identitaire). Le soi représente le sentiment identitaire (Erikson, 1968 ; Tap, 1988) dans ses composantes

d'unité, de singularité, de différence, d'appartenance, de cohérence, d'autonomie et de valeur. Articulé aux enjeux de reconnaissance et de compétences inhérents au contexte professionnel, il pourrait émerger sous la forme du sentiment identitaire professionnel[11] (Appriou Ledesma, 2018).

Ainsi, dans la dynamique du cercle d'étude :

- le sujet gère des tensions dans les sois possibles dans l'image de soi-accompagnateur en formation ;
- le sujet soutient son action dans le cercle d'étude avec l'idée que l'engagement en formation est lié à la volonté de réduire des tensions (parfois inconscientes) dans son image de soi et de retrouver un sentiment de continuité et d'unité. Il est d'autant plus fort que le bénéfice escompté pour soi est perçu positivement ;
- le sujet régule ses tensions par un travail de régulation identitaire selon deux modalités, celle qui vise l'accomplissement d'une image positive, ou bien de type évitement où le sujet va éviter de donner une image négative de soi à autrui ou à soi-même.

L'élaboration collective des deux cartes heuristiques participe au travail identitaire. L'une mobilise les représentations du mémoire de fin d'études, elle permet de déconstruire certaines conceptions et de les interroger collectivement, en confrontant les points de vue et les vécus expérientiels. La seconde cible l'accompagnement en formation (Paul, 2016), poursuivant ainsi le travail identitaire de déconstruction, de construction et de reconstruction de soi (Kaddouri, 2006). Certaines phases sont vécues collectivement, d'autres plus personnellement en résonance des échanges et interactions. Le travail identitaire est un processus qui se vit dans un espace intime entre soi et soi, même si les facteurs externes interagissent sur cette transformation ; l'idée d'une délibération de soi à soi pour construire une image identitaire correspondant à son sentiment identitaire cohérent est prégnante. Le rythme au cœur des séances de cercle tend à respecter ces espaces de délibérations psychiques. Les verbalisations recueillies montrent un processus relevant de l'identité projetée en tant qu'accompagnateur ; elles portent notamment des intentions de personnalisation « *[ciblées] sur les besoins de l'étudiant* » (Stéphanie) et d'engagement dans la relation – « *L'accompagnement se situe à différents niveaux. Il résulte d'un engament de plusieurs individus* » (Elie).

Les facettes floues du « travail en formation » dans le cercle d'étude constitué à des fins de formation-action-recherche, présentent un intérêt pour le développement de l'autonomie et du pouvoir d'agir des sujets. En référence aux désordres de la reconnaissance (Clénet, 2014), le participant fait l'expérience du processus de recherche de soi, de résistance au social – à l'organisation – et de reconstruction – pour conduire un accompagnement personnalisé (Cifali, 2018) aux besoins de l'étudiant et répondant à sa cohérence identitaire d'accompagnant. Ces trois processus cachés du sujet en formation sont relevés dans

[11] Les résultats d'une précédente recherche sur les débuts professionnels montrent que le sentiment identitaire professionnel peut émerger quand le sujet se sent pleinement à sa place et à sa juste valeur dans une situation professionnelle qu'il gère en toute autonomie, dans laquelle il se sent capable de prendre des décisions et dont il surmonte les épreuves de professionnalité. Il se déploie sur un socle de composants du sentiment identitaire équilibrés aux yeux du sujet et en adéquation avec sa démarche de projet identitaire développé pour lui-même et par lui-même, ainsi que sa volonté d'exister en tant que professionnel (Appriou Ledesma, 2018, p. 212).

les verbalisations produites lors des séances du cercle d'étude, particulièrement lors de l'élaboration des cartes heuristiques. Le niveau de confiance développé entre les membres en cercle d'étude doit être suffisamment haut dans la mesure où il permet de décrire son travail et sa relation, et ce malgré les tensions et toute la complexité que peut générer ce type de partage sur la part du travail invisible (Champy-Remoussenard, 2017). Le professionnel laisse à voir son rapport au travail dans lequel se joue la complexité des enjeux de la reconnaissance professionnelle. Il doit jongler en permanence avec l'équilibre fragile de l'exclusivité et du partage. Dans ce cercle, il semble nécessaire de rendre visible le travail d'accompagnement pédagogique aux yeux de tous afin d'en obtenir la reconnaissance. Le travail non visible serait en effet inexistant pour les autres professionnels (Champy-Remoussenard, 2017, p.529). Les échanges entre les membres, ainsi que la communication institutionnelle d'un cercle d'étude sur la thématique de l'accompagnement de l'étudiant dans la réalisation de son mémoire, tendent à faire connaître et reconnaitre l'activité de travail. Ils rendent réelle l'activité d'accompagner en formation, sous le regard des professionnels de direction et d'appui à la formation, ainsi que des destinataires de la formation. De surcroît, la présentation lors d'une réunion institutionnelle une à deux fois par an concourt à sa visibilité. Il s'agit de montrer l'organisation de la recherche, le cheminement, les réflexions professionnelles et des résultats d'analyse à partir des enquêtes réalisées le plus souvent au sein de l'institution auprès des formés et des formateurs. Ainsi, ces cercles d'étude peuvent perdurer malgré l'opacité du travail au cœur des séances et la part du travail invisible, dans un champ professionnel où les normes de traçabilité, les rapports d'activités et les certifications dominent.

Une posture clinique d'aide à l'explicitation en cercle d'étude : une ressource en formation

Nous considérons la subjectivité, à l'instar de chercheurs en Sciences de l'éducation et de la formation, comme une ressource en formation et en éducation (Mouchet, 2015) et en accompagnement professionnel. La subjectivité du sujet est interpellée dans une dynamique d'accompagnement fondée sur des valeurs humanistes et qui reconnait au sujet l'exclusivité du savoir par rapport à son propre vécu. Ce vécu est désigné dans le sens phénoménologique en ce qu'il désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects (Vermersch, 1994). Autrement dit, c'est « *un moment qui a existé pour moi et vers lequel je me retourne pour y chercher de l'information, celle qui m'est déjà connue et celle qui est encore pré-réfléchie* » (Maurel, 2008, p.5). La posture du facilitateur dans un cercle d'étude est souvent positivement mise en relief dans la littérature (Byström, 1977 ; Brattset, 1982). En cercle d'étude, chacun doit être en mesure de développer un sentiment d'appartenance, une confiance réciproque, dans une dynamique de récit commun dans lequel la subjectivité a toute sa place, et dont la participation procure un bénéfice réel (Cristol, 2016, 2017). Le dialogue et la mise en mots de sa propre subjectivité favorisent le processus. S'adresser à autrui lorsqu'on décrit son activité participe à sa connaissance ; de même la présence d'un tiers permet au sujet de mettre en mots et d'accéder à l'organisation de ses actions. La démarche d'auto-analyse réflexive se trouve être renforcée par la dynamique impulsée en cercle d'étude par le facilitateur. Envisagé sous l'angle d'analyse des pratiques professionnelles (Chami, 2020), le cercle d'étude contribue à l'analyse du travail, répondant de surcroît à la

certification actuelle sur la qualité des actions concourant au développement des compétences[12] : *« Cela m'a permis de confronter des points de vue différents. Et surtout il a permis de prendre du temps (quand cela était possible) pour se recentrer sur une thématique bien particulière sans être interrompue ou autre. J'ai vraiment eu l'impression d'avoir participé en quelque sorte à une analyse de mes pratiques professionnelles et de m'être ouverte à des recherches ou à des lectures que je n'aurais peut-être pas menées en première intention » (Vivianne, formatrice).*

L'animation favorise le dialogue entre les participants et respecte profondément la parole partagée ; il n'existe pas selon nous de hiérarchisation de la parole énoncée et le dialogue respectueux de l'autre porte la relation au sein du collectif. Notre posture de facilitation prend ancrage dans une vision humaniste de la relation à l'autre, que ce soit en formation ou au travail. Elle se synchronise avec notre conception de l'accompagnement professionnel, se situant dans une approche clinique (Vermersch, 2012) d'aide à l'explicitation, selon une perspective rogérienne (Rogers, 2005). Les relations interpersonnelles et les interactions sont favorisées par une non-directivité. L'expérience vécue du sujet professionnel est accueillie dans l'écoute et le non-jugement. L'animateur endosse le rôle de régulateur : il écoute, utilise des techniques de communication douce et de reformulation, prend en note les échanges, en veillant de façon non directive à ce que ces derniers restent dans le thème choisi. Ainsi, progressivement au fils des premières séances, la problématisation se co-construit et le questionnement professionnel se précise. Les membres du cercle d'étude prennent conscience des effets de la posture de l'animateur sur les apprentissages mutuels : *« Le cercle d'étude m'a également démontré que les échanges collectifs sont productifs (lorsqu'ils sont encadrés) et constructifs » (Marie, documentaliste).* La posture adoptée est centrale à la dynamique du cercle d'étude. En référence aux objectifs d'aide à l'explicitation – aider le sujet à s'informer et à s'auto-informer, lui apprendre à s'auto-informer (Vermersch, 1994) –, le sujet peut recueillir des informations précises sur son action professionnelle, sur une tâche bien définie, et son propre fonctionnement. Le cercle d'étude permet aux membres d'analyser leurs pratiques, de mener une réflexion en s'appuyant sur des savoirs nouveaux et expérientiels, de se questionner et enfin d'être authentique face à ses propres pratiques, c'est-à-dire s'être auto-informé sur ses manières de conduire l'action. La posture d'aide à explicitation amène à la verbalisation des pratiques et à la connaissance de l'action telle qu'elle s'est effectivement déroulée (Vermersch, 1994). Au-delà des niveaux réflexifs et relationnels, l'atteinte du niveau compréhensif porte le vécu comme objet de connaissance (Vermersch, 2004) et peut permettre au sujet de développer sa professionnalité en adéquation avec les évolutions actuelles.

CONCLUSION

Les cercles d'étude situés dans le champ de la formation des adultes peuvent être assimilés à des espaces protégés (Bourgeois, 2012, 2017) d'apprentissages professionnels construits dans une mutualité et à une offre identitaire (Kaddouri, 2019) pour les professionnels. Ce cercle d'apprentissages des adultes, animé par un chercheur-facilitateur dans une perspective clinique d'aide à l'explicitation, concourt au

[12] Décret n°2019-565 du 6 juin 2019 relatif au référentiel national sur la qualité des actions concourant au développement des compétences ; Décret n°2019-564 du 6 juin 2019 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle.

développement professionnel des acteurs en les dynamisant vers un processus de productions de savoirs produits pour l'action. Ces savoirs professionnels s'avèrent être co-élaborés et construits dans une mutualité relationnelle. Il permet de professionnaliser les activités éducatives et formatives, comme dans cet exemple, s'agissant de l'accompagnement des étudiants en soins infirmiers dans le cadre de leur mémoire de fin d'études, et d'apporter une plus-value en termes de compétences individuelles et collectives dans l'organisation de travail. De plus, les résultats montrent que le vécu subjectif des sujets engagés dans cette configuration d'activités hybride formation-recherche-action accompagne des transformations identitaires du soi professionnel d'accompagnateur en formation.

Situées sur le lieu de travail et portées par des dynamiques d'engagements professionnels (Merhan *et al.*, 2015), de telles configurations répondent aux enjeux actuels de la formation professionnelle tout au long de la vie et aux volontés institutionnelles de développement des compétences en adéquation avec des besoins locaux. Elles portent le réinvestissement des savoirs produits par l'activité collaborative dans l'action professionnelle située dans un contexte de travail spécifique. Ainsi, les cercles d'étude en formation des adultes soutiennent les intentions politico-sociales de transformations et les changements actuels de la formation professionnelle continue dans laquelle il s'avère important de créer les conditions pour apprendre (Frimousse & Peretti, 2018) ; ils peuvent accompagner la transition, par l'émergence progressive de transformations des activités pour lesquelles se produisent conjointement des transformations de sujets. Privilégiant le *workplace learning*, ils favorisent les processus transformatifs par un accompagnement sécurisant et respectueux du fonctionnement singulier de l'adulte au travail. Ces transformations concernent aussi bien le travail que le soi professionnel en formation. Un changement de paradigme souhaité en matière de formation continue (Dubar, 2008) se produit actuellement. Le cercle d'étude peut y trouver toute sa place, en tant qu'espace de formation professionnelle continue et d'accompagnement au développement professionnel favorisant les apprentissages professionnels mutuels et les transformations identitaires des acteurs de la formation. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier. Dernière mise à jour le 01 janvier 2021. Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier - Légifrance (legifrance.gouv.fr)

Barbier, J.-M., Durand, M. et Puybonnieux, A. (dir.). (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. et Wittorski, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? *Revue française de pédagogie*, *190*(1), 5-14.

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. et Ruano-Borbalan, J. C. (2009). *Encyclopédie de la formation*. Presses universitaires de France.

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G. et Kaddouri, M. (dir.). (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Billett, S. (2010). Lifelong learning and self: Work, subjectivity, and learning. *Studies in Continuing Education*, *32*(1), 1-16.

Billett, S., Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and learning. *Studies in continuing education*, *26*(2), 309-326.

Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace.* Allen Unwin.

Bourgeois, E. et Merhan, F. (2017). Les dimensions de l'engagement dans les apprentissages accompagnés en contexte de formation en alternance. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele, F. Merhan (dir.). *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 60-80). De Boeck.

Bourgeois, E. et Mornata, C. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? Dans E. Bourgeois, M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (pp. 53-67). Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C., Ruano-Borbalan (dir.). *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-70). Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villers et M. Kaddouri (dir.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). L'Harmattan.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes.* Presses Universitaires de France.

Brattset, H. (1982). *What are the characteristics of the study circle? a summary of the report from the survey; experiences from methods of planning and organisations study circles in voluntary organisations*. Norwegian Inst. of Adult Education.

Byström, J. (1977). All Study Circles are not Study Circles. *Report of the Institute of Pedagogy of Stockholm University*, *119*.

Byström, J. (1996). Study circles. In A. Tuijnman (dir.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 663-665.

Champy-Remoussenard, P. (2017). La part cachée de l'activité de travail. Dans J.M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp.507-532). Presses Universitaires de France.

Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octarès.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 9-50.

Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. *Savoirs*, *53*(2), 11-47.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner : valeurs des métiers de la formation*. Presses Universitaires de France.

Clénet, J. (2016). Pour apprendre et relier les connaissances, suffirait-il de coopérer ? Esquisse de théorisation pour penser la reliance et complexifier l'alternance. *Phronesis*, *5*(1), 16-27.

Clénet, J. (2014). Le flou et le travail du sujet en formation. Les désordres de la reconnaissance. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (pp. 85-99). Octarès.

Cristol, D. (2018). *Dictionnaire de la formation : Apprendre à l'ère numérique*. ESF.

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, *43*(1), 10-55.

De Ketele, J-M., Jorro, A. et Merhan, F. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck.

De Ketele, J. M. et Jorro, A. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance*. De Boeck.

Dubar, C. (2008). Les changements possibles du système français de formation continue. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 101, 167-182.

Dumazedier, J. (1978). La société éducative et ses incertitudes. *Éducation Permanente,* 44, 3-14.

Durand, M. (2015). Conclusion. Formation et analyse du travail dans le champ de l'éducation. Dans V. Lussi Borer (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 239-256). De Boeck Supérieur.

Erikson, E.-H. (1968/1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Flammarion.

Forquin, J. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, *6*(3), 9-44.

Frimousse, S. et Peretti, J. (2018). Comment développer la capacité de transformation d'une organisation ? *Question(s) de management*, *21*(2), 157-180.

Higgins, E.-T. (1987). Auto-écart : une théorie qui se rapporte sur soi et affect. *Revue psychologique*, *94*(3), 319.

Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard.

Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49, 13-48.

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M. et Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. Dans J.-M Barbier, E Bourgeois, G. De Villers, M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.121-145). L'Harmattan.

Kaplan, J. (2009). L'autodirection dans les apprentissages coopératifs : Le cas des Cercles d'Étude. *Spécificités*, *2*(1), 259-260.

Lewin, K. (1959). Les frontières dans la dynamique des groupes. Dans K. Lewin (dir.), *Psychologie dynamique. Les relations humaines* (pp.244-283). Presses Universitaires de France.

Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Markus, H. (1992). Self schémas et traitement de l'information sur soi. Dans M. Piolat, M.C. Hurting, M.-F. Pichevin (dir.), *Le soi. Recherches sur la cognition sociale*. Delachaux & Niestlé.

Maurel, M. (2008). La psychophénoménologie, théorie de l'explicitation. *Expliciter*, 77, 1-29.

Mead, G.-H. (1963). L'esprit, le soi et la société. Presses Universitaires de France.

Merhan, F., Jorro, A. et De Ketele, J. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. De Boeck Supérieur.

Mezirow, J. (1978). Transformation de la perspective. *Éducation des adultes*, *28*(2), 100-110.

Moisan, A. et Kaplan, J. (2010). Les formes collectives et organisationnelles de l'autoformation. Dans P. Carré (dir.), *L'autoformation : Perspectives de recherche* (pp. 219-268). Presses Universitaires de France.

Mouchet, A., Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. *Recherche et Formation*, 80.

Paille, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives. Recherches en éducation, 5(11),* 259-275.

Roger, L. (2014). L'apprentissage professionnel. Dans A. Jorro. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 37-40. De Boeck.

Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne* (2e éd). Dunod.

Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Les Éditions Logiques.

Tap, P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne.* Dunod.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie. Vers une psychophénoménologie*. Presses Universitaires de France.

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, 71-80.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.