# ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSIONNELS EN VUE DE LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE. VERS UNE NOUVELLE FORME DE LA FORMATION CONTINUE

CONTRIBUTION DES GEASE À LA PRÉPARATION DES PROFESSIONNELS DE SANTÉ À UNE DÉMARCHE DE VAE

Texte communiqué par

## Louise MALAVIALLE

D.E.S.S. Conseil et formation en éducation
Sous la direction de Richard Etienne
Université Paul Valéry Montpellier III
UFR 4 – Sciences économiques, mathématiques et sociales
Département des sciences de l'éducation
Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Montpellier

MONTPELLIER Juin 2005

# TOME 1

On ne peut rien apprendre à l'homme.

On ne peut que l'aider à découvrir ce qu'il recèle.

GALILEO-GALILEI (1564-1642)

# **SOMMAIRE**

# TOME 1

IN	TRODUCTION	4
I.	LE CADRE CONCEPTUEL	8
	A. La VAE : le dispositif réglementaire	8
	1. Le contexte de la loi du 17 janvier 2002	8
	2. Le cas particulier des professions de santé	1
	B. La VAE : l'expérience au cœur du dispositif	1
	1. De la notion d'expérience	1
	2. De la nature formatrice de l'expérience	1
	3. Les liens entre l'expérience et la compétence	
	C. Accompagnement et VAE	2
	1. L'accompagnement dans le dispositif de VAE	2
	2. Valorisation de l'expérience, développement des compétences et formation	,
	3. Accompagnement à la VAE et nouvelle forme de la formation continue	
	D. Hypothèse de recherche	
II.	METHODES DE RECHERCHE	
	A. Choix du terrain et de l'objet d'étude	
	B. Observation d'une session de formation « GEASE »	
	1. Cadre méthodologique	
	2. Résultats et analyse de l'observation	
	C. Entretiens semi directifs : « Paroles d'auteurs »	
	1. Cadre méthodologique	
	2. Résultats de l'analyse des entretiens semi directifs	
	D. Constats à la jonction des données d'observation et d'entretiens	
	1. Les points forts du GEASE	
	2. La valeur ajoutée des GEASE.	
III	I. PERSPECTIVES POUR LA FORMATION ET LA RECHERCHE	
	A. Perspectives pour la formation	
	1. Sur quel modèle de gestion de la formation construire l'accompagnement à la VAE	
	2. Des facteurs d'influence favorables	
	3. Des préalables nécessaires	
	B. Des voies pour la recherche	
C	ONCLUSION	

SIGLES UTIL	ISES ET ACRONYMES	73
	TOME 2	
	ANNEXES	
ANNEXE 1	La VAE d'un point de vue réglementaire	75
ANNEXE 2	Arrêté du 25 janvier 2005 relatif aux modalités d'organisation de la VAE pour l'obtention du diplôme professionnel d'aide soignant	76
ANNNEXE 3	La VAE pour l'obtention du diplôme professionnel d'aide soignant : extraits de l'annexe II de l'arrêté du 25 janvier 2005	78
	<ul> <li>Description de l'expérience et des acquis professionnels</li> </ul>	78
	<ul> <li>Notice d'accompagnement du livret de présentation des acquis</li> </ul>	79
ANNEXE 4	Descriptif de la session de formation GEASE (document C.H.U)	81
ANNEXE 5	Tableau comparatif: accompagnement à la VAE et GEASE	82
ANNEXE 6	Observation longitudinale des quatre GEASE et analyse des données	83
ANNEXE 7	Entretiens semi directifs avec les narratrices.	101
	Narratrice 1	101
	Narratrice 2	106
	Narratrice 3	116
	Narratrice 4	122
ANNEXE 8	Tableau de synthèse des entretiens semi directifs	128
ANNEXE 9	Entretien semi directif avec la conseillère en formation du C.H.U	138
ANNEXE 10	Synthèse de l'entretien avec la conseillère en formation	143
TABLE DES M	//ATIERES	145

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

A Gérard pour ses encouragements, son soutien et sa patience.

69

Mes remerciements vont également à toutes celles et tous ceux qui, de près ou de loin m'ont accordé leur confiance et m'ont apporté une aide, contribuant ainsi à la réalisation de ce travail.

# **INTRODUCTION**

Cadre de santé formatrice dans un Institut de Formation en Soins Infirmiers (I.F.S.I) d'un centre hospitalier, j'ai souhaité engager une réflexion sur les modalités d'un accompagnement à construire dans le cadre de la formation continue relevant des établissements de santé pour des professionnels soignants en vue d'une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

Aujourd'hui, la VAE est à la veille de se mettre en place pour l'accès au premier diplôme concernant les professions de santé suite à la parution de l'arrêté du 25 janvier 2005 qui détermine les conditions d'obtention du diplôme professionnel d'aide-soignant par la validation des acquis de l'expérience. Tous les autres diplômes du champ sanitaire seront à terme accessibles par cette nouvelle voie de certification.

Dès son annonce, l'apparition de la VAE dans le paysage des métiers de la santé a suscité un foisonnement de questions en lien avec mon environnement professionnel. Il est vrai que le thème de l'apprentissage par l'expérience interrogeait ma pratique au quotidien en raison de la proximité qu'il entretient avec les situations pédagogiques de l'alternance caractéristiques des formations initiales des professions de santé. Je m'interrogeais également sur les stratégies qu'adopteraient les établissements de santé concernant l'accompagnement des agents souhaitant accéder à une qualification selon cette modalité au titre de la promotion professionnelle, alors même que cette réforme éveillait la méfiance du monde hospitalier en survenant dans un contexte de pénurie annoncée des professionnels de santé.

J'ai choisi d'orienter cette réflexion autour de deux caractéristiques qui coexistent dans cette problématique de l'accompagnement à la VAE.

Le premier aspect concerne les changements en matière de pratiques de formation qu'induit la VAE au regard des procédures d'évaluation liées au dispositif.

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 laisse à l'initiative des organismes certificateurs l'organisation des procédures d'évaluation en vue de la validation pour l'obtention des diplômes qu'ils sont habilités à délivrer. Deux étapes communes sont cependant identifiées :

- l'une dite de recevabilité portant sur la durée et la nature des activités exercées par le candidat et exigées en référence aux référentiels spécifiques du titre visé pour prétendre à la VAE,
- l'autre étape, dite d'évaluation des acquis de l'expérience, ne peut être entreprise par le candidat qu'en cas d'avis favorable concernant la recevabilité. Elle comporte obligatoirement

un dossier de présentation des acquis qui peut être complété éventuellement par un entretien avec le jury, voire une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée. Pour aider le candidat dans sa démarche de VAE, le législateur a prévu un accompagnement défini comme « une aide visant à repérer et décrire les activités développées au cours des expériences réalisées <sup>1</sup> ».

« Lorsque la validation s'appuie sur la rédaction d'un dossier, l'accompagnement tend à faciliter l'expression et aide le candidat à expliciter son expérience, à la rapprocher des référentiels concernant la certification visée... Il n'est pas un acte de formation visant à développer des compétences, mais apporte une aide méthodologique en vue de la préparation de l'acte de certification²». De prime abord, la description fonctionnelle de l'accompagnement insiste avant tout sur sa finalité opératoire qui optimise les chances de réussite dans la démarche de VAE pour les candidats.

Un premier bilan d'étape réalisé en 2004<sup>3</sup> fait état des difficultés rencontrées par les candidats. Des expériences d'accompagnement ont cours sous des formes diverses (individuelles et ou collectives, ateliers d'écriture, ateliers méthodologiques). De même, des méthodes différentes d'analyse de l'expérience sont proposées aux candidats par les accompagnateurs agréés par les ministères certificateurs, mais un consensus existe autour de l'idée que l'élaboration du dossier exige une capacité de verbalisation, de formalisation, d'analyse et de distanciation que tous les candidats ne possèdent pas d'emblée. Un autre obstacle concerne la sélection des situations dans lesquelles les candidats ont développé des compétences.

En conséquence, quelles méthodes, quels outils pourraient contribuer au développement des capacités de verbalisation, de formalisation et d'analyse de l'expérience - par essence informelle et singulière - qui est au cœur de cette question de l'accompagnement ?

En outre, peut-on penser l'accompagnement simplement comme une aide méthodologique lorsqu'il s'agit de favoriser un travail sur l'expérience ?

Des pratiques d'accompagnement à la professionnalisation se développent dans le champ des sciences de l'éducation. Parmi elles, l'analyse des pratiques professionnelles est un outil qui favorise la réflexivité des professionnels au sujet de leur activité, afin de développer une plus grande intelligibilité des situations (PERRENOUD, 2001). Marguerite ALTET (1996) la définit comme une démarche de formation centrée sur l'analyse et la réflexion sur des pratiques

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Décret 2002-793 du 3 mai 2002.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Sciences, Territoires et Sociétés (2004), « Charte Régionale de l'accompagnement VAE».

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Rapport d'étape du Haut Comité Education- Economie- Emploi (2004), « VAE : Construire une professionnalisation durable», Paris : La Documentation française.

vécues. D'autres méthodes comme le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives (GEASE) ou l'entretien d'explicitation, ou encore l'analyse de l'activité témoignent de leurs effets et de leur efficience en terme de développement des savoirs sur l'action et de formalisation des savoirs d'action dans les situations de travail, mais aussi de leur potentiel de transformation pour les sujets. Quels pourraient être les apports de ces « outils » pour préparer des professionnels de santé futurs candidats à la VAE ? Leur permettraient-ils de rendre compte des acquis de leur expérience professionnelle au travers des situations de travail complexes caractérisant la fonction soignante, dont les dimensions relationnelle et éducative sont indissociables de l'activité de soin ?

Le deuxième aspect concernant la problématique de l'accompagnement à la VAE nous conduit à relier cette nouvelle modalité d'accès à la certification aux évolutions concernant les pratiques de ressources humaines dans les organisations. Nous assistons actuellement au développement d'une gestion fondée sur une logique de la compétence.

En effet, les changements multiples et rapides liés à l'évolution des technologies et aux règles de productivité ont engendré des transformations notoires de l'environnement dans lequel s'effectue le travail, lui conférant de plus en plus de complexité. C'est dans ce contexte que la notion d'expérience « reprend du service » (SCHWARTZ, 2004) et présente un intérêt grandissant en raison des liens qu'elle entretient avec la compétence considérée comme une richesse pour les organisations. Dans ces conditions, il existe des enjeux pour ces dernières à utiliser la VAE comme un outil de gestion par les compétences les encourageant à mettre en œuvre des actions de formation continue visant à accompagner les acteurs dans cette démarche. Les enjeux sont encore plus marqués dans les établissements de santé qui sont confrontés à des tensions entre des problèmes démographiques majeurs en matière de personnel soignant et l'obligation de développer des activités les contraignant à détenir les compétences collectives indispensables à la réalisation des projets correspondants.

Le questionnement qui émerge alors s'origine dans la dichotomie qui m'est apparue à plusieurs reprises lors de certains enseignements du module « Politique et Formation » du diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) dans l'approche de la formation continue. Celle-ci met en tension deux pôles indissociables : l'un visant l'amélioration de l'individu dans son rapport avec lui-même pour chercher à le rendre acteur de son histoire et de son développement professionnel et l'autre orientée vers la rationalité, cherchant à atteindre une plus grande efficacité, une meilleure rentabilité.

G. PINEAU a émis une thèse à ce sujet, évoquant la coopération conflictuelle de deux mondes en tension, celui des organisations et celui des individus dont certaines réformes comme la VAE pourraient constituer un passage frontière (LIETARD in MENARD, 1995). La médiation éducative pourrait-elle se situer dans cet espace ? La VAE engageait-elle à favoriser une forme « nouvelle » de formation, établissant une interface qui contribuerait à la fois au développement des personnes et à celui de l'organisation ? Mais quelle était cette forme nouvelle à promouvoir ? Quels pourraient être les facteurs propices à la mise en œuvre d'une telle démarche ? Quelles en seraient les conditions ?

C'est en considérant la VAE comme un fait éducatif ancré dans les théories de l'autoformation que j'ai choisi d'aborder la problématique de l'accompagnement à la VAE en m'inspirant de l'approche tripolaire de la formation d'adultes proposée par M. FABRE (1995), invoquant une dynamique triangulaire tendue entre des logiques personnelle, sociale et didactique, ce qui m'a amenée à proposer l'énoncé suivant :

En quoi l'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience fait-il émerger la nécessité d'une nouvelle forme de la formation continue ?

Dans la première partie de ce travail, des précisions sur la VAE permettront de clarifier les notions qui sont à l'œuvre dans ce nouveau droit individuel instauré par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. La notion d'accompagnement et de nouvelle forme à favoriser en formation continue sera explicitée à partir de la clarification du concept d'expérience ainsi que des enjeux et de la spécificité du dispositif de la VAE.

Dans une deuxième partie, j'analyserai les effets d'un dispositif de formation accompagnante « Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives » (GEASE) institué par un centre hospitalier universitaire pour des professionnels de santé en postulant qu'il participe d'une nouvelle forme de la formation continue, potentiellement efficient pour la préparation à une démarche de VAE.

Enfin, une dernière partie permettra d'envisager des perspectives pour la formation, voire d'ouvrir de nouvelles voies de recherche rapprochant le monde du travail et le monde de l'éducation et de la formation.

Le dispositif de VAE n'étant pas encore opérationnel dans le champ sanitaire, ma réflexion est anticipatoire et de fait ne peut avoir d'autre prétention que de se vouloir prospective. Elle présente l'intérêt cependant d'apporter une contribution aux modalités d'une préparation à une démarche de validation des acquis de l'expérience adaptée aux professionnels soignants, dans un dispositif de formation accompagnante mis en œuvre par un établissement de santé.

#### I. LE CADRE CONCEPTUEL

## A. La VAE : le dispositif réglementaire

L'étude de la VAE ne peut être dissociée du contexte économique, politique et social dans lequel ce nouveau droit à la formation est apparu.

#### 1. Le contexte de la loi du 17 janvier 2002

#### 1.1 Eléments historiques :

La VAE instaurée par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 s'inscrit dans l'histoire de la formation où l'on assiste à une reconnaissance progressive du caractère formateur du travail dont la forme la plus ancienne est le compagnonnage suivie plus tard par l'apprentissage mis en place par la loi ASTIER en 1919. Un peu plus tard, la loi du 10 juillet 1934 est le premier texte réglementaire qui permet d'accéder au titre d'ingénieur diplômé d'Etat au vu d'une expérience d'une durée minimum de cinq ans et du fait de la réussite à un examen spécifique. Les travaux sur la reconnaissance des acquis quant à eux se développeront après la deuxième guerre mondiale notamment aux USA pour faire face aux besoins des publics en difficulté d'insertion.

En France, le dispositif de validation des acquis se développe dans les années 80, face à la crise économique et à l'accroissement du chômage qui vont justifier deux grandes orientations politiques :

- l'assouplissement des règles d'accès aux diplômes devenus nécessaires pour évoluer sur le marché de l'emploi avec :
- le décret du 23 août 1985 qui fixe les conditions de validation des études, des expériences professionnelles ou d'acquis personnels permettant d'obtenir des dispenses des titres requis pour l'admission dans un cursus de l'enseignement supérieur ;
- la loi du 20 juillet 1992 relative à la validation des acquis professionnels (VAP) qui prend en compte l'expérience professionnelle pour la délivrance partielle des titres et diplômes professionnels et techniques reconnaissant ainsi que les connaissances et les compétences peuvent être acquises par le travail.
  - l'accompagnement des personnes dans la construction d'un projet professionnel cohérent au travers de la loi du 31 décembre 1991 instituant le bilan de compétences.

Dans la même période, en raison des évolutions technologiques rapides et de la concurrence au plan économique, se développe dans les entreprises la notion de compétence ancrée dans la

réalité du travail au quotidien. La compétence collective est considérée alors comme une richesse à maintenir et développer.

#### 1.2. Les effets de la VAE :

La loi de 2002 est directement inspirée des lois antérieures mais va au-delà : elle introduit quatre changements importants :

- Elle permet d'obtenir la totalité d'un diplôme ou d'un titre par la validation des acquis.
- Elle étend la voie de l'acquisition d'une certification à tous les titres et diplômes.

Tout diplôme, titre, ou certificat de qualification professionnelle enregistré dans un répertoire national est accessible par la VAE, exception faite de certains diplômes ou titres relatifs aux métiers dont l'exercice est réglementé et pour lesquels les restrictions au principe de la VAE ne peuvent concerner qu'une partie du diplôme donnant lieu à un parcours de formation (article L.335-5 du Code de l'éducation).

- Elle réduit à trois ans la durée de l'expérience requise.
- Elle élargit la notion d'acquis professionnels à la notion d'acquis de l'expérience.

La loi reconnaît l'activité et l'expérience professionnelle mais aussi personnelle comme modalité d'acquisition des compétences à part entière; les acquis dont il est question sont constitués de l'ensemble des compétences, connaissances et savoir faire issus d'activités salariées ou non, d'activités bénévoles (sociale, associative et syndicale), activités exercées en continu ou pas.

#### 1.3. Les principes qui fondent la VAE :

Ce nouveau droit individuel poursuit trois objectifs principaux :

#### Un objectif d'équité :

La loi renforce l'idée que le travail est source d'apprentissage et qu'il doit être valorisé. La VAE est un moyen d'accès au diplôme indépendamment de toute formation organisée. Elle institue un nouveau rapport au savoir. Elle valorise l'expérience en accordant la même valeur aux savoirs acquis par le travail qu'à ceux acquis par la formation. AUBRET (2001) voit dans la reconnaissance des personnes sous cette forme la concrétisation d'une société de la connaissance qui développe des savoirs utiles au développement de tous : les savoirs académiques transmis par les système éducatif prennent place aux côtés des savoirs élaborés par la collectivité au moyen de chaque acteur social.

• Une réponse à des enjeux sociaux et économiques : plusieurs études montrent qu'une partie de la population, bien que travaillant depuis plusieurs années, ne peut justifier de

diplômes exigés lors d'un recrutement ou d'une entrée en formation. Pour ces personnes, énoncer l'expérience de travail apparaît rarement suffisant pour faire reconnaître des savoirs, des capacités et des compétences. Le diplôme est un repère collectif, indicateur d'une qualification officiellement reconnue. Il a une valeur d'échange sur le marché du travail et facilite l'intégration professionnelle.

La VAE offre une perspective de progression sociale pour chacun en s'appuyant sur l'idée que le travail socialise, qu'il aide à prendre une place en tant que citoyen.

La VAE renforce ou restaure le sentiment d'estime de soi, et l'identité professionnelle, encourageant les personnes à s'engager dans des cursus de formation et plus globalement dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie. Elément de complémentarité entre les acquis obtenus par la formation et ceux issus de la vie professionnelle, la VAE est un outil dynamique d'accès à la qualification, un tremplin pour la formation.

Toutefois si la VAE offre ainsi une perspective de progression sociale, c'est au prix d'une procédure complexe et longue pour y parvenir. Dans un premier temps il convient d'identifier le diplôme le plus approprié, puis de suivre une procédure au terme de laquelle un jury ne se prononce pas systématiquement pour l'obtention du diplôme dans sa totalité. Il s'agit alors de prévoir comment acquérir ce qui manque au travers de parcours de formation complémentaires et personnalisés.

Au plan économique, la VAE est une réponse à l'environnement mouvant dans lequel il est nécessaire aujourd'hui de maintenir et développer ses compétences pour demeurer sur le marché du travail et pour anticiper les changements qui jalonnent de plus en plus fréquemment les parcours professionnels.

Au plan collectif, la VAE participe de l'adaptation permanente des qualifications et certifications aux évolutions du monde du travail.

• Un axe politique de développement de la formation professionnelle continue tout au long de la vie définie dans la réglementation française et promu par l'Union Européenne : La VAE ne peut être dissociée des textes fondateurs de l'Education Permanente, de la formation continue tout au long de la vie (loi du 10 juillet 1971) du bilan de compétences (loi du 31 décembre 1991) et de la loi plus récente du 4 mai 2004 relative au droit à la formation professionnelle continue tout au long de la vie et au dialogue social. Aujourd'hui, « la Formation Professionnelle Continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer

au développement économique et culturel et à leur promotion sociale ». L'ensemble de ces mesures législatives offre la possibilité d'une continuité de la formation tout au long de la vie tout en l'adaptant au niveau de chaque individu en fonction de ses projets.

Actuellement, la VAE s'inscrit dans le prolongement d'une politique européenne de promotion de la formation tout au long de la vie réaffirmée au travers du mémorandum initié par la Commission Européenne en 2000 à Lisbonne qui incite les gouvernements européens à accroître les qualifications de leurs citoyens. A terme, la VAE renforcera la liberté de circulation des personnes dans l'espace européen en instaurant une reconnaissance des acquis transférables d'un pays à l'autre.

#### 1.4. Les éléments de mise en œuvre du dispositif :

Pour faciliter la mise en œuvre de la Loi, il a été créé des instances et des outils permettant d'assurer la cohérence et la lisibilité des dispositifs de certification : ainsi le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) établi et géré par la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP). Les certifications professionnelles y sont enregistrées de droit ou à la demande des autorités ou organismes qui les ont créées.

Pour les organismes valideurs, toute certification professionnelle est définie par un référentiel de diplôme qui comprend :

- le référentiel d'activités professionnelles intégrant les conditions d'exercice du métier et précisant les performances attendues,
  - le référentiel de certification qui précise les objectifs et modalités d'évaluation des compétences,
  - le référentiel de formation.

La mise en œuvre de la VAE repose sur ces outils pour pouvoir comparer l'expérience du candidat avec celle décrite dans le référentiel d'activités professionnelles et évaluer la maîtrise des capacités professionnelles attendues afin d'attribuer une validation partielle ou totale.

# 1.5. Le cadre réglementaire<sup>4</sup> :

La loi précise dans ses décrets d'application les conditions d'exercice de ce droit individuel et fixe le cadre des procédures :

- Les textes réglementaires définissent l'organisation de l'information et du conseil au niveau national, régional et local (points relais conseil).

-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Annexe 1

- Poursuivant un objectif de qualification professionnelle, la VAE s'inscrit dans le champ de la formation professionnelle continue tout au long de la vie. Son financement est intégré aux obligations légales de financement de la formation.
- L'article R.931-34 du Code du travail prévoit l'octroi d'un congé pour VAE qui ne peut être attribué qu'une seule fois par an et dont la durée est fixée à 24 heures consécutives ou non, « en vue de la participation aux épreuves de validation organisées par l'organisme certificateur ainsi que, le cas échéant, en vue de l'accompagnement du candidat à la préparation de cette validation ».
- Un accompagnement facultatif permet d'optimiser les chances de réussite pour obtenir la certification. Il intervient en aval de la phase de conseil et d'information et en amont de l'étape d'élaboration du dossier de validation des acquis.
- S'agissant d'un droit individuel, la VAE ne peut se faire sans le consentement de l'intéressé. En aucun cas, l'employeur ne peut rendre la démarche obligatoire pour un salarié (protection du salarié : article L.900-4-2 du Code du travail).

#### 2. Le cas particulier des professions de santé :

Les outils indispensables à la mise en œuvre de la VAE, tels les référentiels d'activités, de compétences et de certification ont dû être élaborés par un groupe de travail piloté par le Ministère de la Santé et des Affaires Sociales qui les a ensuite validés.

La mise en œuvre du dispositif pour l'accès aux diplômes menant aux métiers de la santé a révélé des problématiques articulées entre elles :

- Problématique de l'adaptation d'un droit prévu par la loi dans le champ sanitaire : pour les professions dont l'exercice est réglementé, la mise en place tiendra compte des spécificités de chaque diplôme ; elle se fera donc progressivement et les modalités d'évaluation pourront varier. Certaines unités de compétence ne pourront être acquises par la VAE et donneront lieu à des parcours de formation obligatoires.
- Problématique du maintien de l'exigence de qualité des soins pour garantir la sécurité des personnes soignées. Il est à noter que « les présupposés de la loi sur la dimension formative des situations de travail peuvent heurter des cultures professionnelles ayant placé la formation au coeur de la qualification professionnelle en raison notamment des risques encourus par les personnes destinataires du service en cas d'incompétence des professionnels »<sup>5</sup>. Ainsi, les parcours de formation dits « incompressibles » semblent indispensables pour se garder de

- 12 -

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Rapport d'étape du Haut Comité Education- Economie- Emploi (2004, p.36) « VAE : Construire une professionnalisation durable», Paris : La Documentation française.

valider des compétences acquises par le biais d'activités exercées illégalement (cas des « glissements » de fonction en rapport avec des actes de soins ne relevant pas du champ de compétence de son auteur et qui engagent la responsabilité professionnelle).

- Problématique de l'articulation des modalités de formation et d'évaluation avec celles ayant cours dans le cadre de la formation initiale dans l'éventualité d'un accès à la certification par un parcours combiné VAE/ formation complémentaire.
- Problématique sociale : d'une part, des effectifs importants sont en attente de la mise en place du dispositif pour accéder à la qualification ; d'autre part, les employeurs de ces professionnels ont un intérêt à utiliser pour leurs agents cette voie de certification qui raccourcit les parcours de formation pour faire face à la pénurie annoncée de personnel dans le champ sanitaire.

# B. La VAE: l'expérience au cœur du dispositif

## 1. De la notion d'expérience

#### 1.1 Essai de définition :

Le dictionnaire historique de la langue française nous renseigne sur l'étymologie du mot expérience : il s'agit d'un emprunt constaté au 13<sup>ème</sup> siècle du latin *experientia* qui a un double sens : épreuve, essai, tentative mais aussi expérience acquise, pratique.

Le terme *experientia* dérive lui-même du verbe *experiri*, faire l'essai de, ou encore sortir de l'épreuve.

John DEWEY, philosophe et pédagogue américain (1859-1952), théoricien de l'expérience et précurseur d'une éducation progressiste fondée sur l'expérience en a proposé une définition à la fois dynamique et systémique: « toute situation dans laquelle une personne entre en interaction avec son environnement, lesquelles interactions permettent d'acquérir des capacités et des savoir-faire ». Dans cette proposition, l'individu est acteur et en échange permanent avec son environnement à travers son action et la réflexion qui lui est associée.

Plus près de nous, Jacques AUBRET (2003), professeur en psychologie de l'orientation au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), précise quatre catégories d'usage de ce terme exprimant :

- l'idée de pratiques associées à celle d'effets plus ou moins attendus de leurs auteurs ;
- l'idée d'éprouvé appartenant au domaine subjectif du vécu et du ressenti ;

- un usage scientifique du terme désignant l'idée de démarche de construction de connaissances qui donne sens et finalité (démarche expérimentale) ;
- un usage social, objet d'échanges et de confrontation.

Cet auteur propose donc une définition de l'expérience qui englobe cet ensemble d'usages. Pour lui, l'expérience désigne des pratiques et les effets qu'elles génèrent sur les individus et les groupes sociaux. Les pratiques sont la partie visible, observable et objectivable, tandis que les effets relèvent soit de la conscience spontanée, du ressenti ou encore d'une analyse et de l'interprétation qui en résulte.

En conséquence, l'expérience est une notion complexe à décoder lorsqu'on cherche à établir et comprendre les relations entre pratiques et effets comme c'est le cas dans la procédure de VAE.

#### 1.2 Dimensions de l'expérience :

L'expérience est prise entre subjectivité (domaine de l'éprouvé, du vécu et de la singularité de la situation qui fait expérience pour la personne) et objectivation (contingente d'un travail de prise de conscience de la plénitude de l'expérience dans ses registres d'expression multiples : psychologique, sociologique, culturel).

On peut distinguer trois dimensions principales de l'expérience qui coexistent dans la VAE :

- la dimension individuelle introduit le problème de la compréhension de sa propre expérience et de sa communication à autrui. L'expérience, fait subjectif, est communicable en raison des transformations qu'elle subit lorsqu'elle devient objet de réflexion pour le sujet, lorsqu'elle s'énonce ou se partage. La réflexion et la prise de distance permettent de reconstruire les expériences premières et de distinguer grâce à cette réélaboration les transformations subies.
- la dimension collective pose le problème de l'évaluation et de la valorisation de l'expérience. L'expérience comme fait collectif a un ancrage social qui définit et valorise des normes intériorisées par le sujet sous forme de représentations sociales véhiculées le plus souvent par le langage. Dans le cas de la VAE celles-ci ont un impact sur la légitimité accordée à la reconnaissance de certains types d'expérience.
- une dimension dans son rapport dialectique à la connaissance qui invite à s'interroger sur l'interpénétration de l'expérience par rapport au savoir et au processus d'apprentissage. Comment l'expérience construit-elle de la connaissance et du savoir ? Quelle est la nature des savoirs construits par l'expérience ?

#### 2. De la nature formatrice de l'expérience :

La formation expérientielle, notion connexe à l'autoformation, se définit comme une formation par contact direct mais réfléchi (COURTOIS, PINEAU, 1991). L'expérience est a priori déformatrice puisqu'elle entraîne une rupture avec l'équilibre antérieur entre un organisme et son environnement. Pour que l'expérience devienne formatrice, la forme doit être reconstruite, la continuité réordonnée. C'est le travail réflexif qui tire les leçons de l'expérience au travers d'une conceptualisation lui attribuant du sens qui permet dès lors la transformation de ce contact direct en connaissances.

#### 2.1 L'expérience : une source et une ressource pour l'apprentissage

De nombreux travaux issus des théories de l'action et développés largement à l'occasion des processus de reconnaissance des acquis dans les champs aussi divers que complémentaires (la philosophie, la sociologie, la psychologie) fondent les pratiques éducatives prenant en compte l'expérience dans les processus d'apprentissage. Il ne serait pas possible de les passer en revue dans ce travail. Je propose d'en présenter toutefois les lignes de force qui servent de référence aux travaux actuels des chercheurs ou praticiens des sciences de l'éducation et de la formation mais aussi ceux de la sociologie du travail ou des organisations portant sur les savoirs d'action à l'occasion de la montée en puissance de la notion de compétences et de leur validation.

#### La singularité de l'expérience :

Pour Angeline AUBERT-LOTARSKI (2002, p.61), l'expérience singulière présente des traits particuliers :

- « Elle est idiosyncrasique », c'est-à-dire qu'elle est indissociable du sujet. La subjectivité qui la caractérise fait qu'elle n'est accessible que d'un point de vue personnel. La définition de la formation expérientielle citée plus haut met l'accent sur l'importance du lien entre le sujet et la situation vécue que l'on peut traduire sous le terme d'implication.
- Elle représente « une source de déséquilibre » cognitif mais aussi affectif par la confrontation du sujet à un évènement nouveau, le surgissement de l'inattendu qui constitue un obstacle, une rupture de la continuité de l'équilibre antérieur. Le sujet va alors tenter d'établir un nouvel équilibre par son action. Ce mécanisme fait de l'action le produit et le processus de construction du sujet.
- La rencontre entre le sujet et le « donné » (l'évènement, la situation qui fait expérience) est le « résultat d'une médiatisation sociale » du milieu d'appartenance du sujet qui influence le sujet dans l'interprétation, la structuration de ce « donné ».

- Elle est marquée par l'effet de « *médiatisation des expériences antérieures* » qui introduit une idée de continuité : chaque nouvelle expérience est construite en fonction des anciennes de même que toute expérience antérieure est modifiée par la suivante.

Selon la thèse de VYGOTSKI (in CLOT, 1999 b), la source des apprentissages se trouve dans la rencontre avec la contingence. Ses effets stimulent la prise de conscience, qui elle-même joue un rôle dans la régulation du comportement. Ainsi, la rencontre avec des situations nouvelles et imprévisibles est un facteur majeur du rôle de l'expérience dans le développement cognitif. Pour cette raison, elle est souvent utilisée comme levier d'apprentissage et de développement.

Un autre élément important émerge des caractéristiques de l'expérience singulière : il s'agit de la double médiatisation qui en est la marque ayant pour effet d'attribuer un caractère historico social à l'expérience humaine.

- Médiatisation sociale, ou « intériorisation de l'extériorité » selon BOURDIEU constituée par des aptitudes incorporées issues de l'expérience sociale, qui permet au sujet de mobiliser un ensemble de ressources en vue de l'action. Nous pourrions rapprocher cette notion du concept d'habitus de PERRENOUD (2001), celui de genre (CLOT, 1999a), ou encore de schème pour les psychologues constructivistes dans la lignée de PIAGET.
- Médiatisation des expériences antérieures instaurant un principe de continuité, d'ouverture et de complexification qui s'établit dans la temporalité.

#### Apprentissage et expérience :

La capacité à apprendre de l'expérience et la validité du savoir construit à travers elle présente un intérêt pour les sciences de l'éducation. La compréhension de ce processus permet de mettre en lumière le rôle actif de l'apprenant et favorise le développement de dispositifs d'accompagnement appropriés.

Le concept d'apprentissage renvoie à celui d'apprendre, c'est à dire pour le sujet apprenant l'action consistant à établir une relation entre lui, « sujet- connaissant » et l'objet à connaître.

Trois principaux modèles permettent de comprendre la nature de la démarche de connaissance. Ils se réfèrent à trois écoles de pensée fondées sur des épistémologies<sup>6</sup> spécifiques : le modèle empirique, le modèle constructiviste et le modèle interactionniste.

L'apprentissage par l'expérience articule les deux derniers modèles.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> L'épistémologie (du grec *logos* discours sur, *épistêmê* connaissance) est un point de vue, une étude critique de la cohérence de la démarche, de la valeur et de la portée de la production de connaissances, in KRICHEWSKY (2003, p.5)

- Le modèle constructiviste affirme que la connaissance est une construction qui procède de l'activité du sujet. Les travaux de Piaget sont à l'origine de la théorie des représentations que construit le sujet pour appréhender le monde et ses objets, lui permettant d'agir à partir des connaissances qu'il élabore.
- Le troisième modèle, interactionniste est fondé sur une théorie dans laquelle l'objet construit le sujet qui le construit. Dans ce modèle, les connaissances sont des savoirs construits par les sujets agissant sur leur environnement qui en retour agit sur le sujet. La connaissance est toujours un savoir approprié au contexte, transformé et évolutif en fonction des nouveaux contextes. L'interactionnisme dont il est question ici ne relève pas du déterminisme mais d'une approche systémique et d'une prise en compte de la complexité de la réalité considérée. L'apprentissage s'inscrit alors dans une dynamique où les dimensions temporelle et réflexive sont essentielles. Selon VIAL (cité par KRICHEWSKY, 2003), le savoir n'est pas intégré, il est approprié, il altère l'existant, il transforme, Ce point de vue rend incontournable la question de la relation pédagogique entre les acteurs de la situation éducative et implique la prise en compte de la dimension subjective présente dans la situation.

#### Ces modèles se caractérisent par :

- L'interaction : ce sont les interactions entre le sujet et les conditions objectives de la situation qui sont sources de construction des savoirs. L'apprentissage expérientiel se caractérise par son potentiel heuristique : c'est dans ces interactions que le sujet découvre des stratégies cognitives adaptées qui sont pour lui inédites
- La réflexion active du vécu qui amène par une intériorisation et une conceptualisation au regard de ce qui était déjà acquis, à construire, enrichir ou modifier des savoirs (d'actions, sur l'action, pour l'action) et des modèles d'action. De plus, quand la réflexion se fait au plan collectif et qu'elle est médiatisée par le langage, l'élaboration de l'expérience constitue une situation de production sociolinguistique pour l'ensemble des individus.

PERRENOUD (2005) qualifie cette réflexion de « pratique réflexive » constituée d'opérations intellectuelles, qui est « souvent une pratique langagière, dialogique et sociale ».

Ces principes s'inscrivent dans la continuité des théories de l'autoformation et plus particulièrement celles de la formation expérientielle ainsi que dans les théories de l'apprentissage par l'expérience issues de la psychologie cognitive (Dewey, Kolb, Piaget, Vygotski, Vermersch, Schön). C'est l'observation réfléchie et la conceptualisation puis l'expérimentation qui donnent au vécu de l'expérience le statut de nouvelle expérience constitutive de savoirs et savoir-faire. Toute activité mise en œuvre dans une situation

professionnelle ou extra professionnelle est donc reconnue potentiellement formatrice à condition que son auteur développe une pratique réflexive d'autant plus nécessaire que certains savoirs engagés dans l'activité ne sont pas toujours conscients pour leur auteur, s'agissant de savoirs « routinisés », de savoirs tacites donc difficilement communicables.

#### 2.2 Qu'entendre par validation des acquis ?

• <u>Les acquis</u> sont habituellement appréhendés comme des connaissances et habiletés acquises par des voies non traditionnelles. Dans le cas de la VAE, les acquis sont le fruit de l'expérience professionnelle mais aussi personnelle. Cependant, même s'ils se référent aux savoirs pratiques ou savoirs expérientiels, le terme d'acquis ne peut être réduit à la somme des connaissances élaborées dans l'expérience.

Pour ASTIER (2004) il s'agit de la transformation de soi à l'occasion de la transformation du monde opérée par l'action. Les acquis traduisent la marque du temps dans l'expérience, ils sont le signe de la présence du sujet au delà des changements du contexte. Ils se traduisent dans la capacité de décontextualisation et de généralisation des connaissances produites dans l'expérience. On peut alors considérer qu'ils sont une manifestation de l'identité, de la continuité de soi, non plus dans la réalisation de l'action mais dans la capacité à se « dégager » de celle-ci (CLOT, 2000). Toutefois, cette proposition semble mettre l'accent sur la finalité opératoire de l'action, sa plus grande efficacité qui passe par la dimension cognitive de l'apprentissage par l'expérience.

AUBRET (2001) définit les acquis de l'expérience ainsi : « toute transformation des manières d'être, d'agir et de se situer, reconnue par la personne comme ayant une valeur significative pour son adaptation au monde, à la culture, à l'environnement, à autrui, à soi. ». Pour ce même auteur la transformation résulte de la consolidation d'un nouvel équilibre cognitif et émotionnel.

La validation est l'acte de reconnaissance de la légitimité des actions d'un sujet par un collectif en référence à des règles. Il s'inscrit ainsi dans le champ du droit et des institutions à travers les notions de validité et de procédure (la loi, les référentiels, les procédures d'évaluation).

Dans le champ des usages, valider c'est affirmer comme pertinent, convenable et conforme à ce qu'il doit être, juste et adapté. En sociologie, il s'agit d'un concept fondamental lié à l'idée de jugement qui amène à se prononcer sur la valeur en référence à une norme.

La VAE confronte à ce qui est juste, selon une justice sociale à rendre, à développer, à promouvoir dans le sens d'une plus grande équité par rapport à des possibilités de qualification. Juste au sens aussi, d'une justesse d'appréciation des acquis en terme de valeur et d'efficacité en matière d'action, de reconnaissance du sujet dans son évolution biographique, et de son positionnement dans un groupe constitué (ASTIER, 2004).

Comment est-on passé de la reconnaissance à la validation? La reconnaissance que l'on peut rapprocher du terme de valorisation reste de l'ordre de l'informel même si elle inscrit la personne dans un processus de développement personnel en lien avec la construction identitaire. Cependant elle est un préalable à la validation qui elle, est de l'ordre de l'évaluation et de la sanction d'un résultat puisqu'elle vise une qualification résultant de l'obtention d'un diplôme.

Dans un article où il procède à une analyse critique de la formation continue en France, ARDOINO (2001) avance l'idée que le mot validation introduit la connotation biologique « valide » mais aussi le sens plus économique et logique de « confirmé », de « conforme » avec la norme et de « formellement avéré ». Ce terme semble en phase avec les pratiques actuelles de gestion et d'organisation des systèmes d'éducation et de formation qui selon cet auteur, tendent à s'ajuster à un univers à dominante économique et juridique. Pour lui, le terme de valorisation aurait mieux convenu, accordant « une place tout à fait éminente à une qualité « en devenir », non trop normée, en attribuant de la valeur, au fil des situations rencontrées, élaborées, inventées ».

#### 3. Les liens entre l'expérience et la compétence :

Le débat sur les compétences sous-tend celui sur la VAE qui engage à établir un rapprochement entre la qualification et la compétence qui s'origine dans la réalité du travail.

La compétence présente des similitudes avec l'expérience : elle se constitue au fil des jours, au contact du réel, elle s'enrichit avec la diversité des situations rencontrées. Elle est le résultat d'aménagements, d'inventions dans des situations. Elle est une production d'un individu ou d'un collectif. En tant que telle, elle est qualifiée de composante identitaire au même titre que les connaissances et les capacités par BARBIER (1996).

Appréhendée comme produit, elle tend à être exploitée, développée, mesurée, transférée comme dans l'approche cognitiviste. En effet, pour la psychologie cognitive et l'ergonomie, la compétence s'exprime dans l'écart entre la tâche et l'activité (toujours en lien avec le sujet qui la produit et le contexte dans lequel elle se situe), c'est-à-dire entre le travail prescrit et le travail réel du fait de l'interprétation, de la traduction et de la créativité du sujet. Il s'agit alors

dans ce courant, de rendre visible et explicite la partie implicite, les «compétences incorporées» (LEPLAT, 1995) en favorisant une posture de praticien réflexif qui lui permet de passer des savoirs implicites mobilisés dans l'action à l'explicitation de ces savoirs a posteriori.

Le modèle systémique de LE BOTERF (1994) ouvre vers la complexité : pour ce sociologue, la compétence est :

- un processus qui rend le sujet auteur de ses actions. La diversité des situations qu'il rencontre est génératrice d'apprentissages et donc d'enrichissement de la compétence ;
- finalisée : il existe une articulation entre l'activité et la compétence; celle-ci est indissociable de l'action, contingente de la situation et de la représentation du but poursuivi. Elle intègre les valeurs, la culture du sujet.
- contextualisée : c'est un savoir agir en situation. La compétence s'origine, se développe et évolue dans un processus de communication et d'interactions entre le sujet, les autres, et les éléments externes de la situation.
- elle présente un caractère singulier : la compétence suppose l'engagement du sujet dans sa subjectivité et dans son corps (LE BOTERF, in CHOLLET-CHAPPARD, 2000).

Deux autres points articulent l'expérience et la compétence. Dans ces deux notions, la logique de réflexion sur l'action est productrice de savoirs d'action qui, en faisant l'objet d'une conceptualisation contribuent à l'apprentissage à partir des compétences implicites mises en œuvre ; par ailleurs, dans la notion de compétences, il y a référence à l'expérience puisque la mobilisation des savoirs est dépendante des processus d'apprentissage développés tout au long de la vie professionnelle et sociale pour améliorer le potentiel de l'individu.

# C. Accompagnement et VAE:

On ne peut dissocier VAE et formation :

Les deux chapitres précédents ont permis d'entrevoir l'articulation de ces deux notions dans la VAE d'abord en tant que dispositif puis comme processus de formation. Nous aborderons maintenant cette interdépendance dans la mise en perspective d'une logique didactique et d'une logique socio organisationnelle visant le choix de pratiques et / ou d'outils appropriés pour l'accompagnement de professionnels à la VAE.

#### 1. L'accompagnement dans le dispositif de VAE :

La VAE est inscrite dans le droit à la formation continue : les actions qui y sont liées sont organisées et assurées par des organismes de formation. L'accompagnement inscrit dans les

actions de préparation aux procédures d'évaluation, s'il n'est pas qualifié de prestation de formation par les praticiens qui le mettent en oeuvre est considéré toutefois comme un acte pédagogique qui fait l'objet d'une attention particulière quant à la nature des dispositifs proposés et à la posture des formateurs accompagnateurs.

#### 1.1 Les arguments pour l'accompagnement à la VAE

Des valeurs fondées sur une éthique de l'accompagnement se doivent de promouvoir des dispositifs qui respectent le sujet, son projet et sa réussite.

L'accompagnement à la VAE s'inscrit au croisement de deux logiques : une logique de demande d'un sujet articulée sur un projet dont l'enjeu est la reconnaissance sociale et partant, des enjeux identitaires et une logique de diplôme inscrite dans un environnement réglementaire et institutionnel ou encore organisationnel. Il est à noter l'élaboration d'une charte régionale de l'accompagnement à l'initiative des services valideurs qui a pour objectif de dégager une conception partagée de la prestation d'accompagnement précisant en premier lieu les contenus attendus et les limites temporelles de celui-ci. En deuxième lieu, la charte précise les principes susceptibles de constituer le cadre des relations entre les différents intervenants dans la démarche d'accompagnement.

# 1.2 De la notion d'accompagnement :

## **Eléments de définition :**

Le sens étymologique du mot renvoie à celui de compagnon issu du latin, composé de *cum* « avec »et de *panis* « pain ». Le compagnon est celui qui partage son pain avec quelqu'un. Le verbe accompagner signifie « prendre pour compagnon » puis « se joindre à quelqu'un pour faire un déplacement en commun ». Il s'agit alors de partager un moment plus ou moins long inscrit dans la temporalité qui permet de passer d'un espace à un autre, une personne accompagnant, l'autre étant accompagnée.

Parmi la multiplicité des usages ou de l'emploi du terme accompagnement, que ce soit dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, dans le domaine des soins médicaux ou psychologiques, mais encore juridique et social, nous pouvons reconnaître un lieu commun constitué par la temporalité durée, processus essentiel dans l'accompagnement.

#### L'accompagnement comme nouveau paradigme :

Pour ARDOINO (2000), le paradigme de l'accompagnement s'inscrit dans le courant d'une démarche clinique dont les caractéristiques sont la prise en compte de la relation à autrui,

l'intersubjectivité, le transfert et l'implication, la mémoire affective vécue. Ainsi, « l'accompagnement ne peut se comprendre que dans le temps et l'histoire vécus ».

Il repose sur un positionnement éthique fondé sur la « réciprocité entre des partenaires reconnus comme autres et témoignant entre eux d'une altérité qui s'oppose à la volonté de toute puissance ».

Si l'accompagnateur se déplace, il le fait sur le chemin qui est d'abord celui de l'autre reconnu comme capable de projet, d'initiative et capable de trouver seul les ressources qui lui seront nécessaires au terme de l'accompagnement (CIFALI, 2001).

La place de l'accompagnateur réside dans la juste distance dans l'acte d'accompagnement, à la fois dehors et dedans, place à définir et à tenir qui se construit sur une professionnalité dans laquelle le savoir être et le savoir tiennent une place importante.

Le motif visant à promouvoir l'accompagnement comme paradigme se trouve dans le sens fondateur de la validation des acquis de l'expérience personnelle et professionnelle qualifié par ARDOINO « de retour du vivant dans un univers de travail exclusivement dévolu au mécanique ». Dans ce dispositif où la référence à l'expérience demeure centrale, toute activité qui vise sa reconnaissance dans la double acception de ce terme - action de « voir autrement » et authentification institutionnelle marquée par la validation-, ne peut s'envisager que dans une temporalité et un vécu singulier qui oppose les pratiques de formation visant les savoirs et les savoirs faire à un « savoir être et un savoir devenir ». (ARDOINO, 2001).

L'intentionnalité de l'accompagnement renvoie alors à la double question de la place accordée au sujet apprenant et de la posture de celui qu'il est convenu de désigner sous le terme d'accompagnateur dans les pratiques d'éducation ou de formation.

Georges CHAPPAZ (2004) distingue la posture de conseil de celle d'accompagnement :

« le conseil serait un mode d'intervention intrusif et ponctuel amené à déclencher le changement de l'extérieur, de l'ordre de la procédure », alors que « la posture d'accompagnement vise le processus et la prise en compte de la complexité ».

#### L'accompagnement en éducation :

Le dossier « *Accompagner*, *une idée neuve en éducation* » paru en avril 2001 dans la revue *Les Cahiers Pédagogiques* apporte un éclairage complémentaire sur l'acception de ce terme :

Pour Guy LE BOUEDEC, l'accompagnement consiste dans l'adoption d'une posture éducative particulière qui se centre de manière inconditionnelle sur la personne. Cette posture comporte trois fonctions : accueillir et écouter (les apports de Carl Rogers sont fondamentaux quant aux notions d'écoute, d'empathie et d'acceptation inconditionnelle) ; participer au dévoilement de

ce qu'elle vit et qu'elle recherche; cheminer à ses côtés pour la confirmer dans ce nouveau sens où elle s'engage. Il prône une éthique de l'accompagnement fondée sur le principe de bienfaisance compris comme recherche du meilleur intérêt de l'autre ainsi que sur le principe d'autonomie basé sur le contrat instaurant en cela une « alliance éducative » (THEVENOT, 1998, in LE BOUEDEC, 2001) entre le formateur et l'apprenant comparable à l'alliance thérapeutique habituelle dans le domaine clinique de la psychothérapie.

Jeanne MOLL (2001) distingue l'accompagnement de la formation, considérant que les effets en terme de formation qui se traduisent par la transformation des pratiques ou des conduites sont la conséquence d'un accompagnement fondé sur une éthique de la singularité et d'un dispositif de groupe qui favorise l'émergence et la circulation de la pensée, de la parole et des affects. Ainsi, elle corrobore l'idée selon laquelle les personnes doivent collaborer activement et librement aux changements les concernant.

#### 2. Valorisation de l'expérience, développement des compétences et formation

La VAE, en articulant expérience et compétence est un moyen pour les organisations de repérer et développer les compétences en adaptant l'appareil de formation ; elle oriente les organisations vers le modèle de l'organisation apprenante qui favorise les apprentissages individuels et collectifs dans et à partir des situations de travail, et encourage le travail en coopération.

#### 2.1 La formation

La formation constitue le principal mode d'accès à la qualification. Elle se traduit par la délivrance d'un diplôme, d'un titre ou d'une certification professionnelle reconnaissant à son détenteur les connaissances, aptitudes et compétences nécessaires pour exercer les activités décrites dans les référentiels d'emploi. Traditionnellement, elle est aussi considérée comme un moyen d'augmenter les connaissances, les savoirs, de les faire évoluer ou de les adapter pour une plus grande efficacité au travail. La formation peut être initiale ou continue.

La formation est un concept polysémique qui met l'accent sur un attribut particulier selon le champ théorique qui la définit : ainsi pour le sociologue, elle est socialisation ; pour l'anthropologue, elle est enculturation, c'est-à-dire processus d'acquisition de la culture du groupe dans lequel évolue l'individu ; pour le psychologue, la formation est l'apprentissage des conduites, la construction du Moi et l'actualisation des potentialités.

Dans les sciences de l'éducation, la formation correspond à l'apprentissage de compétences et connaissances, elle est appréhendée comme processus de changement, mais aussi comme projet, production de vie et de sens.

Etymologiquement, elle renvoie à un « processus unificateur de mise ensemble, en sens, d'éléments et moments autrement séparés<sup>7</sup> ». On peut considérer la formation comme un ferment de stratégie identitaire dans laquelle le sujet se produit comme auteur. La formation comporte une dimension individuelle et collective dans laquelle existe une dialectique intériorité extériorité qui agit comme moteur dans le processus de formation et de connaissances.

#### 2.2 La formation continue :

#### Eléments d'histoire de la formation professionnelle continue

Le champ de la formation des adultes est marqué par des enjeux politiques et sociaux qui n'ont pas manqué d'exercer une influence sur les termes employés pour la nommer : ainsi nous sommes familiarisés avec des termes tels que formation permanente (approche humaniste), éducation populaire (influence militante) et formation continue (approche professionnelle).

Les éléments d'histoire de la formation des adultes traduisent ses évolutions de manière concomitante à des contextes économiques, politiques et sociaux spécifiques : ainsi, les périodes marquées par d'importants progrès technologiques ou par la modification des conditions de production ou encore des structures sociales ont agi sur l'organisation de la formation. De même, le domaine de la formation a pu être investi par des organismes porteurs de courants idéologiques, indépendants par rapport à l'Etat ou à l'appareil de production, tels que les mouvements d'éducation populaire en raison de leur rôle important au niveau social. L'Etat a joué un rôle croissant dans l'appareil de formation à partir du 19ème siècle en instaurant des lois et réglementations successives.

L'essor de la formation professionnelle continue a eu lieu à partir des années 1960. Les mesures législatives prises au cours de la période des années 1959 à 1984 ont poursuivi trois objectifs : adapter les qualifications aux mutations de l'entreprise pour aider la modernisation, rechercher des réponses au problème de l'emploi et favoriser un consensus social.

C'est sous le terme de formation continue que l'on désigne communément le système de gestion et d'administration du système éducatif depuis la loi du 16 juillet 1971. Celle-ci a eu des effets positifs en obligeant les employeurs à mettre en place une politique de formation en lien avec une politique de l'emploi, en permettant des départs en formation et en créant des

\_

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université, 1998, p.459.

modalités pour son financement. Toutefois, elle a fait l'objet de critiques considérant qu'elle était conçue comme un appareil de production de compétences inscrit dans une recherche d'optimisation du travail.

Il semble que cette tendance contradictoire à rapprocher, voire à assimiler la logique de production et la logique de formation se soit accentuée sous la logique des compétences développée dans les entreprises depuis les années 1980. Elle confirme la thèse de Palazzeschi (CARRE, in FABLET, 2001) sur l'absorption graduelle de la notion d'éducation permanente - modèle de formation conçu comme développement culturel et de la citoyenneté porté par un projet politique de transformation sociale par l'éducation au cours du dernier demi siècle - par la notion de formation professionnelle continue.

#### Vers un nouvelle gestion de la formation continue :

## ➤ <u>Une logique de professionnalisation</u> :

Les travaux récents menés en matière de sociologie du travail et des organisations incitent actuellement les employeurs à élaborer et à proposer une offre de formation apportant une contribution spécifique aux processus de professionnalisation (LE BOTERF, 2002).

Le plan de formation constitue un élément essentiel du dispositif de formation professionnelle continue. Celle-ci est considérée comme un investissement à moyen terme. Le plan élaboré sur le mode pluriannuel en atteste.

La volonté accrue d'articuler les projets des individus aux projets de développement des organisations, compte tenu des enjeux stratégiques visant à maintenir et développer les compétences nécessaires, encourage la concertation entre les acteurs concernés pour l'élaboration, la réalisation, voire l'évaluation des actions de formation. Nous assistons à l'émergence de modes d'organisation basés sur une gestion par les compétences qui oriente la formation continue vers une logique de professionnalisation. Cette logique selon LE BOTERF (2002) pourrait viser quatre axes :

« Mettre à disposition une offre modulaire d'actions ou de situation de formation, développer les ressources qui sont nécessaires pour agir avec compétence, contribuer au développement du professionnalisme des individus en les aidant et en les entraînant à construire des combinatoires pertinentes de ressources pour gérer des situations professionnelles, et accroître la capacité à transposer les acquis dans des situations professionnelles nouvelles. »

#### La finalité de la formation : entre professionnalisation et professionnalité

La profession peut se définir par l'ensemble des personnes qui exercent un même métier (les infirmières par exemple), mais aussi par l'ensemble des métiers d'un même champ (la

profession soignante). La notion de profession s'applique aussi à une activité socialement reconnue à laquelle sont rattachées des caractéristiques :

un ensemble de connaissances spécifiques et scientifiquement validées, un monopole de l'exercice reconnu par la loi, une organisation professionnelle représentative, des règles professionnelles ou un code de déontologie, la responsabilité pleine des actes produits et des instances internes pour les juger (GOMEZ, 2001).

Le terme de professionnalisation, développé par HEBRARD lors de la formation en DESS est défini comme un processus social par lequel on devient un professionnel, c'est aussi le parcours accompli pour développer les compétences et les valeurs propres à la profession et qui participent à la construction d'une identité professionnelle; c'est enfin la mise en œuvre de dispositifs destinés à préparer à l'exercice d'un certain type d'activité.

La professionnalisation s'articule sur deux registres : celui de la compétence que l'on ne peut dissocier de l'expérience et celui de la reconnaissance sociale.

Au plan des compétences, la professionnalisation traduit l'évolution des formes techniques et sociales du travail, elle renvoie ainsi à l'évolution des actes professionnels en fonction des contextes d'exercice. La professionnalisation peut viser l'accroissement de l'efficience des travailleurs dans leur emploi. Face à la complexité et l'aléa, la qualification montre ses limites. Professionnaliser les travailleurs signifie les amener à investir un peu plus de leur subjectivité, à utiliser leur créativité pour prendre des décisions en fonction de la singularité de chaque situation.

En allant plus avant dans la réflexion, peut-on penser la socialisation professionnelle autrement qu'exclusivement au regard d'un référentiel de formation ou de compétences relatif à une profession donnée? Dans une intervention lors du DESS, Marc DURAND enseignant et chercheur en analyse du travail affirmait que la formation doit prendre en compte à la fois l'idée de généricité et de singularité. Par conséquent, la formation continue devrait s'orienter vers des démarches fondées sur la singularité de l'action qui privilégient la notion de densité humaine contenue dans chaque expérience. On parlerait alors plus volontiers de professionnalité définie par BARBIER (1996) comme l'ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisés par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique. La professionnalité est contextualisée, se présente dans l'action, elle prend en considération la motivation du sujet et son système de valeurs. Fondée sur le primat de l'action, elle ouvre la porte à un nouveau modèle de formation qui modifie le statut du sujet : d'acteur il devient auteur (ARDOINO, 1993).

Dans une conférence donnée à l'école des professeurs de Lille, ETIENNE (2004, p.6-7) déclarait comme une priorité de « (re)fonder la formation non sur le modèle du formé idéal et standard mais sur un modèle dynamique et adapté au savoir devenir des personnes en formation... Ce qui revient à privilégier les pratiques authentiquement flexives/réflexives, et donc actives, dans la formation ». Cette problématique énoncée au sujet de la formation des enseignants qui exercent un des métiers de l'humain caractérisé par la confrontation à des situations complexes « où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel » (CIFALI, 1996), concerne également les professionnels de santé.

Ce nouveau modèle de formation repose sur des pratiques que l'on peut regrouper sous le terme d'Analyse des Situations, des Pratiques, de l'Activité et du Travail (ASPAT) qui proposent une méthodologie d'analyse visant la compréhension de la complexité du travail humain et accordant une place fondamentale au sujet. Il s'agit d'un modèle de formation dans lequel l'action est suivie d'une réflexion; il fournit le temps et l'espace pour prendre de la distance avec les pratiques professionnelles. La réflexivité qui y est mise en œuvre permet au professionnel de créer ses savoirs et ses compétences en leur donnant forme. Ici, la place de l'expérience vécue, de la subjectivité et de la complexité est première dans le processus de formation.

## 3. Accompagnement à la VAE et nouvelle forme de la formation continue

#### 3.1 Comment caractériser l'accompagnement à la VAE ?

La VAE fait émerger un nouveau paradigme de formation : « il ne s'agit plus seulement de transmettre du savoir mais de faire émerger et formaliser des savoirs parfois ignorés par ceux qui les détiennent. L'effort de formation s'apparente alors à une maïeutique et son efficacité réside dans la capacité du candidat à élaborer le récit et l'analyse de l'expérience » (ETIENNE, 2005 p. 196). La personne étant considérée comme expert de sa propre expérience, l'activité du candidat reste l'objet du travail de l'accompagnateur ; elle s'oriente autour de deux axes :

Formaliser l'expérience : une première difficulté existe dans le choix même de l'expérience capable de rendre compte d'un apprentissage qui soit reconnu comme valide et conforme par rapport aux attentes des jurys. La deuxième difficulté réside dans la mise en mots de l'expérience car le savoir sur sa propre expérience ne va pas de soi. CLOT (2000) parle « d'opacité » de l'expérience, en précisant qu'elle échappe à ceux à qui elle appartient. Toute expérience est par nature difficilement explicite car son auteur n'en garde le plus souvent qu'une perception globale et confuse si elle ne fait pas l'objet d'un récit. Pour autant, des

théoriciens de l'action avancent que l'organisation d'actions singulières a nécessairement une dimension pré réfléchie qui ne peut être directement accessible à la conscience du sujet (VERMERSCH, 1994), ou encore qu'une part de l'action qui fait corps avec le sujet, ce que LEPLAT (1997) nomme les compétences incorporées, ne peut être énoncée. D'autres obstacles surviennent quand il s'agit de parler de son expérience : parler de ses expériences, c'est parler de soi, se découvrir, et il existe des réticences à le faire. Ceci est d'autant plus vrai lorsque les expériences qu'il s'agit d'analyser comportent une dimension relationnelle importante comme dans les métiers de l'éducation, de la santé ou du travail social où l'implication est première. Cela ne peut donc se faire sans conditions particulières.

Il s'agit alors de favoriser la verbalisation et la prise de conscience par la médiation du langage adressé à un destinataire (pair ou tiers). Ainsi, le récit permet de raconter, de décrire, de rendre compte à la fois des faits et du vécu. Il importe de préciser que ce récit est construit à partir des traces de l'expérience, traces mnésiques le plus souvent, et que son élaboration, reconstruction pour PIAGET, refiguration pour RICOEUR, résulte d'une activité de communication et d'interprétation d'une situation passée (PASTRE, 1999).

- Apprendre à apprendre : le deuxième axe de l'activité du candidat qui fait l'objet du travail du formateur concerne les processus d'apprentissage. Le formateur a un rôle de médiateur entre l'apprenant et la situation éducative qui vise le développement chez le sujet de compétences de processus :
- Le savoir analyser : Jacky BEILLEROT (in BLANCHARD-FABLET, 1998) nous dit qu'analyser impose une opération de division, de fragmentation, de parcellisation.

L'analyse implique la reconnaissance qu'un ensemble est constitué de parties qui, identifiées, permettront d'atteindre les noyaux, les insécables de cet ensemble ; il s'agit ici de procéder à une déconstruction. A l'inverse, l'agencement de ces parties permettrait de retrouver l'ensemble dans son intégrité. Analyser une activité qui ne peut être dissociée ni de son auteur, ni de son contexte, nécessite un modèle d'analyse qui permet de distinguer les différents niveaux de la réalité considérée.

■ La capacité à mettre en relation en mobilisant l'intelligence (au sens étymologique de lier et lire ensemble —inter et legere, « entre » et « cueillir, rassembler », d'où lire-), proposer des hypothèses, anticiper. Il s'agit ici d'une étape de synthèse : mise en relation, compréhension et interprétation des rapports entre les différents niveaux de la réalité analysée.

La capacité de réflexion sur les démarches mentales mises en œuvre ou métacognition (prise de conscience des outils de pensée à sa disposition). L'entraînement à l'analyse développe le savoir analyser mobilisable dans et sur l'action.

#### 3.2 De l'analyse de l'expérience à l'analyse de situation :

Travailler, c'est être confronté à des situations, toujours singulières et le plus souvent complexes. Dès lors, l'analyse des situations se révèle un outil qui est au cœur du raisonnement professionnel (PERRENOUD, 2001). Elle permet de comprendre comment l'acteur construit sa représentation de la situation à partir de laquelle se déploie son activité et conduit ainsi à son intelligibilité.

L'analyse des situations permet d'aborder les pratiques ou l'activité des sujets dans les contextes où elles se situent considérant qu'ils interagissent entre eux. Cependant, la notion de situation ne se limite pas aux caractéristiques matérielles, sociales ou encore techniques qui pourraient être repérées par un observateur; elle est à envisager dans la représentation que le sujet en élabore en réorganisant ces éléments du point de vue de ses enjeux, de ses ressources et qui le conduit à opérer des redéfinitions de la tâche et de la situation pour agir.

Dans «Analyser les situations éducatives » (FUMAT, VINCENS, ETIENNE, 2003, p.102), la situation est appréhendée comme « une découpe du réel ; elle s'effectue progressivement en fonction d'un engagement dans le cours d'une action, à la lumière du développement de circonstances, de l'émergence de conséquences entraînées par les décisions prises, les actions conduites ou par les effets d'évènements contingents ». Le sujet y est impliqué, la situation le contraint à agir, c'est-à-dire à élaborer un projet et le mettre en œuvre à partir des informations qu'il perçoit et interprète. Il se produit alors un développement de la situation modifiant le monde extérieur.

L'intérêt de l'analyse des situations est d'élargir l'analyse à ce qui détermine l'activité et ce qui peut la faire évoluer. Elle prend en compte le sens et les intentions de l'action fondée sur les représentations du réel, comme les interactions entre ses différents éléments (acteurs, institution, organisation du travail).

#### Le GEASE, un dispositif de formation à l'analyse de situation :

Les Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives (GEASE) ont fait leur apparition autour de Claude Vincens, Alain Lerouge (Université de Toulouse Le Mirail) et de leurs collègues Yveline Fumat, Richard Etienne, Eric Auziol, Michel Tozzi (du département des Sciences de l'Education de l'Université Paul Valéry de Montpellier).

L'objectif du GEASE est l'entraînement à l'analyse d'une situation qualifiée d'éducative (qui englobe les situations pédagogiques, d'enseignement, thérapeutiques, mais aussi d'apprentissages) pour préparer les participants à mieux comprendre sa complexité et à mieux agir dans les situations professionnelles réelles à venir.

Le GEASE est utilisé dans le dispositif de formation initiale et continue des enseignants ; son utilisation tend actuellement à s'élargir à d'autres champs d'exercice professionnel tels que le domaine du travail social et celui des métiers de la santé qui confrontent à des situations complexes et où interagissent des acteurs dans une situation éducative.

Le GEASE permet d'analyser des expériences vécues et rend possible la mise en relation des savoirs expérientiels avec des références théoriques. Il permet de penser la situation première, d'en reconstruire le sens et de l'expliquer grâce au travail du groupe.

Le principe du dispositif repose sur la constitution d'un groupe de volontaires qui se réunissent 1h30 au moins et environ six fois pour s'entraîner à analyser des situations éducatives. L'échange fonctionne sous l'égide d'un animateur garant d'un certain nombre d'éléments : le cadre, les règles éthiques et déontologiques, la méthodologie et selon un protocole en 4 phases : 1° L'exposition : Une personne volontaire expose une situation vécue dans laquelle elle a été impliquée. Les participants restent silencieux. La prise de parole est suffisamment longue pour que l'ensemble du groupe puisse comprendre la situation.

- 2° L'exploration : Les participants questionnent l'exposant afin d'avoir des éléments de clarification sur le contexte, les acteurs, les circonstances. L'exposant répond. Il s'agit de la première étape de l'analyse qui consiste à « déplier la situation » pour mieux la comprendre.
- -3° L'interprétation : Le narrateur se tait pendant que les participants, sans jamais s'adresser à lui, ni exprimer de jugement ou de conseil, émettent des hypothèses explicatives sur l'amont de la situation selon un rituel : « j'émets l'hypothèse que.... »
- -4° La réaction : L'exposant reprend la parole, en essayant de faire part des éléments de réflexion nouveaux ou du moins de ce qui a été dit.

L'analyse est orientée par l'approche multiréférentielle qui revient à définir différents niveaux d'explicitation et prend ainsi en compte la complexité des situations. A chaque niveau d'analyse correspond une discipline scientifique qui permettra une approche plus précise de la situation éducative.

Une cinquième phase désignée sous le terme de méta GEASE permet au groupe d'exprimer son vécu et toute remarque pertinente sur la procédure. Il s'agit d'un moment particulièrement important en terme de formation car il permet « l'analyse du cheminement de ce qui s'est

passé, en termes de connaissances, de compétences et de dynamique de l'action » (FUMAT et al, 2003, p.42).

Le GEASE se présente comme un outil particulièrement efficace pour développer le savoir analyser.

# D. Hypothèses de recherche

S'engager dans une démarche de VAE exige des candidats la capacité à analyser leur expérience. Celle-ci est un préalable indispensable à l'identification des acquis, par la mise au jour des cheminements empruntés, des raisonnements suivis car ils sont la manifestation des aptitudes à s'adapter aux contraintes des situations et sont la preuve du développement des compétences requises pour l'obtention du diplôme visé.

Ce qui m'a conduit à proposer l'hypothèse suivante afin de guider ma recherche :

Si l'accès à la qualification par la voie de la VAE repose sur la capacité de la personne à mettre en évidence les compétences, connaissances et aptitudes acquises par l'expérience, l'analyse de situation pourrait constituer un outil dans un dispositif d'accompagnement en formation continue.

A partir de cette hypothèse principale, j'ai choisi le GEASE comme forme d'analyse de situation en groupe, et j'ai énoncé des hypothèses opérationnelles que les techniques de recueil de données et d'analyse allaient me permettre de valider, invalider ou développer :

Le GEASE participe d'une méthodologie qui peut préparer un professionnel candidat à une démarche de VAE :

- parce qu'il aide à choisir une situation,
- parce qu'il aide à décrire des situations,
- parce qu'il aide à analyser des situations,
- parce qu'il favorise l'expression des savoirs d'action mis en œuvre dans les situations.
- parce qu'il permet l'appropriation par la personne de ses acquis d'expérience.

#### II. METHODES DE RECHERCHE

L'objet de la recherche a porté sur des pratiques sociales qui mettent en perspective l'individuel et le collectif. J'ai donc fait le choix de méthodes qui s'inscrivent dans le paradigme de la recherche qualitative utilisées préférentiellement en sciences humaines. Ces méthodes visent à rechercher, expliciter et analyser des phénomènes qui ne sont pas mesurables

par nature car ils portent les marques des *« faits humains »* (MUCCHIELLI, 1991 p.3) et notamment l'intentionnalité des acteurs. Les techniques de recueil et l'analyse de type qualitatif permettent d'appréhender le fait humain comme un ensemble de significations, il s'agit alors pour le chercheur *« d'en saisir le sens qui n'apparaît pas du dehors »* (ib,p.16).

Le protocole de recherche prévoyait deux techniques de recueil de données : l'observation de quatre séances de GEASE et des entretiens semi directifs menés avec les quatre narratrices, qui m'ont permis de trianguler les données recueillies.

# A. Le choix du terrain et de l'objet d'étude :

Dans un premier temps, j'ai souhaité m'appuyer sur les pratiques existantes. Pour cela, j'ai procédé à des enquêtes de type exploratoire sur le terrain notamment au niveau de deux organismes valideurs : l'Education Nationale et la Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales (DRASS) dans lesquels diverses certifications sont accessibles par la VAE et délivrées depuis la promulgation de la loi.

J'ai également procédé à des entretiens avec des responsables chargés de l'accompagnement des candidats dans une démarche de VAE ou de son organisation. J'ai donc pu recueillir des éléments d'information sur les conditions et les procédures de cette mise en œuvre mais aussi sur les méthodes utilisées pour accompagner les candidats dans l'élaboration de leur dossier de validation et dont l'objectif est de les aider dans l'analyse de leur expérience.

J'ai envisagé d'observer des séances d'accompagnement à la VAE telles qu'elles étaient menées au Dispositif Académique de Validation des Acquis (DAVA), mais cela n'a pas été possible car la conseillère en formation chargée des stagiaires s'était engagée à accepter deux personnes au cours des deux sessions d'accompagnement qui étaient programmées au moment de ma demande. Pour des raisons déontologiques, il ne lui était pas possible d'accepter un observateur supplémentaire.

Il n'existe pas à ce jour de pratique d'accompagnement à la VAE en formation continue dans les établissements de santé en raison de la parution très récente des textes d'application du dispositif. Cependant, certains établissements commencent à inscrire dans leurs stratégies de formation continue des pratiques de formation pour lesquelles j'émets l'hypothèse qu'elles permettraient d'atteindre une certaine efficience dans la perspective d'un accompagnement à la VAE. J'ai pu assister à l'expérimentation d'un dispositif de ce type mis en place par un établissement de santé public. Il s'agissait d'un GEASE inscrit dans le cadre d'une session de formation de responsables en éducation à la santé d'un centre hospitalier universitaire (CHU).

Le critère de pertinence du choix du terrain par rapport à la question traitée peut ne pas apparaître d'emblée. Il est vrai que j'allais observer des GEASE alors que l'objet de recherche de mon mémoire portait sur les pratiques d'accompagnement à la VAE. Néanmoins, j'avais moi-même expérimenté le GEASE au cours du DESS et j'avais pu en entrevoir la spécificité : L'objet privilégié de l'analyse dans le GEASE est la situation. Celle-ci est définie comme une « ... configuration singulière où agissent et interagissent les acteurs de la situation éducative, moment découpé dans la durée, lieu spécifique de leurs échanges» (FUMAT et al, 2003, p.21). Pour devenir le support de l'analyse, elle doit être communiquée au groupe. Le narrateur a donc pour tâche de raconter sous forme d'un récit la situation dans laquelle il a été impliqué. Je souhaitais vérifier quels éléments apparaissaient dans ce récit, si celui-ci favorisait la formalisation d'une expérience singulière dans laquelle pouvaient apparaître des savoirs d'action, comment se développait la compétence à analyser une situation éducative, et si parallèlement d'autres compétences étaient en œuvre ou en devenir.

Dès le départ, je pouvais établir des correspondances avec l'objet de recherche : les GEASE s'adressaient à une communauté de soignants, le dispositif de formation accompagnante était institué par un établissement de santé dans le cadre du plan de formation à partir des situations de travail (pratique réflexive), l'objectif était de « développer des compétences individuelles et collectives, notamment à analyser une situation éducative et d'accompagner une professionnalisation<sup>8</sup>».

Parallèlement, l'analyse des textes relatifs à la VAE, l'objectif de l'accompagnement consistant en une aide à l'analyse de l'expérience en vue de la constitution du dossier, et les modalités de renseignement du livret de présentation des acquis de l'expérience pour l'obtention du diplôme professionnel d'aide soignant m'apportaient des informations quant à la tâche assignée au candidat<sup>9</sup>. Il s'agissait pour lui d'analyser deux situations à partir de la description guidée d'une activité pour chaque unité de compétence qu'il souhaitait faire valider. Autrement dit, dans cet exercice de communication, il devait être capable d'une part de procéder à l'analyse d'une situation professionnelle, et d'autre part de mettre en évidence les connaissances et les compétences sous-tendues dans son activité aux fins de reconnaissance et de validation par un jury composé en partie de professionnels. Celui-ci décidant de la validation à partir de la mise en évidence des compétences détenues par le candidat au regard de celles énoncées dans le référentiel du diplôme.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Annexe 4

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Annexe 2, annexe 3 et annexe 5

#### B. Observation d'une session de formation « GEASE »

#### 1. Cadre méthodologique

La technique choisie mettait en œuvre l'observation directe définie comme « une observation menée sans recours à des instruments interposés entre le chercheur et son objet, c'est le chercheur qui est l'instrument d'observation. Le choix d'un espace circonscrit rend l'observation directe possible car elle met le chercheur face à un ensemble fin et convergent d'interactions. Le segment de communauté peut être un groupe social défini par une même origine » (FOURNIER, ARBORIO, 1999, p. 60).

Les participantes aux GEASE sont toutes des professionnelles de l'éducation à la santé, la plupart ont suivi le cursus du Diplôme Universitaire d'Education à la Santé coordonné par le Centre Régional d'Education à la Santé.

La connaissance directe du milieu soignant et des conditions dans lesquelles les professionnels exercent leur métier a été un élément facilitant pour mon entrée dans le groupe et pour la compréhension des situations professionnelles soumises à l'analyse. J'étais toutefois consciente qu'une certaine familiarité avec le terrain pouvait constituer un biais. C'est pourquoi d'une part, je me centrais plus particulièrement sur l'objet d'étude qui était l'activité pour laquelle elles étaient réunies : l'entraînement à l'analyse des situations éducatives en groupe, autrement dit sur le processus ; d'autre part je collectais les matériaux observés en prenant des notes qui avaient pour objectif de décrire de manière détaillée ce qui était perçu : vu, entendu mais aussi les impressions ressenties, les complétant par des notes d'analyse relevant de la connaissance préalable que j'avais des GEASE.

Mon entrée dans le groupe avait pu être préparée par la coordinatrice de l'action de formation. Ma présence avait été soumise préalablement à un accord de principe de chaque participante transmis par écrit à la coordinatrice de l'action. Une seule personne avait émis des réserves compte tenu d'une expérience antérieure au cours de laquelle un observateur qui n'avait pas gardé sa place d'observateur avait perturbé le fonctionnement du groupe.

Je me suis présentée au début de la première séance aux personnes présentes. J'ai exposé mon thème de recherche puis j'ai ensuite précisé les objectifs de l'observation et la forme de l'investigation. J'ai explicité la manière dont seraient utilisées les données en garantissant le

respect de l'anonymat des personnes. Les participantes ont ensuite confirmé leur accord concernant ma participation comme observateur.

J'ai donc été présente au rythme des séances établi et renégocié entre les participantes et l'animateur

J'ai procédé à une observation de type longitudinal (BLANCHET, GHIGLIONE et al, 1998) pour chacune des quatre séances caractérisée par le recueil systématique des données pour décrire et comprendre la dynamique du fonctionnement individuel et collectif dans un groupe d'entraînement à l'analyse d'une situation éducative selon le protocole instauré dans le GEASE. Cette première opération poursuivait deux objectifs :

- mettre l'accent sur des repères chronologiques correspondant à la succession des différentes phases et identifier les enchaînements des interactions correspondantes dans le groupe. Pour cela j'ai mis en œuvre une procédure d'observation à dominante narrative. Celleci permet de rendre compte de la progression du groupe dans l'appropriation de la méthode et dans le développement du savoir analyser dans la temporalité de chaque séance et dans leur succession.
- préserver le caractère unique de chaque séance, qui engageait le narrateur en tant qu'auteur d'une expérience singulière.

L'analyse des résultats de cette première étape d'observation procède de l'attribution de significations par rapport aux phénomènes observés à partir de deux catégories d'observables : le cadre pratique (contexte institutionnel et participants) et surtout la méthodologie (animation et protocole). L'analyse est illustrée par de nombreuses interactions langagières qui apparaissent en italique, ou prend appui sur elles. Compte tenu de la richesse des données descriptives, je n'ai pu inclure dans le travail écrit cette partie de l'analyse. Néanmoins, le lecteur qui le souhaiterait, pourra s'y reporter dans les annexes<sup>10</sup>.

Dans un deuxième temps j'ai réalisé une analyse transversale des données recueillies dans les quatre séances afin de repérer la présence récurrente de certains phénomènes en leur attribuant des significations. Je me suis centrée lors de cette opération sur la finalité de la démarche constituée par le développement des compétences à l'analyse.

Compte tenu des hypothèses avancées sur les effets du GEASE en tant que dispositif potentiellement accompagnant pour des professionnels de santé candidats à la VAE, j'ai orienté l'analyse transversale des observations vers les effets, les compétences développées chez les participants mais aussi sur les conditions qui prévalent à l'efficience d'un tel dispositif. Ces

\_

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Annexe 6

catégories ont été définies à partir de la grille d'analyse élaborée par le Groupe Formation Recherche « analyses des pratiques professionnelles » de Reims. Cette grille s'articule en ce qui concerne le GEASE autour des éléments ci-après (GFR, 2004) :

- la finalité de la démarche : développer les compétences à l'analyse par l'entraînement,
- l'ancrage théorique : la multiréférentialité,
- l'objet privilégié : la situation éducative,
- la méthodologie : déroulement, animation et protocole,
- le cadre pratique défini par les conditions institutionnelles et les participants,
- l'évaluation des effets.

Cependant, afin de permettre une ouverture potentielle sur de nouvelles hypothèses, j'ai sciemment évité de limiter les résultats de l'analyse aux seules données transposables à l'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience, qui est entendu ici je le rappelle comme modalité de préparation à l'entrée dans la démarche de VAE proposée dans une action de formation continue pour des professionnels en amont de la phase d'élaboration du dossier et de la préparation à l'entretien avec un jury de VAE.

#### 2. Résultats et analyse de l'observation

#### 2.1 L'analyse des situations éducatives comme nouvelle forme de la formation

L'analyse des séances de GEASE m'a permis d'identifier un protocole définissant une méthodologie orientée vers un objet : une situation éducative, et une finalité : le développement de compétences à l'analyse.

L'analyse des situations est une forme d'analyse qui se fait à posteriori et qui vise la compréhension de l'hyper complexité du travail humain. Dans cette situation de formation, elle est fondée essentiellement sur une démarche clinique particulièrement appropriée aux métiers de l'humain et à la complexité des situations que peuvent rencontrer les professionnelles soignantes qui exercent une fonction spécifique d'éducation à la santé.

La démarche clinique permet l'articulation entre les savoirs formels et les savoirs d'expérience dans un mouvement dynamique où les uns se nourrissent des autres ; elle correspond à une méthode qui propose à des professionnels impliqués d'apprendre dans et sur les situations. Pour M. CIFALI (1996), les dispositifs dans lesquels les professionnels éprouvent les situations, en parlent, les partagent et les observent après coup favorisent les apprentissages relatifs aux savoirs d'expérience.

Nous pouvons reconnaître dans le GEASE une méthode relevant de nouveaux paradigmes en formation qui reposent sur l'alternance et distinguent l'action de la réflexion (ETIENNE, 2004)

au même titre que l'analyse ou le récit des pratiques ou encore l'analyse du travail. Je situe en outre cette pratique de formation dans le paradigme de l'accompagnement (ARDOINO, 2000).

#### 2.2 Les effets:

#### 2.2.1 Le développement de compétences individuelles et collectives :

Dans les propositions de définition de la notion de compétence, une distinction est faite entre les compétences individuelles et les compétences collectives :

"La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (ZARIFIAN,1999). Cette approche insiste sur la dynamique d'apprentissage qui est essentielle dans la démarche compétence. Cette dynamique est censée être favorisée par un facteur très opérant qui est le temps.

Les compétences collectives sont définies par Sandra BELLIER (in CATEAU, 2002, p.37) comme « une combinatoire de savoirs différenciés mis en situation en vue d'atteindre un but commun ». Cette proposition met en avant l'idée de « processus évolutif, de construit social, de source de performance qui relève de l'intelligence en situation ».

#### > Savoir choisir, exposer une situation et à travers elle, ses pratiques :

#### La décision de « prêter » une situation personnelle au groupe en vue de l'analyse :

Il s'agit pour la narratrice d'exposer une expérience à partir d'une situation toujours singulière qui présente pour elle un intérêt particulier car elle a eu le plus souvent un écho intérieur s'enracinant dans une difficulté professionnelle et ayant entraîné un déséquilibre émotionnel. Il existe une attente au regard de l'analyse. Comme l'évoque la narratrice lors du méta GEASE de la 2<sup>ème</sup> séance, il est possible de s'engager dans le récit car on a quelque chose à y gagner. La narratrice perçoit donc un bénéfice potentiel à s'engager dans l'exposition. Parfois, elle peut même l'exprimer sous la forme d'une demande explicite faite au groupe.

La difficulté à trouver une situation, à en choisir une ou à la proposer au groupe aux fins d'analyse : Cette difficulté à commencer est évidente dans les trois premiers GEASE.

Elle apparaît dès le premier GEASE au cours duquel d'ailleurs, la situation exposée a été choisie par la groupe après un travail en commun et un vote exprimant l'intérêt de chaque participante pour les situations proposées. Mais la même difficulté réapparaît au cours des autres séances et se traduit par de longs silences. Ceux-ci, qui succèdent à la phrase rituelle annonçant le début du GEASE peuvent traduire une certaine appréhension à prendre la parole

devant un groupe. Les raisons exprimées relèvent d'un questionnement sur l'intérêt de la situation ou encore sur d'éventuelles difficultés à se la remémorer avec suffisamment de détails. Ces interrogations peuvent relever de préoccupations authentiques sur les motifs invoqués mais elles sont aussi la manifestation de résistances, de mécanismes de protection de l'inconscient.

Car exposer une situation dans laquelle on a été impliqué, cela implique de parler de ses pratiques et à travers elles de soi. En effet, il est difficile de distinguer les pratiques des contextes dans lesquels elles se situent, ce qui ne va pas sans crainte et sans une certaine prise de risque. Les règles de sécurité garanties par le dispositif comme les principes de communication établis dans le groupe permettent de contrôler les échanges qui s'y déroulent et l'on constate la capacité des participantes à accueillir les émotions qui affleurent dans le récit, mais aussi à explorer avec tact certains aspects interpersonnels de la situation.

#### > Savoir analyser

Cette compétence est développée à partir de l'objet de l'analyse, central dans le protocole : la situation éducative ; et de son ancrage théorique principal : la multi référentialité. Tous les savoirs disciplinaires peuvent être convoqués, cependant le GEASE dispose d'une grille de lecture des différents niveaux ou perspectives comme préfère les nommer ARDOINO (1993). Ces savoirs sont plus ou moins mobilisés en fonction des compétences des participantes et de leur pertinence dans les situations analysées, toutefois nous avons pu remarquer une prédominance des savoirs permettant de « lire » au sens de mieux comprendre les dimensions interpersonnelles ou groupales ou bien encore les dimensions pédagogiques et didactiques directement liées à la fonction d'éducation à la santé. Mais chaque fois qu'il est nécessaire, le formateur joue un rôle de relance visant l'exploration de niveaux délaissés, notamment le niveau institutionnel ou organisationnel qui pourtant apporte des éclairages essentiels aux situations présentées.

L'analyse commence avec la première phase : l'exposition de la situation, et se termine au moment de la phase de réaction. Nous pouvons ajouter une autre étape de méta analyse lors de la phase désignée par le terme de méta GEASE, temps évoqué comme présentant un grand intérêt car il permet d'analyser la dynamique du groupe dans l'analyse et de verbaliser et partager ce qui relève de la construction des connaissances et des compétences par le groupe. Nous pourrions qualifier ce temps de temps de méta cognition (savoir dire ce que l'on sait des savoirs d'action), de temps de reconnaissance de ces savoirs pour soi, de temps de validation intersubjectif et de temps de construction identitaire (identité personnelle et professionnelle).

La phase d'exposition permet la présentation de la situation de manière synthétique au groupe. Elle débute par une description des acteurs en présence, du lieu et du contexte précis de la situation. L'activité du narrateur peut être ramenée à une situation de communication qui doit formaliser une situation passée par l'intermédiaire d'une parole compréhensible pour les membres du groupe. Dans la VAE, l'activité du candidat est rapportée à une situation de communication : l'expérience existe au travers de son énonciation. Le dossier de présentation des acquis et l'entretien qui peut le compléter contraignent à une mise en présentation référentielle et argumentative de l'expérience qui intègre cette exigence de compréhension.

#### La forme de l'exposition au groupe est le récit :

Celui-ci favorise un travail d'évocation (VERMERSCH, 1994) qui facilite la réminiscence. La narratrice adopte une attitude réflexive, effectuant un retour sur l'action passée grâce aux traces mnésiques. La formalisation de la situation devient un acte de communication d'une expérience singulière dans laquelle se mêlent un vécu, des sentiments, des faits matériels mais aussi des interprétations personnelles. Ainsi, elle est une possibilité d'expression de la subjectivité individuelle.

Le récit présente plusieurs avantages :

- la narration a un potentiel heuristique : la construction du récit fait apparaître une recherche d'intelligibilité aux fins d'une meilleure compréhension par le groupe. La personne en construisant son récit cherche spontanément à formuler des hypothèses.
- racontée, la situation est mise à distance. Ce moment d'objectivation est nécessaire pour que le sens donné au vécu puisse accéder au statut de connaissance reconnue par la personne elle-même avant d'être validée par les pairs et le formateur.
- la narration met en mouvement des savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans la situation : savoirs disciplinaires, savoirs d'expérience, savoirs tacites demandant à être conscientisés, explicités. Le récit permet donc de repérer des savoirs déjà-là (compétences mises en œuvre dans la situation) et des compétences en développement dans le discours d'exposition de la situation. Dans la procédure d'évaluation des acquis de l'expérience, c'est dans la description de son activité et par l'analyse de la situation professionnelle choisie effectuées dans le dossier de présentation des acquis, que la personne peut nommer ses connaissances et compétences. Lorsque ces dernières ne sont pas explicitement énoncées, elles peuvent être inférées par le jury au travers de l'écrit.

#### • L'analyse de la situation est une co analyse :

La situation est explicitée davantage grâce à l'investigation du groupe lors de la phase d'exploration qui permet de mieux préciser le contexte, les faits matériels, l'implication de l'auteur. C'est l'occasion pour la narratrice d'établir au travers d'actes langagiers la distinction entre ce qui relève de sa propre implication dans la situation et ce qui relève de l'action collective. En opérant un retour sur son expérience la personne développe une capacité particulière à prendre de la distance par rapport à son activité, à analyser ce qui était de sa propre contribution et ce qui a été de l'activité du collectif de travail.

Les questions favorisent la mise en évocation et ainsi des réminiscences possibles, la réflexion dans l'action passée, des intentions, une recherche de compréhension, des prises de conscience. Dans l'exploration du récit initial s'effectue « *une mise en intrigue narrative* » des actions au sens de Ricœur (VINCENS, 1996, p.39).

Puis, dans le récit et la phase d'exploration il y a une formalisation de l'expérience de la narratrice au travers de laquelle les compétences détenues sont nommées et que la personne se reconnaît. Cette mise en forme du récit peut aller jusqu'à une organisation qui permet de représenter, organiser et légitimer les actions de son auteur.

Souvent, le récit premier n'est qu'une amorce pour établir les faits, c'est alors l'investigation du groupe dans la phase d'exploration qui va permettre d'aborder les actions complexes « pré réfléchies » (VERMERSCH, 1994)) et non directement accessibles par le discours de l'acteur. Ainsi, dans une tentative d'explication concernant une difficulté exprimée dans le cours de l'activité d'une narratrice, on voit poindre ce que PASTRE (1997) a désigné sous le terme de « concept pragmatique » dans la description par l'auteur de la situation : parler de son expérience permet de faire se produire une trace des conceptualisations produites dans l'activité, savoirs faire liés à l'action et à son contexte non systématiquement et directement conscients. Une fois explicités, ceux-ci donnent lieu à la transformation des « compétences incorporées » c'est-à-dire des compétences qui font corps avec l'action donc difficiles à expliciter (LEPLAT, 2000) en savoir d'action. Cela apparaît notamment dans la quatrième séance au cours de laquelle la professionnelle impliquée dans la situation, loin de n'être que l'exécutante d'un travail pensé par d'autres (le travail prescrit en rapport à un référentiel d'emploi ou de poste) procède à une redéfinition individuelle de la tâche. Cette redéfinition caractérise l'activité singulière qui permet de traiter à la fois les variations de la situation de travail et le sens que la personne attribue à son activité.

L'analyse de l'action a posteriori à la faveur du récit permet notamment de repérer les moments critiques, d'en proposer une explication en terme d'actions ou d'intentions poursuivies, de prise

d'informations, de causes. Pour ce faire, la personne se remémore la situation. Elle retient les faits les plus significatifs, ceux qui ont besoin d'une explication particulière, visant une plus grande intelligibilité, des hypothèses sont proposées, orientent éventuellement l'investigation du groupe aboutissant à une co construction de l'intelligibilité de la situation.

Les interactions avec les pairs constituent des situations potentielles de développement. Le rôle des autres est un rôle de médiation, chacun proposant des situations que d'autres n'ont pas eu l'occasion de rencontrer, adressant des questions que l'autre ne se serait pas posé ; les questions des participantes séparent la narratrice de son action et l'amènent à prendre l'action et son contexte pour objet des échanges collectifs encourageant encore la réflexivité et la mise à distance.

Face à ses pairs, la narratrice mobilise ces étapes du questionnement pour enrichir son expérience. Elle la regarde avec d'autres yeux, d'autres niveaux d'exigence, examine les raisons qui ont infléchi ses actions, ce qui l'amène souvent à modifier son expérience dans un travail de réélaboration.

Le passage de l'expérience vécue à l'expérience narrée devant un groupe et notamment un groupe de pairs permet la reconnaissance. La socialisation à travers le langage permet de passer de l'étape de subjectivation à celle d'objectivation grâce à la mise à distance qui favorise les prises de conscience de tout ce qui est mis en œuvre au moment de l'action et au moment du récit.

#### La situation est le support pour l'entraînement à l'analyse par le groupe :

Elle lui permet d'exprimer des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques, des savoirs de référence en regard de la discipline « éducation à la santé », ceci apparaît dès la deuxième séance du GEASE.

Le développement du savoir analyser est très évident au 4<sup>ème</sup> GEASE, ce qui nous permet de corroborer l'efficience d'un entraînement : cette compétence se traduit notamment par une convergence des hypothèses et la mise en synergie des connaissances et des capacités de chaque membre du groupe au service de l'intelligibilité de la situation. Ce moment est particulièrement favorable à l'énonciation (donc, la prise de conscience) ou au développement de savoirs de référence qui sous—tendent les hypothèses proposées.

#### Des compétences relationnelles :

#### L'écoute :

Cette compétence qui se développe avec l'entraînement oblige chacun à se décentrer de soi, elle développe donc l'attitude clinique. Il s'agit d'une écoute en résonance, écoute

compréhensive qui s'appuie sur l'empathie, le respect. La posture d'écoute implique de ne pas juger et de respecter la « face » de l'autre (GOFFMAN, 1974).

L'obligation d'attendre son tour de parole instaurée par le protocole du GEASE favorise l'élaboration de la pensée dans un processus de va et vient entre l'espace inter psychique et intrapsychique dont la médiation est le langage (VYGOTSKI, 1985).

- Des habiletés communicationnelles :
  - la reformulation,
  - les formes de questionnement pour faire expliciter : relances, actes de langage visant le niveau référentiel et le niveau modal,
  - l'apprentissage de l'accompagnement de la narratrice par les membres du groupe dans la phase d'exploration : autorégulation, fonction d'étayage.
  - l'apprentissage de type coopératif tant au niveau des contenus que du processus à partir d'une méthodologie d'autoformation en groupe de pairs- co formation- fondée sur les théories socioconstructivistes et sur une éthique de l'accompagnement.

#### Des compétences méta cognitives :

Il s'agit de compétences qu'on ne peut s'empêcher de mettre en regard avec ce que les employeurs engagés dans la conception de nouvelles organisations du travail disent chercher à développer chez les professionnels.

- Le savoir agir en situation est une manifestation de la compétence professionnelle, cependant l'entraînement à l'analyse des situations telle qu'elle est menée lors des GEASE permet de développer des méta compétences caractérisées par des savoirs sur la mise en œuvre de ces savoirs faire qui leur attribuent le statut de savoirs d'action caractéristiques de l'expérience. Leur articulation avec les savoirs théoriques convoqués ou détenus par les professionnelles est favorisée par l'analyse et leur énonciation permet de les identifier par leurs détentrices.
- La capacité à prendre conscience des caractéristiques apprenantes des situations vécues, de ses propres modes d'apprentissage en situation d'activité.
- La capacité à nommer, transférer et à mobiliser les savoirs développés dans de nouvelles situations par un effet de décontextualisation. L'analyse réalisée dans le GEASE procède d'une déconstruction suivie d'une reconstruction qui permet le passage du singulier au général. La phase de réaction, phase de retour au « singulier » où la parole est rendue à la narratrice peut être conçue comme une synthèse des acquis momentanés.

Cette capacité a pour effet d'accroître l'adaptabilité des professionnelles à la diversité et à la complexité des situations auxquelles elles sont amenées à être confrontées.

#### 2.2.2 La coopération entre les participantes

- La mise en synergie des connaissances favorise la co construction dans une attitude de tolérance et de respect mutuels.
- Les qualifications différentes (médecins et infirmières) et les lieux d'exercice tout autant divers ne constituent pas un obstacle à la dynamique de groupe, au contraire il semble que l'hétérogénéité du groupe soit facteur d'enrichissement des échanges, d'élargissement des points de vue et de complémentarité des savoirs mis en discussion liée à la diversité des expériences et des formations professionnelles initiales.
- La mutualisation des expériences et des savoirs contribue à leur capitalisation et à la constitution d'une mémoire collective professionnelle. Dans cette session de formation, elle est caractérisée par un partage des connaissances, des expériences, de références théoriques (dont la mise à disposition d'ouvrages).

#### 2.2.3 La professionnalisation

Un enrichissement identitaire personnel et professionnel se développe grâce à la co construction d'une culture commune et de valeurs partagées.

Nous notons au quatrième GEASE que la narratrice projette une expérimentation à partir de la compréhension de la situation dans laquelle elle était impliquée. Ainsi l'analyse de la situation contribue à la prise de conscience et lui permet d'envisager la transformation de son activité future.

La notion de professionnalisation repose sur l'idée que les savoirs pratiques et les savoirs théoriques se nourrissent les uns les autres. Si l'on reconnaît que les compétences professionnelles spécifiques s'élaborent dans l'exercice du métier au quotidien, nous constatons que les situations dans lesquelles les professionnels construisent leurs savoirs par l'action et la réflexion dans et sur l'action sont le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et par conséquent un lieu de développement de compétences professionnelles.

#### 2.3 Les facteurs contribuant au développement des compétences :

#### 2.3.1 Le protocole :

Il répond à un fonctionnement précis dont le formateur se porte garant. Il a valeur de contrat de communication et d'activité. Celui-ci est explicitement énoncé au début de la session de formation, il précise notamment la situation de co activité et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre se référant au dispositif et à ses principes théoriques.

#### Il comporte:

- Un cadre déontologique qui assure le respect et la sécurité des personnes mais aussi la confidentialité des éléments mis en discussion au cours des séances : celui-ci favorise l'installation d'un climat de confiance autorisant la parole de chacun et nécessaire à l'apprentissage.
- Un cadre méthodologique explicité aux participantes dès le premier GEASE : les différentes phases du GEASE qui ponctuent le temps de l'analyse sont autant de repères pour les tours de parole que les participantes s'approprient au cours des séances. Les phases sont ouvertes et clôturées par des phrases rituelles qui symboliquement permettent de changer d'espace, de temps, de place. Dans un but pédagogique elles sont accompagnées du rappel des règles de fonctionnement.
- Un dispositif matériel : la disposition de la salle et des chaises en cercle symbolise un continuum qui rappelle la succession des différentes phases. La notion d'intelligibilité recherchée dans l'analyse de situation en groupe m'amène à faire des liens avec le principe de reliance (MORIN, 1995). Le GEASE ne vise-t-il pas la mise en lien des intelligences individuelles de chaque participant mais aussi des référents théoriques multiples pour appréhender la complexité de l'objet d'analyse? Le GEASE, au travers de ses différentes phases établit une connexion, non pas bout à bout de ces intelligences mais en boucle récursive, partant de la narratrice et revenant à elle (la situation passée; la situation racontée « RE présentée »; la situation transformée à la fin de l'analyse, l'expérimentation à venir). Dans ce changement d'espace et de temps, l'analyse a déplacé le regard de la narratrice sur la situation qu'elle avait apportée au groupe. Son expérience a acquis un nouveau sens. En somme, l'expérience se caractérise par sa dimension temporelle et spiroïdale; elle se modifie et s'enrichit en se fixant dans l'histoire du sujet (ENRIOTTI, in COURTOIS, PINEAU, 1991).
- L'objet de l'analyse est la situation éducative ou d'apprentissage dans laquelle est impliquée un professionnel. Il est un facteur d'efficience du dispositif, nous l'avons vu dans la partie relative au développement du savoir analyser.

- L'ancrage théorique : la multiréférentialité favorise l'élargissement des savoirs collectifs mais aussi leur spécification\_: l'utilisation de plusieurs références théoriques pour éclairer l'intelligence de la situation éducative consiste selon ARDOINO à conjuguer et articuler des référents théoriques distincts, hétérogènes, irréductibles entre eux.
- Le temps : la durée de chaque séance et leur rythme permettent l'appropriation des règles de fonctionnement, le développement des capacités et des compétences, l'instauration d'une dynamique de groupe favorable au « travail ».

#### 2.3.2 Un outil de médiation de l'analyse : le langage

La fonction de communication et la fonction heuristique du langage

Dans le GEASE c'est le langage oral qui est l'outil de médiation entre les participants au service de l'analyse. Le récit de l'activité passée ou actuelle duquel émerge une diversité de situations de référence fournit la trame d'expression des connaissances en acte des narratrices. Dans les récits de situation qu'elles produisent, les dénominations à propos de l'activité sont autant référentielles qu'argumentatives. Ces différences répondent à des actes de langage dans les questions d'exploration visant le niveau référentiel ou modal; nous pouvons prétendre cependant que le contenu du discours peut varier selon les interlocuteurs auxquels il s'adresse : aux pairs, aux participantes n'ayant pas le statut de pair (fonction ou métier différent ou secteur d'exercice spécifique), ou encore au formateur. Peut-on parler alors de discours adressé au sens de CLOT (2000), principe sur lequel il fonde la méthode d'auto confrontation croisée pour faire « parler le travail » dans un collectif de professionnels ?

#### Le langage contribue à la réflexivité :

Il réfléchit l'activité (motrice, cognitive, affective). C'est la situation d'énonciation qui permet de réaliser l'analyse par la mise à distance de l'objet à analyser. L'observation réfléchie permet d'observer l'implication du sujet dans la situation par l'utilisation du JE, ce qui revient à la tâche assignée au candidat à la VAE dans l'élaboration du dossier. Celui-ci se reconnaît comme auteur à part entière dans la situation à travers son activité reflétant tout autant ce qui a été fait et ce qui n'a pas pu être réalisé (CLOT, 2001), des sentiments, un vécu, des représentations.

Le langage participe à la construction identitaire :

Parler c'est projeter une image de soi, se constituer en personne et si cela peut parfois constituer un risque, c'est aussi faire exister entre un individu et les autres un espace qui le construit.

La construction d'un espace cognitif commun comme le GEASE permet l'élaboration de connaissances favorisant le développement des compétences individuelles et collectives. Jean-Paul BERNIE emprunte la notion de communauté discursive définie par MAINGUENEAU (1996) pour désigner un groupe social dans lequel le langage est envisagé comme un processus, une activité propre à engager une dynamique de connaissances et de construction de la pensée. Par ailleurs cet espace discursif commun (CHABANNE, BUCHETON, 2002) constitué par le GEASE contribue à la construction identitaire par la conquête d'un point de vue singulier par rapport à un collectif. Pour les narratrices en particulier, la production du récit et sa socialisation dans un groupe engagé dans la même démarche mettent l'accent sur le rôle du langage dans la réappropriation de soi. La narration transforme dès lors l'acteur de la situation en auteur au sens de s'autoriser.

#### 2.3.3 Le formateur « accompagnateur » :

Sa posture a pour conséquence d'accorder la place centrale aux sujets apprenants. Ses premières interventions visent à créer un climat favorable au travail collectif et à faciliter ainsi la coopération entre les membres.

Bien que ses fonctions soient visibles dès la première séance, l'animateur apporte des précisions sur sa place à la demande d'une participante qui le voit tantôt réguler, tantôt animer, tantôt transmettre des savoirs. Le formateur d'un GEASE se définit à travers trois métaphores :

- le conducteur dont la mission est d'amener à bon port les participantes sans décider pour elles de la destination et sans inconfort ; il distribue la parole, gère les différentes phases du GEASE, fait respecter les règles de fonctionnement
- l'animateur qui s'efforce de faire maintenir le « souffle » (*anima* en latin) par le groupe. Pour cela, il met en œuvre des techniques d'animation et de communication spécifiques telles que reformulations, synthèses, relances, interventions dans la zone proximale de développement<sup>11</sup> (CLOT, 1999b). Il facilite ainsi l'accompagnement du groupe ou de la narratrice dans les prises de conscience, la découverte de nouveaux savoirs, la réflexion sur l'action. Il assure une fonction d'étayage (BRUNER, 1983) en suscitant des occasions et le désir de co construire entre les participantes.
- le formateur prend des décisions en fonction de la forme à obtenir tout en respectant la liberté de chaque participante. Il respecte leurs besoins, leurs limites et leurs résistances tout en

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Zone proximale de développement ou ZPD : selon la thèse de Vygotski sur l'apprentissage et le développement, la ZPD est un espace psychique où le développement est en devenir. Il est borné par une limite inférieure : ce que la personne sait faire seule, et par une limite supérieure : ce que la personne sait faire avec l'aide d'autrui. La médiation sociale ou la formation permet un véritable apprentissage à condition d'intervenir dans cette zone.

créant les conditions pour évoluer et se transformer. Il identifie, nomme et valide les savoirs exprimés et les compétences développées au décours des GEASE, et renforce ainsi la confiance des participantes dans leurs ressources et leur motivation.

Il intègre l'apport de connaissances soit à la demande des personnes, soit sous forme de synthèses au cours des phases prévues par le protocole : la mise en place « d'un espace tampon » au début de chaque séance, le méta GEASE à la fin des séances.

Il fait preuve d'une écoute active centrée sur les personnes, sur la dynamique de groupe, le langage verbal et non verbal. Il accueille les émotions exprimées.

Il adopte une attitude d'humilité, il accompagne le travail, jamais ne se positionne en expert. Il apprend des participantes et avec elles. Ainsi, il opte pour une posture caractéristique de l'accompagnement qui se traduit par une parité de relation malgré la disparité de la position.

Enfin, il est garant du dispositif auprès de l'établissement qui a mis en place la session de formation et doit pouvoir rendre compte de l'évaluation de ses effets.

#### 2.3.4 Le cadre institué:

Le lieu dans lequel se déroule la formation est marqué par son extériorité par rapport aux lieux d'exercice de chaque professionnelle. C'est en même temps un lieu connu par celles qui ont suivi les enseignements du D.U éducation à la santé. Ces éléments participent donc à faciliter une parole libre.

La participation à cette session de formation est basée sur une inscription volontaire des participantes et nous avons pu noter leur présence assidue, les rares absences ayant été justifiées par des impératifs d'ordre professionnel. Le volontariat et la fréquentation régulière sont deux conditions prévalentes au développement du savoir analyser qui se fait par l'entraînement et l'engagement de chacun dans le travail.

L'accompagnement des professionnelles de l'éducation à la santé par le dispositif GEASE est une action de formation incluse dans le plan de formation continue de l'établissement de santé. Il faut préciser qu'elle s'adresse prioritairement à des professionnels qui ont un diplôme universitaire en éducation à la santé. En ce sens, elle vient faire suite à une formation tendant vers l'expertise dans un domaine spécifique et qui repose sur des savoirs théoriques.

Visant la poursuite du développement de leurs compétences, cette action s'inscrit dans un objectif de professionnalisation qui devrait permettre à terme d'augmenter l'autonomie des bénéficiaires. L'organisation s'approche ainsi du concept d'organisation apprenante qui se

caractérise par la mise en œuvre d'une réflexion accompagnant l'acte de production et permettant le développement des capacités des personnes qui la composent.

Nous pouvons avancer l'hypothèse que l'organisation opte pour une stratégie de formation génératrice de compétences individuelles et collectives à partir des pratiques professionnelles dans lesquelles se construit du sens à partir d'une parole, augurant de possibles transformations du travail.

En effet, ici, la production des savoirs par les professionnels eux-mêmes est utilisée comme outil direct de production des compétences (BARBIER, 1996). La méthodologie utilisée repose sur une analyse a posteriori des situations professionnelles qui vise une compréhension de la complexité de l'activité professionnelle élaborée collectivement en favorisant « cette posture particulière qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations singulières dans lesquelles il est impliqué » (CIFALI, in ROBO, 2003). Cette approche est guidée le plus souvent par « le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des situations de travail » (CLOT, 2001).

Ce point essentiel sera développé ultérieurement dans un chapitre consacré aux perspectives de formation qui pourraient être envisagées à partir des résultats de ce début de recherche.

#### C. Entretiens semi directifs: « Paroles d'auteurs »

#### 1. Cadre méthodologique

C'est avec les narratrices des quatre séances de GEASE que j'ai choisi de mener des entretiens semi directifs. La collecte des données par l'intermédiaire de cette méthode devait me permettre de recueillir « le point de vue de l'acteur » au travers du témoignage des participantes aux quatre GEASE qui avaient « prêté » une situation au groupe en vue d'un entraînement à l'analyse. J'entendais ainsi compléter l'interprétation des données déjà produites par l'observation ou corréler ses résultats avec ceux de l'analyse des représentations des auteurs des situations professionnelles de cette expérience de narration et de co analyse.

Les entretiens semi directifs consistent à utiliser conjointement un guide d'entretien qui structure l'interrogation à la recherche de l'expression d'un discours répondant aux objectifs du chercheur sans pour autant le diriger, ce qui engage le chercheur à adopter une conduite non directive au sens « Rogérien » du terme.

Ils ont été conduits à l'aide d'un guide d'entretien pré établi comportant trois thèmes principaux à aborder :

- le vécu de cette expérience en tant que narrateur, et comme participante ;
- les représentations sur l'efficience du dispositif ;
- les représentations sur les effets formateurs du GEASE et les changements provoqués.

Chaque thème principal comportait des sous thèmes qui étaient pour moi autant de repères me permettant d'élaborer des relances au cours du discours produit par l'interviewée. J'ai débuté chaque entretien par la même question inaugurale : - « Pouvez-vous me parler du vécu de votre expérience en tant que narratrice dans un GEASE ? ». J'ai utilisé deux types d'intervention en cours d'entretien : des consignes énoncées sous forme de questions orientant le discours des personnes vers de nouvelles séquences thématiques, ou encore des relances visant une explicitation plus grande des énonciations produites.

Les entretiens ont été menés individuellement sous forme de rencontres qui se sont déroulées au cours des quinze jours suivant le terme de la session des GEASE. Chaque entretien a duré entre trente minutes et une heure. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des personnes puis intégralement retranscrits afin de permettre l'exploitation des données. J'ai ensuite réalisé une analyse de contenu de type thématique.

J'ai d'abord pris connaissance des corpus par la lecture de chaque entretien. Puis, j'ai repéré dans les extraits de phrases, les mots ou les paragraphes, des indicateurs me permettant d'identifier des thèmes comme autant d'unités significatives en lien avec les hypothèses de recherche proposées; enfin, j'ai procédé à une classification en catégorisant ces thèmes (thèmes principaux) et pour certains d'entre eux leurs spécifications (thèmes secondaires) dans des rubriques thématiques se rapprochant du guide d'entretien. J'ai appliqué la même procédure pour les quatre entretiens et j'ai regroupé les résultats dans un tableau<sup>12</sup> de synthèse selon une logique verticale et horizontale qui rend compte à la fois de chaque entretien mais aussi des dimensions transversales dans le souci de préserver l'identité de chaque sujet, tout en faisant la synthèse de la totalité des données verbales produites par l'ensemble des personnes interviewées (BARDIN, 1977).

Au niveau de l'interprétation des résultats que je propose de présenter, j'ai procédé à l'élaboration d'une typologie « dans la mesure où le type idéal, reconstruit et non réel, est issu d'une synthèse à la fois verticale et horizontale des thèmes ou dimensions » (BLANCHET, GOTMAN, 2001, p.101).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Annexe 8

#### 2. Résultats de l'analyse des entretiens semi directifs

#### 2.1 L'expression du vécu de cette expérience de narration

#### 2.1.1 Exposer une situation :

#### Un « éprouvé » et des motivations

Prêter une situation dans laquelle on a été acteur est à l'origine d'émotions, de sentiments vécus comme difficiles, de questionnements, car à travers cet acte, l'auteur de la situation a le sentiment de s'exposer lui-même. Les freins ou résistances concernent les conséquences pour soi « quels effets cela peut-il produire en moi ? » ou l'image que l'on renvoie aux autres dans ce qui va être dit. Ainsi, l'auteur se confond-il avec la situation qu'il souhaite aborder. Cela est certainement en lien avec l'implication et l'émotion qui accompagnent la situation choisie et qui paradoxalement suscitent le besoin de revenir dessus pour la comprendre mieux avec l'aide du groupe. En terme d'apprentissage, la situation se prête à des possibilités de développement puisque elle a produit « un dérangement », un sentiment d'échec, d'inachevé qui invite son auteur à une réflexion sur ce qu'il a fait. DOMINICE (in COURTOIS et PINEAU, 1991) affirme que l'expérience centrale pour la formation est celle qui a eu un fort écho intérieur et qui a pu être pensée ou symbolisée.

#### 2.1.2 Formaliser une expérience singulière :

- <u>Une situation de communication</u>: la tâche de la narratrice consiste à présenter la situation. Elle le fait en s'appuyant sur la situation passée qu'elle reconstruit à partir d'un discours dans un effort de clarté répondant à l'exigence de compréhension pour le groupe.
- Des prises de conscience : l'énonciation adressée favorisée par le récit de la situation permet des prises de conscience, un « regard sur soi », une auto analyse de sa propre activité.
- Des réminiscences : trois facteurs semblent à l'origine de celles-ci. La tonalité affective qui accompagne la situation « elle m'avait tellement embêtée » en dépit de son ancienneté. En effet, le sentiment d'échec invite plus à la réflexion que l'action efficace qui selon VERMERSCH (1994) se suffit à elle-même. Le récit en lui-même semble favoriser la réminiscence de souvenirs, étonnant son auteur. Enfin, les questions du groupe durant la phase d'exploration qui « ramènent à la conscience » des faits qui semblaient avoir été oubliés.

<u>Une recherche de sens</u> : la mise en présentation référentielle de la situation dans le récit traduit l'effort d'intelligibilité nécessaire à la compréhension pour le groupe et la structuration du récit en fonction des réactions implicites ou explicites des participantes.

Le récit peut amener une auto centration du sujet - « une fois que le récit est parti, on est pris par le récit : on oublie la peur, et il y a du plaisir » - qui, à la fois raconte et cherche : « impression de réciter et de fouiller en même temps l'histoire ». Ainsi, l'analyse commence pour la narratrice dans le récit. Celle-ci, dans sa manière de raconter la situation reconstruit les épisodes successifs en une suite intelligible de relations de significations des éléments entre eux et selon une logique temporelle.

#### 2.1.3 L'objectivation de l'expérience singulière :

- La mise à distance : elle est la conséquence de la réflexivité ou observation réfléchie par l'auteur de la situation favorisée par l'énonciation. Il s'agit d'un moment où le sujet est à la fois impliqué et distancié, moment qui contribue à un début de compréhension dès le moment du récit : « C'est comme revisiter quelque chose de connu avec la même impression que quand on revoit un film qu'on a déjà vu et de voir encore des choses qu'on n'avait pas vues avant, d'analyser en même temps que je racontais. En fait le récit n'est pas un simple récit, c'est déjà un travail ».
- L'espace discursif et cognitif intersubjectif: le moment de l'exploration de la situation par le groupe est considéré comme facteur majeur d'enrichissement de la compréhension pour l'auteur de la situation. Les questions stimulent des prises de conscience, des réminiscences, elles élargissent le regard de la narratrice sur la situation notamment sur des points qui avaient été occultés en raison parfois de l'urgence des décisions à prendre en cours d'activité; elles enclenchent sa réflexion.

Une narratrice qualifie de « cadeau » ce moment d'investigation qui est d'autant plus satisfaisant ,« jubilatoire » dit-elle, que le groupe ne pose pas des questions susceptibles « d'appuyer là où cela fait mal ».

Dans cette rencontre intersubjective propre à la démarche clinique, le groupe prend en compte le sujet comme auteur d'une expérience singulière, qui se livre avec tout ce qu'il est. Des manifestations d'empathie se produisent, une écoute particulière se développe qui sont perçues par la narratrice dans la progression des questions et des hypothèses. Le groupe est considéré comme « contenant ». Malgré tout, le sujet peut se sentir « sur la sellette » confronté à la mise en évidence dans son récit de ce qui lui paraît être des manques au sujet de son activité. De même, la phase d'interprétation au cours de laquelle la narratrice est tenue à garder le silence

comme le prévoit le protocole peut être vécue comme un moment de vulnérabilité « à la merci de ce qui est dit ».

L'expérimentation antérieure du dispositif dans le cadre du D.U, la connaissance des participantes entre elles et celle du formateur mais aussi l'expérimentation du travail en groupe semblent des facteurs facilitateurs. En revanche, la période d'apprentissage du dispositif par les participantes et la mise en place de la dynamique de groupe lors du premier GEASE ont pu contribuer en partie au vécu difficile d'une narratrice.

#### 2.2 L'expression du vécu comme participante :

<u>Un déplacement</u>: passer de la place de narratrice à celle de participante ou inversement constitue une expérience dont il résulte des constats :

- Le vécu est qualifié de totalement différent :
- La position de narratrice est considérée comme une chance : celles l'ayant vécue estiment que les participantes exclusives ont « *raté quelque chose* ».
- Celle-ci demande une mobilisation permanente : des sens, de la pensée, de l'attention à ce qui est dit.
- C'est une position dans laquelle existent des enjeux : la narratrice a des attentes.
- Mais il y a un bénéfice aussi à participer : le travail se fait plus confortablement, il y a moins d'appréhension, il n'est pas nécessaire non plus de maintenir son attention de manière permanente individuellement.
- L'aspect intéressant pour le participant est l'analyse qui se fait dès la phase d'investigation, celle qui « *consiste à décortiquer la situation*, à *comprendre* ».

Cependant ce travail sur la situation doit être mené dans l'attention du sujet qui y est impliqué; il nécessite une posture particulière, parfois un apprentissage: « Arriver à ne pas juger est le travail majeur qui est fait »; « On travaille sur l'histoire comme un travail sur table mais en sachant qu'il y a une personne derrière ».

#### 2.3 Les conditions d'efficience du dispositif :

#### 2.3.1 Les effets du temps :

- L'appropriation de l'outil est favorisée par son expérimentation au cours de chaque séance, puis au décours de la session dans son intégralité.
- L'entraînement à l'analyse nécessite du temps. Il a pour résultat le développement des compétences du groupe : le raisonnement évolue, la co construction est visible avec la régularité des séances et leur succession. La performance du groupe semble évidente à la fin

de la session. Il en résulte une prise de parole plus facile pour la narratrice potentielle et un bénéfice plus important pour elle en lien avec les compétences des participantes mais aussi avec ses propres capacités à mieux « saisir » les informations qui lui sont données.

Enfin, le facteur temps est énoncé comme indispensable pour l'assimilation, pour que « : les choses restent et s'ordonnent peu à peu. »

#### 2.3.2 La dynamique de groupe :

- L'hétérogénéité relative du groupe caractérisée par des fonctions, qualifications et lieux d'exercice différents est considérée comme une richesse en raison de la complémentarité des regards sur les situations analysées d'une part, et de la diversité des situations de référence qui sont autant d'expériences à partir desquelles chaque personne a développé des savoirs et peut les partager d'autre part. Mais tout le bénéfice apporté par la richesse du groupe n'est profitable qu'après une étape de travail personnel.
- Le thème fédérateur « éducation à la santé » permet à chacune de recentrer le discours sur le patient et de s'appuyer sur des savoirs de référence communs. Il y a une mise en synergie des capacités du groupe au service de l'analyse.
- L'objectif de travail commun et surtout l'appartenance à une communauté de pratiques (le vécu du soin) permettent de retrouver la même implication chez toutes les participantes. Cela crée une « solidarité qui permet la confiance », et un développement du sentiment de réciprocité interdisant de « se faire mal les uns les autres ».
- Le groupe a pour fonction de valider les hypothèses de compréhension : en ce sens, il y a une construction de consensus sur les savoirs qui sous tendent les pratiques professionnelles.
- La progression du groupe serait favorisée par la stabilité de ses membres tout au long de la session.
- Deux conditions sont énoncées comme étant nécessaires à un travail en coopération : la confiance qui permet de s'exprimer et l'expérience des participants pour « nourrir » la réflexion.

#### 2.3.3 Le rôle du formateur :

Il est le garant du cadre : pour cela il porte une attention permanente aux interactions ; il rappelle chaque fois qu'il est nécessaire les règles et les fait respecter. Les narratrices insistent sur l'importance de ce rôle « contenant » qui leur a permis de travailler « en grande sécurité ». Sa professionnalité se traduit par un ensemble de comportements et de valeurs éthiques qui s'appuient sur des savoirs théoriques et pratiques s'inscrivant dans une démarche

d'accompagnement : « si la maîtrise était là, de toute façon, il n'y aurait pas de place pour l'autre ». Ainsi, quand l'animateur reconnaît que son rôle est difficile, il permet à une participante de procéder à un transfert quant à son propre rôle d'animation en éducation à la santé. Lorsqu'il participe, il enrichit le groupe de ses savoirs.

#### 2.4 Les effets formateurs et les changements produits au travers des GEASE :

#### 2.4.1 La capacité à transformer l'expérience première en nouvelle expérience :

En quoi l'expérience a-t-elle été modifiée ?

Le regard de l'auteur sur lui- même dans la situation a changé : prise de recul, diminution des enjeux personnels, vision plus objective (moins dévalorisante). Ce déplacement est favorisé par le regard du groupe soutenu par la multiréférentialité qui met en évidence les déterminations extérieures à l'auteur de l'activité dans la situation. La transformation de l'expérience première peut aller jusqu'à envisager l'expérimentation qui suit la compréhension par la mise en oeuvre de changements dans les pratiques professionnelles.

#### 2.4.2 Une prise de conscience de l'habitus :

« Parce qu'on a toujours travaillé sur la critique et sur la résolution de problème ; c'est vrai que ça, ce n'est pas facile à changer cette façon de penser qu'on nous a inculqué depuis des années. ».

Selon BOURDIEU (cité par VINACHES, 1998) l'ensemble des dispositions et des pratiques mises en œuvre dans la vie quotidienne par chaque individu résulte de la médiation d'un *habitus*, produit d'une histoire individuelle mais aussi collective intériorisée lors du processus de socialisation. Ainsi, l'ensemble des expériences s'accumule pour se transformer en dispositions générales : gestes, pensées, manières d'être incorporés au sujet au point qu'il en oublie l'existence. L'habitus est le principe de l'action qui le fait réagir spontanément, et qui lui permet d'évoluer librement dans un milieu donné sans avoir à contrôler consciemment ses mots et ses gestes. Ces dispositions sont fortement liées à toute une histoire collective faite de conditions d'existence proches. Le sujet prend conscience de l'existence des habitus lorsqu'il se trouve plongé dans un milieu qui n'est pas le sien. De même, la pratique réflexive lui permet de prendre conscience de ses schèmes d'action et de leur inadaptation ou de leurs limites afin de les faire évoluer.

#### 2.4.3 Des capacités relationnelles et communicationnelles :

- ➤ L'écoute, l'empathie, l'absence de jugement et le respect de l'autre sont considérés comme des attitudes qui constituent le point fort de la méthode et dont le développement est favorisé par la rigueur du dispositif.
- ➤ La communication interpersonnelle est l'occasion aussi pour certaines de se reconnaître des compétences relationnelles (ne pas critiquer ou juger) ou de développer des facultés à s'exprimer avec clarté et aisance.
- Le groupe développe une habileté à s'autoréguler : les narratrices notent une mise en synergie des capacités et des savoirs.

#### 2.4.4 Une posture réflexive :

« La réflexivité devient une attitude » : deux facteurs contribuent au développement de l'attitude réflexive. Il s'agit du protocole ayant pour finalité l'entraînement à l'analyse d'une part, et de la phase méta du GEASE d'autre part, qui permet une prise de distance par rapport au moment de l'analyse de situation et ainsi une prise de conscience du processus d'apprentissage. Ainsi, le GEASE constitue une méthode qui concourt à l'élaboration d'un habitus réflexif et qui permet à la personne d'être dans l'action tout en réfléchissant à celle-ci, ou d'y réfléchir à posteriori modifiant la compréhension des situations et permettant d'apprendre à partir de celles-ci : « L'impression d'être comme ça, et dedans et dehors, sans arrêt. C'est incroyable tout ce qu'on se met à voir alors qu'on est dedans ».

#### 2.4.5 Des acquis et des capacités à les transférer :

Le GEASE est un espace de développement pour des apprentissages. Des processus sont vécus, observés, du sens leur est attribué. Les connaissances qui en résultent peuvent alors être transférées et mobilisées dans d'autres situations (l'animation, la dynamique de groupe). La co analyse des situations « travaillées » aboutit à des hypothèses de compréhension qui permettent d'approfondir des savoirs théoriques qui pourront être réinvestis différemment dans l'action.

#### **2.4.6** Une formation transformation :

Au terme de cette analyse des données recueillies par entretiens, je souhaite redonner la place à la parole singulière de l'auteur des situations en ce qui concerne le thème des changements perçus par chacune des narratrices à l'issue des quatre GEASE :

➤ Pour une des narratrices : si le bénéfice du GEASE n'est pas forcément immédiat, il s'établit dans la durée « il s'ancre et les choses se mettent en forme ».

Elle qualifie cette méthode de nouvelle pratique de formation par rapport à ce qu'elle connaissait jusque là (elle est médecin), nouvelle au sens où le GEASE « remet en question » et

pas en cause, aux fins de développement de l'intelligibilité des situations de travail et d'une plus grande lucidité du professionnel qui y est engagé.

- Pour une deuxième narratrice : dès le début de la session, le GEASE a produit un dérangement « « comme une espèce d'éclatement, quelque chose qui déstructure un peu », pourtant elle pense que l'expérience serait indispensable à tous. Malgré l'inconfort, elle mesure le chemin parcouru « à chaque fois, on ouvre des portes qui ouvrent d'autres portes, puis encore d'autres ». Un changement s'est produit en elle, qu'elle ne peut qualifier, mais son travail en consultation a changé ; elle a développé un savoir être en adoptant une posture réflexive dans l'action, une nouvelle attitude dans sa fonction d'animateur en éducation à la santé « un peu plus dedans et dehors ». Ce qui a changé peut-être aussi, dit-elle, c'est l'écoute au sens de ce que René BARBIER (1997) appelle l'écoute sensible, attitude compréhensive et présence attentive à l'autre non réductible à une technique d'animation et qui consiste à « prêter ses oreilles à l'autre pour qu'il s'entende ». « J'ai certainement dû changer puisque mes consultations ont changé, puisque les patientes me disent des choses qu'elles ne me disaient pas avant. Il y a bien quelque chose qui a changé. Je ne peux pas dire quoi. Certainement que ce qui a changé c'est l'écoute...écouter l'autre c'est vraiment lui permettre de s'écouter lui ».
- ➤ Pour une troisième narratrice : le GEASE a été l'occasion d'une expérimentation positive d'un travail de groupe mené en coopération. Ce qui l'encourage à utiliser les méthodes axées sur la dynamique de groupe en éducation à la santé. Par ailleurs, apporter une situation au groupe en tant que narratrice a constitué en quelque sorte un dépassement personnel lui ayant permis de développer une plus grande confiance dans sa capacité à prendre la parole dans un groupe.
- ➤ Pour une dernière narratrice : l'effet formateur s'est traduit de manière très concrète par une modification apportée dans ses pratiques professionnelles. Concrètement, elle a argumenté la nécessité de modifier l'organisation d'une consultation de patients pour améliorer la prise en charge éducative relevant de sa fonction. Au plan personnel, cette initiative lui revenant, elle a gagné en affirmation personnelle au niveau de l'équipe pluridisciplinaire.

# D. Constats à la jonction des données d'observation et d'entretiens

Si l'accompagnement à la démarche de VAE consiste en une aide à l'analyse de l'expérience du candidat, le GEASE est un dispositif qui peut apporter en cela une réelle contribution.

Au regard des hypothèses que l'analyse des données s'est efforcée de vérifier sous l'angle opératoire, nous pouvons conclure aux effets escomptés qui peuvent dès lors être transposables à la préparation des professionnels à la démarche de VAE. Le GEASE aide bien à choisir, décrire, analyser une situation ; en outre, il met en évidence les savoirs d'action mis en œuvre dans celle-ci par la personne qui en fait le récit. Cela est dû vraisemblablement d'une part, au dispositif extrêmement riche et fonctionnel, malgré une apparence pourtant simple et à priori abusivement codifiée par des règles très ritualisées, et d'autre part à la professionnalité du formateur qui accompagne le groupe dans l'« entraînement » à l'analyse.

L'intentionnalité qui préside dans le dispositif et la posture du formateur relèvent d'un accompagnement qui peut être qualifié « d'humain » et de « personnel » débordant amplement l'aide méthodologique évoquée à propos de l'accompagnement à la VAE.

Au-delà de l'opérationnalité du dispositif pour préparer des candidats dans une démarche de VAE, les résultats de la recherche menée sur ce modeste échantillon mettent en évidence de nombreux autres effets engendrés par les GEASE sur les professionnelles bénéficiaires qui présentent un intérêt pour l'établissement de santé qui les emploie. Nous pouvons résumer ces effets dans deux nouvelles propositions :

- le GEASE favorise le développement de compétences individuelles et collectives : la prise en compte de la complexité des situations, la mobilisation et le transfert des connaissances et capacités acquises. Il contribue au développement de nouvelles connaissances.
- Le GEASE se révèle une méthode d'accompagnement à la professionnalisation qui participe à la mutualisation, à la capitalisation des savoirs d'expérience et à leur transmission. Ces deux nouvelles hypothèses issues des résultats de la recherche initiale nous permettent d'avancer l'idée que l'instauration de GEASE dans un dispositif de formation continue permet d'atteindre de nouveaux objectifs susceptibles de contribuer à la fois au développement des personnes et à celui de l'organisation.

#### 1. Les points forts du GEASE :

➤ D'un point de vue épistémologique, le GEASE répond ainsi à la finalité de sa démarche - développer la compétence à analyser par l'entraînement à partir d'un ancrage théorique (la multiréférentialité)- qui permet de spécifier les savoirs de référence sur lesquels s'appuie l'analyse. Ceux-là viennent alors nourrir les savoirs d'action présents dans la description et l'analyse de la situation.

Dès lors, l'analyse de la situation met en évidence des connaissances et compétences détenues par son auteur d'une part, mais aussi par les participants dont les questions et les hypothèses sont élaborées à partir de leurs propres savoirs et compétences.

- La situation, objet de l'analyse, est à proprement parler une expérience pour son auteur au sens où elle a constitué une « rupture » avec un équilibre antérieur, parce qu'elle a produit un dérangement souvent de nature émotionnelle, elle a donné lieu à des difficultés professionnelles. Ce sont ces raisons qui conduisent généralement la personne à choisir de l'exposer pour essayer de mieux la comprendre, aidée en cela par la capacité à prendre un certain recul parce que souvent la situation est ancienne, et par le sentiment qu'un bénéfice personnel peut résulter de l'analyse collective.
- L'analyse de la situation est une situation d'apprentissage pour son auteur : la situation vécue dans laquelle il était impliqué était appréhendée jusque-là de son seul point de vue et selon des modalités mettant en œuvre des savoirs implicites ou encore des savoirs faire dont les finalités et les significations restaient encore à clarifier, à démêler. Exposer une situation, la reconstruire en pensée pour la communiquer, la décrire en essayant de lui donner du sens, la « prêter » au groupe le temps de la séance permet de la « travailler » en la découpant, en la structurant, en élaborant du sens fondée sur différentes logiques relevant de savoirs multiples à partir d'un modèle d'analyse qui sert de guide. Le GEASE travaille à la fois sur le contenu (la situation) et sur le processus (l'analyse). Il permet donc comme dans la VAE de faire de l'expérience la source, le point d'appui du processus d'apprentissage et l'acquisition d'une nouvelle compétence : savoir analyser son activité.

La conséquence de ces trois points est bien que le GEASE développe le savoir analyser mais qu'il contribue également à un nouveau rapport au savoir. Ici, nulle relation de hiérarchie entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Ceux-là ne sont pas de même nature, ils sont simplement complémentaires en ce sens qu'ils sont dépendants les uns des autres. Leur valeur ne peut être reconnue cependant, que parce qu'ils peuvent être communiqués (BARBIER, 1996) comme c'est le cas dans ce dispositif précis.

#### 2. La valeur ajoutée des GEASE :

➤ Le GEASE prend en compte les effets formateurs des situations de travail en valorisant l'expérience des personnes. L'activité de la personne avec ce qu'elle comporte de manques (ce qui n'a pas pu être fait, ce qui a été fait sans résultat), d'enjeux (par rapport au sens attribué aux actions), de ressources (au regard de la redéfinition de la tâche, donc du prescrit) est bien au

cœur de cette dynamique d'élaboration des connaissances qui peut être réalisée à partir de la représentation que fait l'auteur de cette situation à posteriori (ASTIER, 1999). L'apprentissage est alors une dimension de l'activité du sujet. La représentation que le sujet construit de la situation dans laquelle il estime avoir vécu un processus de construction ou de transformation de ses compétences est au cœur du récit mais résulte également de la co-analyse. Il s'ensuit des possibilités de transformation du travail et de développement des compétences professionnelles qui ont pour conséquence une plus grande autonomie dans le poste de travail et une participation accrue des sujets dans les projets de l'organisation.

➤ Le GEASE est un dispositif qui favorise la coopération entre les professionnels. L'activité qui s'y déroule est une co-activité, principalement entre les participantes, mais aussi entre elles et le formateur. Il est fondé sur les théories du socio constructivisme qui, dans la lignée de VYGOTSKI et de l'interactionnisme social développé dans les travaux de cet auteur, affirment que le développement des fonctions cognitives est le résultat d'activités réalisées dans les interactions sociales. L'apprentissage procède alors d'un mouvement qui conduit la pensée du social (le collectif) à l'individuel par intériorisation progressive dans lequel la parole joue le rôle fondamental de médiateur en tant qu'instrument de l'échange.

S'il est reconnu dans les théories de l'apprentissage que la confrontation à des problèmes à résoudre dans des situations données est déterminante pour engager un sujet dans un processus d'apprentissage, il est à souligner que ces situations ne sont pas seulement sources de problèmes à résoudre par des individus isolés, car elles intègrent également des ressources pour le faire, dont parmi elles, le rôle des pairs. Nous avons pu constater à quel point les interactions entre les participantes du GEASE contribuent à la compréhension des situations, voire à une nouvelle orientation des actions à venir. Le langage y a fortement contribué, en apportant au cours de la phase d'exploration et d'interprétation des dimensions absentes pour l'auteur de la situation. Rappelons-nous pour l'illustrer, l'intervention d'une participante, puéricultrice qui, dans la phase d'exploration de la situation du 4ème GEASE, demande à la narratrice si le service de Protection Maternelle et Infantile assure un suivi de la famille. C'est donc l'expertise de cette participante dans le domaine de la puériculture, dont la réflexion a mis en mouvement d'autre enjeux, d'autres préoccupations par rapport à la situation analysée, qui a généré un « dérangement », introduit une rupture entre la narratrice et sa compréhension de la situation. En termes d'apprentissage, cela a des effets catalyseurs.

MAYEN (2002, p.88), s'appuie sur la notion de « prêt de conscience » développée par BRUNER<sup>13</sup>, postulant que le temps d'apprentissage peut être réduit « parce que c'est à travers lui que se transmet l'héritage culturel qu'un individu dans sa seule confrontation au réel ne saurait réinventer ».

Ainsi, le GEASE, forme de retour sur l'expérience vécue en situation de travail, favorise des rencontres finalisées par la formation. Institué au travers d'un dispositif de formation continue, il contribue au développement professionnel en incluant la dimension coopérative de l'apprentissage. L'expérience, dans l'analyse de la situation est l'objet du travail. C'est donc bien l'expérience qui peut être transformée dans un processus de développement favorisé par la co-activité. L'enjeu en est une plus grande maîtrise des situations professionnelles, incluant la prise en compte de leur complexité, dans leurs dimensions multiples, atteinte grâce à l'entraînement et à la familiarisation avec l'outil de l'analyse, le « modèle » fondé sur la multiréférentialité.

➤ Le GEASE travaille sur la durée parce que le développement du savoir analyser est basé sur l'entraînement. Celui-ci n'est possible que s'il est fondé sur une temporalité qui permet à la fois la répétition de l'analyse et la possibilité de diversifier les situations qui vont lui servir de support. Le temps est également un facteur déterminant pour l'élaboration d'une dynamique de groupe propice au travail de groupe et pour l'instauration d'un sentiment de confiance et de solidarité entre les participantes.

Dans cet exercice d'entraînement, le temps agit dans l'acquisition de compétences non moins fondamentales que le savoir analyser :

- une posture réflexive entendue comme « science médiate du sens irréductible à la conscience immédiate du sens » (RICOEUR, 1965 p.41).
- une prise de conscience d'un habitus spécifique dont la mise au jour se fait dans les situations rapportées, les questions posées, les hypothèses présentées mais aussi et surtout, selon la composition du groupe au travers de leur confrontation. Si la prise de conscience qui n'est que la première étape se produit assez rapidement, la capacité à changer quant à elle, se construit au fil des séances. Le dispositif contribue largement au développement de certains attributs d'un habitus professionnel nécessaires dans les métiers du soin. Ces attributs ont été définis comme des capacités relationnelles et communicationnelles que les participantes aux GEASE ont reconnu avoir développées, et qui ont pu être observées l'écoute, le non jugement, l'empathie,

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> BRUNER J. (2000), Culture et modes de pensée. Paris : Retz.

l'utilisation de techniques de communication— indispensables à leur fonction d'éducatrices en santé.

Ainsi, le facteur temps est un élément très opérant dans sa contribution aux changements qui se produisent chez les participantes aux GEASE. Ces changements qui n'apparaissent pas toujours dans leur rationalité parce qu'ils ne touchent pas exclusivement aux savoir-faire, mais qui sont perçus et se traduisent par des signes, de ressentis se rapportant au « savoir être » et au « savoir devenir » évoqués par ARDOINO (2000), car ils s'inscrivent dans un processus « d'initiation-réitération, altération, appropriation » caractéristique de ce que l'on nomme formation.

#### III. PERSPECTIVES POUR LA FORMATION ET LA RECHERCHE

# A. Perspectives pour la formation

# 1. Sur quel modèle de gestion de la formation construire l'accompagnement à la VAE : Témoignage d'une responsable de formation<sup>14</sup>

Un entretien semi directif mené auprès de la conseillère en formation de l'établissement de santé ayant mené l'action de formation «GEASE» a permis de recueillir des éléments d'information qui contribuent à modéliser les politiques de formation des établissements de santé. Elles tendent à se traduire par les caractéristiques suivantes :

# 1.1 L'articulation entre la politique de ressources humaines et la stratégie de formation continue se traduit à la fois au niveau individuel et collectif :

#### Au niveau collectif:

- les besoins en personnel qualifié orientent le recrutement des personnes en fonction de l'évolution des postes et du travail ;
- il existe une politique de développement des compétences collectives parallèlement aux besoins de l'établissement qui sont définis par les activités de soins, les évolutions technologiques et scientifiques, l'évolution des pratiques soignantes et leurs nouvelles approches ou encore avec des préconisations nationales en matière de priorités de santé publique.

#### Au niveau individuel :

.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Annexes 9 et 10

La politique de promotion sociale est importante ; elle se traduit par l'accompagnement des personnes dans des parcours individualisés. Plusieurs possibilités règlementaires existent : la promotion professionnelle, le congé de formation professionnelle (équivalent du congé de formation individuel pour les salariés du privé), le bilan de compétences et depuis peu la VAE.

# 1.2 Le développement d'une politique de gestion par les compétences sous une forme participative et en co responsabilité qui oriente l'établissement vers le modèle de l'organisation apprenante :

- ➤ Les compétences individuelles sont mises au service des compétences collectives : les ressources qui confèrent une expertise dans un domaine particulier à des professionnels sont utilisées et mises au service du collectif. Ils deviennent des formateurs internes et sont accompagnés dans ces fonctions par le service de formation continue pour développer des compétences pédagogiques. On assiste à des apprentissages en réseau.
- ➤ Un autre mode de réinvestissement des compétences individuelles développées par des actions de formation continue se généralise : il s'agit de retours de formation qui s'organisent dans les équipes de manière informelle et qui peuvent donner lieu ensuite à des actions de formation incluses dans le plan de formation. Il est essentiel de constater l'aspect dynamique de co construction de ces actions qui est facteur de motivation, élément essentiel du processus d'apprentissage.
- ➤ Le développement professionnel est encore un nouvel objectif poursuivi dans cette politique de gestion par les compétences. Dans cet établissement particulièrement, mettre en place les actions de formation visant le développement ou l'accroissement des compétences collectives dans un domaine particulier (le diplôme universitaire en éducation à la santé) n'est pas suffisant. L'accompagnement fait alors partie des dispositifs mis en place par les responsables de la formation continue avec des méthodes particulièrement adaptées aux besoins des soignants. Le développement professionnel peut être atteint par l'analyse des pratiques professionnelles considérée comme une « modalité de formation capitale » capable de faire évoluer les pratiques. Celle-ci permet de « formaliser sa pratique, de l'interroger par rapport à la pratique collective, à ses propres missions, d'interroger son activité réelle dans ses interactions avec ses collègues, les personnes soignées et leur famille. Le retour réflexif sur sa pratique favorise la prise de conscience de sa propre responsabilité ».

#### 2. Des facteurs d'influence favorables :

Pour les établissements de santé, la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement visant la préparation des acteurs hospitaliers à la démarche de VAE doit participer d'une stratégie

globale d'intégration de ce processus dans la politique des ressources humaines afin de répondre aux enjeux collectifs évoqués. En effet, il n'est pas concevable de dissocier un tel projet du contexte dans lequel il s'inscrit ainsi que des textes réglementaires qui peuvent constituer des limites ou des ressources. De même, cette perspective doit être acceptée par tous les acteurs et particulièrement par les instances représentatives et consultatives des établissements, sans oublier qu'elle doit être consentie préalablement par leurs directeurs.

Le contexte hospitalier se prête favorablement à ce genre de démarche considérant que les établissements de santé sont confrontés à des problèmes démographiques majeurs et à une évolution rapide et constante des politiques de gestion, de l'économie de la santé, des besoins en soins des usagers et des progrès technologiques qui modifient en permanence l'organisation et le contenu du travail.

La gestion de l'hôpital est soumise à des tensions entre certaines caractéristiques persistantes d'un mode d'organisation bureaucratique (WEBER, in BERNOUX, 1985) et la mise en oeuvre de quelques concepts développés dans le courant des approches sociologiques et socioéconomiques des organisations. Ainsi, nous assistons au développement de politiques de gestion fondées sur le projet et la participation accordant une place croissante aux acteurs, ceux-là étant considérés comme indispensables au fonctionnement de l'organisation. Actuellement, un autre facteur d'efficience pour les établissements réside dans leur capacité à anticiper les besoins en ressources humaines, autrement dit les compétences professionnelles indispensables leur permettant de mener à bien leurs projets de développement. Ce facteur les contraint à mettre en œuvre un mode d'organisation du travail et de gestion par les compétences appelant de nouvelles fonctions pour le personnel d'encadrement et de nouvelles formes d'apprentissage fondées sur la coopération et les situations de travail.

La VAE et la Gestion Anticipative des Emplois et des Compétences (GAEC) peuvent être des outils dynamiques de construction des parcours professionnels. Ils permettent l'identification des compétences, leur valorisation et leur développement pour les adapter aux évolutions et aux exigences de l'environnement et aux projets de l'établissement, ils favorisent ainsi la collaboration active des salariés et contribuent à l'articulation des projets individuels et collectifs.

La formation continue devient alors un outil qui permet d'insuffler une nouvelle dynamique aux ressources humaines. La promotion professionnelle tient une place importante dans le plan de formation (décret 90-319 et arrêté du 5 avril 1990), « celle-ci est au cœur du projet de

certains établissements car elle permet de fidéliser les professionnels »<sup>15</sup>. Pour les représentants des organismes de formation, la VAE ne manquera pas d'avoir un impact sur les projets individuels que la formation devra accompagner en terme de droit à la promotion mais aussi de développement individuel.

L'existence et la nature même du projet social obligatoire dans chaque établissement, qui porte sur « *la formation, la gestion prévisionnelle des emplois et des qualifications et la valorisation des acquis professionnels* »<sup>16</sup> permettent de faire de la VAE un mode d'accès à la qualification au titre de la promotion professionnelle qui présente de réels avantages pour les personnes et pour les établissements.

#### 3. Des préalables nécessaires :

Cependant, il faut reconnaître le changement culturel que représente la VAE dans notre société où le modèle dominant d'accès à la qualification est la formation. Cette réforme a un impact sur l'identité professionnelle des soignants (BERNOUX, 1985) détentrice de valeurs communes et peut être perçue comme une menace. Tout changement doit être accompagné et dans le cas de la VAE, il serait erroné de penser que seuls les candidats, les accompagnateurs, voire les employeurs sont concernés par cet accompagnement. Celui-ci doit donc débuter par la possibilité laissée aux acteurs d'exprimer leurs représentations et leurs craintes, puis être continué par une information claire et complète sur le dispositif, ses avantages et ses limites. Un dispositif de formation visant à accompagner les professionnels à la VAE doit tendre à placer les personnes dans une stratégie de réussite. Il soulève la problématique de la gestion des différentes phases : information, conseil, préparation méthodologique à la présentation des acquis, organisation des parcours de formation complémentaire. Il doit donc faire l'objet d'une réflexion approfondie portant sur son organisation en vue de son efficience, mais aussi sur le type de professionnalité attendue des intervenants dans ces différentes phases.

### **B.** Des voies pour la recherche :

La réflexion initiée par ce travail et cette ébauche de recherche constitue les prémices d'une nouvelle forme de la formation continue à développer dans le domaine des métiers de la santé. Malgré le sentiment d'exaltation lié au processus de découverte des effets formateurs des GEASE dans les situations sur lesquelles a porté la recherche et leur potentialité à devenir un

<sup>15</sup> M. JUNCAS, « L'hôpital de Béziers en pleine expansion », Dossier spécial : le secteur de la santé en pleine forme !, *Le Journal de l'emploi*, n°107, février 2005.

-

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Article L. 6143-2 du code de la santé publique et L. 6143-2-1.

outil efficient pour la préparation des professionnels de santé à l'entrée dans la démarche VAE, donc en vue de finalités nouvelles que l'on peut qualifier d'innovantes, la place de formateur et a fortiori celle de chercheur que j'ai occupée ici m'invitent à porter un regard distancié sur cette expérience. Quelques réflexions s'imposent dès lors :

- ➤ Il serait utile de conforter ces premiers résultats en prolongeant ce travail par une recherche dont l'objet d'étude porterait sur un dispositif d'accompagnement utilisant des groupes d'analyse de situations en vue d'une préparation des professionnels soignants à une démarche de VAE.
- L'accompagnement des professionnels dans la démarche de VAE soulève des interrogations sur les méthodologies à privilégier. Si elles présentent toutes un point commun qui est leur caractère réflexif, leurs fondements théoriques constituent parfois des lignes de clivage qui tendent à s'estomper à l'initiative de certains chercheurs et praticiens. La réflexion et l'analyse sur l'action ne peuvent être dissociées de l'analyse de situation, (a fortiori quand l'action est collective ou qu'elle s'inscrit dans un métier de l'humain) et le GEASE se révèle en cela une méthodologie qui propose un modèle d'intelligibilité efficient pour observer, penser, et analyser la situation. Cependant ce travail a mis en évidence des « ponts » qui relient le GEASE, méthodologie ayant pour finalité la formation et l'analyse clinique du travail plus proche d'une méthodologie de recherche et d'intervention. Des concepts théoriques développés dans les sciences du travail ont émergé dans cette recherche tels que : la conceptualisation dans l'action, l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, le genre et le style professionnel, le poids de l'organisation du travail sur l'activité, la reconnaissance de la souffrance au travail, les enjeux de l'autonomie au travail, l'articulation entre les compétences individuelles et collectives. Enrichir l'analyse des situations grâce aux outils proposés par les sciences du travail semble pertinent et d'actualité, notamment dans le cadre de la VAE.
- L'analyse des situations ne peut prétendre exclusivement apporter l'aide méthodologique à l'élaboration du dossier de présentation des acquis dans la VAE qui met en jeu les capacités d'expression écrite et qui exige du candidat la connaissance du référentiel de compétences du diplôme visé. La mise en œuvre de la VAE et l'accompagnement des personnes peut-être une occasion de concrétiser ce que PERRENOUD (2001, p.199) nomme « un métissage interdisciplinaire » par la mise en réseau de différentes approches : pragmatique, ergonomique, cognitive et clinique.
- ➤ Enfin, la VAE invite à réfléchir sur la dialectique formation et espace de professionnalisation en raison de l'hétérogénéité des parcours de formation des personnes qui

choisiront ce mode d'accès à la certification. Elle encourage ainsi le développement des dispositifs visant d'une part une réflexion sur l'action à partir de l'analyse du travail réel qui prend appui sur les pratiques, les compétences qu'elles mettent en jeu, et les ressources que ces compétences mobilisent sur le terrain, et d'autre part l'élaboration de valeurs et d'une culture professionnelle.

## **CONCLUSION**

Répondre à la question de départ « En quoi l'accompagnement à la VAE fait il émerger la nécessité de nouvelles formes en formation continue » ne pouvait être possible que dans une mise en perspective d'une logique triangulaire tendue entre l'individu, le social et les pratiques de formation.

Il aurait pu paraître ambitieux de prétendre apporter des éléments de réponse en raison de la complexité de l'objet étudié. Cependant, amorcer ce travail par une meilleure compréhension des déterminations politiques et socio économiques et des liens d'interdépendance entre individuel et collectif à l'œuvre dans la VAE m'a semblé une étape préalable incontournable pour aborder la problématique d'un dispositif approprié visant l'accompagnement des professionnels de santé dans cette démarche sous son angle didactique.

Des éléments de réponse ont pu être mis en évidence : la VAE , modalité d'accès à la certification fondée sur la reconnaissance sociale des compétences acquises par l'expérience, ne peut manquer d'être mise en lien avec le modèle de la compétence qui se développe dans la plupart des organisations. Elle peut être qualifiée de levier de changement à la fois pour l'individu et pour l'organisation. Autrement dit, elle est un outil de promotion sociale et professionnelle pour la personne permettant d'entrevoir une mobilité ou tout au moins une dynamique du parcours professionnel, en même temps qu'un outil pour une gestion par les compétences au niveau de ce que l'on nomme « les ressources humaines ».

A ce titre, l'apparition de la VAE devrait modifier les pratiques de gestion de la formation en les orientant vers une stratégie de développement des compétences collectives au travers de nouvelles formes d'accompagnement à la professionnalité des acteurs de santé.

C'est en effectuant un rapprochement entre l'expérience et la compétence qui accordent de manière consensuelle la prééminence à la logique de l'individu que j'ai mené cette réflexion au sujet de la place de la formation et des types de médiations éducatives à privilégier dans les pratiques d'accompagnement à la VAE appliquée aux professionnels de santé, et qui pourrait s'étendre aux autres métiers de l'humain. Ainsi, l'accompagnement a pu être défini davantage dans une intentionnalité et une posture plutôt qu'en qualité de dispositif. A ce titre, il peut être mis en œuvre au cours des différentes étapes du processus VAE, mais ne peut cependant être réduit à une aide méthodologique.

La connaissance des caractéristiques des professions soignantes et des procédures d'évaluation de VAE concernant le premier diplôme accessible par cette voie m'a conduit à proposer l'hypothèse selon laquelle l'analyse des situations pouvait contribuer à l'accompagnement de ces personnes dans la démarche de VAE. Le protocole de recherche choisi reposait sur l'observation de quatre GEASE et autant d'entretiens menés avec les participantes auteurs du récit des situations ; ces GEASE dont l'objectif portait sur le développement de compétences à analyser une situation éducative étaient proposés dans le cadre d'une session de formation continue dans un centre hospitalier universitaire.

L'analyse de contenu des données produites m'a permis d'identifier des effets du GEASE qui pouvaient être transposables à la préparation de professionnels à la démarche de VAE : développement de la capacité à choisir une situation professionnelle sujette à apprentissage, à décrire une situation, à l'analyser, à s'approprier les acquis de son expérience.

Par ailleurs, la recherche a révélé d'autres effets produits par les GEASE qui présentent un intérêt considérable pour les établissements de santé employeurs dont les stratégies de gestion et d'organisation traduisent le repérage, la reconnaissance et le développement des compétences individuelles et collectives. Les responsables de la formation continue sont ainsi encouragés à proposer de nouvelles formes en formation fondées davantage sur l'accompagnement qui s'inscrit dans la durée et dans le vécu des situations professionnelles à l'occasion de la mise en œuvre du dispositif de VAE dans le champ des métiers de la santé.

L'analyse des éléments recueillis a mis en évidence le rôle prépondérant du dispositif et de la posture du formateur en tant que facteurs d'efficience pour la production des effets recherchés. Cette observation doit contribuer à focaliser la réflexion sur la nature et les conditions des processus qui favorisent le développement professionnel. Cela ouvre incontestablement la voie à la reconnaissance d'une professionnalité dans le champ de la formation, indispensable pour la mise en œuvre de telles pratiques qui intègrent à la fois un savoir être fondé sur des valeurs

éthiques et des savoirs théoriques issus des sciences de l'humain comme des sciences du travail.

J'achèverai mon propos en soumettant deux réflexions :

L'intégration du processus VAE et son accompagnement par de nouvelles formes en formation augure de nouvelles interrogations dans le champ de la sociologie des organisations : la responsabilisation partagée des acteurs fonde l'apprentissage des personnes comme celle des organisations, elle est une condition du cheminement des organisations apprenantes, mais elle remet en question « la culture d'entreprise », notamment dans les établissements de santé publics.

La professionnalisation des acteurs impose des choix stratégiques pour l'organisation : l'autonomisation d'un espace de pratiques à laquelle contribuent la coopération entre les professionnels et l'espace de parole institué renforce le pouvoir de l'acteur : autonomie dans le contenu du travail qui ne saurait être normé de l'extérieur, dans l'organisation, autonomie conférée par les savoirs et les techniques propres au groupe professionnel. Ainsi, les nouvelles formes en formation qui accroissent le pouvoir des professionnels ne peuvent être dissociées de leur sens politique et social.

Le terme conventionnel de conclusion consistant à clôturer un propos semble peu approprié lorsqu'il concerne une démarche de recherche aussi ténue soit-elle. Dans le cas présent, l'approche de l'accompagnement à la VAE, objet multidimensionnel, n'a pas cessé de susciter des ouvertures sur de nouvelles questions. Malgré la nécessité de mettre fin à ce travail écrit, gageons que le thème sur lequel a porté l'étude ouvre sur un vaste chantier dont le maître d'œuvre puisse s'inspirer avec profit des théories de la complexité qui encouragent à faire œuvre de reliance pour mieux prendre en compte l'homme dans les organisations humaines.

Je terminerai en citant le poète Antonio Machado « *Caminante, no hay camino, al andar se hace el camino* » et, si le chemin se construit en marchant comme il le suggère, souhaitons nous bonne route.

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

#### **OUVRAGES**

ALTET M., CHARLIER E., PAQUAY L., PERRENOUD P. (1996), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.

AUBRET J., GILBERT P. (2003), Valorisation et validation de l'expérience professionnelle en Gestion des Ressources Humaines, Paris : Dunod.

BARBIER JM. (1996), Savoirs théoriques et savoirs d'action, Education et Formation, Paris PUF.

BARBIER R. (1997), L'approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines, Paris : Anthropos.

BARDIN L. (1977), L'analyse de contenu, Paris : PUF.

BERNOUX P. (1985), La sociologie des organisations, Paris : Seuil.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (1998), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONAT J., TROGNON A. (1998, 2<sup>ème</sup> édition 2000), *Les techniques d'enquête en Sciences sociales*, Paris : Dunod.

BLANCHET A., GOTMAN A. (2001), L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris : Nathan université.

BRUNER J. (1983), Savoir dire, savoir faire, Paris: PUF.

CARRE P., « Formateur ou facilitateur » pp.283-302, in FABLET D. (2001), *La formation des formateurs d'adultes*, Paris : L'Harmattan.

CHABANNE JC., BUCHETON D. (2002), Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif, Paris : PUF.

CLOT Y. (1999 a), La fonction psychologique du travail, Paris : PUF.

CLOT Y. (1999 b, ouvrage collectif dir.), Avec Vygotski, Paris: La Dispute.

COURTOIS B, PINEAU G, (1991, ouvrage coordonné) La formation expérientielle des adultes, Paris : La Documentation Française.

ETIENNE R. (2005), « Professionnalité et professionnalisation, une alternative en formation de formateurs à et par l'analyse de situations ou un faux dilemme » pp. 189-200 in MILLET et SEGUIER, *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation*, Paris : Seli Arslan.

FABRE M. (1995), Penser la formation, Paris: PUF.

FOURNIER P., ARBORIO A-M. (1999), L'enquête et ses méthodes : l'observation directe, Paris : Nathan Université.

FUMAT Y. ETIENNE R., VINCENS C. (2003), Analyser les situations éducatives, Pratiques et Enjeux pédagogiques,  $n^{\circ}48$ , Paris : E.S.F.

GOFFMAN E. (1974), Les rites d'interaction, Paris : Les Editions de minuit.

LE BOTERF G. (1994), De la compétence, Paris : Editions d'organisation.

LE BOTERF G. (2002), Développer la compétence des professionnels : construire les parcours de professionnalisation, Paris : Editions Liaisons.

LIETARD B.(1995), « Reconnaissance et validation des acquis : le yin et le yang » pp.125-135 in MENARD J-Y, (dir.), *Reconnaissance des acquis et validation des compétences*, Presses universitaires de Rennes.

MAINGUENEAU D. (1996), Les termes clés de l'analyse du discours, Paris : Seuil

MORIN E. (1995), La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité, in Revue Internationale de Systémique, vol. 9, N°2.

MUCCHIELLI A. (1991), Les méthodes qualitatives, Paris : PUF.

PERRENOUD P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

RICOEUR P. (1965), De l'interprétation, essai sur Freud, Paris, Seuil.

VERMERSCH P.(1994), L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris : ESF.

VYGOTSKY L. (1985), Pensée et langage, Paris : Editions sociales.

ZARIFIAN P. (1999), « Objectif compétence pour une nouvelle logique ", Paris : Editions Liaisons.

#### **ARTICLES**

ARDOINO J. (1993), « Approche multiréférentielle des situations éducatives et formatives », in *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris 8, n° 25-26.

ARDOINO J. (2000), « De l'accompagnement en tant que nouveau paradigme », *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris 8. <a href="http://www.barbier-rd.nom.fr/accompagntJA.html">http://www.barbier-rd.nom.fr/accompagntJA.html</a>

ARDOINO J. (2001), « Heurs et malheurs de la formation continue en France », *Pratiques de Formation-Analyses*, n°41, juin.

ASTIER P. (1999), « Activité et situation dans le récit d'expérience », pp. 87-97, in *Education permanente*, n° 139-2.

ASTIER P. (2004), «Les acquis de l'expérience», Editorial, pp.7-10 in *Education Permanente*, n° 158-1.

AUBERT-LOTARSKI A., (2002), «L'expérience professionnelle : une condition de professionnalisme? Le point de vue des sciences de l'éducation », *Actes de la journée d'études*, Strasbourg, 26 mars 2002. <a href="http://siteed451.u-strasbg.univ">http://siteed451.u-strasbg.univ</a>.

AUBRET J. (2001), « La VAE », Le Journal des Psychologues, pp.75-78, n° 192, novembre.

CATEAU C. (2002), «A propos des compétences collectives », pp. 36-37 in *Soins Cadres* n° 41, février.

CHAPPAZ G. (2004), « Construire une culture d'accueil et d'accompagnement des nouveaux titulaires dans les établissements du second degré », *Journée accompagnateurs*, Académie Orléans-Tours, avril.

CHOLLET-CHAPPARD M-O (2000), « Des compétences à la compétence : entre transmission et transfert : quels modèles » ? pp. 4-24, *Recherche en Soins Infirmiers*, n°62, septembre.

CIFALI M. (1996), « Démarche clinique, formation et écriture » pp.119-135, in ALTET M., CHARLIER E., PAQUAY L., PERRENOUD P. (dir.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.

CIFALI M. (2001), « Accompagner : quelles limites », pp.15-17, in « Accompagner, une idée neuve en éducation », Les cahiers pédagogiques, n° 393, avril.

CLOT Y. (2000), « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action », in *Analyse de la singularité de l'action*, Biennales de l'Education, Paris : PUF.

CLOT Y. (2001) « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », in *Education Permanente*, n° 146, janvier.

ETIENNE R. (2004), « Dans quels buts et pour quelles raisons analyser les pratiques en formation d'enseignants ? Contribution à une approche anthropologique de la formation des enseignants »., *Conférence à l'Ecole de Professeurs de Lille*, octobre.

Richard.Etienne@univ-montp3.fr

GOMEZ F. (2001), « Le mémoire professionnel : professionnel ? Un qualificatif à interroger », pp. 173-189, in *Recherche et Formation*, n°36.

KRICHEWSKY (2003), « Transmettre, apprendre ? Propos sur l'apprentissage ». http://www.barbier-rd.nom.fr/accueilCRISE2.html

LE BOUËDEC G. (2001), « Une posture éducative fondée sur une éthique », pp. 18-20 in *Accompagner, une idée neuve en éducation, Les Cahiers Pédagogiques*, n°393, avril.

LEPLAT J. (1995), « À propos des compétences incorporées » pp.101-113 in *Education* permanente n°123-2.

LEPLAT J. (2000), « L'environnement de l'action en situation de travail », in L'analyse de la singularité de l'action, Education et Formation, PUF.

MAYEN P. (2002), « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », pp.87-107 in *Education Permanente* n° 151-2.

MOLL J. (2001), « Le groupe de soutien au soutien », pp.27-29 in *Accompagner*, une idée neuve en éducation, Les Cahiers Pédagogiques, n°393, avril.

PASTRE P. (1999), « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », pp. 13-35, in *Education Permanente*, n°139.

PERRENOUD P. (2005), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » pp. 35-60, in *Education Permanente*, n° 160.

ROBO P., « Démarche clinique », http://probo.free.fr , juin 2003.

SCHWARTZ Y. (2004-1), «L'expérience est-elle formatrice » ? pp.11-23, in *Education Permanente* n° 158.

VINACHES P. (1998), « L'habitus : concept médiateur », pp. 35-37 in *Documents pour l'Enseignement Economique et Social* n° 113, octobre.

VINCENS C. (1996), « Presque tout sur les GEASE », pp. 39-40, in « *Analysons nos pratiques professionnelles », Les cahiers pédagogiques*, n° 346, septembre.

#### **DICTIONNAIRES**

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1998), Paris : Nathan Université.

Dictionnaire historique de la langue française Le ROBERT (1992, 2<sup>ème</sup> édition, 1998), sous la direction de REY A., Paris.

#### **AUTRES**

Sciences, Territoires et Sociétés (2004), « Charte Régionale de l'accompagnement VAE ». http://www.univ-perp.fr

Fiche synthétique présentant le travail du GFR « analyse de pratiques professionnelles », février 2004. <a href="http://www.reims.iufm.fr">http://www.reims.iufm.fr</a>

L'organisation apprenante, Lettre du CEDIP- en Lignes n°14, janvier 2001.

Rapport d'étape du Haut Comité Education-Economie-Emploi (2004), « VAE : Construire une professionnalisation durable », Paris : La Documentation française. <a href="https://www.ladocfrancaise.gouv.fr">www.ladocfrancaise.gouv.fr</a>

# **SIGLES ET ACRONYMES**

A.S.P.A.T: Analyse des Situations, des Pratiques, de l'Activité et du Travail.

C.H.U: Centre Hospitalier Universitaire.

C.N.A.M: Conservatoire National des Arts et Métiers.

C.N.C.P: Commission Nationale de la Certification Professionnelle.

C.R.E.S: Centre Régional d'Education à la Santé.

D.A.V.A: Dispositif Académique de Validation des Acquis.

D.R.A.S.S: Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales.

D.U: Diplôme Universitaire.

G.A.E.C : Gestion anticipative des emplois et des compétences.

G.E.A.S.E: Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives.

I.F.S.I: Institut de formation en soins infirmiers.

R.N.C.P: Répertoire National des Certifications Professionnelles.

V.A.E: Validation des Acquis de l'Expérience.

V.A.P: Validation des acquis professionnels.

# TOME 2

ANNEXE 1

# La VAE d'un point de vue juridique...

Auparavant, la validation des acquis était régie par deux lois : la loi n°84-52 du 27 janvier 1984 et la loi n°92-678 du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels.

La <u>loi de Modernisation Sociale du 17 janvier 2002 n°2002-73</u> réforme le dispositif de validation des acquis, substitue "la Validation des Acquis de l'Expérience" (VAE) à la "Validation des Acquis Professionnelle" (VAP) et permet la reconnaissance officielle de l'expérience pour l'accès à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle.

Art L.900-1 du code de travail : '' toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme ou titre à finalité professionnelle... ''

# Décrets d'application de la Loi :

<u>Décret de portée générale n°2002-615 du 26 avril 2002</u> : relatif à la validation des acquis de l'expérience pour la délivrance d'une certification professionnelle.

"Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, ...en rapport avec le contenu du diplôme ou titre. "

- <u>Décret n°2002-529 du 16 avril 2002</u> : relatif à la validation d'études supérieures accomplies en France ou à l'étranger.
- <u>Décret n°2002-590 du 24 avril 2002</u> : relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignements supérieur.
- <u>Décret n°2002-616 du 26 avril 2002</u> : relatif au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).
- <u>Décret n°2002-617 du 26 avril 2002</u> : relatif à la Commission Nationale de la Certification Professionnelle chargée d'établir et d'actualiser le RNCP.
- <u>Décret n°2002-795 du 3 mai 2002</u> : relatif au congé pour la validation des acquis.
- <u>Décret n°2002-1029 du 2 août 2002</u> : relatif au titre professionnel délivré par le ministre chargé de l'emploi .
- <u>Décret n°2002-1459 du 16 décembre 2002</u> : relatif à la prise en charge par les employeurs des actions de validation des acquis de l'expérience
- <u>Décret n°2002-1460 du 16 décembre 2002</u> : relatif au contrôle des organismes qui assistent des candidats à une validation des acquis de l'expérience

# Circulaire:

• <u>Circulaire DGEFP n°2002/24 du 23 avril 2002</u> : relative à l'organisation du service d'information conseil en VAE au niveau national, régional et local.

# Arrêté du 25 janvier 2005 relatif aux modalités d'organisation de la validation des acquis de l'expérience pour l'obtention du diplôme professionnel d'aide soignant

NOR: SANH0520299A

Le ministre des solidarités, de la santé et de la famille, la secrétaire d'Etat aux personnes handicapées et la secrétaire d'Etat aux personnes âgées,

Vu le code de la santé publique, et notamment son article R. 4311-4;

Vu le code du travail, et notamment son article L. 920-4;

Vu le décret n° 94-626 du 22 juillet 1994 modifié relatif à la formation des aides soignants et des auxiliaires de puériculture :

Vu le décret n° 2002-615 du 26 avril 2002 pris pour application de l'article L. 900-1 du code du travail et des articles L. 335-5 et L. 335-6 du code de l'éducation relatif à la validation des acquis de l'expérience pour la délivrance d'une certification professionnelle;

Vu l'arrêté du 22 juillet 1994 modifié relatif au diplôme professionnel d'aide soignant et au diplôme professionnel d'auxiliaire de puériculture ;

La commission des infirmiers du Conseil supérieur des professions paramédicales consultée,

## Arrêtent:

Art. 1<sup>er</sup>. - Le candidat souhaitant acquérir le diplôme professionnel d'aide soignant par la validation des acquis de l'expérience doit justifier des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu de ce diplôme.

Le rapport direct avec le diplôme est établi lorsque le candidat justifie avoir réalisé des soins d'hygiène et de confort (toilette, habillage, prise de repas, élimination, déplacement) en établissement ou au domicile :

- soit auprès de personnes dépendantes ou inconscientes ;
- soit auprès de personnes ayant un certain degré d'autonomie,

en lien avec le référentiel d'activités figurant en annexe IV du présent arrêté.

La durée totale d'activité cumulée (en équivalent temps plein) exigée est, pour l'année 2005, de cinq ans, soit 7 000 heures, pour l'année 2006, de quatre ans, soit 5 600 heures et, à partir de l'année 2007, de trois ans, soit 4 200 heures.

Ne sont prises en considération dans ce décompte que les activités exercées au cours des 12 dernières années, mesurées à compter de la date du dépôt du dossier de recevabilité.

Art. 2. - Le candidat retire auprès de la direction départementale des affaires sanitaires et sociales (DDASS) ou, le cas échéant, de la direction de la santé et du développement social (DSDS) ou de la direction régionale des affaires sanitaires et sociales (DRASS) de son domicile un livret de recevabilité de la demande de validation des acquis de l'expérience, dont le modèle figure en annexe I du présent arrêté.

Le candidat transmet à la DRASS ou à la DSDS de son domicile, par lettre recommandée avec accusé de réception, le livret de recevabilité de la demande de VAE dûment complété avec les pièces justificatives demandées et une attestation sur l'honneur par laquelle il indique n'avoir pas déposé d'autre demande de VAE pour ce diplôme.

A compter de la réception du livret, la DRASS ou la DSDS dispose d'un délai de deux mois pour notifier sa décision au candidat, elle en adresse une copie à la DDASS ou la DSDS du domicile de ce dernier. L'absence de réponse dans ce délai vaut décision implicite de rejet.

Art. 3. - Lorsque la demande visée à l'article 2 est déclarée recevable, le candidat retire un livret de présentation des acquis de l'expérience figurant en annexe II du présent arrêté auprès de la DDASS ou la DSDS ou de la DRASS de son domicile.

Le candidat dispose d'un an, à compter de la date de la notification de la décision de recevabilité par la DRASS ou la DSDS, pour déposer son livret de présentation des acquis de l'expérience.

Le candidat transmet ce livret dûment complété à la DDASS ou à la DSDS de son domicile, par lettre recommandée avec accusé de réception, en vue de permettre au jury de se prononcer sur sa demande de validation des acquis de l'expérience. Ce livret contient notamment l'attestation de suivi du module de formation dont la durée et le contenu sont définis en annexe III du présent arrêté.

La DDASS ou la DSDS convoque le candidat à l'une des sessions du jury du diplôme professionnel d'aide soignant.

- Art. 4. Le jury est constitué par le représentant de l'Etat dans le département en vue de se prononcer sur les demandes d'attribution du diplôme professionnel d'aide soignant. Il est ainsi composé :
  - 1. Le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales ou son représentant ;
  - 2. Un directeur d'une école d'aides soignants ;
  - 3. Un infirmier enseignant dans une école d'aides soignants ;
  - 4. Un cadre infirmier ou un infirmier accueillant en stage des élèves aides soignants ;
  - 5. Un aide soignant en exercice;
  - 6. Un directeur d'un établissement sanitaire ou social employant des aides soignants.

En fonction du nombre de candidats, le représentant de l'Etat dans le département peut augmenter le nombre de membres du jury, en respectant les proportions prévues pour le jury de base.

Art. 5. - Sur la base de l'examen du livret de présentation des acquis de l'expérience et d'un entretien avec le candidat, le jury prévu à l'article 4 peut décider de l'attribution du diplôme professionnel d'aide soignant à l'intéressé.

A défaut, il peut valider les connaissances, aptitudes et compétences afférentes à une ou plusieurs des unités du référentiel de compétences figurant à l'annexe V du présent arrêté et se prononcer sur celles qui, dans un délai maximal de cinq ans à compter de la date de notification de la décision du jury par la DDASS ou la DSDS, doivent faire l'objet d'une évaluation complémentaire en vue de l'obtention du diplôme.

- Art. 6. En cas de validation partielle, le candidat peut opter pour le suivi et l'évaluation du ou des modules de formation correspondant aux compétences non validées ou pour une expérience professionnelle prolongée ou diversifiée préalable à une nouvelle demande de validation des acquis de l'expérience.
- Art. 7. L'enseignement du module de formation prévu à l'article 3 est dispensé par des organismes de formation initiale autorisés par l'autorité compétente selon la réglementation en vigueur et par des organismes de formation professionnelle continue agréés conformément aux articles L. 920-4 et suivants du code du travail.
- Art. 8. Si le candidat opte pour un parcours de formation préparant au diplôme professionnel d'aide soignant dans le cadre du programme des études conduisant à ce diplôme, il s'inscrit auprès d'une école autorisée à dispenser cette formation. Le candidat est dispensé des épreuves de sélection exigées pour l'accès à la formation initiale.
- Art. 9. Le directeur général de la santé est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 25 janvier 2005.

Le ministre des solidarités, de la santé et de la famille, Philippe Douste-Blazy

## VAE POUR L'OBTENTION DU DPAS

# EXTRAIT DU LIVRET DE PRESENTATION DES ACQUIS (Annexe II de l'arrêté du 25 janvier2005)

# Description de votre expérience et de vos acquis professionnels

# 1 - Votre expérience dans l'aide et l'accompagnement d'une personne dans les actes de la vie quotidienne

Vous parlez ici de votre expérience dans l'aide et l'accompagnement de personnes, y compris à domicile auprès de personnes ayant un certain degré d'autonomie. Il s'agit de l'aide apportée pour les soins (toilette, habillage, repas, élimination ou déplacement, ...) non pour le ménage ou les courses, ou pas uniquement. Il peut également s'agir de soins en établissement ou auprès de personnes plus dépendantes.

# 1 – Activités d'aide et d'accompagnement réalisées :

Quelles activités avez-vous fréquemment réalisées ? (toilette, habillage, repas, élimination ou déplacement, ...

Dans quel lieu? (Quel type d'établissement ou de structure)

Quels types de personnes avez-vous aidé?

# 2 - Dans votre expérience, choisissez deux situations où vous avez accompagné des personnes pour la toilette, l'habillage, le repas, l'élimination et le déplacement

# Situation 1:

Décrivez la situation :

Qui était la personne aidée ? (Par exemple son âge, sa culture, ses habitudes, ...)

Dans quel endroit étiez-vous ? Etiez-vous seule ou avec d'autres ?

Quelle aide avez-vous apportée à la personne ? Décrivez concrètement ce que vous avez fait.

Pourquoi avez-vous procédé ainsi? A quels besoins souhaitiez-vous répondre?

Qu'est-ce qui vous a semblé important sur le plan de l'hygiène ? Qu'est-ce qui vous a semblé important pour respecter la personne ?

Avez-vous essayé de développer les capacités et l'autonomie de cette personne ?

Avez-vous pu observer une évolution dans la situation de la personne ?

## Situation 2:

Décrivez la situation :

Qui était la personne aidée ? (Par exemple son âge, sa culture, ses habitudes, ...)

Dans quel endroit étiez-vous ? Etiez-vous seule ou avec d'autres ?

Quelle aide avez-vous apportée à la personne ? Décrivez concrètement ce que vous avez fait.

Pourquoi avez-vous procédé ainsi? A quels besoins souhaitiez-vous répondre?

Qu'est-ce qui vous a semblé important sur le plan de l'hygiène ? Qu'est-ce qui vous a semblé important pour respecter la personne ?

Avez-vous essayé de développer les capacités et l'autonomie de cette personne ?

Avez-vous pu observer une évolution dans la situation de la personne ?

Au travers de ces différentes situations, quelles ont été les difficultés rencontrées et les points positifs ? Qu'avez-vous appris ?

# (SUITE)

# NOTICE D'ACCOMPAGNEMENT DU LIVRET DE PRESENTATION DES ACQUIS

Comment le jury va-t-il évaluer vos compétences?

Le principe de la VAE consiste à évaluer les compétences qui ont été acquises par le candidat au travers de son expérience, notamment professionnelle, et à les comparer aux exigences du référentiel du diplôme.

Les exigences du diplôme sont définies par :

- 1. Le **référentiel de compétences** du diplôme professionnel aide-soignant donné en annexe 2.
- 2. Les **critères** qui permettent d'apprécier la maîtrise de ces compétences.

# Premier temps:

Le jury va étudier votre dossier et apprécier les compétences acquises au travers de votre expérience à partir de votre description.

C'est pourquoi il est important d'apporter des informations détaillées et précises dans ce dossier.

# Deuxième temps:

Vous aurez un entretien avec le jury. Celui-ci vous posera des questions sur la base du dossier VAE, afin de mieux comprendre votre expérience et vos acquis.

### Comment allez-vous obtenir le DPAS ?

Pour obtenir le DPAS par la validation des acquis de l'expérience, il faut réunir les conditions suivantes :

- Vous avez reçu une décision de recevabilité positive
- Vous avez suivi le module obligatoire de positionnement professionnel
- A la suite de l'étude de votre dossier et de l'entretien, le jury vous délivre les huit unités de compétences

A cette étape de rédaction du livret de présentation de vos acquis, vous réunissez les deux premières conditions.

Vous allez renseigner le présent livret et le compléter par des éléments de preuves issues de votre expérience (cf. page 21). Vous serez ensuite reçu en entretien par le jury.

A partir de l'ensemble des éléments de votre dossier et de l'entretien, le jury va délibérer et décider :

- Soit de vous attribuer l'ensemble du diplôme, dans ce cas vous êtes titulaire du DPAS.
- Soit de valider uniquement certaines unités de compétences
- ▶ Soit de ne valider aucune unité de compétences

Dans le cas où le jury vous délivre uniquement certaines unités, vous pouvez poursuivre un parcours :

▶ Soit en suivant une formation sur les modules manquants

▶ Soit en complétant votre expérience professionnelle afin de développer les compétences qui vous manquent

Les unités de compétences acquises le sont pour une durée de cinq ans.

Si vous suivez une formation sur les modules manquants, vous passerez les épreuves d'évaluation correspondant à ces modules.

Si vous complétez votre expérience, vous devrez présenter un nouveau dossier VAE (sur les points manquants) et passer un nouvel entretien avec le jury.

Si vous obtenez la validation sur l'ensemble des modules manquants, vous obtiendre le DPAS.	Z

Comment renseigner ce dossier de présentation des acquis de votre expérience ?

1. **Lisez attentivement** le référentiel de compétences du DPAS et l'ensemble du dossier.

# 2. Pour renseigner le dossier :

Utilisez la 1ère personne du singulier. **Insistez sur ce que vous avez réalisé vousmême**, sur votre implication personnelle.

Apportez des exemples précis et détaillés en réponse aux différentes questions. N'hésitez pas à parler de situations dans lesquelles vous avez rencontré des difficultés ou vous vous êtes posé des questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Il s'agit de mieux comprendre votre expérience.

Vous pouvez bénéficier d'un **accompagnement** pour renseigner ce dossier :

Cela vous permettra de mettre à plat votre expérience, de parler des situations vécues et de choisir ce que vous allez décrire.

En effet, pour remplir un tel dossier, il est nécessaire auparavant de pouvoir échanger sur votre expérience et de l'approfondir avec un interlocuteur qui vous aidera à mettre à jour ce que vous avez appris et ce que vous savez faire.

Deux remarques importantes :

- Le **contenu du dossier est confidentiel**, seuls les membres du jury en prendront connaissance.
- Il est indispensable de préserver l'anonymat des usagers ainsi que des personnes avec lesquelles vous travaillez ou avez travaillé.

# Descriptif de la session de formation GEASE (document CHU)

**GEASE** 

Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Educative Fiche GEASE 290104.rtf-Version du 29 janvier 2004

#### **Contexte:**

L'action des correspondants de santé les conduit à distinguer dans leurs interventions leur rôle soignant et leur fonction éducatrice. La complexité et l'urgence qui président à cette double implication rendent d'autant plus difficile leur conduite que l'éducation ne constitue par leur premier champ de compétences. L'analyse des pratiques éducatives doit leur fournir un complément de formation pour développer les compétences individuelles et collectives. Un séminaire de quatre séances de trois heures apparaît un minimum pour transférer une méthodologie issue du monde de l'éducation et de la communication à des personnes participant régulièrement aux séances de travail. Par la suite, un travail de supervision peut se limiter à une rencontre annuelle avec un spécialiste de la conduite de groupes d'analyse de situation professionnelle.

#### **Objectifs:**

A l'issue des quatre séances du séminaire, les personnes et les équipes formées seront capables

- d'évoquer avec précision une situation éducative hospitalière et de l'analyser en faisant ressortir la complexité des éléments concernés
- d'inscrire leur réflexion éducative dans un cadre multiréférentiel
- d'émettre des hypothèses sur le contenu d'un nouveau séminaire dit d'approfondissement.

#### **Conditions:**

Quatre séances de travail de trois heures de février à juin 2004 se déroulant en deux temps :

- 1. Analyse d'une situation éducative vécue et rapportée par un membre du groupe
- **2.** Analyse du fonctionnement de la séance en vue du transfert des compétences de conduite du groupe.

#### Matériau:

- Définition de l'objet support de l'analyse : une situation présentée par le narrateur ; elle peut être définie comme un récit fondé sur une remémoration et affiné par un moment de questionnement de l'exposant suivi d'un moment d'analyse reposant sur des hypothèses émises dans un cadre coopératif. Le contenu sera abordé principalement sous l'angle de l'éducation à la santé.
- L'ensemble des situations évoquées respectera les règles éthiques et déontologiques du secret professionnel.

#### Méthode:

- Présence d'un animateur, garant de la méthode, de la confidentialité et de la sécurité des personnes et du groupe, Richard Etienne, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paul Valéry-Montpellier 3
- Premier temps : exposition ou récit dune situation éducative précise par un narrateur qui sollicite l'aide du groupe
- Second temps : exploration ou questionnement par le groupe pour construction du problème avant toute intention de résolution
- Troisième temps : interprétation qui consiste en une émission d'hypothèses sur la nature de la situation et de son émergence
- Quatrième temps : réaction par le narrateur qui restitue les premiers éléments qu'il retire de l'analyse proposée par le groupe (GEASE)
- Cinquième temps : bien différencié des quatre premiers : analyse du fonctionnement du groupe pour mise en évidence des compétences professionnelles concernées (phase réflexive dite méta-GEASE)

Références: Fumat, Y., Vincens, Cl., Etienne R. (2003). Analyser les situations éducatives. Paris: ESF

# TABLEAU COMPARATIF ACCOMPAGNEMENT POUR LA VAE DU DPAS ET GEASE

	VAE	GEASE		
Accompagnement	Aide à l'analyse de	formation accompagnante	Entraînement à l'analyse	
	l'expérience	en groupe	de situations éducatives	
<u>Tâche assignée au</u>	Description guidée de	Protocole:	L'analyse d'une situation	
<u>candidat</u>	situations professionnelles	Prêt d'une situation par	se fait au travers des 4	
	dans laquelle l'acteur exerce	un participant	phases de la séance :	
Point d'appui :	une activité :	Point d'appui :	exposition de la situation,	
activités en rapport	lieu, contexte, circonstances,	L'expérience de la	exploration, interprétation,	
avec le référentiel du	activité mise en œuvre, buts,	personne à partir d'une	réaction.	
diplôme	intentions, évènements,	situation dans laquelle		
correspondant	difficultés, ce qui a été	elle a été impliquée.	Co analyse en groupe	
Du général au	acquis	Du singulier au général	accompagnée par un	
singulier			formateur	
<u>Forme</u>	Ecrite, déclarative,	<u>Forme</u>	Narrative et discursive à	
	référentielle, argumentative.		partir du récit d'une	
	Mise en JE		situation.	
			Implication (JE) + savoirs	
			expérientiels et échange	
			de références théoriques	
	A partir des connaissances et			
<u>Identification des</u>	compétences que se	Méta GEASE	Analyse du	
acquis et validation	reconnaît le candidat grâce à		fonctionnement et du vécu	
	l'analyse de son activité.		de la séance,	
	ET/OU		Mise en évidence des	
	A partir de l'organisation de		compétences mises en	
	la description ou du récit de		œuvre, développées ou	
	la situation qui met en scène		détenues par les	
	son activité de manière à		participants.	
	permettre une hétéro		Le groupe est un groupe	
	évaluation (par le jury) des		de pairs : l'évaluation se	
	compétences détenues au		fait en référence à un	
	regard du référentiel de		champ d'activité référencé	
	compétences du diplôme		par la qualification ou la	
			fonction des participants à	
			partir d'une situation	
			singulière.	

OBSERVATION LONGITUDINALE ET ANALYSE DES DONNEES OBSERVEES

1<sup>ère</sup> séance : **GEASE du 4 mars** 

Le cadre pratique :

Un contexte institutionnel:

A l'arrivée des participants, une grande salle située dans les locaux du CRES au CHU est

prête à accueillir le groupe.

Le choix du lieu a son importance ; ici il est marqué par sa neutralité au regard des lieux

d'exercice des professionnels. Symboliquement, l'éloignement avec ces derniers aide à la

mise à distance des situations qui seront analysées. Par contre, il est familier à certaines qui

ont suivi la formation en éducation à la santé. Elles peuvent alors y retrouver des éléments

connus, donc rassurants.

Une attention particulière a été apportée à l'accueil. Du café et du thé sont proposés à l'arrivée

des personnes qui se fait de manière échelonnée.

Autant de chaises que de personnes présentes sont disposées en un cercle continu et

permettent à tous de se voir. Après avoir proposé aux personnes présentes de prendre place le

formateur s'assied dos à la porte, confiant ainsi au groupe la gestion de retardataires

éventuels. Alors qu'habituellement les observateurs présents sont volontairement placés hors

du cercle, en position d'extériorité pour faire éventuellement des remarques sur la séance,

l'animateur me propose de prendre la chaise à sa gauche.

Les GEASE observés s'inscrivent dans un séminaire de quatre séances de trois heures

chacune proposé par le service de formation continue d'un centre hospitalier universitaire

destiné à des soignants « correspondants de santé » qui ont suivi une formation menant au

diplôme universitaire (DU) d'éducation à la santé coordonné par le Centre Régional

d'Education à la Santé (CRES). Il s'agit pour l'établissement de santé d'accompagner ces

professionnels dans la poursuite du développement de nouvelles compétences liées à la

fonction d'éducation.

Cette formation entre dans le plan de formation d'un centre hospitalier universitaire. Elle a été

demandée par les correspondants de santé, cependant tous les soignants concernés n'ont pu

être présents pour des raisons de service. La formation a été proposée à d'autres

professionnels soignants qui assurent des fonctions d'éducation à la santé dans leur secteur

d'exercice

83

La conseillère en formation du service formation continue est présente pour introduire cette première séance et accueillir le formateur. Il s'agit d'une pratique habituelle qui vise à rappeler le caractère institutionnel de la situation.

Cette personne définit l'objectif de la formation : « renforcer l'identité professionnelle du soignant dans sa dimension éducative ».

Elle rappelle que la technique du GEASE a été expérimentée lors du Diplôme Universitaire en éducation à la santé avec le même animateur.

# Les participants:

12 participantes sont inscrites sur la base du volontariat pour les quatre séances. La présence régulière est indispensable pour s'approprier les règles du dispositif et développer les compétences attendues.

On distingue deux catégories professionnelles : médecins et infirmières. Elles constituent en partie ce que l'on désigne sous le terme d'équipe soignante dans laquelle elles sont amenées à collaborer. L'infirmière a un rôle autonome mais une autre part importante de ses activités relève de la prescription médicale.

Certaines infirmières ont une spécialité (puéricultrice) ou un grade et une fonction d'encadrement auprès des équipes soignantes.

Toutes les participantes ont une activité d'éducation à la santé; certaines ont suivi l'enseignement menant au D.U d'éducation à la santé et donc se connaissent déjà.

Au total, le groupe est constitué de professionnelles de qualifications et fonctions différentes, elles exercent leur activité dans des secteurs différents mais le thème fédérateur pour toutes est l'éducation à la santé. Nous pouvons considérer qu'elles ont des expériences différentes liées à leur formation en raison des situations professionnelles auxquelles elles sont confrontées et de la place qu'elles occupent dans leur champ d'activité.

# La méthodologie : animation et protocole

L'animateur énonce au groupe les compétences recherchées à l'issue des quatre séances :

- Isoler une situation éducative,
- Développer la pratique réflexive des correspondants de santé,
- Emettre des hypothèses

## Il explicite la méthode :

« Le narrateur bénéficie de l'aide d'un groupe pour comprendre une situation dans laquelle il a été témoin ou acteur (exploration coopérative). En fin de séance, le narrateur reprend sa situation prêtée comme temps d'entraînement et il restitue les premiers éléments de l'analyse. »

A partir du document transmis par le service formation, il décline les quatre temps du GEASE: exposition d'une situation, exploration, interprétation, réaction et à travers eux l'activité du groupe. Un cinquième temps est évoqué, différencié des autres qui permet de « développer une méta compétence: l'analyse de la réflexivité du groupe », compétence collective qui doit se développer au fil des séances. Les références de l'analyse sont évoquées.

Le formateur précise son rôle : il est le garant de la méthode, de la sécurité des personnes et du groupe.

Il expose ensuite les règles de travail à respecter par chacun : la confidentialité sur les propos tenus durant les séances, la nécessité de ne pas porter de jugement, de ne pas donner de conseil, mais plutôt de se situer dans une démarche de création d'hypothèses, « comment apprendre à chercher ».

Cette phase d'explication permet d'établir un contrat de travail et de communication avec les participants fondé sur l'engagement de chacun et des règles déontologiques qui favorisent l'expression d'une parole libre.

Ce temps passé à exposer les règles du dispositif, à échanger à partir de remarques et questions qui peuvent être posées sur l'activité de chacun, sur les références de l'analyse, les attentes, permet de créer un climat propice au travail d'analyse collective et de susciter un sentiment de solidarité entre les membres facilitant ainsi leur coopération.

# Comment trouver une situation?

Le formateur propose une mise en réflexion par groupe de trois participantes pour choisir une à deux situations. Il utilise une technique d'animation de groupe visant la coopération, la co construction et permettant l'implication de chacune dans le travail à réaliser. En même temps, cela permet à chaque personne d'exprimer ses représentations initiales sur ce qu'est une situation.

La mise en commun des situations permet au formateur d'apporter des éclairages théoriques sur la notion de situation éducative, chacune est notée par écrit sous forme d'une phrase clé sur un tableau, puis il suggère le vote pour le choix de celle qui sera « prêtée » au groupe au cours de cette séance afin d'obtenir l'engagement optimal des participantes.

#### Le déroulement du GEASE

# La phase d'exposition :

La narratrice expose la situation dans laquelle elle est impliquée comme acteur. Elle utilise le récit comme mode d'exposition et donne au groupe les éléments essentiels à la compréhension de la situation : les acteurs en présence, le lieu, le contexte et les

circonstances. Le récit est le premier travail de réminiscence de la situation dans laquelle s'inscrivent les pratiques.

Elle conclut son récit sur cette phrase :

« Je ne sais pas comment raccrocher ce genre de personnalité qui refuse toute aide. Jusqu'où peut-on aller dans la démarche éducative ? »

Elle exprime une difficulté relationnelle avec un patient qui s'est montré agressif et refuse tout soin, elle se questionne sur la posture d'accompagnement quand le dialogue est difficile.

# <u>La phase d'exploration :</u>

Les questions d'investigation du groupe visent la clarification de la situation, ses déterminations. Elles font émerger chez la narratrice : l'explicitation plus précise du contexte, des faits dans leur matérialité et l'implication du soignant qui se met en JE dans le récit :

« J'essayais de trouver un terrain d'entente. J'ai laissé la porte ouverte. J'ai laissé mes coordonnées sur la table de nuit ; Je n'ai pas demandé, Je lui ai demandé ce qu'il faisait dans la vie...Les actions réalisées, mais aussi ce qui n'a pu être fait est exprimé.

Dans le récit, raisonnement et affectivité sont mêlés :

« J'ai senti de l'opposition, de l'agressivité, de la rancœur; J'ai laissé des coordonnées; J'étais en échec...je ne savais pas comment on arriverait à débloquer la situation »

Ceci semble favorisé par des actes de langage apparaissant à l'occasion des interrogations du groupe qui visent deux niveaux différents : ce qui s'est passé et les sentiments de l'acteur au sujet des faits.

La narratrice, dans ses efforts pour préciser la situation et la rendre intelligible donne des détails qui relèvent de savoirs théoriques détenus :

« Le traitement du problème cardiaque a été rapide, c'est technique, la pose d'un stent<sup>17</sup>. Donc, c'est différent du diabète où la prise en charge est plus longue »

Elle va même jusqu'à proposer des hypothèses sur les relations de cause à effet, cherchant à donner du sens à la situation de dialogue difficile :

« Il est borderline<sup>18</sup>. Je pense que c'est une personne trop absorbée par ce qu'on lui a fait. Il a le sentiment d'être victime et d'avoir à se battre ».

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Stent : mot anglais désignant une prothèse en forme de ressort placée à l'intérieur d'une artère que l'on vient de dilater, pour éviter que l'artère ne revienne à son diamètre initial. L'équivalent français est endoprothèse vasculaire.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> L'état limite ou borderline est la situation du sujet à la frontière entre la névrose et la psychose

# La phase d'interprétation :

Il s'agit d'une phase visant plus la compréhension que l'explication.

Au cours de cette phase, seuls les membres du groupe et l'animateur s'expriment. La narratrice doit garder le silence.

L'exercice auquel doit se plier le groupe consiste à utiliser la multiréférentialité pour augmenter l'intelligibilité de la situation.

Les hypothèses ont une fonction heuristique et reposent sur des savoirs déjà-là : savoirs d'expérience et savoirs théoriques :

- « C'est une situation de soignant avec un projet pour le patient qui ne permet pas d'écouter son besoin »
- « Il n'est pas en demande, dans un lit, donc en position d'infériorité, dans des conditions qui ne sont pas favorables pour une première prise de contact »
- « La révolte et l'agressivité sont des signes d'implication dans la maladie même si c'est désagréable pour le soignant »

Cette assertion est l'occasion pour la personne qui la propose d'évoquer un savoir de référence pour les éducateurs en santé.

# La phase de réaction :

La parole est rendue à la narratrice. Elle exprime un vécu au regard de l'attente exprimée au moment du récit :

« Je suis frustrée car on m'a donné beaucoup de choses négatives : il n'a pas demandé qu'on vienne, c'était pas le moment, il était en position d'infériorité ».

Mais aussi des éléments de compréhension qui permettent de donner un nouveau sens à son expérience :

« J'ai retenu des choses intéressantes : la représentation du soin, faire parler le patient...Il est clair qu'il faut creuser sur le contexte social ».

# Le méta GEASE

Il permet aux participantes d'exprimer leur vécu et d'analyser le fonctionnement de la séance.

Le formateur reprécise l'objectif du GEASE - « La situation est le terrain d'entraînement pour le groupe »-, et son ancrage théorique, il donne un exemple concret :

« La multi référentialité est constituée d'éléments scientifiques énoncés et rapportés qui éclairent la situation ».

« Le GEASE convoque des bribes de savoirs (niveau psychologique, social), F. a évoqué une référence théorique. » Il propose à cette participante d'apporter le document de référence lors de la prochaine séance.

Une des participantes s'exprime sur une compétence qu'elle a développée au cours de cette séance : la capacité à mobiliser et transférer ce qui a été dit lors de la séance à des situations professionnelles similaires :

« Ce qui a pu être dit dans cette séance va me servir dans d'autres situations de même type ».

Ainsi, le GEASE est un outil de décontextualisation qui permet de reconnaître ce qui dans une situation singulière appartient au général où chacun peut se retrouver.

# L'animateur:

Il intervient dans toutes les étapes du GEASE, sa tâche principale est de susciter un échange verbal à propos d'une situation passée qui sert de support à un entraînement à l'analyse basée à la fois sur des références scientifiques émanant de plusieurs champs, mais aussi sur des compétences, expériences passées ou en construction. Il s'agit ensuite de relier entre eux les différents niveaux d'intelligibilité pour prendre en compte le caractère complexe des situations.

# En début de séance :

Devant la difficulté des participantes à trouver une situation à exposer, l'animateur met en œuvre la coopération entre les participantes qui par groupe de trois proposeront deux situations. Celles-ci on ensuite été soumises au vote du groupe, ce qui a permis d'engager le travail de manière démocratique.

# Après l'exposition de la situation par la narratrice :

Il la remercie et confirme qu'il s'agit bien d'une situation. Il valide ainsi la capacité de C. à avoir isolé une situation.

# Au cours des phases d'exploration et d'interprétation :

Il régule et distribue la parole en s'aidant d'une liste actualisée de ceux qui souhaitent s'exprimer.

Il fait reformuler les questions lorsqu'elles prennent la forme d'hypothèses, il participe en posant des questions lui-même tout en évitant de se poser en expert.

Dans la phase d'expression des hypothèses, il intervient à plusieurs reprises, incitant les participantes à expliquer la situation passée plutôt que de proposer des solutions ou des conseils sur ce qu'il y aurait à faire dans l'avenir. Il agit ainsi sur l'habitus propre aux

soignants (lié à leur formation initiale) consistant à faire suivre la phase d'analyse d'un problème par une phase de résolution de problème.

Une autre fois, il propose une hypothèse s'adossant à une hypothèse précédemment exprimée afin de la valider comme un savoir.

\*\*\*\*\*

2<sup>ème</sup> séance : GEASE du 29 avril (intervalle de 7 semaines avec la première séance)

# Le cadre pratique :

Le contexte institutionnel : la séance se déroule dans les mêmes locaux.

# Les participants :

10 personnes sont présentes, l'animateur et l'observateur.

# La méthodologie : animation et protocole

La séance débute par « un espace tampon », moment d'échanges entre les participantes et le formateur qui permet de revenir sur la séance précédente. C'est l'occasion d'un partage de références théoriques communes puisqu'une participante a amené un ouvrage sur la relation soignant soigné en lien avec la problématique de la séance précédente.

Le formateur encourage cette pratique : « c'est très intéressant de proposer des savoirs, se référer à des travaux particuliers. Cela permet d'envisager la formation en partant de la pratique pour aller vers la théorie ».

Il redemande les prénoms des personnes favorisant ainsi la connaissance mutuelle. Il rappelle les phases du GEASE, son effet formateur, répond à des questions relatives à la situation et ainsi favorise à la fois l'appropriation des règles par les participantes et le développement de connaissances propres à la méthode.

Le formateur prononce une formule rituelle permettant de rentrer dans la séance : « à partir de maintenant, la personne qui prendra la parole exposera une situation... ».

Un long silence suit, interrompu par des remarques exprimant un doute sur l'intérêt d'une situation, des craintes de ne pas retrouver les détails :

- «Parler comme cela, c'est prendre le risque de parler de quelque chose qui n'est pas intéressant ».
- « Le problème c'est la mémoire. Avec le temps les détails s'estompent ».

Le formateur accueille l'expression de ces appréhensions qui peuvent constituer un frein à l'expression mais y répond : «Toutes les situations sont de bons terrains d'entraînement ».

« La narration permet de faire un exercice d'évocation qui permet de retrouver les détails ».

## Le déroulement du GEASE

# <u>La phase d'exposition :</u>

La situation est proposée par C. qui construit un récit définissant le contexte : le lieu, les acteurs, l'activité. Le récit de C. débute comme une histoire : « C'était une rencontre avec les ados ; c'était dans un lycée professionnel avec des élèves en BEP de coiffure, donc des filles. Le principe que l'on adopte est de faire se rencontrer les filles et les garçons qui ne sont pas dans la même classe....Nos rencontres sont sur le thème de l'éducation à la sexualité ».

L'expression du vécu y est très présente : « J'étais bouleversée, Le travail d'animation était difficile, Mon travail n'était pas simple, j'étais furax contre moi-même, Je sentais que les garçons étaient partis frustrés ; Je ne l'ai pas bien vécu ».

Dans cette activité qu'elle met en récit, quelque chose lui a échappé, il en a résulté un sentiment de malaise qu'elle exprime.

Son récit est précis, riche de détails descriptifs sur le contexte, les acteurs, ce qu'ils ont dit. Des éléments de son activité apparaissent dans le discours : « J'ai débordé, on n'a pas eu le temps d'analyser, de prolonger.... J'ai proposé aux filles de s'écarter et aucune n'a bougé..... Je ne sais pas pourquoi, comment on est arrivé à parler du viol.... J'ai essayé par plusieurs moyens d'apporter autre chose...... On n'est pas arrivé à sortir de là....On a été obligé d'arrêter le débat ». Il s'agit du réel de l'activité qui place son auteur dans des dilemmes en lien avec les contraintes de la situation.

Par ailleurs, des savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans l'activité émergent dans le récit portant sur des méthodes pédagogiques spécifiques (le photo langage), mais aussi sur des savoirs disciplinaires (le secret professionnel).

Le récit est très riche et sa construction semble viser une recherche d'intelligibilité dans l'effort de réminiscence et de mise en forme des détails de la situation. On peut faire l'hypothèse que c'est la situation de communication adressée qui favorise la mise en œuvre de cette compétence.

Si l'implication personnelle apparaît d'emblée dans le récit premier de la situation, l'action collective quant à elle est bien distincte. Nous pouvons y voir un indice relevant de ce que CLOT (1999 a) nomme le genre de l'activité : « *Le principe que l'on adopte ; Nos rencontres sont sur le thème...* », ce qui relève du consensus, des conventions et qui définit une communauté de pratiques professionnelles, le genre d'un métier.

A la fin de la phase d'exposition, l'animateur établit la transition pour inviter le groupe à passer à la phase suivante : « On peut poser des questions sur les faits, sur le ressenti... » .... « Qui veut poser la première question ? »

Dans cette énonciation, il suggère deux voies d'investigation : les questions sur les faits visent à obtenir un discours narratif dans lequel l'acteur se dégage de la situation comme si luimême la voyait se dérouler devant ses yeux ; les questions sur le ressenti en revanche engagent la narratrice à parler d'elle, tout en donnant du sens à ce qu'elle dit d'elle. Par cette simple question, l'animateur guide le groupe vers des modalités d'exploration de la situation passée visant l'élaboration et la verbalisation de l'expérience de la situation et celle des sentiments rapportés à elle (FUMAT *et al*, 2003).

# La phase d'exploration

Les investigations du groupe permettent de préciser la situation, jusqu'au point de pouvoir « la voir ». Les questions portent sur des éléments concernant le dispositif, le rôle des animateurs, les contraintes, l'environnement institutionnel ; elles permettent d'entrevoir la complexité de la situation.

## Dans le discours se manifestent :

- une posture d'évocation : « Voilà ça me revient », « Justement, je n'arrive pas à retrouver ça » qui ne permet pas toujours de faire accéder au conscient certaines informations ;
- une recherche de compréhension, de sens sur l'enchaînement des actions : « Je ne sais pas pourquoi je suis rentrée dans le débat »... . « Là, j'arrive pas à savoir »
- une prise de conscience favorisée par une question du formateur : « Il y avait deux garçons... restés en retrait » « Je n'y avais pas pensé » .... « L'émotion a pris le pas sur la raison, les autres n'ont pas pu travailler ».

De nombreuses phrases rendent compte du réel de l'activité : ce qui n'a pas pu être fait, ce qui a été fait mais qui n'a pas atteint son but et qui laisse l'auteur du récit dans un sentiment de dévalorisation.

« Je pense que là je n'ai pas été assez volontaire pour les obliger à le faire »

« Il aurait fallu le faire »... « Je ne l'ai pas fait. ».... « Je me suis dit que je ne l'avais pas aidé » ; « On est là pour que chacun puisse apporter ce qu'il croit et pense..... Je n'ai pas pu faire que d'autres expressions aient pu avoir lieu, que je sois rentrée dans le débat »... « J'avais lutté pour amener ces filles à élaborer... ».....« la façon dont je l'ai fait n'a pas été utile ».

Nous retrouvons de manière plus manifeste que dans le récit premier ce qui relève du niveau d'implication personnelle de l'acteur dans la situation et ce qui relève de l'action collective :

« On dit que c'est un temps pour partager les résultats des ateliers »... « On peut initier l'échange par des questions préparées à l'avance »... « On leur avait dit... »... « On leur

laisse le temps de faire le commentaire » ... « Cela fait dix ans que l'on fait cela .... On essaie de rencontrer le plus souvent les enseignants ; quand on arrive le matin, on explique le pourquoi de notre présence, ce qui va se passer et comment ; on amène avec nous un observateur extérieur »... « Nous on essaie de ne pas leur faire du mal, on continue à apprendre pour cela ; on avait beaucoup discuté, beaucoup préparé la situation. On devait séparer les groupes pour en parler »... « On est là pour que chacun puisse apporter ce qu'il croit et pense .. ».. « On a fait le point sur l'animation.. »... « On n'est pas des animateurs, on est éducateurs ».

# La phase d'interprétation :

Le formateur rebondit sur les hypothèses qui recèlent des connaissances :

Une participante : « l'arrivée d'une nouvelle personne dans le groupe des filles a pu être vécue comme un viol »

Le formateur : « La salle de classe est très féminine, il s'y produit des intrusions qui entraînent des réactions chez les filles qui le vivent comme un viol symbolique (question du territoire) »

Une autre participante fait référence à une de ses expériences antérieures pour proposer : « Exprimer des choses négatives sur les garçons pouvait être une provocation pour nier le rôle éducatif de l'animateur ; le soignant doit s'effacer derrière et redonner la parole au groupe »

Le formateur reprend : « La fixation sur l'animateur traduit la volonté de le supprimer ; en réponse, une façon d'animer, c'est de ne plus animer ».

Sur les hypothèses qui revalorisent les éléments positifs de la situation :

Une participante : « L'échange a pu être constructif autour du débat »

Le formateur reprend :

« Constructif aussi pour la jeune fille qui a pu parler à l'infirmière »

Plusieurs hypothèses interrogent la fonction d'animateur et d'éducateur face à des adolescents mais aussi celle de la co animation en jeu dans la situation. Ainsi dans cette phase et au moment où des savoirs de référence permettent de mieux comprendre la situation, le groupe co construit de nouveaux savoirs.

# La phase de réaction :

La narratrice a retenu de nombreuses hypothèses du groupe qui lui permettent de progresser dans la compréhension de cette situation passée, notamment en ce qui concerne son rôle et sa fonction. Le fait de remercier le groupe peut traduire le bénéfice qu'elle retire de cette co construction.

Faisant référence au réel de l'activité : «Il faut faire avec la réalité.....C'est toujours l'histoire de négociation entre ce qu'il y a à gérer là et ce que l'on pourrait faire autrement. »

- « Qu'est ce qu'on a gagné, qu'est ce qu'on a perdu? Toujours des choix à faire : dilemme »...
- « Pour lui permettre de ne pas rester dans le symbole (viol), il aurait fallu séparer le sujet du symbole (décontextualiser). Merci pour cela. »

Sur la préparation des élèves : « Il s'agit d'un élément qui nous échappe. Ils ont une obligation de participation. Comment les rendre plus volontaires ? Qu'est ce qu'ils vont y gagner ? » Une difficulté institutionnelle est repérée.

Sur le thème de l'animateur- éducateur : « Comment repenser les choses, mieux conceptualiser ? Comment on va et vient entre ces deux rôles ? »

- « La difficulté dans cette histoire c'était la mienne ? Quelle était la leur ? »
- « A vouloir gagner la rencontre filles garçons, on a perdu la cohésion »
- « Quand on parle de sexualité, il est question d'histoire d'émotions qui s'entrechoquent (question du transfert et du contre transfert). L'adulte est là pour faire résonner la raison ».

Elle exprime l'intérêt pour « cette expérience qui donne l'occasion de réfléchir après et de la proposer tout en trouvant l'expérience pas facile. »

Ce temps de l'interprétation durant lequel elle est restée silencieuse comme l'exige le protocole semble avoir permis des prises de conscience au sens de conceptualisation selon PIAGET, dans un processus d'appropriation intériorisation (CLOT, 1999 b) de l'analyse de toutes les dimensions de la situation prêtée au groupe.

# Le méta GEASE:

Le formateur en rappelle les finalités : « il s'agit d'un travail réflexif sur ce qui s'est passé et comment cela s'est passé pour développer les compétences du groupe à analyser ».

En énonçant les référents théoriques évoqués au cours de l'interprétation, il met en évidence les savoirs convoqués et détenus par les participantes au cours de ce GEASE : sur le secret professionnel, le projet d'établissement, la question du *leadership* dans les groupes, les éléments de didactique, de pédagogie. Il termine en communiquant des auteurs de référence dans ces champs spécifiques.

Des remarques faites par des participantes sur le fonctionnement du groupe sont l'occasion de préciser la fonction de l'animateur, formateur lorsqu'il met en œuvre le projet éducatif de développement des compétences individuelles et collectives du groupe en se situant dans la

zone proximale de développement (CLOT, 1999b)), espace dans lequel doivent prendre place les processus d'apprentissage.

La narratrice dit qu'il est possible de s'engager dans le récit d'une situation car « *on a quelque chose à y gagner »*.

\*\*\*\*\*\*

3<sup>ème</sup> séance : GEASE du 6 mai (1 semaine d'intervalle avec le précédent)

# Le cadre pratique :

Le contexte institutionnel : la séance se déroule dans les mêmes locaux.

# Les participants :

10 personnes sont présentes, l'animateur et l'observateur

# La méthodologie : animation et protocole

La séance débute par « un espace tampon » qui permet aux membres du groupe de poser des questions éventuelles. Cette phase informelle est l'occasion pour le formateur de transmettre des informations sur le GEASE, permettant aux membres de mieux s'approprier les règles, mieux comprendre la fonction de l'animateur.

Le formateur définit son rôle à travers les métaphores de l'animateur, du conducteur et de l'entraîneur, redonnant la place centrale au sujet apprenant dans les processus d'apprentissage dans une visée d'autonomie.

Puis il prononce la formule rituelle permettant de changer d'espace : « à partir de maintenant.... ». Il rappelle les quatre phases, les règles de fonctionnement.

## Le déroulement du GEASE

# La phase d'exposition :

Elle est précédée de deux minutes de silence. La narratrice commence par : « C'est un sujet difficile ». Puis elle se met en situation d'évocation : « Je me souviens très bien... »

Le contexte est situé: « la situation se déroule dans le cadre de la consultation de tabacologie, au cours d'un entretien individuel, il y a deux ans. »

Dans le récit apparaissent :

- des éléments mémorisés : « Je me souviens très bien de son comportement et de son attitude » ...; « Ce qu'elle m'a dit,... »
- et de nombreux détails sur la situation :

Des actions, des intentions : Je lui ai donné des conseils.. »... « Je ne me suis pas laissée impressionner. J'ai dit.... » ; « Je l'ai rebranchée sur... »... « Je lui ai expliqué... ».... « Mais

je voulais qu'elle sorte de mon suivi. Je l'ai confiée au médecin....», dans lesquelles l'implication de l'acteur se traduit par l'utilisation du JE.

Des émotions : « J'ai eu un choc car elle m'a rapporté des mots que j'aurais dits »

Le récit se termine par ce qui a fait problème pour le narrateur : «Le problème c'est qu'elle m'a dit ..... »

Le formateur fait préciser le moment de la situation à analyser car deux périodes apparaissent dans le récit : « la situation, c'est le moment où vous l'avez vue il y a un mois, où elle vous a dit ces paroles ? »

# La phase d'exploration :

Les questions favorisent des réminiscences sur le vécu de la narratrice (ses émotions, ses réactions) – « Je ne lui ai pas donné l'occasion de s'appesantir, mais moi ça m'a fait un choc ».... « Je me souviens que j'étais choquée » - et sur les nombreux détails relatifs à la situation : le contexte, la relation d'éducation, le profil de la patiente et son histoire familiale.

L'investigation des participantes contribue à la réflexion dans l'action passée : « Je n'ai pas fait... J'ai estimé à ce moment là que je n'avais pas bien fait. Avais je raison ? » .

De même, les intentions qui ont déterminé les actions sont identifiées par leur auteur : « je *ne voulais pas de confrontation* ».

# La phase d'interprétation :

Elle est annoncée par une phrase de transition prononcée par l'animateur. Il rappelle la visée explicative et les règles d'intervention.

Dès le début de cette phase, les hypothèses de plusieurs participantes convergent et s'affinent les unes les autres, le formateur utilise une relance pour susciter l'approfondissement du thème évoqué, l'empathie :

Une participante : « Dans la dimension pédagogique, les patients nous prêtent souvent des propos qu'ils aimeraient qu'on ait... »

Une autre participante : «Pas seulement dans l'éducation à la santé ; c'est la relation à l'autre qui est en question »

Le formateur rebondit : « « On peut en effet élargir à toutes les relations humaines ».

Une participante : «On touche là la problématique de l'empathie ».

Le formateur relance : « Explicitez »!

On peut noter un progrès dans le savoir analyser du groupe : le nombre élevé de questions visant l'exploration en est un indice, épuisant en cela les hypothèses à venir. Ainsi, l'entraînement et la mise en synergie des capacités des participants et de leurs connaissances respectives ont permis de cerner plus rapidement les déterminants de la situation.

Un peu plus tard, le formateur ouvre la voie à des hypothèses visant le niveau institutionnel, évoquant « *le défaut de construction de cette consultation de tabacologie* ».

# La phase de réaction :

La narratrice fait la synthèse des hypothèses proposées par le groupe. Elle retient la dimension affective de la situation et la problématique de la personne car ce qui a fait problème pour elle, c'est « de n'avoir pas été à la hauteur au niveau de la dimension pédagogique, peur de ne pas être comprise ».

Le formateur remercie le groupe.

Une pause est proposée.

# Le méta GEASE :

La narratrice exprime l'intérêt de bénéficier des regards multiples des participants. Elle ajoute : « Maintenant que j'ai posé cette situation, que je l'ai verbalisée, je ne peux plus la regarder de la même manière. Une situation identique ne pourra plus être regardée de la même façon. »

Le récit et l'analyse de la situation constituent une expérience qui transforme l'expérience première et qui en fait un moyen pour d'autres expériences (CLOT, 2001), développant le pouvoir d'agir de l'auteur dans son activité selon la théorie de la clinique de l'activité.

Le formateur signifie au groupe les compétences qu'il développe :

«On assiste à un enrichissement identitaire, le groupe réfléchit. Il évolue dans la confiance, il développe de l'intelligence».

La reconfiguration de la situation à travers le récit correspond à la construction dans l'interaction avec un groupe de pairs d'un espace physique, social et langagier de développement de l'expérience. On peut qualifier ce moment d'apprentissage coopératif.

Il se produit un enrichissement identitaire du professionnel en éducation à la santé au regard des attitudes et de la posture qu'il adopte : le prêt d'une situation à des fins d'analyse permet de construire, de confronter et de développer des savoirs de référence. Il contribue ainsi à l'enrichissement du genre professionnel à travers une « mise à l'épreuve pratique ».

\*\*\*\*\*\*

4<sup>ème</sup> séance : GEASE du 17 juin (6 semaines d'intervalle du précédent)

Le cadre pratique :

Le contexte institutionnel : la séance se déroule dans les mêmes locaux.

Les participants :

11 personnes sont présentes, l'animateur et l'observateur.

La méthodologie : animation et protocole

Au cours de l'« espace tampon » rituel du début, le thème de « l'intelligence du groupe » évoqué au cours de la précédente séance est approfondi : l'action du groupe dans la phase d'exploration ne vise pas exclusivement la verbalisation par la narratrice des éléments de la situation. Il s'agit d'un véritable accompagnement dans lequel chacun apprend « jusqu'où ne

pas aller trop loin ».

Les règles du GEASE sont importantes à rappeler lors des premières séances afin qu'elles soient respectées, mais elles sont appropriées par chacun progressivement et le groupe acquiert la capacité de s'autoréguler. Ceci peut être objectivé par une diminution du nombre d'interventions du formateur visant la régulation. Son rôle est alors beaucoup plus orienté vers l'animation : il reformule, relance, entraîne les personnes à une lecture plurielle des situations

tout en assurant la gestion des différentes phases.

Lorsque les questions sont épuisées, le formateur prononce la formule rituelle qui annonce le

début du GEASE : « à partir de maintenant.... »

Le déroulement du GEASE :

La phase d'exposition :

Le récit commence comme une histoire : « « Il y a 3, 4 mois en consultation d'asthmologie un matin. Il y avait un pneumologue, deux pédiatres, 1 allergologue... »

Il est situé dans le temps, il précise le contexte : les acteurs en présence, le lieu dans lequel se déroule la situation.

La narratrice agence les éléments selon un ordre qui lui paraît logique. Il y a visiblement un effort de communication vis-à-vis des autres participants :

« L'accueil des enfants se fait par l'infirmière de consultation, puis le pédiatre établit une prescription, les examens sont réalisés et enfin le STAFF se réunit pour décider de la conduite à tenir ». L'infirmière de consultation, c'est elle, mais dans le récit elle décrit un protocole dans lequel chacun a une place assignée par une tâche prescrite telle que définie dans un référentiel d'activités propre à un emploi. Son implication comme sujet apparaît dans

97

les actions, les sentiments évoqués. Mais un évènement particulier survient au cours du protocole qui n'est pas pris en compte.

Elle termine le récit en concluant sur son sentiment et une émotion :

« Je suis persuadée qu'on est passé à côté de quelque chose, et que l'on va arriver à quelque chose à long terme. Je suis frustrée sur la situation éducative ». Le sentiment porte sur l'action collective qui ne la satisfait pas.

# <u>La phase d'exploration :</u>

J'assiste à un phénomène nouveau au niveau de la dynamique de groupe dans ce temps d'investigation : les questions se succèdent en « rafales », le formateur redouble alors de vigilance pour réguler la parole car si le groupe a acquis la capacité à questionner, il ne doit en aucun cas devenir inquisiteur. Le formateur reformule, explicite, fait des synthèses.

Les questions favorisent la mise en évocation : « C'est vrai, ça revient au fur et à mesure » ; « Je me rappelle qui... » ;

Cependant tous les éléments ne peuvent pas être retrouvés : « Je ne me rappelle plus ».

Les questions visent surtout à mieux comprendre le fonctionnement institutionnel de la consultation. Certaines sont orientées sur l'implication de l'acteur dans la situation au niveau des actions, des sentiments :

«A quel moment fais-tu le diagnostic éducatif?»; «Tu avais identifié le pédiatre de référence. As-tu pu communiquer avec lui après?»; «As-tu pu exprimer le problème?»; «As-tu abordé le problème de l'anorexie?»; «Ta crainte c'est l'asthme de la petite?»; «Quand tu fais le suivi téléphonique, tu t'adresses à qui?»; «As-tu fait appel à la PMI?»; «Tu as perçu une divergence des demandes du père et de la mère?»; «A quel moment toi, tu peux restituer à l'équipe médicale?»; «As-tu vécu une situation identique auparavant?» Les réponses du narrateur portent sur les actions réalisées, mais aussi ce qui n'a pu être fait, le réel de l'activité, en donnant du sens à la détermination de ses actions: «Mais là, je ne pouvais pas aborder des sujets sur lesquels la mère n'avait pas voulu parler devant le médecin».

Nous pouvons faire l'hypothèse que ce choix est sous tendu par des concepts pragmatiques qui selon PASTRE (1997) pourraient être verbalisés par un effort d'explicitation, mettant en évidence les savoirs qui sous-tendent l'action. On peut voir dans cet exemple comment le professionnel a à négocier avec la tâche prescrite, les contraintes de l'action collective ici très « protocolée » et le sens et les valeurs qui fondent ses propres actions.

Le formateur propose de passer à la phase d'interprétation, l'exploration a duré quasiment une heure. Il s'agit d'un exemple type de situation hypercomplexe dans laquelle l'activité de la

narratrice dans la situation passée est dans une interdépendance majeure avec le contexte dans lequel elle s'inscrit.

# La phase d'interprétation :

Le formateur rappelle les règles de l'interprétation qui doit être orientée vers les éléments qui ont construit la situation. A deux reprises, il demande à une participante de reformuler ce qui semble être des propositions de solution.

Rapidement plusieurs hypothèses convergent vers le niveau institutionnel de la situation : la configuration de la consultation ne favorise pas l'action éducative. Le formateur rebondit sur cette succession d'hypothèses : « la consultation est basée sur une construction technique différente de l'approche de base en éducation ».

# La phase de réaction :

La narratrice exprime de la satisfaction au regard du récit car le nombre important de questions lui a fait prendre conscience de la complexité de la situation. Elle anticipe sur les changements qu'il y aurait à faire dans cette consultation : « Peut-être faudrait-il établir un diagnostic éducatif avant les examens ? », dit-elle. Elle reconnaît aussi sa difficulté à s'exprimer devant le staff (réunion de l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire : pneumologue, pédiatre, allergologue, infirmière). Elle termine en remerciant le groupe.

La verbalisation, puis l'explicitation de la situation à travers le récit ont permis des prises de conscience favorisant une conceptualisation qui pourra aboutir à une nouvelle manière de faire et d'être en situation d'activité professionnelle.

# Le méta GEASE :

Les remarques mettent en évidence le développement du savoir analyser par le groupe, particulièrement manifeste dans la phase d'exploration qui a été très intense. En effet, l'efficience du dispositif réside en ce qu'il permet avec l'entraînement d'orienter les questions d'investigation en fonction des hypothèses sous-jacentes qui les induisent. Cela a pour effet de réduire d'autant la durée de la phase d'interprétation, les hypothèses ayant été formulées de manière implicite dans les questions.

L'analyse s'est réalisée dans la coopération, chaque personne contribuant à la co construction du sens de la situation prêtée par C.

Certaines avancent des raisons à cette dynamique de groupe :

« Ce sont des situations dans lesquelles on se sent impliqué ».... « Le développement des compétences collectives est quelque chose de confortable ».... « La dynamique de groupe est positive, calme... ».

Nous pouvons comprendre ces remarques comme l'expression des effets de ce que l'on nomme la démarche clinique dont l'implication est la condition première, dans laquelle la singularité de la situation peut amener au général où chacun se retrouve. Celle-ci rapportée par le langage à travers le récit peut apporter de la connaissance à ceux qui l'écoutent dans une sorte de transfert de connaissances.

Dans un même temps s'est installé un sentiment de confiance entre les participantes, chacune se reconnaît dans les situations prêtées au groupe. En écoutant le récit d'un pair dans une situation où a été vécue une difficulté, chacune est renvoyée à son propre espace professionnel et peut relativiser ses propres difficultés.

Nous pouvons rajouter à ce début d'analyse que l'élaboration d'un tel espace social et langagier intersubjectif permet à chacun de se re connaître dans l'autre et d'affirmer son identité professionnelle au regard d'une communauté de pratiques, ce qui n'est pas sans effet sur sa propre identité personnelle.

La durée dans laquelle s'inscrit cette méthode de formation et la sécurité apportée par le formateur dans sa capacité à gérer le dispositif sont sans nul doute les deux conditions majeures pour la manifestation de ces effets.

# **Entretiens semi directifs avec les narratrices**

# Narratrice 1

# **Chercheur:**

Quel a été le vécu de cette expérience : avoir apporté une situation dans un GEASE ?

#### **C**:

Je.... c'était le premier GEASE donc si vous voulez je ne savais pas, on savait pas, moi je savais pas où on allait. Je ne savais pas où moi j'allais donc ça a été une expérience plutôt stressante pour moi, euh.... parce que l'histoire que j'ai racontée, bon elle avait beaucoup de manques comme chaque histoire, et qu'on se sent un peu acculé dans nos retranchements et que ; c'est pas des retranchements, mais on se sent oui, acculé. Euh....moi je me suis sentie assez mal à l'aise. C'est peut-être mon caractère qui n'est pas d'emblée très expressif, je ne parle pas d'emblée très facilement donc peut-être que ça a été aussi une des conséquences mais c'est vrai que pour moi ça été assez difficile ; oui.

#### **Chercheur:**

Vous vous êtes sentie acculée par le groupe ou par le récit de la situation ?

# $\mathbf{C}$ :

Je ne pense pas que ce soit le groupe. Je pense que je ne savais pas où on allait, je ne savais pas comment ça allait se passer. C'est vrai qu'on en avait fait un au cours du D.U mais qui est passé pour moi très vite et je n'avais pas ... je n'avais pas vraiment tout saisi, donc pour moi le premier qu'on avait fait donc, il y a un an et demi ou deux ans je ne sais plus exactement, c'est vrai qu'il ne m'a pas beaucoup servi pour cette fois, pour ces fois-ci parce que ça été vraiment une vision très rapide et ... donc..... C'est vrai que..... Oui c'est difficile, c'est stressant, c'est angoissant, on voit qu'on... C'est vrai que..... On n'est pas jugé mais on s'auto juge chaque fois donc on voit très bien tout ce que l'on n'a pas fait, et tout ce qui manque et c'est vrai que si même si les autres ne le formulent pas, ça saute vraiment aux yeux de celui qui expose, donc c'est vrai que c'est..... C'est un peu difficile.

# **Chercheur:**

C'est dans cette énonciation que vous prendriez conscience des manques au niveau du récit mais aussi, ce que vous n'avez pas fait et qui aurait pu être fait, par l'équipe, l'organisation, c'est bien ce que voulez dire ?

## **C**:

Oui, oui c'est ça. Tout ce que l'on n'a pas fait, qu'on aurait pu faire et là on met le doigt dessus et je crois que des fois c'est difficile, ça peut être difficile à entendre mais bon d'un autre côté c'est aussi ce qui fait avancer

# **Chercheur:**

C'est le développement dans la difficulté peut-être ?

## **C**:

Oui, ça permet d'aller plus loin et de ne pas se contenter de notre petite histoire qu'on se raconte tous les jours et ..., qui reste toujours très superficielle, quoi. C'est vrai que cela permet d'aller beaucoup plus loin. Et c'est vrai que chacun va apporter en fonction de sa personnalité un certain nombre d'éléments et la construction de tous ces éléments va permettre d'avancer, de voir que, il faut quand même..., ça donne des idées pour des gens vraiment très variés. Donc, c'est la richesse de cette chose là.

# **Chercheur:**

Le groupe vous a-t-il apporté une aide quelconque ?

## **C**:

Si vous voulez, à ce premier GEASE moi j'étais trop préoccupée par, par comment ça allait se passer et par le jugement. C'est idiot mais c'est comme ça; et donc c'est vraiment très à distance que je vois ce que m'a apporté le groupe mais sur le moment c'était vraiment... chaque fois que je répondais à une question, je me rendais compte de tous les manques et du coup je me sentais en faute... envers moi-même. Donc, c'est une situation que je n'aime pas.

#### **Chercheur:**

Avez-vous perçu que cela pouvait être la même chose pour les personnes qui ont apporté une situation les fois suivantes ? Ou pensez-vous que c'était plutôt caractéristique d'un premier GEASE ?

#### $\mathbf{C}$ .

Je crois que les autres ne l'ont pas formulé comme ça...dans les retours qu'elles ont apportés....elles ne l'ont pas exprimé, mais je pense quand même qu'il y a, que c'est dans tous les GEASE il y a quelque part.... ce côté qui permet de se remettre en question aussi. Hein, je veux dire, ce n'est pas un côté négatif. Donc, c'est vraiment une remise en question de ce que l'on fait, de ce que l'on a fait.

#### **Chercheur:**

La dynamique de groupe, la confiance qui s'installe dans le groupe peuvent-elles faciliter dans le temps ?

#### $\mathbf{C}$ .

Oui, ça c'est très important. C'est très important, et puis bon voir comment en fait ça se déroule; et puis bon, je pense que ça été au fil des séances qu'on a construit quand même pas mal de choses et, et c'est vrai que... on allait plus.... L'analyse était quand même plus fine, dans, je pense, ce que l'on a porté au départ. Donc, pas uniquement sur le manque, mais sur les côtés positifs aussi parce que ça je crois que c'est un petit peu un des problèmes... c'est que les côtés positifs sont rarement valorisés; c'est un peu dommage.

#### **Chercheur:**

C'est vrai que la tendance c'est de rapporter des situations qui ont fait problème et on en oublie les aspects positifs de la situation en disant : là on a été plutôt performant, et ça on oublie d'en parler peut-être....

#### **C**:

Oui et, et les autres vous le renvoient pas non plus donc, c'est vrai que, c'est toujours difficile de voilà

#### **Chercheur:**

Et le formateur, apporte-t-il une aide particulière ?

#### C

Ah oui, je pense qu'il apporte une aide dans la mesure où c'est la limite de ce qu'on peut faire, et de ce que l'on ne peut pas faire et c'est indispensable parce que sinon ça peut aller très loin quand même, on peut se sentir je pense très mal. Donc, je pense que le formateur a un rôle majeur... Pour ne pas qu'il y ait de débordements. Même dans ces séances qui ont

l'air au départ très, très policées, hein ; mais bon, ça peut quand même des fois faire très mal sur certains aspects, j'imagine. Donc oui, je crois que le formateur a une place très importante.

## **Chercheur:**

Il est garant...

# $\mathbf{C}$ :

Oui, oui ; et ça je crois qu'il faut quand même avoir un sacré, une sacrée habitude de ce genre de groupe pour pouvoir bien...pas les diriger mais les accompagner en tout cas. Et ça ne doit pas être facile d'arriver justement à ce que ... tout reste dans le cadre qu'on s'est fixé au départ, les limites du questionnement, et pas de la solution, et pas de la critique, qui finalement est notre habitude de travail. Et c'est vrai que pour nous c'est toujours une remise.., c'est...parce que on a toujours travaillé sur la critique et sur la résolution de problèmes. Mais vis-à-vis des autres c'est sur la critique.

#### **Chercheur:**

Le jugement?

## **C**:

Oui mais.... le jugement positif, il y en a quelques uns, mais il n'y en a pas.., ce n'est pas ce qu'il y a de plus fréquent quand même. Donc, c'est vrai que ça ce n'est pas facile à .... à changer cette.... Cette façon de penser qu'on nous a inculquée depuis des années.

#### **Chercheur:**

Peut-être que la régularité du dispositif pourrait aider à ce changement d'habitudes, ces automatismes...

#### $\mathbf{C}$ .

Je pense qu'effectivement, le fait de répéter les séances et de... d'avoir un groupe qui est ensemble depuis un moment, c'est très important ; et que.... je pense qu'on avance beaucoup si on reste dans ce groupe et qu'on peut faire des séances régulièrement.

## **Chercheur:**

Dans ce GEASE au cours duquel vous avez proposé une situation, avez-vous le sentiment que quelque chose avait changé à la fin de la séance ?

## **C**:

A la fin de la séance, immédiatement non. Enfin, euh.... parce que j'étais trop... j'étais trop prise dans le jugement. Donc, et puis dans le... dans tout ce que je n'avais pas fait et donc le côté.... Non, pas négatif .... ..Mais ... oui négatif de ce que j'avais fait vis-à-vis de la situation que j'avais présentée. Donc, sur le moment, ça m'a laissé perplexe, plus. Et puis c'est secondairement, quand on a fait les autres, que j'ai pu analyser ce qui s'était passé. Et donc c'est vraiment très en retard. Je suis longue à la détente...mais c'est vrai que c'est... c'est beaucoup plus tard. Sur le moment j'étais incapable d'analyser.... parce que bon on demande un retour, mais c'est vrai que j'étais incapable d'analyser, donc, mais oui là j'étais pas capable moi de faire ce retour.

# **Chercheur:**

Vous avez occupé la place de narrateur et celle de participant. Votre vécu a-t-il été différent de par ces places occupées ?

# **C**:

Si vous voulez en tant que narrateur, bon, c'était le premier GEASE et je ne sais pas si ça c'était passé à un autre moment, si cela aurait été la même chose. Mais en tant que narrateur on est quand même un peu sur la sellette, on se sent quand même..., alors que, en tant que participant, là aussi on évolue au cours des GEASE, parce que le raisonnement n'est plus du tout le même ; c'est-à-dire que toujours de par notre formation, notre façon d'être, au second (GEASE) on va chercher le côté négatif ; au quatrième on va chercher des solutions, enfin pas des solutions, des questions. Alors qu'au départ on émet un jugement sur une situation d'emblée. Donc, voilà. Donc, c'est vrai qu'arriver à ne pas juger, je crois que c'est vraiment le travail majeur qui est fait. Qui pour moi est très important. Arriver à accepter une situation sans la juger, essayer de la comprendre et aider l'autre à comprendre aussi sa situation donc c'est vrai que, c'est une approche qu'il faut travailler mais qui n'est pas d'emblée évidente.

#### **Chercheur:**

Ce serait l'effet formateur au bout du compte du GEASE

C: C'est un des effets très importants. Oui, c'est l'écoute et ça...on est obligé et c'est vraiment important; le respect de l'autre, le respect de ce qu'il peut ressentir et de ce qu'il peut être; l'absence de jugement, donc la tolérance. Donc, oui, c'est ce qui est à mon avis... Le point fort de cette méthode.

#### **Chercheur:**

Plus même que la production de connaissances ? Le formateur avait insisté sur le fait que les GEASE s'appuient sur la multiréférentialité pour lire de manière différente et plus riche les situations...

#### $\mathbf{C}$ :

Je pense que ça, ça vient après... pour trouver cette richesse il faut être entraîné, mais que enfin, c'est pour moi, je ne parle que pour moi mais pour moi le premier travail ç'aurait été l'écoute de l'autre, l'absence de jugement, qui sont..., parce que sur une situation c'est vrai qu'on a toujours l'habitude de trancher, et de passer à l'acte alors que là c'est vraiment autre chose. Pour moi, c'est....je ne suis pas encore au stade où la richesse de ce qu'apporte tout le groupe passe au premier plan dans la mesure où je ne suis pas assez ouverte à l'autre.

#### **Chercheur:**

Il y aurait des facteurs très personnels...

# C:

Oui, là c'est vraiment personnel. Chacun doit le vivre...c'est vrai qu'il y a plein de choses auxquelles on ne pense pas et qu'apporte le groupe mais est-ce que si on avait discuté cette situation sans formaliser dans un GEASE, on n'aurait pas apporté les mêmes commentaires? Je n'en sais rien. En tout cas le travail aurait été totalement différent puisqu'il y aurait eu chaque fois un jugement qu'il n'y a pas dans le GEASE.

## **Chercheur:**

Les participantes du GEASE étaient de qualifications, de secteurs d'exercice différents mais avaient une activité commune : l'éducation à la santé. Cela a-t-il été facilitateur pour l'analyse ?

# **C**:

C'est sûr, vrai que le fait que tout le monde s'intéresse à l'éducation, c'est vrai que...c'est un point fort. Le fait d'avoir des gens d'horizons différents donne une richesse qu'on n'obtient

pas dans un même milieu, je pense que c'est important qu'il y ait cette diversité puisque ce qui unit ces gens là, c'est un thème, c'est l'éducation quelle que soit leur formation par ailleurs. Donc, c'est vrai, que moi je trouve beaucoup plus intéressant qu'il y ait des gens de pratiques différentes, d'horizons différents. D'autant que lorsqu'on avait fait le D.U j'avais travaillé avec les pneumologues sur l'éducation, donc sur un sujet d'éducation et que c'est vrai que le travail de compréhension de ce que fait l'autre a été quand même, a mis un certain temps; puisqu'on était dans deux mondes.... Enfin, les problématiques après sont les mêmes, mais au départ on avait l'impression qu'on n'arriverait jamais à combiner nos deux mondes; et en fait, on y est arrivé par l'écoute de l'autre, et donc en essayant chacune de dégager nos problématiques spécifiques et en essayant de les rejoindre. Donc, c'est vrai que...que, moi je trouve beaucoup plus riche le fait que ce soit multidisciplinaire. Ce qui a facilité aussi c'est que, on connaissait quand même une partie du groupe ; et je trouve que....et c'est vrai qu'on avait déjà travaillé avec un certain nombre de ces personnes pendant un an et demi puisque on se voyait bon, de façon très épisodique mais on se voyait quand même et ça, ça été aussi je crois quelque chose de,... qui a facilité la mise en place. Oui, je crois que ç'a été très facilitant, ça. Mais, bon, moi je me sentirais incapable aujourd'hui d'en animer par exemple. Pour l'instant, je ne sais pas si j'y arriverai un jour mais je trouve que c'est.... Qu'il faut avoir une vision très globale et très claire des choses et c'est vrai que... Je crois que ça ne s'improvise pas. Il faut vraiment du temps pour l'obtenir.

#### **Chercheur:**

Vous seriez favorable à une poursuite des GEASE?

#### $\mathbf{C}$ :

Ah oui, oui, oui. Tout à fait, tout à fait oui. Oui, parce que ça amène quand même une richesse importante. Et que...oui, ça permet de passer à l'étape suivante, c'est que justement... ce que je vous disais tout à l'heure après l'étape personnelle, l'étape du groupe, de la richesse du groupe. Donc, ça il faut y arriver à plein, à cent pour cent. Et ça je pense aussi que pour y arriver, il faut du temps. Je ne sais pas ce que les autres... comment elles l'ont vécu mais je crois qu'il y a tout un travail personnel à faire, après il y a le groupe, et puis....et que quand même, il faut du temps pour ça.

## **Chercheur:**

Je vous remercie, je vous laisse conclure...

# **C**:

Non, moi j'aimerais bien qu'on continue, j'aimerais bien continuer parce qu'avec le temps je pense qu'on arrive à avoir un enrichissement très important. Je pense que c'est riche mais qu'il faut le digérer aussi, du temps pour revenir sur des choses qui se sont passées... Je ne pense pas qu'on ait des bénéfices immédiats, immédiats mais c'est des choses qui restent et qui s'ordonnent peu à peu. Je pense qu'à terme c'est très très bien, très riche.

# **Chercheur:**

*C'est une formation, transformation, formation ...* 

# **C**:

Oui! Oui et puis c'est... de la formation, on en a fait ...Mais c'est complètement différent de ce qu'on.... de ce que moi je connais, j'ai connu jusqu'à présent et c'est vrai que le fait d'aborder les choses totalement différemment, c'est très riche, c'est une remise en question et c'est vrai que, ça peut apporter beaucoup de choses. Voilà.

\*\*\*\*\*\*\*\*

# Narratrice 2

# Chercheur

Pouvez-vous me parler du vécu de votre expérience en tant que narratrice dans un GEASE?

#### $\mathbf{C}$ :

Le vécu par rapport à l'histoire racontée ? Ou dès qu'on arrive dans le GEASE ?

#### Chercheur

Le vécu par rapport à cette posture de narrateur, pas tant par rapport au contenu mais plutôt par rapport à ce qui s'est passé pour vous.

# **C**:

Il y a d'abord cette première phase d'hésitation. Quand on arrive dans le groupe, on va chercher un narrateur. Et on se dit : moi j'ai bien quelque chose à proposer mais là il y a tous ces doutes entre..... Est ce que ça va être utile ? Est ce qu'il y a aussi un peu de pudeur...

Moi j'ai ressenti très fort cette phase là, d'ailleurs il y a eu des silences qui ont été je pense assez éloquents. Et donc...Voilà. Et puis de se dire : qu'est ce que ça va faire en moi ? Et puis il y a aussi un peu de crainte.... Et puis on se lance parce que...par ce que je ne sais pas. Il y a certainement une raison. Parce qu'on doit y gagner quelque chose, mais on se lance aussi parce qu'on a la curiosité de voir ce que le groupe peut vous renvoyer. Mais on « serre les fesses » hein... Moi j'ai quand même ressenti ça.

Après, le fait de raconter, c'est comme si on revisitait quelque chose de connu. Donc, j'ai revu cette histoire là. On est très étonné d'avoir des souvenirs qui reviennent qu'on pensait avoir oublié.

Et puis on...à travers le moment où on raconte, on cherche en même temps. Donc, on a des... c'est simultané.

Dans la façon même de le raconter il me semble même qu'il y a aussi des questions que l'on propose. Voilà.

Peut être que l'on cherche plus de choses que l'on avait vues. Là c'était surtout une histoire où j'étais animatrice, donc quand on est animatrice on est quand même très pris par le groupe.... Il n'y a pas beaucoup... Enfin on peut laisser échapper pas mal de choses... Et là j'ai l'impression qu'on va « fouiller ». Voilà oui c'est ça, moi j'ai eu l'impression de réciter et de fouiller et en même temps l'histoire ....et puis une fois que le récit est parti, on est pris par le récit.

Donc on oublie un peu la peur, et il y a même un plaisir je crois à dire.... Et puis il y a une écoute autour, c'est très porteur donc... qui a un effet très valorisant ....qu'on ressent.... Que j'ai ressenti et puis... Quand l'histoire s'arrête la peur est partie... Par ce que.... Parce que de toute façon on a fait ce qu'on ....

Alors ce que je me suis dit, c'est que je m'étais déjà beaucoup posé de questions sur cette histoire là. Peut-être aussi pour ça qu'on choisit cette histoire là, c'est qu'on l'a déjà beaucoup décortiqué, et donc on n'a pas forcément très peur d'avoir des choses qui vont vous faire mal en retour. Peut être, c'est un peu ce que je me suis dit après. Mais... oui.... Après voilà. Après on propose, on jette un peu le truc comme ça en disant : qu'est ce qu'ils vont pouvoir en sortir ? Donc il y a beaucoup de curiosité. Et là il y a un plaisir... un réel. Vraiment... savoir. Voilà sur le récit c'est ce qui me vient.

#### Chercheur

La mémorisation dont vous parliez vient au fur et à mesure de la narration, ou bien vous vouliez parler de la mémorisation stimulée par les questions du groupe ? Durant la phase de questionnement ?

# **C**:

Moi, j'en étais juste au récit de l'histoire, je n'étais pas allée plus loin. Je pense que l'écoute doit stimuler, on cherche peut être d'autres choses. Et en même temps, je me souviens que je m'étais dit : est ce que je suis trop longue, est ce que je ne suis pas assez longue, est ce qu'il faut plus de détails, moins de détails... Alors bon, c'est une question que l'on se pose plutôt après... Non, peut-être un petit peu au fur et à mesure... On se dit : il faudrait être plus efficace. On aimerait bien avoir plus de grilles.. Un peu.... Pour faire un récit plus efficace. Bon mais ça c'est peut-être notre formation qui cherche toujours à bien, à bien nous faire faire les choses. Non, c'est l'écoute, je pense, qui fait que tout d'un coup, on...

Et puis voilà, moi j'ai bien eu cette sensation de revisiter quelque chose de connu avec la même impression que quand on revoit un film qu'on a déjà vu, de voir encore des choses qu'on n'avait pas vues avant... vraiment....

# Chercheur

Quelque chose de l'ordre de l'évocation?

# **C**:

Il faudrait peut être plus expliciter.... Qu'est ce que ça peut évoquer ? Oui c'est un souvenir, mais un souvenir qu'on va fouiller. On fait presque.. Moi j'ai eu cette sensation d'analyser en même temps que je racontais. En fait le récit n'est pas un simple récit, c'est déjà un travail. Voilà, moi je l'ai ressenti comme cela.... Oui.

Après, la phase de questions... c'est très jubilatoire... ah oui oui, j'ai trouvé que c'était jubilatoire.

Toutes ces questions qui vous font penser à des choses auxquelles vous n'aviez pas pensé.... Je trouve que c'est vraiment un cadeau.... A condition de ne pas être pris en défaut, de ne pas appuyer peut-être là où ça fait mal. Je me demande si on ne se protège pas dans le récit même. Surtout dans le choix de l'histoire.... Je crois qu'on ne choisit pas n'importe quelle histoire. Et puis non, cette phase là ne m'a absolument pas..... Elle fait aller loin dans .... Et c'est là que j'ai été étonnée de retrouver des souvenirs que j'avais complètement occultés.

# Chercheur

Quand vous dites, on se protège, de quoi se protègerait-on?

#### **C**:

D'être prise en défaut, en échec, par rapport à tout ça. Surtout qu'en tant qu'animatrice, ce n'est jamais parfait... Mais après, c'est aussi la personnalité de chacun. Moi j'ai une personnalité qui cherche à faire les choses le mieux possible, et je supporte assez mal le « moyen », donc forcément quand on vous met le doigt là, en disant : ça, ça aurait pu être mieux fait, évidemment donc.. Bien sûr cela peut être de l'orgueil mal placé. Ce n'est pas une confession.... (rires).

Non je pense que c'est cela faire mal. Oui, en tout cas par rapport à l'expérience d'animatrice qu'on a nous, je me suis quand même rendue compte que dans l'animation on se livrait beaucoup et quand les gens vous renvoyaient quelque chose de vous à travers ce métier d'animateur et que c'est quelque chose que vous avez essayé soit de cadrer, de cacher, de travailler et qu'ils vous renvoient en pleine « poire »... C'est dur parfois.... Je pense qu'il y a des moments durs. Voilà! Et c'est vrai que pour moi, cette animation que j'ai racontée avait

été... oui elle m'avait bouleversée. Il y avait donc bien quelque chose qui avait touché mais je ne savais pas trop exactement quoi, plusieurs choses... Donc on se dit toujours un peu.... Donc voilà... qu'est ce qu'ils vont trouver ?

#### Chercheur

Il y a quelque chose de très personnel...

#### C:

Et ben voilà, c'est ça qui fait peur, c'est qu'à un moment donné on se livre. Donc c'est pour ça, les questions j'avais quand même senti que les gens y allaient doucement, hein au départ ; puis après ça va plus vite. Il y a un crescendo dans les questions.

Mais comme le groupe est contenant, j'ai trouvé que ce n'était pas inconfortable du tout. Voilà, je ne l'ai pas ressenti comme ça.

Plus peut-être dans les propositions.

#### Chercheur

Dans la phase des hypothèses, de l'interprétation?

#### **C**:

Oui, là quand même, il y a une phase qui est plus..... Dans la phase des hypothèses, c'est là justement où on se dit : qu'est ce qu'ils vont me renvoyer ?

#### Chercheur

Cette phase est plus difficile....?

## **C**:

C'est parce que là c'est plus.... La question vous donne le droit de réponse, donc vous pouvez encore travailler les choses. Vous gardez peut être encore un peu de maîtrise... mais bon il y a un peu peut-être de ça, vous pouvez......

Dans les hypothèses vous recevez. Donc, vous êtes à la merci de ce qui peut être dit. Donc, ça peut être mal compris, ça peut être mal entendu.... Enfin il y a tout cela.. C'est de la communication, donc il y a aussi ce risque là.

Alors, heureusement qu'il y a après, le droit de parole pour répondre mais quand on comprend mal quelque chose, que cela vous étonne ou que cela vous fait mal, vous ne pouvez rien en faire. Donc, là en effet je pense que ça peut être un moment plus... oui c'est un moment plus... J'avais trouvé le mot la dernière fois. Je m'étais dit... on est vulnérable... c'est un moment de vulnérabilité... Voilà. Contrairement au premier aspect où c'était.. Ouah, tout va fort!

#### Chercheur

Vous disiez le groupe est contenant...

#### **C**:

Oui alors c'est vrai que... D'abord le groupe est contenant parce qu'on se connaît, qu'on a déjà travaillé une fois avec ; en tout cas c'était mon cas. D'emblée j'avais été saisie la première fois par cette grande précaution que prenait le groupe. Du coup on se dit : ça va quoi.

Donc ça, ça avait été très étonnant la première fois.

Et puis oui, il y a un formateur qui est là pour... voilà. Pour tenir un peu les choses, pour ne pas laisser dévier, pour.... Là aussi comme on l'avait déjà, moi je l'avais déjà un peu expérimenté.... Voilà, cela permet de gonfler un peu la confiance. Oui, c'est peut-être cela qui m'a paru contenant.

Et en fait, on est tous là pour chercher quelque chose. Ce que j'avais compris au premier GEASE, c'est que tout le monde y gagnait quelque chose. Donc, là aussi, vous offrez quelque chose au groupe, mais en tout les cas le travail c'est chacun qui va le faire. Donc, il y a une espèce de solidarité dans ce travail accompli qui fait que la solidarité permet la confiance....Enfin on peut le dire comme cela.

Oui. Mais on ne peut pas se faire du mal tous ensemble.. Ce n'est pas possible. Parce que ce qui va me toucher moi va en toucher d'autres. Enfin, voilà, je crois qu'on est... Ben oui, on est tous là un peu pour les mêmes raisons, donc on a... Il y a certaines...

C'est pour cela que j'ai bien aimé quand j'ai compris pourquoi il fallait que l'on soit volontaire. Je crois que ça participe à cela.

Et du coup tout en écoutant on se forme sur le GEASE, c'est-à-dire que l'on comprend les règles. Voilà, ça aussi je trouve que c'était très intéressant. D'expérimenter un outil, c'est le meilleur moyen de se l'approprier de toute façon. Voilà, donc ça j'ai...

C'est cela que j'appelle contenant.

#### Chercheur

Vous avez expérimente le GEASE comme narrateur et participante, cela a-t-il été différent pour vous et en quoi ?

#### **C**:

Ah ça, c'est sûr que c'est différent..... Mais peut être pas tant que cela finalement. On a moins peur au départ. Non, peur c'est un mot trop fort. C'est une espèce de crainte, d'appréhension, voilà c'est plus juste.

Maintenant, quand on n'est pas narrateur, on travaille sur l'histoire comme si quelque chose était étalé sur la table et qu'on allait le lire, potasser, griffer.. Voilà, j'avais plus cette impression là tout en sachant que derrière il y a une personne à laquelle il faut faire attention quand même. Pas toute seule avec un bout de papier dont on ferait n'importe quoi.

Et en fait, le fait d'écouter cette personne vous fait écouter certainement vos propres... vos propres peurs...voilà...

Donc ça nous renvoie sans arrêt, il y a un arrêt retour sans arrêt.... Et c'est pour cela qu'on travaille soi même.

Mais en tant que participante, oui j'ai trouvé les choses plus confortables et en même temps j'ai eu l'impression de travailler beaucoup moins.

#### Chercheur

Beaucoup moins?

# **C**:

Oui, on travaille moins que lorsqu'on est narrateur. Quand on est narrateur, on est pris... Il n'y a pas un mot qu'on laisse tomber. Je ne crois pas...

Alors que quand on est participant, sur les quatre vingt questions qu'il y a eu, je ne suis pas sûre qu'on ait entendu les quatre vingt questions. Voilà je pense que c'est cela. On perd en potentialité, pace qu'on n'entend pas toujours tout... On continue le fil de sa pensée, donc on loupe deux trois questions, enfin il y a tout cela. Ce qui fait que l'on est peut être un petit peu moins dans l'instant présent.

Alors que le narrateur.... Je crois que l'on a pas un instant...On est mobilisé en permanence

# Chercheur

En quoi le récit que vous avez fait en tant que narrateur a-t-il pu donner un nouveau sens à cette situation ? A-t-il pu produire de nouvelles connaissances sur cette situation ?

# **C**:

Etonnamment, je m'étais posé beaucoup de questions dans le sens de comprendre ce que j'avais pu mal faire et je n'avais pas essayé de comprendre ce que j'avais pu bien faire. Et finalement, quand on fait quelque chose si on veut avancer, soit on pousse ce qu'il y a de bon, soit on pousse ce qu'il y a de mauvais. Mais du coup on a toujours un peu tendance un peu à remettre en question ses savoirs faire ou son savoir être, et pas forcément aller en avant là où on est bon. Et ça, ça m'a renvoyé beaucoup de choses par rapport à des choses qui auraient pu, qui m'avaient paru être très négatives et qui finalement auraient pu ne pas l'être. Enfin, en tout cas certaines ont renvoyé le fait que cela avait peut-être été utile, et ça, ça m'a... Je n'avais pas pensé à cela comme ça, donc ça a rééquilibré la balance.

Et puis après sur les autres choses, moi c'est une histoire que j'avais déjà travaillée en groupe donc j'avais déjà eu quelques pistes mais ça les a largement confortées. Ca aussi c'est intéressant, de pouvoir le travailler avec un groupe, puis avec un groupe complètement différent et qui ne connaît absolument pas la situation qui puisse appuyer sur les mêmes boutons, quoi. Ca j'ai trouvé ça quand même épatant, donc en me disant là il y a certainement quelque chose à faire de ce côté-là. Mais oui cette histoire en fait... C'est drôle parce que je l'ai racontée en me disant : qu'est ce qu'ils vont trouver d'autres que ce que j'avais déjà trouvé et puis je suis repartie en me disant : mais pourquoi, pourquoi tu te mets tout ça en tête ? Pourquoi tu te, tu t'auto flagelles comme cela parce que toi, tu as eu l'impression que cela a mal fonctionné. Donc, ça a renvoyé sur une animation qu'est ce que c'est, sur quoi tu peux appuyer pour dire est-ce qu'elle a bien fonctionné, pas bien fonctionné, et pas seulement sur tes émotions, etc., etc... Donc, des choses finalement qui..., on essaye de décentrer par rapport à soi, donc voilà.

Alors on le sait, on l'apprend, mais là on le vit. Ben oui, là on se dit ben c'est vrai que cette jeune fille, ça n'a peut être pas été aussi inutile que ça. C'est vrai que pour moi, ce n'est pas du tout une pensée que j'avais eue. Voilà, donc.... Ben oui, bien sûr que c'est peut-être ça ; ça c'est l'effet du groupe, enfin c'est l'effet en tout les cas de ce qui s'est dit dans le GEASE. Deux, trois fois comme cela, il y a eu des propositions qui ont fait dire que, ben que finalement.... Cette jeune fille elle avait entendu des choses qu'il fallait qu'elle entende un jour, que dans ce groupe là c'était peut être le bon moment, enfin voilà.

Ben oui, bien sûr que c'est peut-être ça. Alors, ce ne sont toujours que des hypothèses, mais de toute façon, la relation humaine ça ne peut être que ça. Donc, c'était très bien. Moi j'en suis sortie avec une autre façon de revoir ce qui s'était passé. Voilà, donc bien sûr que cela a changé des choses.

Et du coup évidemment comme je continue à faire de l'animation, ça conforte dans le fait qu'une animation c'est, ça n'est qu'un temps donné, ça n'est qu'un instant assez modeste pour travailler ensemble et que ça ne peut pas tout résoudre non plus. Donc..... Moi j'étais déjà un peu sur ce chemin là et là ça m'a aidée à le faire encore plus; en me disant : ça reste un outil, tout ne va pas se jouer là... Mais ça, je crois que c'est aussi notre pression à nous de faire bien —ou à moi- de faire, de vouloir absolument que les choses soient, et en fait on n'est encore qu'une proposition. Et alors c'est le chemin que j'avais fait en tant que médecin de se dire avant, moi je proposais mes services au patient, il les prenait, il ne les prenait pas, je gagnais, je ne gagnais pas. Enfin! C'était bon, c'était pas bon, mais à la limite c'était ce que je pouvais faire moi, et c'est ce qu'il pouvait attendre de moi, mais je ne pouvais pas faire plus; et ça m'a permis de vivre mon métier de façon beaucoup plus calme. Je n'avais pas tout à fait tout ce travail en tant qu'animateur mais je commence, et là ça m'a donné un petit coup de pouce donc c'était bien. Ben, il me semble, en tous les cas, ça va dans ce sens là. On verra s'il s'avère si les choses sont meilleures ou pas mais, mais en tous les cas chercher d'autres critères, pour ce que l'on ressent soi. Oui, ça j'ai trouvé très intéressant. Parce que finalement

les autres critères ils sont portés par d'autres. Déjà là, on est obligé forcément d'aller en chercher ailleurs. Cela s'expérimente mais c'est presque, j'allais dire, géographique. A partir du moment où chacun autour de soi pose un avis, on se dit que dans une situation éducative, il faut aussi se reposer sur chacun autour. Et du coup c'est eux aussi qui trouveront des critères pour renvoyer ce qui a pu se passer.

Donc c'est assez rigolo, quoi, l'analogie.

#### Chercheur

Un processus parallèle en quelque sorte

# **C**:

C'est cela, c'est ça. Géographiquement, les critères ils sont portés par d'autres. Il n'y a pas que toi. Donc, là le GEASE vous le renvoie de façon très matérielle presque.

# Chercheur

Vous aviez soulevé le problème du projet sur la personne... Dans le projet éducatif, ce n'est pas possible...

# **C**:

On est sans arrêt en train de dire que ce n'est pas possible, on est sans arrêt à dire que ça ne marche pas etc., ceci dit, qu'est ce qui fait que l'on s'engage là dedans, c'est bien toujours l'idée qu'on va proposer à l'autre pour qu'il change. C'est déjà ça ; donc c'est sans arrêt cette lutte. On ne peut pas faire quelque chose vis-à-vis de quelqu'un si ça ne sert à rien, sinon on ne le fait pas, je ne crois pas. Mais qu'est ce qui nous motive à le faire? Alors, c'est compliqué ça. Il n'y a pas de projet sur l'autre, d'accord. En tous les cas, il n'y a pas un projet de dominer l'autre, ça c'est sûr mais.... Est-ce que quand on voit quelqu'un qui fume trente cigarettes, boit ses deux litres de bière par jour, etc., on va se lancer dans un projet éducatif sans avoir de projet? Je doute en tous les cas, en tant que médecin. Ca se heurte trop à ma formation, à la raison pour laquelle j'ai voulu être médecin etc. Alors je sens bien que là il y a une lutte qui est personnelle, et finalement toutes ces questions qu'on entend rejoignent cette lutte. Mais.... Là, je trouve que les choses ne sont pas simples. C'est bien à écrire qu'il n'y a pas de projet sur l'autre, mais à vivre, là on est sur un combat de valeur, d'engagement.. De..de... c'est compliqué là.

Ceci dit voilà, si quelqu'un vous dit je suis content d'avoir fait votre connaissance mais je continuerai à « picoler » mes deux litres de bière, je ne vais pas lui en vouloir. Ca c'est clair mais je ne suis pas sûre de ne pas avoir un sentiment d'échec. Maintenant je ne crois pas mais ce n'est pas si simple.

Finalement dans ces questions des uns et des autres, je crois que ça rejoint un petit peu ce .... Ca alimente cette négociation qu'il y a en nous en tous les cas, surtout dans la démarche éducative.

#### Chercheur

Comment avez-vous vécu le processus dans le temps : quatre GEASE espacés, chacun d'une durée de deux heures.. Quel est l'impact de cette temporalité pour l'entraînement à l'analyse des situations, pour l'appropriation du dispositif et puis pour un transfert peut être à d'autres situations de ce que vous en retirez.

#### $\mathbf{C}$ :

Moi j'avais témoigné auprès de Catherine après le premier GEASE, que ça m'avait fait me poser tellement de questions que ça m'avait mise un peu en état de ... A force de se poser des questions, on ne sait plus où on habite, quoi. Alors, bon, on témoigne de ce que l'on ressent.

Donc j'avais dit, il y a des moments où on aime bien être conforté dans ce que l'on fait ; et puis il y a des moments où on le remet un peu en question. Et là j'avais trouvé que ça avait questionné beaucoup, oui. Donc presque un sentiment de ... Comment je fais maintenant pour tout remettre, comme une espèce d'éclatement. Voilà j'avais ressenti ça.

Au fur et à mesure des GEASE par contre, l'impression de reconstruire les choses ne m'est pas apparue, je n'ai pas l'impression pour l'instant que...

C'est plutôt quelque chose qui déstructure un peu, enfin moi je le vis comme cela et ... mais par contre sur l'entraînement, ça j'ai trouvé que c'était très productif. C'est-à-dire qu'au fur et à mesure on ne se met pas à poser des questions pour rien. C'est-à-dire que l'on construit un peu mieux les questions et le sens des questions, voilà, pour que les choses avancent.

Avant, c'est un peu, les premiers GEASE, on pose toutes les questions qui vous viennent par la tête, parce qu'on se dit de toute façon, il faut poser des questions

Et petit à petit, justement, on essaie de structurer par rapport au..., et puis sur la personne, puis on écarte sur autre chose pour justement ne pas non plus... toujours centrer sur la personne.

Puis on essaye d'écarter par rapport à ce que disent les autres. Voilà donc on est très...

Je trouve que sur la façon de participer au GEASE, on est... on apprend. Mais alors par contre moi je m'étais dit, bon ça fait quand même pas mal d'années que je fais animatrice, le GEASE ça m'avait enthousiasmée quand je l'avais expérimenté, je m'étais dit ça va être... moi je fais ça pour devenir animatrice de GEASE, quoi c'était clair. Et puis au bout du 4<sup>e</sup> GEASE, j'ai dit bon, ben il va falloir un peu plus.

Là j'ai perçu tout ce qui pouvait se jouer et pour que les gens puissent travailler au mieux et donc dans un confort maximum sinon on ne travaille pas, ben j'ai trouvé qu'il fallait faire attention à plein de petites choses, et que là il fallait entendre beaucoup de choses et voilà.

Donc là j'ai trouvé que c'était.... C'est pour cela que le méta GEASE me plaisait beaucoup parce qu'on avait la possibilité de poser au formateur des questions qu'on n'ose pas toujours poser parce que... Mais bon, à un moment donné, il faut bien que ce soit cela qui soit attaqué, en terme de sujet, non pas en tant que sujet personnel mais en tant que thème parce que c'est cela qui nous intéresse.

Moi je disais, mais à force d'entendre des trucs comme ça, moi qui me sens tellement secouée, qu'est ce qui...

Alors est ce qu'il faut attendre d'avoir un peu plus de paix pour pouvoir se lancer dans un GEASE. Pour moi, c'est une question que je me suis posée. Et d'abord, ce temps de méta GEASE je l'ai trouvé trop court. On a pu voir ce qui se passait dans le groupe, être dedans et dehors à la fois ; ça j'ai trouvé cela absolument fabuleux. C'est des temps qu'on n'a jamais, ça... de pouvoir...

Pour moi, c'est ça l'analyse de pratiques. Tout d'un coup se remémorer les choses et se mettre et dedans et dehors. S'imaginer ce que l'autre a perçu et revoir comme si on était dehors, dans la relation ce qui s'est échangé, et puis du coup se rendre compte de ...

Par exemple dans une consultation de médecin, les rares fois où on a pu comme cela prendre du recul et se remémorer les choses notamment avec un animateur, un formateur... Il m'a dit tu vois là, la consultation elle bascule. Tout change. Et ben, qu'est ce qui a fait que ça bascule, etc., pour cela il faut vraiment se mettre en dehors.

Et se mettre en dehors du GEASE c'est permettre de voir comment ça a pu circuler, pourquoi à des moments on est re-rentré dedans, pourquoi à des moments on est ressorti. Donc, on est ressorti parce que finalement ça nous intéressait moins, ça nous touchait moins ; et puis on re-rentre dedans parce que tout d'un coup, ça par contre ça me parle mieux. Donc, c'est bien nous qui travaillons là. Voilà, j'ai trouvé que ça c'était vraiment un temps.... Et puis si un jour on veut y mettre les mains, pouvoir revoir pourquoi le formateur a repris ça, pourquoi il résisté de temps en temps à quelque chose. Par exemple à un moment donné moi j'avais levé

la main, puis à un moment il a préféré prendre d'autres personnes ; je le lui ai dit, puis il m'a remise en place assez.... assez brutalement. Sur le moment, je me suis dit : la loi c'est la loi. Et puis après j'ai dit, ben non c'est pas ça le problème, c'est l'enchaînement, c'est lui qui dirige, c'est remettre le statut du formé..., enfin de celui qui anime en place. En tous les cas c'est comme cela que je l'ai perçu. Donc, ça c'est intéressant mais c'est intéressant d'en reparler parce que sinon on peut...

Alors on est dans une situation d'apprentissage, donc il ne faut pas le prendre pour soi mais en même temps je me suis dit c'est bien de pouvoir parler de ça, ne pas partir en disant c'est contre moi... Mais c'est cela, la relation humaine. Donc ça renvoie encore à pourquoi il a fait ça et bon, est ce que c'était efficace, pas efficace. Et même ça aurait pu être une erreur aussi.

Je sais que deux trois fois il a dit ben oui, ça j'aurais pu le faire autrement. Ca soulage. La première parole qu'il a dite c'est: animer un groupe, c'est dur, c'est difficile. Moi ça m'a ouvert toutes les portes, c'est drôle, hein. Il se serait présenté comme: écoutez, j'ai l'habitude de faire des GEASE, je vais être votre formateur pendant quatre fois et vous allez voir ça va bien se passer, je pense que ça m'en aurait fermé. C'est drôle, hein.

Mais de savoir que c'était pour lui quelque chose de difficile ça le mettait en solidarité avec nous. En tous les cas avec moi en tant qu'animatrice, puisque c'est quand même quelque chose de difficile et là aussi se dire qu'être animateur de situations éducatives, ce n'est pas quelque chose de fini, ce n'est pas quelque chose de parfait, ce n'est pas quelque chose qui se maîtrise totalement, et si la maîtrise était là de toute façon il n'y aurait pas de place pour l'autre. Et bien je trouve que du coup on est « vachement mieux », donc on se relaxe un peu quoi.

J'ai trouvé que cette parole là... En tout cas ça renvoie à quelle parole on peut avoir pour que, que l'autre puisse se dire tu as aussi ta place dans cette histoire, puis que de toute façon ça ne sera pas facile pour moi, que je n'ai pas la science infuse. Donc, voilà, ça aussi, ça a fait son petit travail.

Tout compte en fait ; tout compte parce qu'on a d'emblée et dedans et dehors, ; c'est-à-dire que chaque parole qui va être échangée, c'est celle qui participe au GEASE, et en même temps on sait qu'on va avoir le métaGEASE pour pouvoir en reparler comme si on était de l'extérieur. Donc on est vraiment, je trouve, mobilisé...

Voilà, je ne sais pas comment l'expliquer, je n'ai pas les mots forcément techniques pour le dire mais moi j'ai eu l'impression d'être comme ça et dedans et dehors, sans arrêt. J'avais fait une formation au jeu de rôle où il fallait participer au jeu de rôle et après discuter de ce que l'on avait vécu, vu, observé, échangé, j'avais trouvé ça vertigineux. C'est incroyable tout ce qu'on se met à voir alors qu'on est dedans .

Et même voilà sur le dernier j'ai eu du mal à rentrer dedans parce que j'étais arrivée en retard et à partir du moment où j'ai pu le dire j'ai pu rentrer dedans et quand j'en sortais, c'est parce que je me suis dit, on tourne autour du pot. Et dès qu'il y a eu une question qui a pu ouvrir, sur autre chose, j'ai pu me remettre dedans.

Mais de temps en temps je me dis pourquoi tu te mets en dehors, et en fait on tournait toujours autour d'un truc et on ne sortait pas. Mais, ça a du sens de sortir dans ces cas là. Ce n'est pas parce que tu t'endors. C'est parce que tu n'y trouves plus non plus d'intérêt. Donc ça renvoie aussi au fait que quand tu es en animation, et bien ceux qui décrochent ça ne les concerne plus beaucoup. Donc il va falloir qu'on varie. Ca redonne du sens à tout ce que vous observez qui vous aurait peut être dérangé et mis en situation un peu d'échec. Et puis là parce que on l'a vécu et parce qu'on l'a observé, on peut se poser des questions sur ces situations là.. Sans forcément conclure mais en tous cas s'en poser.

#### Chercheur

Quel impact a eu la pluridisciplinarité du groupe

#### **C**:

Tous les groupes dans lesquels je travaille sont constitués d'éducateurs à la santé, donc c'est un dénominateur commun et avec un objectif un peu commun ce qui est fédérateur. Il faudrait pouvoir expérimenter avec des gens très différents, mais là je pense qu'on doit parfois se heurter à des logiques qui doivent être très très différentes mais c'est peut être intéressant.

Là dans le groupe, j'en connaissais beaucoup puisqu'on avait eu des formations ensemble et il y en a avec qui je me sens totalement en communion, donc je savais que sur celles là il n'y avait pas de crainte, pas de surprise non plus d'ailleurs. Mais il y en a d'autres avec qui je ne suis pas toujours d'accord et forcément l'affrontement était... quand elles posaient une question ou proposaient une hypothèse, ça me confortait dans le fait qu'on n'était pas d'accord. Et ça apporte quelque chose de ne pas être d'accord de toute façon. Mais dans ces conditions, on s'écoute. J'aurais du mal à répondre à la question de savoir si c'est mieux ou moins bien.

Là je pense que ça nous touche tous en tant que professionnels de la santé : on a parlé du soin, on a parlé de notre position. C'est difficile d'en parler avec des gens qui ne l'ont pas vécu. Ce serait peut être intéressant de faire avec des gens complètement étrangers, des commerçants par exemple qui auraient des questions du candide... Ce serait assez intéressant quand même maintenant que j'y pense, qu'il y ait des gens qui arrivent dans des groupes et qui diraient mais attendez moi je ne comprends rien, expliquez moi. D'ailleurs c'est ce qui est arrivé au dernier GEASE quand l'infirmière a raconté la situation, nous on ne comprenait rien du tout à son truc et là on joue quand même les candides. Je ne sais pas si c'est mieux.. Mais en même temps que je vous réponds, je réfléchis.

Le fait de se déplacer en dehors d'un contexte que l'on connaît nous fait poser des questions qu'on n'aurait jamais proposées. Et forcément dans ces questions, il y a.... Donc peut être il y a un effet limitant mais plus soutenant. Qu'est ce qu'il faut gagner : l'exploration ou le fait d'être plus confortable ? Qu'est ce qu'on lâche pour gagner quoi ?

Par contre ce qui m'est apparu assez vite c'est qu'un élément extérieur viendrait rejoindre le groupe cela me paraîtrait être une bonne chose, parce qu'on finit quand même par s'attendre aux questions des autres : sur les quatre GEASE , il y a toujours celle qui pose les questions d'ordre psychologique, l'autre sur la structure ; ce qui correspond à la personnalité , donc pouvoir renouveler mais un membre peut-être pas plus. Ou par tiers je ne sais pas. Il me semblerait raviver l'intérêt. Mais même soi, quand on pose une question c'est pour qu'elle soit entendue par le narrateur, mais c'est aussi pour qu'elle soit entendue par les autres. Si les autres s'attendent parfaitement à ce qu'on va dire, on finit par moins écouter. C'est à la fin que je me suis dit ça : est-ce qu'on ouvre ou on n'ouvre pas? Il me semble qu'un renouvellement serait intéressant. On a plus à y gagner, à partir du moment où le formateur est toujours là pour contenir, il n'y a pas de raison pour que cela puisse faire baisser la sécurité. Parce que là on se livre beaucoup plus qu'en animation et il faut que la sécurité soit au top. Moi j'ai eu l'impression de travailler en grande sécurité, ce qui n'est pas toujours le cas, par rapport au jugement, ce qui pourrait être mal perçu, mal renvoyé.

#### Chercheur

Pour conclure...

# **C**:

Ça donne vraiment l'envie de continuer. Je me posais la question d'un Balint après mais j'ai trouvé dans le GEASE une formule qui me convient parce que ça ne va pas trop loin non plus

et en même temps je sens bien qu'à un moment il faudra aller creuser ailleurs. Mais pour l'instant c'est une bonne étape de travail.

Je suis toujours éblouie par ce que l'homme peut produire en réflexion, cette capacité à réfléchir m'épate à chaque fois. On me dit tout le monde l'a ; il suffit simplement de la mettre en scène, de la stimuler et puis c'est parti. Et vraiment qu'est ce qu'on y gagne même si c'est au prix d'un inconfort!

Ce que j'avais perçu a été vraiment conforté avec l'espoir de pouvoir un jour animer parce que je crois que ca doit être... C'est comme l'obstétricien qui met au monde... Cette pensée qui circule... c'est une naissance. Donc, servir à un moment donné à mettre au monde une réflexion, c'est permettre à chacun de vivre autre chose, mieux, en tout cas c'est une expérience que je trouve absolument indispensable pour tout le monde. Là j'ai perçu tout le chemin en tout cas pour moi. A chaque fois j'ai l'impression qu'on ouvre des portes qui ouvrent d'autres portes, puis encore d'autres. Ce sentiment de se dire que l'on fait ça pour essayer de comprendre un peu mieux et puis plus on avance moins on comprend. C'est un paradoxe presque inconfortable quand même. Ce qui moi m'a intéressée, c'est de me dire qu'est ce qui change en moi, finalement. Et ben c'est pas forcément très rationnel. J'ai certainement dû changer puisque mes consultations ont changé, puisque les patientes me disent des choses qu'elles ne me disaient pas avant. Il y a bien quelque chose qui a changé. Je ne peux pas dire quoi. Certainement que ce qui a changé c'est l'écoute, derrière les mots, ce que disent les mots ne suffit pas. Là j'ai l'impression que tout en écoutant presque on analyserait en même temps. Alors il faut faire attention parce qu'analyser c'est chercher à comprendre avec toute ses limites de ne pas pouvoir y arriver. Il ne faudrait pas non plus en écoutant l'autre qu'on puisse chercher trop à comprendre. Ecouter l'autre c'est vraiment lui permettre de s'écouter lui.

Pour moi ce qui a changé c'est la façon de se présenter dans un groupe d'animation, il n'y a pas d'enjeux. On est un peu plus dedans et dehors.

FIN.....

# Narratrice 3

# Chercheur

Pouvez-vous me parler du vécu de votre expérience en tant que narratrice dans un GEASE?

#### **E**:

Par rapport à la narration elle-même, c'est vrai que c'est déjà un moment très fort puisque en même temps il faut amener le sujet, donc réussir à rassembler un maximum de choses pour que l'évènement, la situation racontée soit compréhensible par tout le monde, donc ça nécessite déjà un effort. Mais il y a tout le reste. C'est-à-dire il y a tout le contexte, par exemple, moi c'était une situation très particulière aussi sur le plan émotionnel; que tout ça, ça nécessite je dirais, un certain effort; parce que ça ne se fait pas si facilement que ça. Mais je l'ai vécu dans un certain confort par rapport au premier GEASE où j'étais dans un ... ou plutôt on va dire dans l'inconfort. Bon, je me demandais un peu ce que je faisais là et ... comment les interventions allaient être prises par les uns et les autres donc une espèce de, d'inquiétude qui a très vite cédé. Et c'est vrai que je suis intervenue lors de la troisième rencontre et ... ben je n'ai eu aucun mal à m'exprimer, je n'ai pas eu, je dirai de parasitage quelconque et je trouve que ça s'est réellement bien passé. Parce que des questions après qui sont venues ont permis aussi de mieux éclairer la situation; donc, finalement il y a des questions que je ne me suis pas du tout posées, qui m'ont permis de me les poser et donc petit à petit, l'ensemble de ce moment là m'a permis d'avoir un regard beaucoup plus analytique que... de ce qui s'est passé et à terme effectivement de mieux comprendre un certain nombre ce choses.

#### Chercheur

Ce que vous voulez dire, c'est qu'au-delà du vécu, du ressenti, vous avez pu grâce à cette énonciation rendre un peu plus formelle l'expérience, c'est-à-dire lui donner plus... la rendre plus concrète, la rendre...

# **E**:

Oui, c'est-à-dire par rapport à toutes les questions parce qu'il y a eu tellement de questions, je crois que ça, c'est important; et il est évident que les questions ont une répercussion quelque part même si on n'a pas forcément des réponses. Et si la réponse qu'on donne au moment où on la donne va même pas, peut-être, être une réponse définitive, quelque chose de cet ordre là, ça enclenche une réflexion je dirais. Et la quantité de questions enrichit bien sûr cette expérience; même si tout ça c'était présent plus ou moins; mais ça amène un autre éclairage, une force aux questions et une force à l'analyse parce qu'on a des éléments supplémentaires qui font voir les choses d'une manière plus précise. Parce que des fois, on se pose des questions mais la question est presque parallèle et donc c'est chaque fois un élément de plus dans la compréhension de la situation.

#### Chercheur

Avez-vous eu des difficultés à vous remémorer la situation ?

# **E**:

Non, je pense que c'était une situation importante, qui avait de l'importance pour moi, en tout cas. Même si toutes les situations que l'on va amener en GEASE vont avoir ce poids là. On ne va pas apporter des choses anecdotiques je pense. Et là c'était une situation qui de toute façon m'avait frappée. Donc j'avais effectivement pas mal de souvenirs mais c'est clair aussi que grâce aux questions il y a des souvenirs qui sont arrivés en plus, des choses qui sont revenues à la mémoire et qui ont permis quelque part à nouveau de faire progresser cette analyse, qui s'est faite au décours du GEASE, qui s'est faite avant, qui se fait après ; mais les

questions posées, c'est sûr c'est quelque chose de très fort parce qu'il y a plein de questions qu'on ne se pose pas et que grâce aux autres on va se poser. C'est justement l'union qui fait la force en l'occurrence.

#### Chercheur

C'est ce que vous a apporté le groupe?

#### **E**:

Oui

# Chercheur

Les membres du groupe... l'enrichissement

### **E**:

Oui, oui, tout à fait. En tout les cas, déjà par rapport aux questions certainement. Mais au départ, c'est clair aussi, c'est le fait de vivre cette expérience en tant que telle. C'est-à-dire que moi je le vois comme quelque chose où on se dépasse un peu quand même parce qu'il faut faire l'effort de prendre la parole. Ma foi, bon, c'est pas toujours évident que ça. Rien que ça c'est une expérience qui permet de prendre plus confiance en soi dans la prise de parole.

#### Chercheur

Donc, faire l'effort de prendre la parole, faire l'effort aussi d'être clair..

#### **E**:

Bien sûr, ça nécessite un effort par ce que c'est vrai que moi, je n'avais pas du tout décidé de parler ce jour-là. C'était bien plutôt le contraire. Je ne voulais pas parler parce que je voulais me préserver à ce moment précis, parce que il y a des moments où on a plus ou moins envie de s'exposer. Hein, car on s'expose. Donc, je n'avais pas du tout envie ce jour-là et puis comme j'ai très mal vécu le silence et puis je trouvais que ça durait... J'avais en tête plus ou moins... qui durait... plus ou moins, cette situation là qui m'avait un peu posé problème et comme elle m'avait posé problème, je n'étais pas vraiment sûre qu'il fallait que j'en parle, donc je n'étais pas du tout prête à le faire. Et à un moment donné je me suis lâchée parce que je trouvais qu'on perdait du temps à attendre même si ce n'était peut-être pas long, moi, ça m'a paru très long; le fait que personne ne se propose. En fait, je n'ai pas réfléchi auparavant à ce que j'allais dire, mais en fait, bon, j'ai l'impression d'avoir été suffisamment explicite, que les gens ont compris et qu'après effectivement grâce aux questions..., la situation a été clairement compréhensible pour tout le monde.

# Chercheur

Avez-vous vécu différemment votre position de narrateur et votre position de participante?

#### **E**:

C'est totalement différent. Je crois que tout le monde doit trouver cela extrêmement différent et d'ailleurs on a parlé avec Cathy et je pense que c'est une chance d'avoir pris la parole, quoi ; et je pense que ceux qui ne l'ont pas fait ont raté quelque chose. Moi je pense que c'est très très important.

# Chercheur

Cela voudrait dire alors qu'on a plus de bénéfice à avoir pu apporter une situation....

# **E**:

Mais je pense que l'on a aussi des bénéfices à simplement participer. Ca c'est sûr, mais là on est plus dedans parce que de toute façon, moi je ne sais pas si c'est justifié, mais dès le début j'ai trouvé que ça m'évoquait beaucoup, ben, une psychanalyse. Mais que ça se fait dans un groupe par rapport à une situation. Mais quelque part, ça a cette dimension là, aussi bien par tous les affects qui tournent là autour, que par rapport à l'impact que cela a ; je veux dire c'est vraiment quelque chose de fort. Ce n'est pas juste une réunion où on discute, quoi ; il se passe quelque chose. Et je crois que quand on est le narrateur, on est en quelque sorte le sujet et quelque part cela amène des choses qui vous sont très personnelles; et quelque part ça vous fait cheminer même sur le plan personnel. Bon, c'est forcé, parce qu'on ne vient pas en situation juste en tant qu'intervenant ou narrateur mais avec tout, tout ce qu'on est et tout ça se joue et se rejoue et ça c'est sûr, ça peut avoir des échos dans tous les sens, quoi. Moi en tout les cas, par rapport à la situation précise que j'ai vécue, elle avait déjà cette dimension là par ce... par rapport à l'écho que la situation avait eu dans ma vie personnelle – c'était déjà ça un petit peu la difficulté. Donc, le fait même de le donner au groupe, d'arriver à le dépasser, et d'en parler devant tout le monde, tout ça m'a..... C'est, c'est une dimension analytique, quoi. La verbalisation, j'avais dit quelque chose de l'ordre... je ne sais plus le nom que j'ai dit, mais vraiment, quelque chose de l'ordre thérapeutique. Je ne sais pas si c'est trop fort mais je crois que ca peut avoir cette dimension là. Alors, le côté thérapeutique c'est peut-être un peu fort mais en tout les cas, je dirais une espèce de résolution. Hein, quand on est dans une situation, il s'est passé quelque chose, ce n'est pas forcément une difficulté. Ca peut-être d'autres choses, mais ce que l'on vit là alors à travers cette expérience du GEASE, c'est quelque chose qui est de l'ordre de l'analyse avec je dirais des échos un petit peu dans tous les sens. Et peut-être une espèce de résultat au-delà de ce que l'on attend. Vovez ce que je veux dire?

#### Chercheur

Dans le concept d'expérience, il y a la notion de vécu d'une situation à un moment donné dans un contexte particulier mais il y a aussi du sujet qui s'exprime

#### **E**:

Alors sur le plan purement professionnel, ça m'a énormément apporté puisque bon, moi j'ai fait trois ans en D.U de psychosomatique, relaxation où bien sûr on a abordé la notion du transfert, contre-transfert, empathie et tout ça. Et bon, je l'ai fait ce travail, ce DU, parce que j'ai des gens en tabacologie en tête à tête, dans un moment d'échanges qui est la relation d'aide et j'ai trouvé que c'était très important que je me positionne bien ; que je sois aussi consciente par rapport aux pathologies psychiatriques et plein de choses comme ça pour justement être, je dirais d'une certaine façon, compétente. Et l'empathie, c'est vraiment ce qui s'est joué dans cette relation là. Et c'est vrai, au décours de ce GEASE, et C.C est venue me le dire aussi à part, c'est vraiment l'empathie qui était en jeu, c'est-à-dire, est ce que l'empathie n'a pas aussi... ce n'est pas un outil à double tranchant? Et je dirais que ça m'a appris cela sur le plan purement professionnel : attention, l'empathie oui, mais il faut toujours mettre les limites. Il faut quand quelqu'un, quand vous êtes à l'écoute de quelqu'un.... Ce qui est très important c'est de lui permettre de s'exprimer et de ne pas le juger bien sûr mais en même temps à un moment donné il faut savoir faire en sorte qu'elle ne, qu'elle ne s'approprie pas carrément votre pensée. Quelque chose de ce genre là, et de lui faire bien comprendre que, bon, on lui permet de penser ça mais qu'elle ne peut pas se permettre de penser que je pense comme elle...vous voyez ce que je veux dire. Et ça c'est extrêmement complexe ; c'est pas évident..... C'est ça l'empathie, hein, ça peut être une espèce de principe de vase communicant, enfin je ne sais pas si c'est vraiment ce qu'on peut se dire, mais il y a ce risque là.

# Chercheur

C'est dans cette posture d'empathie que peut se jouer la notion de transfert pour le patient. Vous, vous pouvez contrôler votre attitude par votre professionnalisme mais pas forcément le patient.

#### **E**:

Bien sûr, je dirais que ça tourne autour de ça. C'est-à-dire que c'est à vous de mettre les limites. Dans le cas précis de cette personne, après coup, j'ai très bien réalisé que j'ai certainement été « professionnelle » mais peut-être le problème s'est beaucoup plus posé la deuxième fois où je n'ai pas su quelque part, comme a dit Cathy, garder la confiance en moi par rapport à ce que j'avais dit ; donc aussi avoir ce regard après, de ce qu'on vous ramène, où vous gardez vos limites à vous et où vous les garantissez, vous les connaissez et vous .... Comment dire, vous permettez à la personne d'être avec ses pensées sans forcément vous en laisser imprégner. Elle, elle a pensé que moi j'ai dit ça, mais je ne suis pas obligée de la suivre dans sa pensée, voyez. Il y a ça aussi que j'ai réalisé aussi dans le GEASE. Bon je l'avais déjà compris avant puisque j'en avais parlé avec une personne qui est quelqu'un de très compétent, qui est médecin de santé publique, qui travaille avec nous... Mais en même temps c'est vrai que son intervention auprès de moi à ce moment là dans cette difficulté – parce que sur le moment je l'ai quand même vécu comme une difficulté- a été très brève. Et le fait de le remettre sur le grill dans le GEASE, ça m'a permis vraiment de poursuivre une réflexion et quelque part de m'approprier aussi les fruits de cette réflexion, et aussi partager, quoi.

#### Chercheur

Pourriez-vous dire que cette expérience de narration aurait transformé une première expérience en nouvelle expérience ?

# **E** :

Oui, certainement. C'est sûr, ça c'est évident. C'est évident. Même s'il faut l'expérience initiale, bien sûr. Mais c'est une expérience à part le GEASE, autant le fait d'être dans le rôle de narrateur, que d'avoir été dans ce groupe. Moi, je suis une fan de la dynamique de groupe et de tout ce qu'on peut vivre dans le groupe. Je trouve que ça a une force importante, quoi.

## Chercheur

Le rôle du formateur a-t-il été important selon vous lors des GEASE ?

# **E**:

Bien sûr, évidemment, bien sûr. Evidemment. Déjà dans la mise en place du cadre- je dirais- la règle du jeu. C'est très important. Et puis il nous a quand même servi de rails ; chaque fois qu'on déraillait, il nous a remis sur les rails ; et il nous a amené toute sa professionnalité à lui et puis quelque part comme il a participé aux questions, aux hypothèses, il a enrichi le groupe de sa compétence et de ses expériences antérieures. Ca n'aurait jamais été la même chose sans quelqu'un qui aurait cette richesse dans l'expérience. C'est évident. Bon je n'ai pas de chose concrète à ramener là mais ça été dans chaque GEASE ; je dirais oui, c'était.... le maître ; c'est comme cela que je le vois un peu. Heureusement, on ne peut pas faire —non je pense- un GEASE sans quelqu'un qui en a les tenants et les aboutissants et qui sert de référent et qui encadre.

#### Chercheur

Le fait que chacune des participantes soit experte dans un domaine particulier de l'éducation à la santé, est ce que cela a pu être aussi enrichissant que ce que le formateur a été facilitateur dans le sens où il maîtrisait un dispositif?

#### $\mathbf{E}:$

Je n'en suis pas si sûre que ça. Je pense que cela dépend beaucoup des individus mais évidemment, parce que si vous avez des personnes qui n'ont pas beaucoup d'expérience, ils vont avoir moins de choses à ramener. Et puis c'est vrai que, le bémol que je voulais mettre, c'est par rapport à l'expérience dans l'éducation; sinon, c'est sûr que c'est important qu'il faut que ce soient des gens qui aient déjà une expérience du groupe, quelque part ou en tout les cas qui ont je dirais, la facilité de la prise de la parole et ...., des choses comme ca ; mais pas forcément dans l'éducation... Par ce que même si effectivement, le sujet c'était l'éducation, je dirais un naïf aurait très bien pu enrichir, éclairer chaque GEASE de questionnements différents qui auraient pu donner une autre dimension à chaque GEASE. Voyez ce que je veux dire. Je ne pense pas qu'il faille qu'on soit forcément dans un GEASE, du même bord. Je ne sais pas si j'ai raison, mais je ne crois pas qu'il faille vraiment qu'on soit vraiment branché sur les mêmes concepts, avoir les mêmes idées. Au contraire, je dirais plus il y a d'idées de tous azimuts, plus ca risque d'être riche à mon avis. Oui, mais bon, ce qui est important, c'est que ce soit des gens qui aient déjà une expérience mais dans quelque domaine que ce soit. Que ce soient des gens qui aient déjà pas mal navigué, quoi. Parce que j'imagine, parce que j'anime des groupes moi-même, je fais de l'arrêt tabac en groupe et c'est vrai que là j'ai eu récemment un groupe génial, ça dépend vraiment du groupe, des gens qui ... ben ça faisait je dirais... c'est une espèce de mayonnaise; elle se fait ou elle ne se fait pas. Et là, il v avait quelque chose de presque magique et j'avais par contre un groupe en relaxation uniquement, pas pour de l'arrêt tabac et c'était des élèves de l'IFSI; donc effectivement, des gens qui sont au début d'une carrière mais qui étaient très mal à l'aise parce qu'ils étaient ensemble les uns les autres en cours ; donc, ils avaient peur de prendre la parole. Donc, c'est vrai que ce qui peut être important, c'est que ce soit des personnes qui ont déjà une espèce de confiance et puis d'assise suffisante pour s'exprimer, sinon, ça ne peut pas marcher. Et ça je l'ai vécu dans ces groupes que j'ai fait à l'IFSI; j'en avais deux et il y en avait un où il y avait des gens qui avaient déjà travaillé avant de faire l'école et puis d'autres c'étaient des bacheliers. Donc....Ce n'est pas forcé, il y avait des bacheliers qui vont peut-être s'exprimer plus facilement que d'autres qui ont «roulé leur bosse» depuis une éternité mais là, l'expérience, en l'occurrence a fait la différence.

#### Chercheur

Si vous deviez parler du GEASE à des personnes qui n'en ont jamais entendu parler, que pourriez vous leur en dire ?

#### **E**:

Je dirais déjà que c'est vraiment une expérience intéressante, mais que pour vraiment comprendre ce que c'est, il faut vraiment y aller, quoi ! Parce que expliquer ça de l'extérieur, ce n'est vraiment pas... Cela me paraît difficile. Comment l'expliquer ? Bon, je pense qu'en développant un peu, on pourrait expliquer qu'ensemble on va réfléchir à une certaine situation et puis par les questions, effectivement essayer de décortiquer cette situation et ainsi de suite.... Donc, on peut l'expliquer mais là aussi rien ne remplace vraiment de le vivre mais c'est sûr que pour moi, c'est quelque chose qui m'a énormément plu et voilà... Je recommanderais à tout le monde de faire ça, quoi.

### Chercheur

En quoi avez-vous changé et en quoi êtes vous restée la même ?

#### **E**:

En quoi j'ai changé ? Je crois que j'ai pris conscience des limites de l'empathie, ça c'est par rapport à ce que j'ai ramené dans ma narration. Sinon, certainement... moi je ne suis pas du tout critique, j'ai une grande tolérance... Au début quand j'y suis allée la première fois, c'était avec pas mal de naïveté en me disant que tout le monde était comme moi et je me suis rendue compte que quand même, la critique est là, quoi. Il y avait pas mal de gens qui avaient, qui ont cette tendance là de critiquer peut-être un peu trop facilement et .... Je dirais par rapport à la question qu'on posait, je suis plus consciente encore, que j'ai une compétence à ne pas critiquer; ça me réconforte. Sinon, qu'est ce qui a pu changer? Je pense que de toute façon, moi j'ai déjà beaucoup d'expérience dans le groupe mais une fois de plus, c'est une expérience du groupe qui est réconfortante malgré la critique que j'évoque quand même, cet espèce de jugement qui pour certains est très fort, ben je crois que j'ai confiance dans le groupe parce que je n'ai jamais eu de mauvaise expérience dans le groupe. Alors c'est peutêtre aussi relatif précisément à ce groupe là... J'ai eu de la chance que ce soit le groupe en question. Moi je crois beaucoup dans la dynamique de groupe. Donc c'est une acquisition d'une expérience à travers un groupe et moi j'ai envie de faire beaucoup de choses en éducation par le groupe parce que j'ai toujours de très bons retours. Dans l'éducation je trouve que c'est vraiment un outil intéressant et à développer. Donc ça me conforte aussi dans ce sens là : aller plus dans le travail de groupe dans l'éducation.

## Chercheur

Voulez-vous conclure?

**E**:

A quand le prochain GEASE?......

\*\*\*\*\*\*

# Narratrice 4

# Chercheur

Pouvez-vous me parler du vécu de votre expérience en tant que narratrice dans un GEASE?

# **C**:

Oui, j'ai réfléchi par rapport à la présentation de la dernière fois et (..) pour essayer de voir le côté pratique ; puis ce que ça m'avait apporté d'énoncer une situation éducative sur le GEASE et ce que, après cette expérience là, est-ce qu'il y avait des choses qui avaient pu être modifiées en termes de pratiques.

Donc, les entretiens sont confidentiels ? C'est toujours dans la même rigueur que le GEASE ?

# Chercheur

Absolument.

#### **C**:

L'idée, c'est que sur l'énonciation de la situation, la dernière fois je m'étais aperçue, de par le nombre de questions – je ne sais pas si vous vous rappelez encore de la situation ?- que la démarche qui était en place au niveau de la consultation était complexe. Et en fait, je n'en avais pas conscience avant de l'énoncer à des gens qui ne la connaissaient pas et qui avaient besoin d'informations complémentaires et que c'est par les questions, le nombre de questions qu'ils m'ont posées et les thèmes qui ont été abordés que j'ai vu que la situation était très compliquée alors que pour moi elle était très simple. Concrètement, cela voulait dire qu'il se trouve que j'ai du présenter dans un congrès sur Nantes les actions que je fais dans cette consultation et du coup j'ai énoncé la situation de façon beaucoup plus simple que ce que j'avais fait sur le GEASE. D'ailleurs je suis descendue de l'estrade et je me suis dit : « ouah! Merci le GEASE ». Vraiment, parce que du coup, mon message a paru, là de façon beaucoup plus claire. Il se trouve que sur le congrès, il y avait un intervenant qui était et dans le GEASE et qui m'écoutait faire ma présentation qui m'a dit : « cette fois-ci tu as été claire dans ta présentation de la consultation ». Donc, déjà, ça, c'est un point positif. Sur la présentation, la reformulation. Ca, c'est clair. Et après, vu les problèmes qui sont apparus sur le GEASE qui sont essentiellement liés à l'organisation et à la chronologie de la consultation, il se trouve qu'effectivement, on a pu modifier le déroulement de la consultation et que mon intervention se fait précédemment par rapport à ce qu'elle était faite avant, quoi. Et que du coup ca va, il v aura un impact beaucoup plus éducatif sur le patient; parce que les prescriptions qui sont faites tiendront compte du rôle éducatif. Et je m'affirme un petit peu plus aussi....

#### Chercheur

Vous voulez dire que le GEASE a été formateur, pour vous ?

# **C**:

Formateur alors, en terme personnel. Pour pouvoir après, énoncer une situation beaucoup plus claire à des gens qui ne la connaissent pas et formateur en terme d'impact matériel, au niveau local quoi, pour améliorer, je pense, l'organisation d'une prise en charge éducative.

# Chercheur

Donc, si je reprends, je vais reprendre par la dernière idée, cela modifie vos pratiques

# **C**:

Oui!

#### Chercheur

Et le fait que vous ayez participé, vous seule de l'équipe, à part Elisabeth. Elle n'a peut-être pas eu, elle, le pouvoir de modifier quelque chose dans la consultation. Mais vous, vous êtes arrivée à faire évoluer...

# **C**:

À me placer différemment, puisqu'en fait ce n'était que ma position qui était mal placée, en fait. Si vous voulez, j'arrivais en dernier intervenant, alors qu'en fait il faut que j'arrive en deuxième; tout simplement. Ca ne perturbe pas grand-chose mais ça modifie la prise en charge qui va être faite pour le patient. Au final.

# Chercheur

Et vous, votre place dans l'équipe, elle a été modifiée ?

# **C**:

Modifiée en terme d'intervention, de chronologie, quoi. De, de rythme d'intervention. Par rapport à ce fameux patient qui passait de main en main.

#### Chercheur

Et sur la première idée que vous avez énoncée, c'est-à-dire que la formulation, l'obligation de ...

# **C**:

De formuler pendant le GEASE m'a permis de comprendre la complexité de la situation qui pour moi me paraissait évidente. J'étais très surprise que personne ne comprenne ce que je disais au niveau du GEASE. Je n'étais surprise qu'à moitié parce que je me suis dit, si elles ne comprennent pas, c'est qu'il y a quand même une situation qui est complexe. Et du coup, quand j'ai du reformuler ce genre de situation devant des gens qui étaient comme le public du GEASE en fait, des professionnels en santé, plus ou moins dans l'éducation, pas forcément à des niveaux très très avancés, ni qui arrivaient dans l'éducation, des gens très variés en terme d'expérience éducative. Hum, je pense que j'ai été plus claire. J'ai été claire. Parce que tout le monde a dit, tout le monde avait bien compris ce que je..., le message que je voulais passer.

## Chercheur

Je voudrais encore vérifier que j'ai bien compris. C'est l'énonciation de la situation qui vous a fait progresser ou c'est ce qu'a renvoyé le groupe ?

# **C**:

Les deux. Les deux sont liés. C'est-à-dire l'énonciation de la situation au moment du GEASE, ça permet de structurer une présentation quand on va la refaire ailleurs et les réactions du groupe vont faire qu'on va dégager les priorités pour améliorer la compréhension pour le public. Je ne sais pas si vous me suivez. Voilà.

# Chercheur

Cela participerait alors à la construction de savoirs...

#### $\mathbf{C}$

À transmettre... oui, tout à fait. Transmettre à des professionnels... Là, c'était à des professionnels. Pour le patient, je pense que ça a changé parce que, c'est l'ensemble de la démarche qui va être plus éducative au sein de la consultation.... Mais euh (...) Ca va optimiser la démarche, ça ne l'aura pas transformée de façon fondamentale; mais ça va

l'optimiser. Ce sera plus adapté au patient, je pense. Mais en terme de ...par rapport au professionnel, oui ça m'amène ; oui, c'est clair.

#### Chercheur

Donc, ça c'est au niveau des faits. Au niveau de votre vécu, est ce qu'il y a, est ce qu'il s'est passé d'autres changements ? Ces GEASE ont-ils induits d'autres changements ?

#### $\mathbf{C}$ :

Personnels.., de quoi...?

# Chercheur

Au niveau du vécu de cette expérience-là, ces quatre GEASE là, qui se sont succédés ? Et de votre place de narrateur, ou de participante ? Est-ce qu'il y a eu pour vous des différences ? Dans la posture en terme de formation ?

# **C**:

Au cours du GEASE, c'est vrai qu'on voit la situation sous un autre angle si on est narrateur ou si on est « explorateur » mais ça je pense que ça doit être pour tout le monde la même chose, c'est-à-dire que lorsqu'on est narrateur on attend des autres des solutions et on n'est pas... La phase d'interrogations, elle surprend un petit peu, quoi. "Parce que c'est tellement évident pour nous. Voilà, enfin ça c'est mon expérience. Mais quand on est de l'autre côté, quand on écoute la situation éducative, là c'est le côté exploration qui est intéressant. Qui fait, qu'effectivement, on décortique plus une situation. La solution, éventuellement, on s'en moque un petit peu, on est plus sur je décortique une situation, et j'essaye de savoir ce qui peut se passer et comment ça fonctionne. Tandis que quand on est narrateur, on est plus sur une problématique et on aimerait avoir un peu des réponses quand même.

# Chercheur

Est-ce que les autres acteurs, de votre place de narrateur, qu'il s'agisse des participants ou du formateur ont apporté une aide quelconque dans vos attentes ?

#### $\mathbf{C}$ :

Au moment du GEASE?

## Chercheur

Au décours de tous les GEASE..

# **C**:

Ah, de tous les GEASE... Est-ce que les participants m'ont apporté quelque chose au niveau de mes attentes en matière d'apprentissage éducatif? Oui... Oui, bien sûr. Les participants parce que (...) en fait on s'aperçoit (..), on s'aperçoit que (...), mm (...), je ne sais pas comment vous dire. On a une pathologie différente toutes. Dans le groupe, on était de spécialités différentes, et l'intérêt, c'est le malade au départ, quoi. Et je pense qu'on réapprend à avoir une vision plus globale, on ne reste pas que dans sa spécialité. Même si dans sa spécialité on peut avoir à chaque fois, la vision la plus globale du patient, chacun aura une intervention différente. Par exemple, moi ce qui m'avait intéressée pour moi, c'était l'énoncé de « est ce que vous avez recours à la PMI ? ». Euh, c'est vrai que je n'y avais jamais pensé non plus parce que je n'ai pas de cas de pédiatrie de façon systématique, c'est plutôt les adultes ; je travaille aussi avec des enfants. Cette expérience là fait que maintenant, je vais y penser davantage. Voyez, donc c'est le patient qui va en bénéficier au départ, et c'est parce qu'il y avait plusieurs professionnels différents que ça m'est apparu.

Et l'expert du GEASE, est ce que ça m'a apporté ? Ah oui ; en terme de méthodologie oui. Enormément, parce que il est très rigoureux. Et du coup, ça recadre ; c'est la même méthodologie qu'on doit mettre en place en terme d'éducation, la rigueur ; ne pas partir dans tous les sens.

# Chercheur

C'est le formateur ou le dispositif qui est rigoureux ?

#### $\mathbf{C}$ :

Oh, non! C'est le, le dispositif; le formateur n'est pas du tout rigoureux. Enfin, oui il est rigoureux dans sa méthodologie, mais il n'est pas...; non, il ne stresse pas du tout, non au contraire, il met bien à l'aise mais il sait repositionner les choses. Voilà, et ça c'est constructif en terme de méthodologie.

# Chercheur

Et sur la temporalité, puisqu'il y a eu quatre GEASE à intervalles conséquents et irréguliers. Ces GEASE vous ont-ils suffi pour ....- être sensibilisée certainement- pour développer des compétences ?

# **C**:

Je pense que dès la première fois déjà, on acquiert des compétences, si ce n'est... rien que le fait de participer à un GEASE, va faire que la prochaine fois on sait qu'il va y avoir un autre narrateur. On commence à analyser une situation qui peut nous poser problème, parce que, bon, c'est plutôt ça l'intérêt quand même pour nous en tant que soignant; d'avoir des réponses sur des situations qui peuvent nous poser problème. On commence à essayer de les pister, on y réfléchit. On se dit, tiens là, il y a quelque chose qui n'a pas marché mais on ne sait pas ce que c'est. Donc, peut-être ce sera l'occasion de le présenter. Donc, déjà on essaie d'être un peu plus attentif sur une situation qui peut nous poser problème. Donc, ça dès le premier GEASE, c'est formateur. Ca, c'est clair.

Après le nombre de GEASE... ben moi ils se trouve que je suis intervenue sur le dernier GEASE, donc c'est sûr que cela a été très très profitable, et jusqu'à la fin.

# Chercheur

Plus profitable que peut-être en tant que participant, c'est ce que vous voulez dire?

# **C**:

Ah oui! Ah oui... C'est pour ça qu'au départ, ma question après a été « est ce qu'il n'y en a pas eu qui ont été sacrifié en étant intervenu au début, parce que moi l'intérêt que j'ai trouvé c'est de le faire sur la fin, parce que le groupe a acquis les compétences, que nous aussi peutêtre aussi on réfléchit différemment. Et que les informations qu'on va nous donner, on va peut-être les apprécier, les saisir vraiment. Il me semble.

### Chercheur

Pour revenir sur l'énonciation de la situation, pour essayer d'évaluer si pour vous il a été difficile de mémoriser les faits; les faits, les actions, les émotions peut-être, tout ce qu'il y a autour...

# **C**:

Il se trouve que sur le dernier GEASE où j'ai exposé, la situation était quand même très très ancienne, puisqu'on avait eu pas mal de temps qui était passé, mais la situation elle-même éducative m'avait tellement embêtée que je comptais la présenter sur l'avant dernier GEASE. Pour un concours de circonstance divers et varié on va dire, je ne l'avais pas présentée à

l'avant-dernier GEASE mais comme ça me posait quand même beaucoup de problèmes, je voulais la présenter sur le dernier GEASE histoire de pas louper quelque chose, de ne pas manquer quelque chose. Donc, la situation elle m'était, elle m'était assez claire parce que je l'avais bien gardée en tête d'une fois sur l'autre grosso modo. Donc, il ne m'a pas semblé avoir des difficultés pour énoncer la situation. En terme de mémoire.

#### Chercheur

Avez-vous le sentiment qu'en énonçant une expérience, vous la transformez, et qu'elle devient nouvelle expérience, non seulement à la fin de l'énonciation mais à la fin de ce partage avec le groupe.

# **C**:

Alors la situation, elle ne change pas parce que (...) ce qui s'est passé au décours de la consultation, quand je voulais l'énoncer pour moi c'était la même chose, mais c'est la vision que moi j'en ai eue qui était complètement différente après le GEASE. Et qui a fait d'ailleurs que... bon, le GEASE m'a soulevé des points que je n'avais peut-être pas vus au décours de la situation dans l'urgence et il se trouve qu'après j'ai eu à rencontrer l'amie en commun que j'ai avec cette personne là, et je n'ai pas eu besoin de la contacter, ni de savoir ce que la patiente devenait, ni quoi que ce soit. Parce que j'avais compris à travers le GEASE que dans la façon dont la maman s'était positionnée envers moi, il y avait quelque chose d'un peu ambigu et qu'il ne fallait pas rentrer là dedans ; dans ce genre de chose, quoi. Donc, c'est resté très professionnel. Ca n'a jamais empiété sur le contexte environnemental que la maman avait mis en avant dès le départ. Ca je ne sais pas si je l'aurais fait si je n'avais pas eu le GEASE ou pas mais le fait est que j'ai noté que là je l'ai fait de façon tout à fait sereine, tout à fait franche. Je ne me suis pas posé la question. Je n'ai pas recontacté ma copine pour lui demander « alors, comment elle va ? ».

# Chercheur

Ce serait le résultat de la mise à distance, peut-être, du recul par rapport..

#### **C**:

Peut-être que j'aurais fait la même chose sans le GEASE aussi, mais j'aurais peut-être plus hésité. Donc, là, vu ce qui était apparu dans le GEASE, je me suis dit « non, c'est même pas la peine d'en reparler avec... avec la copine ».

#### Chercheur

Ce qui était intéressant dans le groupe, c'était que vous faisiez toutes à la fois de l'éducation à la santé, mais dans des secteurs différents et dans des fonctions différentes.

# **C**:

Les fonctions, je trouve qu'on ne les a pas trop senties dans le groupe. Moi je trouve que l'on avait un discours assez homogène par rapport au patient. Ce qui était différent, en terme d'éducation, ce qui était différent c'était la vision.... Je sentais plus la différence en fonction des pathologies. Moi je suis plus dans les maladies respiratoires, donc c'est vrai que le côté....mm par exemple gynéco ou quoi, on avait une vision qui était complémentaire.

#### Chercheur

Sur les représentations que vous aviez avant de démarrer les GEASE. Etes-vous venue dans ce groupe suffisamment à l'aise ?

# **C**:

Ah oui!

#### Chercheur

Soit avec des attentes particulières, soit sans attentes particulières mais en l'ayant expérimenté, je crois comme...

# **C**:

Quelque chose qui est important je crois, c'est que je suis venue dans le groupe très à l'aise parce qu'en fait sur le D.U on avait fait un GEASE et que moi j'avais le même, comment on peut l'appeler? Coordinateur, R.E, qui était l'animateur du GEASE et qui était le même animateur que j'avais eu dans le cadre du D.U. Ca s'était super bien passé, que c'est quelqu'un qui... même s'il est très rigoureux, met très à l'aise les gens. Donc j'étais tout à fait sereine par rapport à ça et j'étais ravie de le faire parce que je savais qu'il était comme ça quoi. Qu'il mettait à l'aise les gens et qu'il laissait parler les gens.

# Chercheur

Et vis-à-vis des autres participantes?

## **C**:

Alors les autres participantes en fait, il y en avait quelques unes que je ne connaissais pas, d'autres que je connaissais. Non, ça ne m'a pas dérangé. Pour tout dire, il y en avait une au départ qui me dérangeait un petit peu, comme elle est peu venue...ça ne m'a pas dérangé. Mais à la limite même, ça ne m'aurait pas empêché de parler.

#### Chercheur

Vous souhaiteriez continuer?

# **C**:

Oui, oui. Oui, mais en même temps, je pense que c'est riche aussi de faire profiter de l'expérience du GEASE à d'autres personnes. Moi, personnellement, égoïstement, j'aimerais bien continuer les GEASE, maintenant je suis tout à fait pour le partage de cette expérience avec d'autres professionnels, donc...

FIN

ANNEXE 8

# Tableau de synthèse des entretiens semi directifs

	Narratrice GEASE 1 médecin	Narratrice GEASE 2 médecin	Narratrice GEASE 3 infirmière	Narratrice GEASE4 infirmière
		VECU EN TANT QUE N	ARRATEUR	
Exposer une				
situation	Expérience stressante, difficile parce que	Première phase d'hésitation : doutes (utilité), pudeur,	Situation de communication qui	
<u>Un éprouvé</u>	l'histoire présente des manques. Incertitude sur la manière dont va se passer. Angoissant.	crainte. Quels effets en soi ? Possibilité de narration parce que la situation est déjà un peu digérée.	demande un effort. L'implication et l'émotion présentes dans la situation : en parler nécessite un effort.	
<u>Des motivations</u>			On s'expose.	
		On se lance parce que on doit y gagner quelque chose et on a la curiosité de ce que les autres vont vous renvoyer.	Le silence m'a paru long, je trouvais qu'on perdait du temps	

Formaliser au travers du récit Une situation de communication  Des prises de conscience	Auto jugement : prise de conscience de ce qui n'a pas été fait dans la situation. C'est difficile, mais c'est aussi ce qui fait avancer car il y a une prise de conscience de ce qui n'a pas été fait.	Raconter c'est comme revisiter quelque chose de connu, revoir cette histoire.	La narration a pur but d'amener le sujet donc rassembler suffisamment d'éléments pour que la situation soit compréhensible. Effort de clarté.	Effort de clarté pour la présenter : expérimentation dans un congrès.
	Narratrice GEASE 1	Narratrice GEASE 2	Narratrice GEASE 3	Narratrice GEASE 4
Des réminiscences  Une recherche		Etonnement des souvenirs qui reviennent.	Pas de difficulté de remémoration car situation importante. Tonalité affective. Les questions amènent plus de souvenirs faisant progresser l'analyse.	Pas de difficulté de mémorisation malgré l'ancienneté de la situation « car elle m'avait tellement embêtée ».
de sens		A travers le moment où on raconte, on cherche en même temps. Dans la façon même de raconter, il y a des questions que l'on propose.  Impression de réciter et de fouiller en même temps l'histoire. Une fois que le récit est parti, on est pris par le récit : on oublie la peur, et il y a du 129 plaisir. L'analyse commence pour le narrateur dès le récit.		Effort d'intelligibilité nécessaire à la compréhension de la situation : effort de communication dans la structuration du récit (mise en représentation référentielle) Les réactions du groupe permettent dégager les priorités.

Richesse du groupe pour la compréhension de la situation Prise de conscience favorisée par l'investigation. La construction en groupe fait avancer co construction, coopération. Pas de bénéfice immédiat lors de la séance : très à distance, parce qu'il faut un travail personnel L'émotion est un frein à l'analyse.

Phase d'investigation : cadeau du groupe (questions auxquelles on n'a pas pensé). Moment jubilatoire.

Mais si le groupe n'appuie pas là où ça fait mal : « Je me demande si on ne se protège pas dans le récit même. »

Phase qui fait remonter à la conscience des souvenirs complètement occultés, elle fait aller loin.

L'exploration par le groupe élargit le point de vue du narrateur sur la situation : augmentation de la compréhension. Les réponses aux questions des participantes enclenchent une réflexion L'expérience est enrichie par l'exploration, les membres amènent un regard plus précis. L'analyse précède le GEASE, se fait au décours de celui-ci et continue après.

L'énonciation de la situation permet la prise de conscience de la complexité de l'organisation de la consultation (nombre de questions des participantes) pour des personnes qui ne la connaissaient pas.

La compréhension de la situation, sa lecture soulèvent des aspects qui ne sont pas vus dans l'urgence, entraîne des prises de conscience qui modifient des prises de décisions dans les actions futures, en toute conscience et sereinement.

	Narratrice GEASE 1	Narratrice GEASE 2	Narratrice GEASE 3	Narratrice GEASE 4
Le sujet auteur de son expérience	Place du narrateur : « sur la sellette » : « chaque fois que je répondais à une question, je me rendais compte de tous les manques et du coup je me sentais en faute envers moimême ».	Le narrateur se protège d'être pris en défaut, en échec.  Empathie du groupe nécessaire au regard de la situation racontée dans laquelle il y a un déséquilibre émotionnel. Ce qui fait peur, c'est qu'on se livre.  Et les gens vont doucement	Le narrateur est le sujet ; l'expérience le fait cheminer. La situation amène des choses très personnelles : on vient avec tout ce que l'on est, l'expérience peut avoir des échos. La verbalisation est de l'ordre du thérapeutique :	Participation au GEASE facilité par une expérimentation antérieure en DU éducation à la santé avec le même animateur.

	au départ puis il y a un crescendo dans les questions.	des échos, un résultat au- delà de l'attendu.	
	Ce n'est pas inconfortable car le groupe est contenant.		
	La phase de l'interprétation collective est un moment de vulnérabilité pour le narrateur : « vous êtes à la merci de ce qui est dit ».		
	L'implication en tant que narrateur favorise son attention et sa mobilisation permanente.		

	Narratrice GEASE 1	Narratrice GEASE 2	Narratrice GEASE 3	Narratrice GEASE 4
Un déplacement	Arriver à ne pas juger : travail majeur qui est fait.  Arriver à accepter à comprendre une situation et aider l'autre à la comprendre est une approche à travailler qui n'est pas évidente.	En tant que participant on a moins d'appréhension.  On travaille sur l'histoire comme un travail sur table mais en sachant qu'il y a une personne derrière.  Le fait d'écouter le narrateur renvoie sans arrêt à soi même : on travaille même quand on est participante.  Position plus confortable Impression de travailler moins.  Implication en tant que narrateur : attention permanente.  Mobilisation permanente Le participant peut lâcher son attention.	Totalement différent.  C'est une chance d'être narrateur. Ceux qui ne l'ont pas fait ont raté quelque chose. Bénéfice aussi à participer.	La situation est vue différemment si l'on est narrateur ou participant.  En tant que narrateur : il y a une attentede solutions de réponses.  Du coté du participant c'est la phase d'exploration qui est intéressante, celle qui consiste à décortiquer la situation, à comprendre.

		LE DISPOSITIF - LE FOR		
	Narratrice GEASE 1	Narratrice GEASE 2	Narratrice GEASE 3	Narratrice GEASE 4
Les effets du	Facteur temps important :	L'expérimentation de l'outil	Plus de confort au 3 <sup>ème</sup> GEASE	La participation dès le premier
temps	évolution du raisonnement La construction se fait au fil des séances. L'analyse devient plus fine avec la succession des séances et leur régularité. Expérience riche mais temps de l'assimilation nécessaire : les choses restent et s'ordonnent peu à peu. »	permet son appropriation: tout en écoutant, on apprend.  Entraînement efficace: questions orientées, accroissement du sens.  « je pense que ça nous touche tous en tant que professionnel de la santé: on a parlé du soin, on a parlé de notre position. C'est difficile d'en parler avec des gens qui ne l'ont pas vécu ».	pour prendre la parole comme narrateur.	GEASE développe la compétence à savoir isoler une situation, à commencer à l'analyser en tant que futur narrateur potentiel. Il est plus profitable d'intervenir à la fin des GEASE parce que le groupe a acquis les compétences et que le narrateur se réapproprie mieux (saisit, apprécie) les informations qui lui sont données.
Dynamique du	Education : point fédérateur	Le questionnement du groupe	Pas obligé d'être un groupe	Complémentarité des regards
groupe,	pour le groupe.	alimente la négociation qu'il y	homogène.	apportée par la diversité des
hétérogénéité	L'hétérogénéité du groupe est une richesse.	a en nous au sujet de l'expérience.	Le candide peut éclairer différemment.	types de prise en charge pas par les fonctions différentes.
	On avance beaucoup dans un groupe qui est ensemble depuis	Objectif de travail commun fédérateur.	Mais il faut des gens qui aient une expérience et suffisamment	Discours centré sur le patient.
	longtemps.	Richesse de la différence Même implication chez les participantes (appartenance à la communauté de pratiques des soignants).	de confiance pour s'exprimer.	

	Narratrice GEASE 1	Narratrice GEASE 2	Narratrice GEASE 3	Narratrice GEASE 4
Dynamique du				
groupe, hétérogénéité (suite)	Bénéfice de la richesse du groupe après l'étape personnelle.  Il faut du temps car il y a tout un travail personnel qui demande du temps.	Il y a une espèce de solidarité dans le groupe qui permet la confiance.  Tout le monde travaille, tout le monde y gagne quelque chose.  Les pistes de compréhension sont confortées : le groupe valide.  Réciprocité : impossibilité de se faire du mal les uns les	Les autres posent des questions que l'on ne se serait pas posées Mise en synergie des capacités du groupe pour l'analyse : « l'union fait la force ».	L'hétérogénéité du groupe permet de se centrer sur la personne soignée, donc d'avoir une vision globale, générale, ce qui peut servir à chacune. Certaines questions posées lors de l'exploration semblent inédites.
Le rôle du	Il apporte une aide : les limites	autres.  Formateur garant du cadre de	Formateur : rôle important dans	Le cadre, le protocole, la
formateur	de ce qui peut être fait ou pas fait (le questionnement et pas la solution ou la critique).	fonctionnement : cela amène de la sécurité, c'est contenant.	la mise en place du cadre. Conducteur.	rigueur de la méthode sont formateurs. Ils obligent à passer par des étapes.
	Il a une place très importante : attention permanente au cadre.	Humilité du formateur dans sa fonction d'animateur met le groupe en confiance.	En tant que participant, il enrichit le groupe.	C'est la même méthodologie à mettre en place en éducation.
	Il garantit la sécurité du narrateur.	Cette posture laisse de la place pour l'autre :	Indispensable d'avoir un référent qui encadre :	Le dispositif est rigoureux.
	Rôle non directif, mais il accompagne.	« si la maîtrise était là de toute façon il n'y aurait pas de place pour l'autre. » Transfert dans ma fonction d'animateur. Impression de travailler en grande sécurité.	« il nous a quand même servi de rails ; chaque fois qu'on déraillait, il nous a remis sur les rails ; et il nous a amené toute sa professionnalité ».	Le formateur sait créer les conditions pour travailler.

		FORMATEURS- QUELS CHA		
	Narratrice GEASE 1	Narratrice GEASE 2	Narratrice GEASE 3	Narratrice GEASE 4
Développement de		Changements de l'expérience :		
compétences		un regard réducteur sur la situation, vision plutôt	Prise de conscience, appropriation de la	Mise en évidence des problèmes liés à
Transformer l'expérience en		négative sur soi avant	réflexion et objectivation.	l'organisation de la
nouvelle expérience		l'analyse. Transformation de	,	consultation : transformation
*		soi dans l'activité : moins		des pratiques
		d'enjeux personnels, un peu		Professionnelle.
		plus de recul, posture réflexive		
		(dans l'action).		
		Le regard des autres plus		
		large, orienté par la		
		multiréférentialité modifie le		
		regard de l'auteur de la		
		situation.		
		Une nouvelle manière de voir		
		« re voir » ce qui s'était passé Prise de conscience des		
	Prise de conscience de	contraintes de l'action		
	l'habitus : « parce que on a	collective.		
	toujours travaillé sur la	concenve.		
	critique et sur la résolution			
	de problème ; .c'est vrai			
Prise de conscience de	que ça ce n'est pas facile à			
<u>l'habitus</u>	changer cette façon de			
<del></del>	penser qu'on nous a	Prise de conscience des		
	inculqué depuis des	habitus.		
	années. »			

	Narratrice GEASE 1	Narratrice GEASE 2	Narratrice GEASE 3	Narratrice GEASE 4
Capacités relationnelles et communicationnelles	On ne peut prendre la richesse du groupe que si on est ouvert à l'autre. L'écoute, le respect de l'autre, l'absence de jugement, l'empathie, tolérance : point fort de la méthode.	Humilité/ sentiment de toute puissance.  Autorégulation dans le groupe, mise en synergie.	Conscience d'avoir une compétence à ne pas critiquer (mesure par rapport aux autres). Effort de clarté dans la communication.	Développement d'une compétence à transmettre : capacité à présenter clairement la situation à des personnes ne la connaissant pas.
Développement d'une posture réflexive	methode.	La réflexivité devient une attitude qu permet des prises de conscience et de donner du sens aux situations.  Prise de conscience du processus d'apprentissage : le méta GEASE est un moment didactique.  Moment aussi de prise de distance par rapport à l'analyse :  « être dedans et dehors à la fois ; ça j'ai trouvé cela absolument fabuleux. Prendre du recul permet les prises de conscience: « l'impression d'être comme ça et dedans et dehors, sans arrêt. »  C'est incroyable tout ce qu'on se met à voir alors qu'on est dedans. »	Développement de l'attitude réflexive dans l'action.	Ce n'est pas la situation passée qui change, c'est le regard ou la vision que l'on en a à posteriori.

	Narratrice GEASE 1	Narratrice GEASE 2	Narratrice GEASE 3	Narratrice GEASE 4
Développement des connaissances et capacités à les transférer	La production des connaissances basée sur la multiréférentialité vient après, avec l'entraînement.	L'analyse apporte une décentration par rapport à soi : « Et puis là parce que on l'a vécu et parce qu'on l'a observé, on peut se poser des questions sur ces situations là».  Décontextualisation du processus : possibilité de transférer et de mobiliser les apprentissages dans d'autres situations.  Le GEASE permet l'expérimentation. En écoutant on s'approprie les règles du GEASE.	Apports professionnels: prise de conscience des limites de l'empathie (développement de connaissances).	

	Narratrice GEASE 1	Narratrice GEASE 2	Narratrice GEASE 3	Narratrice GEASE 4
Transformation/formation	Le bénéfice s'ancre et les choses se mettent en forme (formation). Le changement n'est pas immédiat lors de la séance. Trop prise dans les affects (jugement), autocritique.  Lors des GEASE suivants, analyse possible.  Pratique de formation différente de ce que je connais qui remet en question et qui peut apporter beaucoup de choses.	Expérience de transformation: Le GEASE produit un dérangement: « comme un espèce d'éclatement, quelque chose qui déstructure un peu ». Expérience indispensable à tout le monde: « j'ai l'impression qu'on ouvre des portes qui ouvrent d'autres portes, puis encore d'autres ». Le changement en moi n'est pas rationnel: mon travail a changé. Savoir être: écoute « Là j'ai l'impression que tout en écoutant presque on analyserait en même temps. Ecouter l'autre c'est vraiment lui permettre de s'écouter lui. »  Bénéfice malgré l'inconfort La pensée qui circule est vécue comme une naissance.	Expérience de travail positive grâce à la dynamique de groupe : encouragement à l'expérimenter dans le travail.  Plus de confiance en soi dans la prise de parole : dépassement personnel.	Modification de la consultation avec amélioration de la prise en charge éducative.  Affirmation personnelle augmentée.

# Entretien M.P, Conseillère en formation au CHU

### Chercheur

Comment pensez-vous l'articulation GRH et stratégie de formation continue ?

# M.P

Ben, là c'est un thème très important à vrai dire parce que bien sûr, la formation continue, elle est là pour se former tout au long de la vie, et puis à la fois actualiser les connaissances et aussi développer les pratiques professionnelles existantes, les faire évoluer.

Donc avec la diversité des métiers qu'il y a à l'hôpital c'est un point très important. Il y a à la fois en ressources humaines, les besoins en personnel au niveau de la qualification des personnes dont on a besoin. Et puis par rapport, bon là, par rapport au recrutement on va recruter des personnes qualifiées dans un domaine en fonction de l'évolution des postes et de l'évolution du travail. Et puis ensuite par rapport aux personnes qui sont titulaires au niveau du CHU, il y a un développement des compétences par rapport à la formation qu'ils ont eu, à l'évolution de leur poste, à l'évolution des connaissances qui sont nécessaires par rapport à des évolutions scientifiques ou l'évolution des pratiques professionnelles aussi. Donc, là c'est vraiment un point très important.

Donc, mon travail est en lien avec toutes les directions par rapport aux évolutions des postes. Et puis il y a à la fois des formations qui peuvent être par rapport à une évolution institutionnelle, dans un domaine; par exemple, l'informatique où il y a toute une évolution par rapport à cela; et puis, par rapport aux soins, il y a des évolutions par rapport aux pratiques professionnelles qui sont développées mais ça, c'est en fonction aussi des préconisations nationales par rapport à des axes forts. Si on prend le plan cancer, le plan infections nosocomiales. Voilà, disons qu'il y a des thèmes, mais sous ces thèmes, si on prend le plan cancer, sous ces thèmes il y a une évolution des pratiques par rapport à l'accompagnement des personnes qui se fait si je prends cet exemple précis. On a fait pendant longtemps des formations « accompagnement en fin de vie » parce que les personnes qui étaient atteintes de cancer, elles avaient un traitement qui était plutôt un traitement palliatif, et le décès était....Enfin, c'était quand même les situations les plus classiques, quoi.

Bon, maintenant, on est beaucoup dans des traitements avec des rémissions, voire des guérisons. Donc, ce qui fait que tout un accompagnement de la personne doit être développé dès l'annonce du diagnostic. Et ensuite avec la mise en place du traitement, un petit peu aussi, quelquefois des traitements lourds et puis qui sont sur une période longue; là, il y a tout un soutien de la personne qui est à faire. Et bon, ça, ce sont de nouvelles pratiques qui sont développées du fait de l'évolution des connaissances médicales et puis des nouvelles approches soignantes.

# Chercheur

Le lien entre formation continue et GRH, la stratégie ?

#### M.P

Là, je vous ai parlé du collectif, mais il y a tout ce qui est individuel parce qu'il y a une forte politique de promotion sociale pour le personnel et donc, l'agent qui rentre à l'hôpital comme ASH, peut terminer comme directeur d'hôpital s'il en a les capacités. C'est quand même quelque chose d'intéressant.

Il est accompagné dans son parcours professionnel. Bien sûr, en fonction de .... Ca, c'est un cas extrême que je vous ai donné, mais c'est déjà arrivé. Mais ça peut être aussi des aides soignants qui vont s'orienter vers d'autres professions. Là, il y a un ASH qui va terminer une formation d'éducateur spécialisé. Donc, ça c'est quand même intéressant.

Il y a une validation de son expérience par l'Institut Régional du Travail Social avec une formation en alternance qui a été mise en place. Bon, je crois qu'il y a beaucoup de possibilités en fonction du souhait de parcours individuel des personnels. Avec le congé de formation professionnelle, il y a le bilan de compétences aussi qui permet à une personne d'y voir plus clair par rapport à sa profession. Il y a la validation des acquis de l'expérience où là aussi quand même, il y a des possibilités qui bon, ne sont pas trop développées, qui sont plus développées dans le personnel ouvrier technique mais dont je ne m'occupe pas. Mais, c'est plus à développer dans les métiers de la santé. A l'automne, il y a d'autres textes qui vont paraître, d'autres modalités. Il y a quand même des choses intéressantes qui peuvent se faire.

#### Chercheur

L'organisation apprenante se développe dans les établissements de santé publics ; une politique de gestion des compétences des agents sous une forme de responsabilité partagée. Comment se situe le CHU ?

#### M.P

Il y a un domaine qui a aussi énormément évolué : c'est celui des formateurs internes. De plus en plus, on utilise les ressources des personnes qui sont sur l'établissement pour développer des compétences dans un domaine particulier et avec eux, on met en place des formations avec des ressources internes qui sont pour le personnel du CHU et aussi pour l'extérieur. Donc, ça c'est aussi quelque chose qui s'est beaucoup développé. Et nous, on a mis en place, depuis 2 à 3 ans, la Charte du formateur interne qui donc, formalise vraiment le fait que tout agent au CHU peut développer des compétences dans un domaine et peut devenir formateur interne. Donc, il s'agit souvent de gens qui ont des compétences pointues par rapport à la douleur par exemple, à des plaies et cicatrisations, à l'hygiène, enfin, par rapport à d'autres choses et puis, nous on leur propose. Donc, là, ces connaisances là, ils les ont du fait de leur métier, de leur lieu d'exercice, de l'actualisation des connaissances. Et nous, on leur propose une formation pédagogique pour qu'ils soient compétents aussi en pédagogie et pour construire avec eux ces formations en interne.

Donc, ça c'est aussi important comme développement des compétences : des compétences individuelles au service du collectif. Et là, on est vraiment dans l'entreprise apprenante. En fait, il y a de plus en plus de personnes qui, par des formations qu'elles ont suivies dans le cadre de la formation continue vont développer certains types de compétences qui vont faire qu'il y aura ré-investissement auprès de l'équipe. Et au départ, ce sont des retours de formation plus ou moins formalisés en fonction de la demande du cadre de l'unité mais qui se formalisent de plus en plus, et en fait, ces nouvelles connaissances apportées, après, sont transformées en actions de formation.

Par exemple, en pédiatrie, il y a un projet pluriannuel qui est en cours, qui est le soin de développement au nouveau-né. Là, il y a des compétences développées chez les personnes formées qui ont mis en place des ateliers sur les soins de confort de l'enfant, sur l'accompagnement des parents, enfin.... Qui est vraiment dans le concept de soin de développement, à l'ensemble du personnel de néonatologie et soins intensifs.

# Chercheur

Cela se fait-il à l'initiative des personnels ou sous l'impulsion du service de formation ?

#### M.P

J'allais dire c'est une co-construction parce que si vous voulez, moi je trouve qu'il y a eu un bon développement des compétences par une forte motivation du personnel. Et quand le personnel est motivé et qu'il demande du soutien, ça c'est quelque chose que l'on va.... En fait, pour ce projet, « soins et développement », ça a été vraiment une co construction parce que ça a démarré- on dit quelquefois qu'il n'y a pas de retour quand les gens partent à

l'extérieur- là, c'était une journée qui était organisée à Brest où un cadre est allé, et lorsqu'elle est revenue, elle a fait un retour à son équipe. Moi, elle m'a invitée, la salle était trop petite. Elle a dû faire deux retours parce que tout le monde était intéressé par ce concept et donc, après, ils ont voulu développer la formation avec une formatrice et ensuite tout cela s'est construit en équipe pluridisciplinaire avec des médecins, des kinés, des psychologues, il y a même des parents dans l'équipe de pilotage. Les parents, c'est important aussi qu'ils puissent dire ce qu'ils attendent du personnel.

Moi je trouve que c'est un aspect de la formation continue qui se développe depuis plusieurs années et qui est vraiment un côté intéressant. D'ailleurs, le CHU de Montpellier est le premier organisme de formation continue du Languedoc-Roussillon.

## Chercheur

Comment un dispositif comme le GEASE peut-il développer des compétences à la fois individuelles et collectives ?

#### M.P

Là aussi c'est pareil. Ce n'est pas moi qui l'ai proposé. De toute façon, le plan de formation naît d'échanges avec les équipes à partir de leur projet et comment leur projet peut être accompagné par la formation. Mais il n'y a pas que la formation, il y a tout le travail qu'ils font à côté.

Pour le GEASE, c'est un cadre qui avait assisté à une rencontre avec R.E et puis ça a mûri. On en a parlé ; comment cela pourrait développer des compétences, etc....Et bon, là aussi en éducation pour la santé, il y avait des équipes qui avaient été formées pour mener des projets éducatifs. Après, il y a eu la formation des correspondants en éducation de la santé. Pourquoi ? Parce qu'on s'est aperçu qu'au niveau institutionnel, que le cadre supérieur pourrait être un référent par rapport à un projet éducatif mais il était intéressant qu'il y ait une aide par les pairs, d'autres cadres qui avaient mené des projets éducatifs et qui pouvaient aider d'autres cadres. Et c'est comme cela qu'on a mis en place le diplôme universitaire des professionnels pour l'éducation des patients et que sont nés les correspondants. C'est né petit à petit. Puis une fois, j'avais dit : ces correspondants, quand ils vont rencontrer des équipes.... En réunion de correspondants, ils faisaient part des difficultés qu'ils avaient. Et une fois j'avais dit : ce serait bien qu'ils puissent avoir un travail de supervision et c'est comme ça qu'on a pensé.... Des correspondants connaissaient R.E par son enseignement – il intervient dans le DU- et donc, si vous voulez, c'est un peu comme ça que l'on a dit : alors, qu'est ce que vous attendez ? Je suis allée à une réunion de correspondants. On a essayé de voir quelles pourraient être les attentes. Qu'est ce que R.E pouvait proposer comme méthodologie; si les gens allaient adhérer puisqu'il fallait des gens volontaires. Mais, en fait, moi je trouve que ce mode de formation, d'analyse des pratiques professionnelles, c'est capital parce qu'en fait, ce qui est le plus important, c'est qu'un professionnel, où qu'il soit – et ça c'est très, très peu fait- il puisse formaliser sa pratique. Donc, déjà, quand des gens, quand les personnes sont formateurs internes, elles apprennent aussi elles-mêmes, elles s'interrogent sur la façon dont elles font, la façon dont elles vont transmettre. C'est un peu, en pédagogie, c'est ca qui est intéressant aussi. Comment je vais transférer mes connaissances et comment je vais permettre à d'autres de les transférer dans leur pratique. Et, là par l'analyse des pratiques professionnelles, que ce soit par le GEASE avec une méthodologie proposée qui est quand même assez rigoureuse, que ce soit d'autres modes parce que dans des formations actions on a aussi ce côté analyse de la pratique, ça, c'est capital parce que cela va interroger la personne. Ca va l'interroger elle, individuellement dans une équipe par rapport à ses missions, par rapport à ce qu'elle fait vraiment dans sa pratique auprès des patients, auprès des familles, auprès des collègues, et ca met en jeu sa responsabilité. Ca fait prendre conscience aussi de comment je suis responsable de ce que je fais ; comment je réinterroge ma pratique. Donc, c'est quelque chose qui a tendance à se développer et qui est demandé par

les équipes. Mais ça, je pense que ça doit aussi être un cheminement d'équipe parce que vous ne pouvez pas introduire des pratiques s'il n'y a pas déjà un travail d'équipe qui est fait.

#### Chercheur

Quels sont les obstacles, les difficultés à la mise en œuvre de tels dispositifs ?

#### M.P

La richesse, ce sont les interrogations professionnelles. Là, il y a une évolution réelle de la pratique. Dans toute formation, ce n'est pas une analyse des pratiques avec la méthodologie de R.E mais dans toute formation on engage le formateur à présenter des situations réelles qui puissent réinterroger les pratiques des participants.

Il y a beaucoup de formations comme cela par exemple, sur la communication entre équipes où des personnes présentent des situations et où, par des jeux de rôles ou autre, ils réintègrent la place de chacun et leur place à eux. Dans des formations comme « accompagnement et pathologies cancéreuses », là aussi il y a des situations qui sont présentées.

Les obstacles, c'est, je pense... au niveau de la formation continue, il n'y en a pas ; parce qu'on est tout à fait dans la mise en place de telles pratiques. Les obstacles pour les cahiers de charge pour lesquels j'ai travaillé dans d'autres équipes, c'est souvent la cohésion de l'équipe. Quand elle n'y est pas, ou quand il n'y a pas de volonté commune d'une équipe de travailler, c'est un obstacle.

## Chercheur

Le groupe des GEASE était un groupe inter équipe

#### M.P

Oui, on peut organiser des groupes en inter équipe mais d'un autre côté ça n'a pas été simple. Pour les correspondants en éducation pour la santé, il n'y a pas eu de problème mais pour l'autre groupe ça n'a pas été simple. D'autant plus que les gens qui impulsaient le projet n'ont pas pu suivre la formation pour diverses raisons mais ça n'a pas été simple parce que c'était une proposition par deux ou trois personnes, les autres ont mis un certain temps à comprendre l'intérêt. Donc, on a vraiment basé sur le volontariat. Le bilan qui en est fait... La formation n'est pas terminée mais je ne sais pas si RE vous en a parlé... pour l'autre groupe. Apparemment, le bilan est négatif, plus qu'avec les correspondants. Oui, si cela se fait dans une équipe, ça peut être... Sinon, ce sont des freins individuels. Moi, je pense que ce sont des freins individuels.

**FIN** 

.

# Synthèse de l'entretien avec la conseillère en formation du C.H.U

Comment s'articule la geontinue?	estion des ressources humaines et la stratégie de formation
Au niveau collectif:	La formation continue s'inscrit dans la perspective de formation tout au long de la vie. Elle permet d'actualiser ses connaissances, de développer les pratiques professionnelles existantes et de les faire évoluer.
	L'hôpital est un lieu d'exercice de métiers très diversifiés.  Les ressources humaines concernent:  - les besoins en personnel qualifié qui orientent le recrutement des personnes en fonction de l'évolution des postes et de l'évolution du travail  - la politique de développement des compétences pour les personnes titulaires en fonction de leur formation de base, de l'évolution de leur poste, de l'évolution des connaissances en rapport avec les évolutions technologiques et scientifiques et l'évolution des pratiques professionnelles (pratiques soignantes)  Les actions de formation peuvent être en lien avec une évolution institutionnelle (informatique) ou en rapport avec des préconisations nationales (plan cancer, plan de lutte contre les infections nosocomiales)
	D'autres actions de formation sont rendues nécessaires par l'évolution des connaissances médicales et de nouvelles approches soignantes (basées sur l'accompagnement des personnes soignées)
Au niveau individuel	Il existe une forte politique de promotion sociale pour le personnel Celui-ci est accompagné dans son parcours professionnel En fonction du souhait de parcours individuel des personnels, de nombreuses possibilités sont offertes : la promotion professionnelle le congé de formation professionnelle, le bilan de compétences aussi qui permet à une personne d'y voir plus clair par rapport à se profession. Il y a la validation des acquis de l'expérience où là aussi quand même, il y a des possibilités qui bon, ne sont pas trop développées.

L'organisation apprenante se développe dans les établissements de santé publics ainsi qu'une politique de gestion des compétences des agents sous une forme de responsabilité partagée. Comment se situe le CHU ?

Les ressources des professionnels de l'établissement sont utilisées pour développer des compétences dans un domaine particulier : on met en place des formations avec des ressources internes ;

Nous leur proposons une formation pédagogique pour qu'ils soient compétents aussi en

# pédagogie.

Une des modalités de développement des compétences concerne les compétences individuelles mises au service du collectif : on se situe vraiment dans l'entreprise apprenante. Il y a réinvestissement des compétences développées par des personnes dans le cadre de la formation continue auprès de l'équipe : retours de formation organisés dans l'équipe et qui se transforment ensuite en actions de formation

# Cela se fait-il à l'initiative des personnels ou sous l'impulsion du service de formation ?

Il s'agit d'une co construction.

Le développement des compétences ne peut se faire sans une forte motivation des acteurs qui est un préalable nécessaire.

Ensuite, si le personnel demande du soutien il est accompagné par le service de formation continue.

Nouvel aspect de la formation qui se développe de plus en plus.

# Comment un dispositif comme le GEASE peut-il développer des compétences à la fois individuelles et collectives ?

Le plan de formation naît d'échanges avec les équipes à partir de leur projet et comment leur projet peut être accompagné par la formation

donc à l'initiative des personnes

Historique du projet : au niveau institutionnel , le cadre supérieur pouvait être un référent par rapport à un projet éducatif mais il fallait qu'il soit soutenu par des pairs, d'autres cadres ayant mené des projets éducatifs et qui pouvaient apporter leur aide : mise en place du D.U puis les correspondants ont exprimé des difficultés ; envisager une supervision

L'analyse des pratiques professionnelles est une modalité de formation capitale. N'importe quel professionnel doit pouvoir formaliser sa pratique, s'interroger sur celle-ci, les formateurs internes s'interrogent sur leurs pratiques, la façon de transmettre leurs connaissances pour permettre à d'autres de les transférer dans leurs propres pratiques.

L'analyse des pratiques professionnelles interroge le professionnel individuellement par rapport à une équipe, à ses missions, ce qu'il fait réellement dans ses interactions avec ses collègues, les patients, les familles ; cela met en jeu sa responsabilité L'intérêt est la prise de conscience sur la responsabilité propre de sa pratique Ces modalités de formation ne peuvent se faire sans une demande des équipes.

# Quels sont les obstacles, les difficultés à la mise en œuvre de tels dispositifs ?

La richesse, ce sont les interrogations professionnelles. Là, il y a une évolution réelle de la pratique.

Dans toute formation on engage le formateur à présenter des situations réelles qui puissent réinterroger les pratiques des participants.

Les obstacles ne se situent pas au niveau de la formation continue, ils se trouvent au niveau du manque de cohésion de l'équipe ou quand il n'y a pas de volonté commune de travailler ensemble.

Les freins sont individuels

Nous rencontrons des difficultés de mise en œuvre au niveau de la constitution des groupes

# TABLE DES MATIERES

# TOME 1

IN	INTRODUCTION				
I.	LE CADRE CONCEPTUEL	8			
	A. La VAE : le dispositif réglementaire	8			
	1. Le contexte de la loi du 17 janvier 2002	8			
	<ul> <li>1.1 Eléments historiques.</li> <li>1.2 Les effets de la VAE.</li> <li>1.3 Les principes qui fondent la VAE.</li> <li>1.4 Les éléments de mise en œuvre du dispositif.</li> <li>1.5 Le cadre réglementaire.</li> </ul>	8 9 9 11			
	2. Le cas particulier des professions de santé	12			
	B. La VAE : l'expérience au cœur du dispositif	13			
	1. De la notion d'expérience	13			
	1.1 Essai de définition	13 14			
	2. De la nature formatrice de l'expérience.	15			
	<ul> <li>2.1 L'expérience : une source et une ressource pour l'apprentissage</li> <li>La singularité de l'expérience</li> <li>Apprentissage et expérience</li> <li>2.2 Qu'entendre par validation des acquis ?</li> <li>Les acquis</li> <li>La validation</li> </ul>	15 15 16 18 18			
	3. Les liens entre l'expérience et la compétence	19			
	C. Accompagnement et VAE	20			
	1. L'accompagnement dans le dispositif de VAE	20			
	1.1 Les arguments pour l'accompagnement à la VAE.  1.2 De la notion d'accompagnement.  Eléments de définition.  L'accompagnement comme nouveau paradigme.  L'accompagnement en éducation	21 21 21 21 22			
	<ul> <li>2. Valorisation de l'expérience, développement des compétences et formation.</li> <li>2.1 La formation.</li> <li>2.2 La formation continue.</li> <li>Eléments d'histoire de la formation professionnelle continue.</li> <li>Vers une nouvelle gestion de la formation continue.</li> <li>Une logique de professionnalisation.</li> <li>La finalité de la formation : entre professionnalité et professionnalisation.</li> </ul>	23 23 24 24 25 25 25			
	3. Accompagnement à la VAE et nouvelle forme de la formation continue	27			

	3.1 Comment caractériser l'accompagnement à la VAE	7
	Formaliser l'expérience 2	7
	> Apprendre à apprendre	8
	3.2 De l'analyse de l'expérience à l'analyse de situation	9
	➤ Le GEASE, un dispositif de formation à l'analyse des	
	situations 2	9
	D. Hypothèse de recherche	1
II.	METHODES DE RECHERCHE	1
	A. Choix du terrain et de l'objet d'étude	2
	B. Observation d'une session de formation « GEASE »	4
	1. Cadre méthodologique	4
	2. Résultats et analyse de l'observation. 3	6
	2.1 L'analyse des situations comme nouvelle forme de formation	
	2.2 Les effets	
	2.2.1 Le développement de compétences individuelles et collectives	
	Savoir choisir, exposer une situation et à travers elle, ses pratiques 3	
	Savoir analyser. 3	
	Des compétences relationnelles 4	
	Des compétences métacognitives 4	
	2.2.2 La coopération entre les participantes	
	2.2.3 La professionnalisation	
	2.3 Les facteurs contribuant au développement des compétences	
	2.3.1 Le protocole	
	2.3.2 Un outil de médiation de l'analyse : le langage	
	2.3.3 Le formateur « accompagnateur	
	2.3.4 Le cadre institué	1
	C. Entretiens semi directifs : « Paroles d'auteurs »	8
	1. Cadre méthodologique	8
	2. Résultats de l'analyse des entretiens semi directifs	0
	2.1 L'expression du vécu de cette expérience de narration	0
	2.1.1 Exposer une situation	0
	2.1.2 Formaliser une expérience singulière	0
	2.1.3 L'objectivation de l'expérience singulière	1
	2.2 L'expression du vécu comme participante	2
	2.3 Les conditions d'efficience du dispositif	2
	2.3.1 Les effets du temps. 5	2
	2.3.2 La dynamique de groupe	
	2.3.3 Le rôle du formateur	3
	2.4 Les effets formateurs et les changements produits au travers des GEASE 5	4
	2.4.1 La transformation de l'expérience première en nouvelle expérience 5	4
	2.4.2 Une prise de conscience de l'habitus	4
	2.4.3 Des capacités relationnelles et communicationnelles	4
	2.4.4 Une posture réflexive 5	5
	2.4.5 Des acquis et des capacités à les transférer	5
	2.4.6. Una formation transformation 5	5

D. Constats	s à la jonction des données d'observation et d'entretiens	56
1. Les poi	nts forts du GEASE  > Un outil de développement du savoir analyser  > La situation, objet d'analyse est une expérience  > L'analyse de situation est une situation d'apprentissage	57 57 57 58
2. La vale	ur ajoutée des GEASE	58
	<ul> <li>La prise en compte des effets formateurs des situations de travail</li> <li>Un apprentissage en coopération</li> <li>Un outil de formation accompagnante</li> </ul>	58 59 60
III. PERSPEC	TIVES POUR LA FORMATION ET LA RECHERCHE	61
A. Perspect	tives pour la formation	61
1.	Sur quel modèle de gestion de la formation construire l'accompagnement à la VAE	6
	Entre ressources humaines et stratégies de formation	6
	Une gestion par les compétences : vers le modèle de l'organisation apprenante	6
2. Des fac	eteurs d'influence favorables	62
3. Des pré	ealables nécessaires	62
B. Des voies	s pour la recherche	62
CONCLUSIO	N	66
	S BIBLIOGRAPHIQUES	69
	JSES ET ACRONYMES	73
		, .
	TOME 2	
	ANNEXES	
ANNEXE 1	La VAE d'un point de vue réglementaire	75
ANNEXE 2	Arrêté du 25 janvier 2005 relatif aux modalités d'organisation de la VAE pour l'obtention du diplôme professionnel d'aide soignant	76
ANNNEXE 3	La VAE pour l'obtention du diplôme professionnel d'aide soignant : extraits de l'annexe II de l'arrêté du 25 janvier 2005	78
	Description de l'expérience et des acquis professionnels	78
	<ul> <li>Notice d'accompagnement du livret de présentation des acquis</li> </ul>	79
ANNEXE 4	Descriptif de la session de formation GEASE (document C.H.U)	81
ANNEXE 5	Tableau comparatif: accompagnement à la VAE et GEASE	82
ANNEXE 6	Observation longitudinale des quatre GEASE et analyse des données	83
ANNEXE 7	Entretiens semi directifs avec les narratrices	10

	<ul><li>Narratrice 1</li></ul>	101
	■ Narratrice 2	106
	■ Narratrice 3	116
	Narratrice 4	122
ANNEXE 8	Tableau de synthèse des entretiens semi directifs	128
ANNEXE 9	Entretien semi directif avec la conseillère en formation du C.H.U	138
ANNEXE 10	Synthèse de l'entretien avec la conseillère en formation	143
TABLE DES M	ATIERES	145

<u>DÉBUT</u>

