Rapport au savoir et formation

Quand une infirmière s'engage dans un cursus universitaire

Relationship between knowledge and training

A nurse involved in a degree course

Vom Verhältnis zu den Berufskenntnissen und Ausbildung

Wenn eine Krankenschwester ein Studium anfängt

Relación al saber y formación

Cuando una enfermera se mete en estudios universitarios

Valérie-Paule Roman-Ramos et Chantal Eymard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1080>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1080

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2011

Pagination : 37-48

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Valérie-Paule Roman-Ramos et Chantal Eymard, « Rapport au savoir et formation », *Recherche et formation* [En ligne], 66 | 2011, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1080> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1080

Rapport au savoir et formation

Quand une infirmière s'engage dans un cursus universitaire

> Valérie-Paule ROMAN-RAMOS

> Chantal EYMARD

Aix-Marseille 1, université de Provence, UFR psychologie-sciences de l'éducation, UMR ADEF

RÉSUMÉ • Sous l'angle d'une approche clinique, nous étudions les différents éléments qui participent à la construction de savoirs dans l'exercice quotidien d'une activité professionnelle. L'étude de cas d'une infirmière hospitalière permet de construire un modèle qui prend pour référence les travaux sur le rapport au savoir des équipes constituées par Beillerot (1987) et par Charlot (1997). Cette étude de cas fait partie d'un projet de recherche centré sur la production des savoirs infirmiers.

MOTS-CLÉS • apprentissage, identité, compétence, savoir, soins en santé.

Les données soumises à discussion relèvent de l'étude clinique du rapport au savoir d'une infirmière. L'étude de cas que nous proposons fait référence aux modèles théoriques de Beillerot *et al.*, et de Charlot. Après avoir exposé la synthèse des caractéristiques de ce modèle nous présentons les outils méthodologiques qui ont permis le recueil des indices discursifs pour l'interprétation des données biographiques de ce cas d'étude.

Le rapport au savoir est étudié en référence aux travaux de Beillerot qui s'inspirent des théories freudiennes du sujet, et de ses relations à l'objet (1987, 1996, 2000). Le savoir s'apparente à un objet. Il fait référence au premier objet avec qui le sujet entre en relation. Cet objet est représenté par le sein maternel ou par son substitut. Selon Freud, il se confond avec le sujet dans la relation alimentaire entretenue avec le très jeune enfant. Beillerot perçoit, en regard de cette théorie, et en lien avec cette origine, le rapport au savoir au titre non seulement d'une relation d'attachement à un objet savoir, mais aussi au titre de son intégration. Il est incorporé pour ne faire qu'un avec le sujet.

L'étude du rapport au savoir se complète des éléments théoriques apportés par Charlot (2005, p. 80-88) qui identifie les dimensions dans lesquelles celui-ci

intervient. Quatre dimensions, épistémique, identitaire, sociale et relationnelle sont repérées. Du point de vue de Charlot, le rapport au savoir s'intègre dans l'histoire pluridimensionnelle d'un sujet. Cette dernière s'appréhende aussi bien dans les productions créatives que dans les identités sociale et professionnelle du sujet. Elle est interprétée sous des indices à forte prégnance sociale. Le rapport au savoir qui s'inscrit dans cette histoire tire ses manifestations d'une origine avant tout sociale.

C'est dans la référence à ces deux perceptions psychique et sociale que nous formalisons un modèle de recherche dans lequel viennent s'inscrire des concepts clés. Nous les convoquons tour à tour.

Le sujet, inscrit dans la dimension identitaire, révèle des éléments distinctifs de ses identités familiale et professionnelle. Il cache des éléments d'identification et de « désidentification » à l'autre. La référence à l'autre au cours de la socialisation primaire et secondaire du sujet est, pour Freud, fondamentale. Le fait de retenir, ou pas, un trait présent chez l'autre, proche du cercle familial du sujet ou du champ de sa socialisation dans les institutions scolaires et professionnelles, participe à la construction de l'identité du sujet. On peut voir dans le processus de l'« identification-désidentification » à l'autre un aspect qui peut venir éclairer d'une certaine manière le rapport au savoir du sujet.

C'est dans la dimension sociale que se situent les productions émergentes des sujets. Elles sont perçues comme des manifestations visibles du processus de sublimation décrit par Freud. Elles correspondent à la mise en forme de savoirs dans un contexte particulier d'émergence. Elles interviennent dans la dynamique pulsionnelle comme autant de buts atteints (Freud, 1915) qui procurent du plaisir au sujet créateur tout en lui donnant satisfaction. La sublimation est décrite comme l'un des destins possibles de la pulsion. En détournant en fait le sujet d'objets sexuels, elle permet de concilier plaisir et réalité. Ces principes (Freud, 1920) rendent compte de ce que toutes les productions sont placées sous le principe de plaisir tout en s'accordant à une réalité édifiée sur des normes et des conditions institutionnalisées.

Le modèle est constitué de quatre concepts représentés par la pulsion, l'identification, la sublimation et le savoir. Ils impriment à ce modèle une opérationnalité en se plaçant dans la formalisation d'un schéma. Le sujet entretient avec l'objet savoir un rapport au savoir, qui se manifeste par des effets productifs prenant place dans une dimension « temporo-spatiale ». La notion d'altérité n'est pas exclue de ce schéma. Elle est au contraire implicitement présente dans ce rapport à l'objet. Les rapports à l'autre se jouent dans des rapports personnels d'« identification-désidentification », et des rapports d'interaction issus de la socialisation professionnelle du sujet.

1. Modélisation du rapport au savoir dans un réseau de concepts

Le rapport au savoir est inséré « *dans un réseau de concepts* » (Charlot, 2005, p. 95) qui lui donnent une opérationnalité concrète. La pulsion et la sublimation placent le rapport au savoir dans une approche productive. Le mouvement imprimé à l'objet, dans la dynamique de l'énergie pulsionnelle, inscrit d'emblée le rapport au savoir dans une production. Le sujet, sous une poussée pulsionnelle, fait un choix d'objet. La relation que le sujet entretient avec cet objet savoir intervient dans cette dynamique. Le but poursuivi sous la poussée pulsionnelle inscrit l'objet dans un processus historique. Le sens de cette relation, et de ce choix d'objet peut se trouver dissimulé dans un itinéraire propre à l'histoire du sujet. Rochex (1995, p. 78) reprend à ce titre le terme « d'historisation » pour décrire la transformation d'un temps psychique en un temps humain. L'« historicisation », quant à elle, renvoie à quelque chose de dissimulé dans ce choix d'objet qui peut relever de l'histoire psychique du sujet. Charlot (2005, p. 94) rejette de son côté cette inscription pulsionnelle en affirmant que « le désir de savoir a toujours été présent chez le sujet ». Il oriente la question du rapport au savoir, non pas du côté de la pulsion et de ce fait du psychisme, mais plutôt, du côté « d'un rapport à l'objet qui se particularise » dans un champ social donné.

En choisissant de maintenir cette relation dans une dynamique pulsionnelle, nous positionnons le rapport au savoir dans une dimension anthropologique d'inspiration psychosociale. Nous postulons que ce sont les modalités individuelles du rapport personnel au savoir qui ont toujours été là dans l'histoire du développement psychique et social du sujet. La manière personnelle de traiter au présent l'objet dans un rapport tout aussi singulier est héritière d'une histoire passée à la fois psychique et sociale. L'objet choisi par le sujet s'inscrit dans cette histoire originelle. Il se manifeste sous une forme transformée dans une destinée où la pulsion le conduit au gré des aléas d'un itinéraire personnel. Cette idée de transformation suggérée par le concept de sublimation s'incarne dans l'approche productive des effets du rapport au savoir. La sublimation, correspondant à l'une des destinées pulsionnelles, accorde le résultat obtenu sur l'objet et dans l'objet à des fins et des valeurs socialement reconnues. Le sujet évolue dans un univers institutionnalisé édifié sur des principes et des lois ainsi que sur des *habitus*.

L'identification est également convoquée comme concept pour mettre en relief des traits appropriés par le sujet. Rochex (1995) retrace l'organisation de cette identification dans les deux stades de l'évolution de l'identification primaire et de l'identification secondaire. Dans le cadre de cette étude, nous nous bornerons à repérer quelques éléments de cette identification à l'autre dans la saisie de traits caractéristiques retenus ou délaissés par le sujet. Ces traits sont intimement liés à la manière d'appréhender le savoir, de le traiter, de le percevoir et d'en faire quelque chose. Les caractéristiques socioprofessionnelles des parents associées à des éléments de l'histoire familiale restreinte à la famille nucléaire

ou élargie à la parentèle du sujet apportent d'autres éléments d'« identification-désidentification ». L'identification se donne aussi à voir du côté de la conservation ou du rejet des traits spécifiques à l'institution professionnelle d'appartenance. Il s'agit de retenir des indices marquants dans les manières de faire et dans les types de savoirs mis en forme. Ils sont autant d'empreintes laissées dans le rapport au savoir du sujet. Nous rejoignons l'idée de Chevallard (2003, p. 3) d'une socialisation conjointe qui imprime sur le sujet dans la simultanéité, « *des formes acceptables d'un objet ainsi modifié* ».

2. Le rapport au savoir édifié sur un transfert de savoir

Le rapport au savoir est entendu comme une relation entretenue entre le sujet et l'objet. Alors que Beillerot (1987, p. 27) utilise la notion « de relation personnelle à l'objet », Charlot (2005, p. 94) préfère celle « d'un rapport à l'objet particularisé ». L'objet est, dans le cadre de cette recherche, associé au savoir, et plus précisément à un genre de savoirs. Cette formalisation de l'objet est, pour Beillerot, essentielle puisqu'elle joue un rôle fondamental dans le rapport entretenu. Cet objet peut être au sens psychanalytique du terme « imaginaire, fantasmatique, réel, total ou partiel ». L'objet savoir s'est substitué à un autre objet sous l'effet de la pulsion. Pour Charlot (2005, p. 70), le savoir « peut entrer dans l'ordre de l'objet » dès lors qu'il est construit par le sujet en confrontation avec d'autres sujets. Toute connotation psychanalytique est exclue.

Dans le cadre de cet article, le savoir est cet objet construit et identifié par le sujet en rapport avec sa propre histoire et avec celle des autres. Nous percevons ce rapport à l'objet savoir dans une relation où intervient un transfert au sens psychanalytique du terme. Le rapport est appréhendé au titre d'une projection en plus de celle d'une relation. Le sujet déverse sur le savoir des sentiments positifs ou négatifs dont l'origine remonte à des événements de son histoire personnelle. Le sujet a mémorisé des représentations de bons et de mauvais objets dans le vécu de ses relations à l'objet, et notamment au premier objet représenté par le sein maternel, perçu comme bon ou mauvais selon sa présence ou son absence. Le transfert occupe une place centrale en imprimant au rapport au savoir des sentiments ou des affects qui orientent d'une certaine manière sa destinée dans une dynamique pulsionnelle. L'intérêt de cette approche est ici de saisir les effets d'un transfert de savoirs dans les situations de travail de la profession infirmière, du point de vue d'une approche personnelle du rapport au savoir.

3. De la formalisation du modèle à sa schématisation

L'objet de recherche est représenté de manière schématique. Il se matérialise par une configuration où apparaissent les trois protagonistes du rapport au savoir. Chaque élément s'identifie par des propriétés. Le sujet est repéré à partir de son identité familiale et professionnelle. Il est marqué par une histoire qui a construit

son identité et son rapport au savoir. L'objet est saisi à partir de sa définition, de son genre et de ses aptitudes pour atteindre un but sous la dynamique pulsionnelle. Les effets apparaissent dans ce schéma par la transformation que l'objet savoir a subie. Il se manifeste alors dans cette transformation une production de savoirs. Chacun de ces éléments entretient avec les autres des rapports de l'ordre de la relation et des sentiments. Le sujet instaure avec l'objet de savoir, un rapport personnel composé d'affects. Il entre en relation avec l'objet selon une relation qui lui est singulière. Le sujet et l'objet instaurent également un type de relations avec les effets comme retentissements de ce rapport personnel au savoir au titre d'une production. La recherche de terrain s'attache à identifier précisément la production de ces effets, en regard de la spécificité de l'objet. Mais l'essentiel réside dans cette identification d'un rapport personnel au savoir comme élément explicatif prépondérant des effets d'un transfert de savoirs.

Cette schématisation présente l'intérêt de saisir le cheminement d'un rapport au savoir en lui donnant en plus d'une portée anthropologique une inscription chronologique où il est possible de repérer des éléments historiques émergents. Ce modèle d'analyse est inspiré des propositions théoriques élaborées dans le champ de la psychanalyse, en premier lieu par Freud (1915). Plus tardivement, Lacan (1973, p. 181-209) suggère une représentation triangulaire de la relation pulsionnelle du sujet à l'objet « selon une direction rétroactive faisant le tour de l'objet visé [...] et le degré d'accomplissement de ce périple et la richesse de ce détour » pour donner en retour de la satisfaction au sujet.

4. Le questionnaire et l'entretien

L'entretien favorise la rencontre avec le sujet dans une approche clinique. Il se présente comme un instrument nécessaire de la compréhension du rapport au savoir de cette infirmière. Un formulaire à questions ouvertes permet de recueillir des indices d'ordre professionnel.

4.1 Le questionnaire comme premier recueil d'indices

Le questionnaire identifie l'âge, l'ancienneté professionnelle de cette infirmière depuis la date de l'obtention de son diplôme d'État. Il repère l'ancienneté des formations universitaires ainsi que leurs appellations et leur dominante disciplinaire. L'initiative prise dans le suivi des formations est prise en compte. Elle donne une indication du choix librement opéré par le sujet quand la formation n'est pas imposée par l'employeur. La trajectoire professionnelle se découvre à partir du repérage des différentes étapes qui l'ont jalonnée. Le questionnaire permet de repérer la chronologie du *cursus* qui est associée à la désignation des lieux successifs de l'exercice professionnel. Un panel de propositions renvoyant aux dimensions dans lesquelles le rapport au savoir peut venir s'inscrire sous une dominante sociale, épistémique, identitaire ou relationnelle, termine ce premier contact avant la réalisation proprement dite de l'entretien clinique.

Les trois réponses cochées par cette infirmière indiquent explicitement l'orientation qu'elle a donnée à son rapport au savoir. Les propositions placent successivement l'investissement dans le cursus universitaire, et, par extension, le rapport personnel au savoir dans une inscription qui est soit de l'ordre de l'identité personnelle du sujet, soit du domaine de son identité professionnelle, soit d'une production issue d'échanges entre les deux identités.

4.2 Analyse des premières données

Cette infirmière âgée de 46 ans constitue un cas intéressant. C'est son investissement dans trois formations universitaires qui présente un intérêt pour l'étude des effets du transfert de savoir. Une licence en sciences de l'éducation précède deux autres formations en master 1 et en master 2 de formateur. L'investissement dans ces formations débute en 2000. Diplômée depuis vingt-six ans, cette infirmière exerce son activité dans un service de réanimation où elle a pour fonction l'encadrement des stagiaires infirmiers. L'initiative de ces formations se caractérise par un choix opéré parmi les propositions du plan de formation de son établissement. L'engagement dans ce cursus est envisagé du point de vue d'une libre initiative consentie et approuvée toutefois par l'employeur qui a financé ces trois formations au titre de la formation professionnelle continue.

Cette infirmière place son rapport personnel au savoir dans une dimension essentiellement sociale et relationnelle. Ces deux dimensions regroupent les principaux éléments d'un rapport au savoir appréhendé dans une perspective unique ; celle de participer au projet social et politique¹ de l'activité infirmière. La dimension relationnelle place les effets de ce rapport personnel au savoir, dans des échanges professionnels qui s'organisent aux différents échelons de la hiérarchie institutionnelle. L'inscription dans un *cursus* universitaire prend place dans une dynamique qui se donne pour but, de faire reconnaître l'activité infirmière aux autres, au travers de ses formations et de ses diplômes. Ce qu'on pourrait considérer comme une pulsion de savoir, c'est-à-dire une pulsion « épistémophilique » orientée tardivement dans le cursus professionnel de cette infirmière, intervient selon un repère chronologique précis. L'année 2000 marque le début de son entrée dans un *cursus* universitaire de deuxième cycle, soit dix-huit années après l'obtention de son diplôme d'État d'infirmière.

Le rapport au savoir de cette infirmière se place dans une dimension sociale, c'est-à-dire dans une perspective où les finalités recherchées sont avant tout productives. Ces dernières s'apparentent à une production socioprofessionnelle qui présente une envergure à la fois personnelle et collective. Le sujet se situe en acteur potentiel du changement dans un intérêt partagé avec la corporation professionnelle d'appartenance. Le rapport au savoir est mis en scène dans un

1 Ce projet se trouve une nouvelle fois au centre des débats et des réflexions professionnelles ; il est fortement question de reconnaître la formation d'infirmière à un niveau Bac+ 3.

espace partagé de pratiques et de projets. Le rapport au savoir est envisagé dans un rapport aux autres en passant par un rapport à l'autre, le sujet. C'est la première interprétation qui est faite à partir du questionnaire exploratoire.

4.3 Analyse de l'entretien

Les éléments sont recueillis par enregistrement. Une première analyse se réalise spontanément à l'écoute attentive du discours. Elle est ensuite approfondie par l'approche de son contenu. Chaque questionnement introduit de la part de l'interviewée, des éléments de réponse qui sont catégorisés. Les indices sont extraits du matériau de l'entretien.

Dans la dimension épistémique, le regroupement des unités de sens permet de rassembler les premiers éléments de compréhension de la composition et des modes d'intervention du rapport au savoir de cette infirmière. Cette dernière aborde les savoirs selon un mode qui lui est personnel : « *j'ai construit mes propres savoirs, une fois que j'ai fait ça et que je suis bien là-dedans j'ai toujours besoin de chercher autre chose, j'ai besoin de compléter d'aller plus loin encore* ».

Ce rapport au savoir se montre sous un réel désir d'en savoir plus, mais surtout dans cette capacité à construire autre chose à partir des savoirs universitaires. Cette infirmière s'est servie des savoirs des sciences de l'éducation pour développer un savoir spécifique. Le stress au travail a été transformé sur le lieu de son activité en étude de la résistance des infirmiers au travail. C'est l'analyse des capacités de ceux qui résistent le mieux face au stress à l'hôpital qui lui a permis de produire un genre de savoirs. La capacité « *de mettre en lien les savoirs savants* » et de construire ses propres savoirs désigne la réalisation d'un transfert d'apprentissage opéré entre les savoirs universitaires et les caractéristiques de son espace de travail. Les savoirs appris sont transférés dans des situations autres que celles de la formation. Mais cette mise en lien aboutissant à autre chose que ce qui a été appréhendé en formation à l'université révèle aussi le besoin de rechercher la difficulté présente « *dans des savoirs savants qui essaient de m'apprendre sur des bases théoriques des concepts* ». Cette propension à aller vers « *ces savoirs savants vers ces savoirs scientifiques* », d'accès plus difficile, témoigne comme chez l'enfant, durant la période œdipienne décrite par Freud, de cette curiosité à propos du mystère qui lie les parents. Levine (1994, p. 47-52) parle de « *territorialisation œdipienne* » lorsque des sujets sont attirés vers des savoirs complexes qui cachent autre chose que ce qu'ils veulent bien montrer. La dimension épistémique place le sujet au centre d'une relation entretenue avec le savoir. Le sujet choisit non seulement un genre de savoir spécifique, mais entre aussi en relation avec lui sur un mode personnifié. Le savoir rencontré au détour d'une présentation devient rapidement un objet matérialisé sur lequel il travaille pour le façonner et en faire quelque chose de concret. D'objet personnifié, il devient un objet façonnable qui prend forme et corps. Le savoir personnifié se substitue à l'enseignant qui n'apparaît pas dans la relation

pédagogique instaurée à l'université. Ce sont les savoirs savants et les savoirs scientifiques qui participent directement à cette relation. La relation est aussi établie par la lecture, tout en n'étant pas omniprésente chez cette infirmière, « *je ne suis pas quelqu'un qui passe sa vie dans les bouquins* ». La lecture sert de distanciation avec les savoirs universitaires pour mieux réaliser par la suite leur mise en lien. Le savoir savant et scientifique est ainsi abordé sur un mode réflexif partagé entre le temps présent au moment des séances d'enseignement et le temps différé après la formation. L'incorporation des savoirs par la lecture s'apparente à une ingestion qui prend corps sous une autre production. Cette manière de faire sien le savoir peut correspondre au stade oral du développement de l'enfant, la relation orale à l'objet étant essentiellement marquée par le but d'incorporer l'objet.

L'objet savoir suscite des sentiments qui sont au fondement de ce rapport au savoir. Ces sentiments de satisfaction et de contentement se développent lorsque l'objet savoir prend la forme voulue. Le rapport au savoir, dans cette dimension épistémique, se construit aussi dans l'histoire du sujet. Il s'édifie sur des éléments de la personnalité qui éclot progressivement depuis la petite enfance et ici, dans l'évocation de la scolarisation entreprise depuis le collège. Le fait d'être autonome, « *mais je ne me rappelle pas que j'avais besoin de mes parents* », se retrouve à l'âge adulte lorsque cette dernière « *propose à sa direction de monter un groupe de travail sur l'hôpital sur l'épuisement professionnel* ». Les qualificatifs qui émaillent son discours décrivent un profil « *curieux, un peu révolutionnaire en fait, revendicatrice, pas rebelle dans le sens négatif* ».

L'objet choisi et créé s'inscrit dans une temporalité dont on peut suivre la chronologie des événements. Si la formalisation de l'objet apparaît en 2000, avec le choix de s'inscrire en licence, il se concrétise par un travail écrit rédigé dans le cadre du mémoire du master 1 et du master 2. Il se matérialise par la suite en 2005, « *par quelque chose de concret j'ai monté depuis 2005 un groupe de travail* ». Le devenir de cet objet est envisagé à moyen terme, dans son inscription « *dans une thèse* ».

Ce rapport s'organise sur le plan relationnel, dans une relation fondée sur des sentiments de satisfaction et de contentement mais avec cette possibilité de rompre à tout moment ; « *s'il n'y a pas quelque chose de concret qui sort de ça j'arrête* ». La relation à ce genre de savoir éveille alors non seulement des sentiments de satisfaction devant l'atteinte du but fixé, mais aussi des sentiments d'impatience et d'intransigeance. La relation personnelle à ce savoir se place dans une dynamique amoureuse racontée depuis cette première rencontre, « *et je me suis inscrite à la volée en me disant c'est là que je veux aller* », et pouvant aboutir à une totale désunion avec celui-ci.

L'objet suit une destinée également orientée par des éléments de l'histoire familiale de cette infirmière. L'identification au père, professeur de collège, apparaît

comme un fait marquant de cette inscription à la fois disciplinaire et professionnelle. Le choix de la discipline universitaire et de la fonction professionnelle emprunte des traits à l'occupation du père : « *j'ai toujours été très investie dans la formation, euh je suis investie dans la formation, j'ai un rôle dans l'encadrement des soins et de la formation* ». L'identification est aussi du côté de la vocation. Le fait de « *vouloir être infirmière depuis l'âge de 4 ou 5 ans* » trouve son émergence dans un modèle d'identification familiale : « *j'ai des images d'infirmières dans ma famille, pas dans ma famille proche, j'ai toujours voulu être infirmière* ». On retrouve dans ce désir de savoir, et plus précisément dans ce désir de savoir sur les savoirs de la formation, des traits d'une identification secondaire. Cette dernière repose sur des traits empruntés au père, qui relèvent du registre de son identité professionnelle. Le mot « *formation* » est en effet récurrent dans le discours. Il se montre sous d'autres occurrences quand la fonction tenue dans l'encadrement des stagiaires infirmiers est évoquée. L'inscription dans la discipline des sciences de l'éducation retient de la même manière un trait d'identification au père.

La compréhension de cette « épistémophilie » se trouve plus inscrite dans un profil de personnalité où les caractères d'autonomie et de rébellion se retrouvent comme éléments propices et favorisant plutôt que dans le profil d'un apprentissage scolaire, brillant, orienté vers le goût d'apprendre et de connaître « *j'ai un parcours scolaire moyen, ni bonne ni mauvaise, euh toujours un peu révolutionnaire* ».

Ce rapport personnel au savoir s'inscrit dans une dimension identitaire. La personne évoque quelques éléments de son identité professionnelle ; celle-ci est principalement appréhendée par des qualificatifs qui renseignent sur ce qu'est le sujet. Ce dernier est une infirmière « *à 100 % dans son boulot* ». Le rapport au savoir se place dans une inscription professionnelle où l'investissement tient une place importante. Un autre indice est tout aussi significatif ; c'est le fait « *de mettre au service du directeur de soins ce que j'ai appris* » qui constitue « *un autre acte d'appartenance de cette identité* » (Dubar, 1998, p. 115). « *La mise au service de* » passe du sujet à un autre, ici, le directeur des soins, et « *le collectif* ». Cette infirmière transfère ces savoirs en jouant le rôle d'un relais entre elle et les autres. Ce relais témoigne de la principale des caractéristiques de l'activité infirmière. La mise en commun des savoirs ne reste pas confinée à un seul espace et à une seule personne ; elle sert à l'ensemble des acteurs de l'institution. Elle est orientée vers un seul but mobilisateur, la prise en charge du patient.

La formation est significative ; elle apparaît comme un autre élément que le sujet s'attribue lui-même. Elle prend de ce fait, à ses yeux, une grande importance ; « *la formation universitaire, euh, c'est important pour la profession et pour moi* ». Cette infirmière hérite d'une identité véhiculée à coup de slogans et de représentations imaginées ; « *le combat des années quatre-vingt "ni bonne, ni nonne, ni conne", on est encore là-dedans, on voit la représentation des médias dans les journaux je suis très en colère contre ça* ». Cette dernière veut tendre vers

une autre identité, « *une identité visée* » selon les termes de Dubar (1998, p. 116) où les infirmières « *se donnent le droit d'exister autrement* ». Le rapport au savoir de cette infirmière se construit dans une dimension identitaire où se jouent des transactions objectives et subjectives entre une identité héritée et une identité visée, entre une identité attribuée et une identité incorporée. La représentation collectivement partagée de l'infirmière constitue un héritage auquel celle-ci tente par ses propres moyens de lui donner une autre destinée ; « *j'essaie toujours de les faire se regarder et leur dire que si elles ne font pas évoluer la profession euh le regard des autres n'évoluera pas non plus* ». L'incorporation d'un *habitus* professionnel se remarque dans la transformation des savoirs savants et des savoirs scientifiques en savoirs professionnels possédant une visibilité dans l'action. L'identité attribuée durant l'apprentissage initial et poursuivi durant les vingt-six années d'exercice a été progressivement incorporée si bien qu'il est manifestement impensable de ne pas aboutir à des effets concrets et pragmatiques qui sont au cœur de l'action. Le savoir professionnel qui trouve sa filiation dans le concept de *burn-out*, crée non seulement un nouveau savoir par une mise en lien opérée entre les savoirs théoriques universitaires et les savoirs pratiques hospitaliers (la résistance des professionnels en bonne santé au travail), mais possède aussi cette aptitude à produire quelque chose de concret.

Le rapport au savoir se concrétise dans une dimension relationnelle. Ce sont ses effets qui se donnent à voir dans cette dimension. Ces derniers correspondent à une production concrète qui s'initialise dans le temps, « *la création d'un poste en début mai 2008 par un essai qui se finalise en octobre 2008* ». La nature de cette production est à la fois individuelle et collective. Le rapport au savoir se joue dans une double initiative ; elle est individuelle et propre au sujet : « *lorsque j'ai monté en 2005 un groupe de travail* », elle est aussi collective « *puisque'il y a un collectif qui réfléchit ensemble* ». De cette inscription relationnelle découle une production fondée sur l'interaction de professionnels. L'inscription relationnelle témoigne encore de l'incorporation d'un *habitus* professionnel. L'échange, la communication et le développement d'une pensée commune correspondent au mode de fonctionnement habituellement observé dans les structures hospitalières. Le rapport au savoir de cette infirmière se fonde aussi bien sur cette incorporation de schèmes d'action et de pensées de la socialisation que sur des traits de personnalité qui orientent ainsi la production de savoirs selon un genre, un mode et une inscription disciplinaire caractéristiques.

L'étude de ce cas a mis en évidence, à partir de la mise en mots d'une infirmière, les principaux éléments de son rapport au savoir. Ils singularisent un type de relation pour un type de savoir. Il est intéressant de mettre en lumière les éléments psychiques et sociologiques qui participent à la construction de cette singularité. La poursuite de ce projet de recherche visera à aller au-delà des similitudes relevées d'un sujet à l'autre. Ce projet se donne pour finalité de faire exprimer le savoir et les conditions

psychiques de sa production. Il vise, non pas la représentativité des représentants d'un groupe professionnel particulier mais plutôt, la « significativité »² et, par là même, la singularité des sujets impliqués dans un rapport personnel au savoir.

Valérie-Paule ROMAN-RAMOS

ramospaule@yahoo.fr

Chantal EYMARD

chantaleymard@univ-provence.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BEILLEROT J. (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*, Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris-Descartes.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- BEILLEROT J., BERDOT P. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- CHEVALLARD Y. (2003). « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », in S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris : Éd. Fabert, p. 81-104.
- DUBAR C. (1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.
- FREUD S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris : Gallimard
- FREUD S. (1988). *Œuvres complètes : psychanalyse. Volume XIII, 1914-1915*, Paris : PUF.
- FREUD S. (1981). *Essais de psychanalyse*, Paris : Payot.
- LACAN J. (1973). *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris : Éd. du Seuil.
- LACAN J. (1966). *Écrits*, Paris : Éd. du Seuil.
- LEVINE J. (1994). « L'entrée par la psychologie et la psychanalyse », *Actes de colloque Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon : université Lyon 2, p. 47-52.
- MANNONI O. (1980). *Un Commencement qui n'en finit pas : transfert, interprétation, théorie*, Paris : Éd. du Seuil.
- REVAULT D'ALLONNES C., GIAMI A. & PLAZA M. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines : documents, méthodes, problèmes*, Paris : Dunod.

2 Idée empruntée à Rochex, *ibid.*, p. 137.

ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris : PUF.

TRAUTMANN J. (2004). *L'action de se former et son initiative*, Marseille : CEREQ.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Relationship between knowledge and training

A nurse involved in a degree course

ABSTRACT • In terms of personal relationship to knowledge, we study here the different elements involved in constructing knowledge when the job is done day in day out. Studying the case of a hospital nurse allows to build a model that refers to the work on the relationship to knowledge done by research teams lead by Beillerot (1987) and Charlot (1999). This case study is part of a research project focusing on producing nurses' knowledge.

KEYWORDS • learning, identity, skills, knowledge, health care.

Vom Verhältnis zu den Berufskennntnissen und Ausbildung

Wenn eine Krankenschwester ein Studium anfängt

ZUSAMMENFASSUNGEN • Aus der Perspektive eines persönlichen Verhältnisses zu den Berufskennntnissen heraus untersuchen wir die verschiedenen Elemente, die zur Erweiterung der Fachkenntnisse bei der täglichen Ausübung einer beruflichen Tätigkeit beitragen. Die Fallstudie einer Krankenschwester, die im Krankenhaus arbeitet, erlaubt ein Modell herauszuarbeiten, das sich auf die Forschungsarbeiten von Beillerot (1987) und Charlot (1999) über das Verhältnis zu den Fachkenntnissen bezieht. Diese Fallstudie gehört zu einem Forschungsprojekt, in dem die Erweiterung der Fachkenntnisse der Krankenschwester in den Mittelpunkt gestellt wird.

SCHLAGWÖRTER • Lernen, Identität, Kompetenz, Berufskennntnisse, medizinische Versorgung.

Relación al saber y formación

Cuando una enfermera se mete en estudios universitarios

RESUMEN • Bajo el ángulo de una aproximación clínica, estudiamos los diferentes elementos que contribuyen a la construcción de los saberes dentro de la práctica cotidiana de una actividad profesional. El estudio del caso de una enfermera hospitalaria permite construir un modelo que se refiere a los trabajos sobre la relación al saber de los equipos constituidos por Beillerot (1987) y por Charlot (1997). Este estudio de caso hace parte de un proyecto de investigación centrado sobre la producción de saberes en enfermería.

PALABRAS CLAVES • aprendizaje, identidad, competencia, conocimiento, asistencia sanitaria.