

Du référentiel de formation au « prendre soin » : l'identité professionnelle du soignant... et de ses formateurs

S. Pesce – Université de Cergy Pontoise - Laboratoire EMA (EA4507)

Dans son célèbre *Ways of Worldmaking*, Nelson Goodman proposait à ses lecteurs, lorsqu'ils étaient confrontés à une analogie, de se poser peu ou prou la question suivante : *the same, but the same what ?*¹ En quoi, dans l'analogie, deux choses sont entendues comme, sinon identiques, comparables ? Qu'est-ce qui fait l'identité de chacun des concepts à l'autre, au-delà de leur identité propre, de leurs spécificités, voire de ce qui les oppose ? Que révèle la comparaison, que dit-elle de nos catégories de référence, de nos manières de penser et de concevoir les objets sur lesquels nous portons notre attention ?

Or c'est bien une analogie que ce bel ouvrage nous propose de considérer, l'affirmant d'abord dans son titre, proposant ensuite, et surtout, de l'interroger et de la problématiser : l'analogie entre *former* et *prendre soin*. Interrogeons-nous donc, en suivant l'invitation de Goodman : en quoi ces deux objets sont-ils « mêmes », que raconte la comparaison entre « former » et « prendre soin » des conceptions qu'ont les auteures de ces deux pratiques, que dit-elle plus généralement de la conception du, ou des (la question du nombre est ici d'importance) métiers évoqués (infirmier, cadre, formateur... étudiant, professionnel novice ou expert) et des identités professionnelles en jeu ?

Le lien entre former et prendre soin se décline au fil de ces chapitres de diverses manières. Dans l'un des textes (Laurence Wacquier-Turzynski), c'est le patient qui, dans le cadre de l'éducation thérapeutique, est à la fois destinataire de la formation et du soin. Dans d'autres cas (en fait dans la plupart des chapitres), l'analogie est plus directement affirmée, puisque c'est le geste de « former » de jeunes ou futurs professionnels qui est considéré comme une variante ou une traduction du soin apporté aux patients. Stéphanie Lapotre-Andrieux explique par exemple en quoi, selon elle, former sur le terrain c'est, pour le cadre de santé, « prendre soin des novices ». Plus généralement, ces professionnelles de la formation aux soins infirmiers comparent leur pratique professionnelle de formateurs à la pratique du soin : il s'agit de retrouver dans le rapport aux formateurs un « prendre soin » qui caractérisait déjà leur pratique de soignantes. C'est précisément cette comparaison entre prendre soin et modalités d'accompagnement qui organise la réflexion de Francine Perrier dans le premier chapitre de l'ouvrage. Et, comme je le suggérais plus haut, une telle comparaison dit beaucoup de la conception du métier de formateur. Le plus marquant, du point de vue de mes propres références dans le champ de l'analyse et de la pédagogie institutionnelles, c'est l'emphase qu'une telle comparaison met, pour définir la formation, sur la relation interindividuelle, une emphase que révèle par exemple la place importante occupée dans ces textes par l'accompagnement individuel. Le regard porté sur le tutorat semble confirmer cet intérêt pour la relation entre deux sujets (formateur/formé, tuteur/stagiaire, cadre ou professionnel expert/novice), renvoyant en effet à la relation interindividuelle entre le soignant et le patient.

L'analogie avec le « prendre soin » semble fonder la formation sur la relation duelle, tandis que, du point de vue des pratiques de l'Institutionnel qui me sont familières, cette dernière se définit précisément dans les dynamiques collectives et les médiations qui permettent à la situation formative d'échapper à la relation duelle : ce sont elles qui conditionnent la réussite de l'œuvre émancipatrice que constitue l'acte de former. Ainsi une telle comparaison, si l'on n'y regardait pas de plus près, pourrait amener à la question suivante : en investissant ainsi la dimension interindividuelle de la formation, les auteures ne prennent-elles pas le risque d'occulter deux de ses dimensions fondamentales, à savoir la question du collectif (du groupe, de la communauté, en formation formelle ou sur le terrain), et celle de l'Institution ? Pourtant une lecture attentive de l'ouvrage montre que ces deux dimensions sont loin d'être oubliées. Elles occupent une place importante dans la réflexion des auteures, au point que la question pourrait se renverser : si collectif et institution participent de la définition de la pratique de formateur, de quel point de vue est-il pertinent de l'entendre comme une forme « de prendre soin » sous-tendue *a priori* (en tout cas pour l'étranger au monde du soin que je suis) par la faveur accordée à la relation interindividuelle ? En quoi la comparaison reste-t-elle pertinente ?

¹ « The response to the question 'Same or not the same ?' must always be 'Same what ?' » ; N. Goodman, *Ways of Worldmaking*, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1978, p. 8.

Lorsque la dynamique de formation se referme sur la relation duelle, le risque est pris, si le tutorat devient une forme de mentorat, de remplacer la visée émancipatrice par une forme de reproduction en fermante, sclérosante. L'esprit de la formation serait remplacé par celui de la transmission d'un ensemble de connaissances et de compétences, le formé contraint à se construire dans la ressemblance à l'autre, dans la pure identification, dans l'imitation du formateur ou du professionnel expert l'accompagnant sur le terrain. C'est précisément à ce risque que les auteures échappent, de différentes manières. Ainsi Laurence Wacquier-Turzynski envisage une logique de formation, ici celle du patient, qui en pensant la compétence collective plutôt qu'individuelle, et avec elle des formes de médiation, suggère une créativité qui dépasse la seule transmission à l'identique : « l'accompagnement du patient, la pratique réflexive et les compétences collectives permettent par la transdisciplinarité la co-construction de compétences nouvelles ». Il y aurait ainsi, pourrait-on dire d'un point de vue « institutionnaliste », une logique de sédimentation dans la relation binaire qui transmet à l'identique... tandis que le tiers vient rendre possible un rapport créatif à la construction des compétences qui penche, par la variété des interprétations qu'il rend possible, du côté de l'innovation. Selon une telle approche, comme le montre Laurence Wacquier-Turzynski, la professionnalisation apparaît comme un phénomène collectif, et non simplement individuel (acquisition de compétences par le seul sujet) ou inter-individuel (comme dans le tutorat). C'est à mon sens dans le même esprit que Marie-Pierre Triki interroge l'articulation entre projets individuel et collectif, en se demandant en quoi les acquis de la formation continue contribuent à développer les compétences des équipes de soin.

En posant de telles questions, les auteures interrogent un aspect central de la formation, l'un de ses paradoxes (qui est paradoxe de toute forme d'éducation, d'enseignement, et on le voit ici d'accompagnement), formulé par l'une des auteures par le biais d'une citation de Maëla Paul : « l'accompagnant n'est en effet pas épargné par les paradoxes : entre son désir d'aider et de laisser l'autre libre ». Le paradoxe apparaît tout particulièrement dans le champ de la formation aux métiers du soin. On espère rendre possible, comme dans toute pratique formative, des situations qui libèrent le sujet, lui permettent de prendre place, de s'affirmer, de faire preuve de créativité, d'exprimer déjà l'autonomie qui caractérisera le professionnel qu'il est appelé à devenir ; et dans le même temps, plus encore qu'ailleurs, on doit garantir dans la formation des professionnels du soin la transmission d'un ensemble de principes, de règles, de normes qui ne se discutent pas. Je peux sans donner de limites à l'innovation former l'artiste, dans une autre mesure l'artisan, en les laissant exprimer leur créativité et sortir des sentiers battus ; mais en tant que formateur en IFSI, je peux difficilement accepter que soit certifié un étudiant qui n'aurait pas acquis les compétences de base lui permettant d'assurer la sécurité des patients. Le paradoxe de la formation est ainsi particulièrement fort dans ce contexte, s'exprimant dans la tension permanente que glose le présent ouvrage entre d'un côté la faveur accordée au modèle socioconstructiviste (l'étudiant construit ses connaissances et compétences), de l'autre une forte volonté de garantir des résultats, d'assurer un contrôle des effets de la formation, d'assumer pleinement une évaluation précise des acquis (le référentiel de formation étant un outil important au service de cet objectif). Ainsi plusieurs auteures, Stéphanie Lapotre-Andrieux par exemple, insistent sur l'importance de l'évaluation ; tandis que d'autres, sans la rejeter, indiquent ses possibles dérives. C'est le cas d'Anne-Marie Bodin-Cheneveau, qui montre par ailleurs comment cette même tension s'exprime dans l'approche par compétences. Celle-ci a été pensée comme une rupture avec le modèle de la transmission. Elle visait à privilégier l'autonomie des « apprenants » : celui qui est « compétent », c'est celui qui saura s'adapter à des situations nouvelles, modifier son geste pour prendre en compte les spécificités d'une situation, d'un environnement... l'approche par compétences offre ainsi la perspective d'une certaine perte de contrôle de la part du formateur, acceptant que ceux qu'il accompagne sont appelés à révéler un jour leur autonomie précisément par leur capacité à s'adapter, à innover, à transformer leurs gestes, dépassant ainsi l'imitation. Marie-Pierre Triki insiste sur cette même dimension de la compétence : c'est selon cette auteure en tant qu'elle est pensée pour rendre possible l'adaptation à l'imprévisible, à « l'événement indésirable », parce qu'elle est lieu de créativité, que la compétence devient « plus que jamais le mot d'ordre de la formation infirmière ». Mais le paradoxe est bien là, comme le montre A.-M. Bodin-Cheneveau : contre l'esprit qui lui est parfois reconnu, l'approche par compétences donne lieu à certaines dérives, invitant dans certains cas à la

rédaction de référentiels sans fin, à des listes de capacités, d'indicateurs, de critères qui semblent contraindre la formation et interdire toute marge de manœuvre, toute initiative, toute créativité... pour les raisons par ailleurs très légitimes évoquées plus haut : la profession et la société veulent des « garanties ». Mais il ne s'agit pas alors de choisir son camp : si l'on parle de paradoxe, c'est que l'on accepte que coexistent les diverses dimensions du problème ; il ne s'agira pas de choisir entre l'une et l'autre position, entre innovation et sédimentation, émancipation et contrôle, perte de contrôle et maîtrise du référentiel, mais bien d'accepter la nécessaire coexistence de deux dimensions du problème : la formation, et l'ingénierie qui la rendra possible, devront répondre à ces deux exigences.

D'une certaine manière, ce paradoxe réapparaît dans tous les aspects des parcours de formation, sous la forme de diverses oppositions binaires. On le retrouve bien sûr dans (selon les cas) l'articulation ou l'opposition entre formation formelle, en institut, et formation de terrain. La première serait le lieu de la théorie, du prescrit, de la transmission de la norme ; la seconde inviterait à l'adaptation à la réalité, à une forme d'intelligence contextualisée, de confrontation au travail réel. On le retrouve encore dans le couple formation initiale/formation continue. La première permettrait l'acquisition des « bases » et la reconnaissance des règles du métier, étant le lieu où, par le moyen des référentiels, contrôle et homogénéité de la formation seraient les plus aisément garantis. La formation continue offrirait davantage d'occasions d'adaptation et de créativité, sous la forme d'une adaptation des compétences à la réalité du terrain, et surtout à leur évolution au fil du temps. Ce sont bien ces questions que pose Marie-Pierre Triki en interrogeant les liens entre compétence collective (comme mise en musique d'intelligences dans et pour l'action) et développement professionnel continu.

C'est aussi au regard de ce paradoxe qu'on comprend, je crois, la manière dont le présent ouvrage interroge la notion « d'ingénierie ». Là encore, on pourrait tomber dans l'écueil d'une opposition simpliste : il y aurait d'un côté le référentiel et son ingénierie « dure », ses normes et ses cadres, s'imposant au sujet, formateur ou étudiant ; et il y aurait face à ce référentiel, et pour lutter contre son caractère déshumanisant, la « relation », l'attention portée à l'autre, venant huiler la mécanique trop rigide du programme de formation anticipant dans le moindre détail les compétences qui seront construites. Not huit auteures, tout en reconnaissant l'existence de cette problématique, évitent l'écueil de cette opposition simpliste. En reconnaissant que la question existe, donc, comme le fait Nadège Le-Calvé, commentant des « résistances au changement » qui expriment cette inquiétude des professionnels face au caractère exogène et figé des réformes successives de la formation. Anne-Marie Bodin-Cheneveau insiste pour sa part sur un point essentiel : le référentiel ne fait pas à lui seul une ingénierie, il n'empêche pas d'être créatif et de penser des dispositifs qui « font avec » le paradoxe. L'auteure nous donne l'exemple de l'évaluation : tout en reconnaissant que cette dernière est indispensable (en acceptant d'opérer ce contrôle nécessaire des effets de la formation, en se donnant les moyens d'envoyer sur le terrain des professionnels qui assureront la sécurité des patients), il est possible « d'accueillir comme des productions satisfaisantes des réponses non attendues sur un guide d'évaluation »... en d'autres termes de redonner place à l'imprévisible, de sortir au moins partiellement du fantasme du contrôle permanent.

Je posais plus haut la question suivante : si collectif et dimension institutionnelle ont leur place dans la formation, selon les auteurs de ces textes, de quel point de vue, au regard de quoi l'analogie avec le prendre soin reste-t-elle pertinente ? Une partie de la réponse est peut-être à trouver dans ces dernières prises de position des auteures : penser la formation comme un « prendre soin », c'est d'abord réinjecter de l'humain, de l'attention (attention au sujet, au détail, à l'inattendu, à l'imprévisible) là où la technicisation de la formation nous fait courir le risque de la déshumanisation... la légitimité de l'analogie réside probablement dans sa capacité à affirmer la reconnaissance du sujet là où le phénomène de « copie à l'identique » dissimulé dans la précision des référentiels semble inviter au clonage d'individus maîtrisant les mêmes compétences, les mêmes connaissances, ayant réussi les mêmes tests, le tout évacuant toute subjectivité. Cette humanité du « prendre soin » réaffirmerait une salutaire incertitude là où le référentiel, pris au pied de la lettre, imposerait uniformité et contrôle. Ainsi, comparer la formation au prendre soin, comme le fait cet ouvrage, c'est simplement réactualiser dans le champ de la formation le débat ouvert avec la notion de *care* sur le terrain des pratiques de soin elles-mêmes, et dans le même but : dénoncer les dérives technicistes et leurs effets déshumanisants. Pour-

quoi affirmer dans la formation le rôle essentiel de la relation ? Parce que c'est en reconnaissant, dans le soin apporté au patient, cette même relation que s'est pensé le *care* qui sous-tend les réflexions rassemblées dans le présent ouvrage : les professionnelles de la formation et cadres de santé qui s'expriment ici (et tant mieux !) ne peuvent probablement pas penser leur métier de formatrice ou de cadre sans considérer l'articulation technique/relation qui a organisé d'abord leur réflexion sur le métier même de soignant. Cette dernière remarque m'amène à avancer l'hypothèse suivante, moins une hypothèse d'ailleurs que la traduction de ce qui précède : on ne peut pas comprendre l'analogie entre « former » et « prendre soin » si l'on évacue la question de l'identité professionnelle des soignants et de leurs formateurs.

La question de l'identité professionnelle est posée explicitement dans l'ouvrage, par exemple dans l'article de Claire Malka, qui défend « la transmission de la culture comme aspect essentiel de la professionnalisation » ; sans surprise au regard de diverses notions aperçues plus haut, c'est d'ailleurs en proposant d'articuler le compagnonnage (avec lui le collectif), sur le terrain, au tutorat (l'interindividuel), que l'auteure envisage la transmission d'un « implicite » qui échappe par définition à l'exercice permanent de sur-explicitation auquel se livre le référentiel. Il faut ainsi selon l'auteure se préoccuper de ces « autres dimensions parfois obscures de la culture professionnelle » qui sous-tendent un « sentiment d'appartenance » essentiel au processus de professionnalisation.

C'est tout aussi explicitement qu'est posée la question de l'identité professionnelle des formateurs. Ainsi Sandrine Damart-Devot s'interroge sur le degré de transformation des pratiques des formateurs qui ont dû mettre en œuvre le nouveau référentiel de formation, à partir de 2009, et sur la manière dont cette transformation a éventuellement modifié les « conceptions et les pratiques de chaque formateur ». A une échelle temporelle plus large, Nadège LeCalvé (loin d'ignorer ainsi la dimension institutionnelle) rappelle l'évolution des identités dans le champ de la formation, en termes d'abord d'inscription symbolique (moniteur, enseignant, formateur), et montre ce que disent ces évolutions de la relation à l'Institution, *aux* institutions : la construction de l'identité des formateurs, dans le champ du soin, est on le sait loin d'être évidente ; elle se négocie dans de la relation, selon les époques (divers auteurs évoquent cette question) aux institutions religieuses, à la tutelle médicale, aujourd'hui au monde universitaire. Il y là l'enjeu clé d'une construction identitaire qui doit se jouer, pour les formateurs, à l'intersection, parfois houleuse, et bien connue des « institutionnalistes »², des institutions externes (ces fameuses tutelles, mais aussi l'état de la réflexion de la société et, par exemple, les référentiels qui en témoignent) et internes (ingénierie de formation, modalités d'intervention, institutionnalisation de la relation dans le tutorat, etc.).

Le paradoxe de la formation ne pose pas d'autre question que celle précisément de la double dimension de l'identité : identité à l'autre du côté de la contrainte et du cadre, de la transmission à l'identique (être le même que tout autre dans le métier, partager la culture, les gestes, les compétences que tout professionnel du champ a fait siens) ; identité à soi-même, conscience de soi comme sujet unique, ipséité dirait notamment Ricœur³, du côté de l'émancipation, de l'émergence d'une voix propre au sujet (être soi-même, en se racontant comme autre au fil de reprises narratives qui révèlent la singularité du sujet). Or cet ouvrage montre à quel point cette question se pose selon des termes similaires pour les formatrices et cadres de santé qui nous livrent ces huit textes. Ces professionnelles interrogent leur propre professionnalisation, leur propre identité, autant que les tensions essentielles qui la constituent... et c'est ce qui fait la pertinence et la légitimité de l'analogie de la formation au prendre soin : en cherchant ce qui fait lien et continuité, au sein de leur propre expérience, dans cette rupture que constitue le passage de la pratique du soin à celle de la formation ou de l'encadrement, les auteures s'affirment en quête de ce qui les rend « identiques à elles-mêmes » au fil de leur carrière, tout en reconnaissant, dans l'affirmation des traits qu'elles partagent avec d'autres professionnels de la formation, leur appartenance à cette culture professionnelle. Par le bel exercice de réflexivité que constitue cet ouvrage, c'est probablement comme communauté (de soignants devenus cadres de santé ou formateurs) qu'elles interrogent une identité collective, entre identification et identisation : identification à la communauté plus large des formateurs, et identisation, individuation de leur groupe parti-

² Voir par exemple J. Ardoine & R. Lourau, *Les Pédagogies Institutionnelles*, Paris, PUF, 1994, p. 16.

³ P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

culier, celui de formatrices d'abord soignantes qui, par cette narration et cette mise en problème de leur manière propre de penser l'acte de former, affirment leur singularité.