

UFR Sciences de l'homme et de la société
Département des sciences de l'Éducation

Master 2 pro ICF FOAD

*Les effets de la posture réflexive du formateur sur la
professionnalisation des étudiants en formation
paramédicale*

*L'étude des pratiques professionnelles des
formateurs*

*Quel réinvestissement pour la formation des
puéricultrices ?*

Mémoire présenté sous la Direction de Madame Catherine CLENET

Maitre de conférences à l'Université de Rouen

LEMIRE-CHAUVET

Magalie

N°étudiant : 21309931

JUIN 2014

Attestation d'authenticité

Ce document rempli et signé par l'étudiant doit être inséré dans tous les mémoires après la page de garde.

Je, soussigné : (nom et prénom) LEMIRE CHAUVET Magalie

Etudiant(e) de : (formation et année) Master 2 Pro ICF FOAD/2013-2014

Etablissement : Université de Rouen, Département des sciences de l'éducation

Certifie que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Rouen : le 21 mai 2014

Signature de l'étudiant(e).

Lemire Chauvet Magalie

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur. Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

R e m e r c i e m e n t s

La formation en Master Ingénierie et Conseil en Formation est un projet réfléchi depuis deux années. Arrivée au terme de cette formation, je remercie Monsieur DAUMUR, Directeur Général du CHU Hôpitaux de Rouen, Madame AUGER, Directeur des Ressources Humaines, Madame MAILLARD, Directeur des formations et Monsieur ESTEVE, Directeur des Soins, Coordonnateur Général, pour avoir pris en considération ma demande de formation.

Je remercie sincèrement Madame BRUNEAU, Directrice de l'école de puéricultrices, pour sa bienveillance, son soutien, ses encouragements.

J'exprime mes remerciements à toutes celles et ceux qui par leur écoute, leurs conseils ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de mon mémoire, ma collègue de l'école de puéricultrices, mes collègues cadres formateurs des autres instituts, les cadres de santé ainsi que les professionnels de terrain.

Je tiens à témoigner de toute ma gratitude à mon Directeur de mémoire, Madame CLENET, pour son écoute, ses conseils précieux, sa disponibilité pour construire ce travail de recherche.

Sommaire

INTRODUCTION	1
1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1.1 L'école de puéricultrices	3
1.2 La formation de puéricultrice à ce jour	3
1.3 Les perspectives d'un référentiel de formation	5
1.4 La fonction de formateur auprès d'adultes : des premiers questionnements...	6
1.5 Vers une problématique et des hypothèses	12
2 LE CADRE CONCEPTUEL.....	13
2.1 La professionnalisation	13
2.2 La réflexivité	32
3 L'ANALYSE DES INVESTIGATIONS	49
3.1 La démarche méthodologique	49
3.2 L'analyse thématique	54
3.3 La synthèse de notre analyse	80
3.4 Les limites de notre observation.....	82
4 LES PRECONISATIONS.....	84
CONCLUSION	86
BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE.....	88
TABLE DES MATIERES	93
LISTE DES ANNEXES	95

Liste des sigles

H.P.S.T : Hôpital Patient Santé Territoire

L.M.D : Licence-Master-Doctorat

P.M.I : Protection Maternelle et Infantile C.H.U : Centre Hospitalier Universitaire

C.E.E.P.A.M.E : Comité d'Entente des Ecoles Préparant Aux Métiers de l'Enfance

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

Master I.C.F : Master Ingénierie et Conseil en Formation

D.O.M : Départements d'Outre-Mer

C.H.U : Centre Hospitalier Universitaire

A.N.P.D.E : Association Nationale des Puéricultrices Diplômées D'Etat

I.F.S.I : Institut de Formation en Soins Infirmiers

INTRODUCTION

Le plan hôpital 2007- 2012 a mis en œuvre la nouvelle gouvernance par les pôles et la tarification à l'activité. La loi H.P.S.T a fait évoluer l'organisation du système de santé et les missions des professionnels pour répondre aux besoins d'une population vieillissante. Le domaine de la formation connaît des restructurations. Dans le cadre du processus de Bologne et pour répondre aux exigences européennes dans le cadre du dispositif L.M.D, une réingénierie des formations paramédicales a été planifiée. Dans les référentiels construits dans une approche par compétences, les formations paramédicales ont vu apparaître les termes « Former des professionnels autonomes, réflexifs et responsables ». Dans cette dynamique, la réingénierie de la formation des infirmières¹ a été initiée en 2009 et les étudiants se voient délivrer, en sus de leur diplôme d'état, une reconnaissance universitaire de grade licence. Le référentiel de formation des Infirmiers Anesthésistes a été mis en œuvre en septembre 2012². Les travaux sur la réingénierie de formation de puéricultrice ont débuté en 2008 et se poursuivent à ce jour. Le programme du 13 juillet 1983, conduisant au diplôme d'Etat de puéricultrice, est toujours en vigueur. La profession de puéricultrice a été créée en 1947 pour répondre à un besoin urgent de Santé Publique en faveur de l'enfant et de la famille. Les techniques médicales et les besoins exprimés ont considérablement évolué et ont fait de la puéricultrice, un professionnel ayant des responsabilités de soins, d'éducation, de relation et de gestion. La puéricultrice peut exercer dans les services de P.M.I, de maternité, de pédiatrie, de néonatalogie et en établissement d'accueil du jeune enfant en qualité de Directeur ou Directeur Adjoint. En 2010, 15600 puéricultrices étaient en exercice.

En tant que cadre formateur, nous sommes responsable d'organiser les conditions favorables pour l'apprentissage théorique et pratique des étudiants en formation de puéricultrice. Cette perspective de changement est une opportunité pour réinterroger les pratiques pédagogiques, la posture d'accompagnement de l'étudiant, dans le respect d'une éthique professionnelle et des règles déontologiques. A la croisée des domaines du soin et de la formation, nous sommes engagée à contribuer au développement des compétences professionnelles de demain pour répondre aux besoins de l'enfant et de sa famille. Des missions transversales nous sont attribuées en qualité de membre du C.E.E.P.A.M.E, membre de jury à l'Institut de Formation des Auxiliaires de Puériculture pour la V.A.E et pour les épreuves d'admission au cours d'entrée.

¹ Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état d'infirmier

² Arrêté du 23 juillet 2012 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier anesthésiste

La volonté de s'inscrire dans une démarche d'anticipation et de qualité de formation a motivé notre projet de formation en Master 2 ICF. Nous souhaitons capitaliser un savoir, développer nos compétences pour analyser un contexte, une situation de formation et concevoir un dispositif adapté, le réaliser et l'évaluer. Nous retenons comme objet de recherche la professionnalisation des étudiants au regard du contexte évolutif dans le champ de la formation. Le mémoire est une opportunité pour réfléchir, pour prendre du recul, pour regarder sa pratique professionnelle. De plus, notre mission de stage à l'école de puéricultrices, consiste à réinterroger l'encadrement des étudiants. Garante de la qualité de l'apprentissage en stage, notre mission a pour objet d'analyser le contexte actuel, d'engager une réflexion avec les professionnels. Nous émettrons des propositions d'actions pour optimiser le parcours de professionnalisation des futurs étudiants en formation de puéricultrice. La relation du travail de recherche avec notre mission de stage va permettre de réinterroger l'accompagnement de l'étudiant, de redéfinir le positionnement de chacun des co-acteurs, d'envisager le renforcement de la mutualisation des compétences pour contribuer à la professionnalisation des étudiants. Au regard des réformes des formations paramédicales, nous cherchons à comprendre l'évolution de la posture du formateur, des pratiques pédagogiques, des liens entre les professionnels et les formateurs, de la place de l'étudiant dit acteur de sa formation. Nous nous intéressons plus particulièrement aux stratégies pédagogiques à concevoir et à mettre en œuvre.

La question que nous posons à ce stade de la recherche est:

En termes d'ingénierie et conseil en formation, quelles stratégies contribuent à la professionnalisation des étudiants en formation de puéricultrice ?

Dans ce mémoire, nous aborderons le contexte professionnel qui correspond à l'ancrage de notre recherche. Nous définirons la problématique retenue. Nous tenterons d'y répondre par un cadre théorique et par deux hypothèses. L'analyse des données recueillies sur le terrain puis nos préconisations viendront conclure ce travail.

1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1 L'école de puéricultrices

Il y a trente quatre écoles en France et dans les D.O.M, chaque année environ 1000 puéricultrices sont diplômées. L'école de puéricultrices où nous exerçons, est gérée par le C.H.U et sa capacité d'accueil est de vingt-cinq étudiants.

Elle se situe dans une unité de lieu où se regroupent onze écoles paramédicales et un département des études de sages-femmes. Les volontés des instituts sont de dispenser des formations de qualité en faisant preuve d'innovations pédagogiques, de permettre aux étudiants d'être responsables, de leur apporter une qualité de vie « étudiants ». Favoriser l'inter-professionnalité, le partenariat, la communication interne et externe sont des valeurs partagées au sein de l'espace de formation. Les valeurs de l'équipe pédagogique sous-tendent la construction professionnelle, culturelle des futures puéricultrices. Elles se définissent par le respect, la tolérance, l'autonomie, la responsabilité, la confiance, la bienveillance, l'éthique et la confidentialité.

1.2 La formation de puéricultrice à ce jour

La formation de puéricultrice s'inscrit dans un concept de formation tout au long de la vie. L'individualisation du parcours de l'étudiant, son accompagnement, la relation pédagogique de proximité, visent à développer le questionnement, les compétences et une posture professionnelle. « La posture professionnelle de la puéricultrice correspond à l'attitude qu'elle adopte en fonction de ses options, de ses valeurs et de son identité professionnelle »³.

Le programme du 13 juillet 1983 préparant au diplôme d'état de puéricultrice, définit les orientations, les objectifs et le contenu des connaissances à acquérir sur l'enfant dans les dimensions physiologiques, psychologiques, pathologiques et sociologiques.

Il stipule que « La scolarité se déroule sur douze mois. Elle comprend 1500 heures de formation réparties :

- 650 heures d'enseignement théorique et pratique à l'école,
- 710 heures de temps de stage,
- 140 heures de travaux dirigés et d'évaluation ».

³ Projet pédagogique 2014 école de puéricultrice p26

La formation, organisée avec le soutien de la Région Haute-Normandie, doit permettre à la future puéricultrice diplômée d'Etat de bien connaître tous les aspects du développement de l'enfant, d'envisager le soin en matière de prévention, de maintien ou de réparation de la santé, dans une approche globale et dynamique de l'enfant, de s'ouvrir à la dimension communautaire des problèmes de santé de la famille et de l'enfant, de développer des aptitudes à l'observation, à la réflexion, à la relation, à l'animation du travail en équipe, à la prise de décision, à la pédagogie et à la recherche.»⁴.

Elle est une formation professionnalisante qui s'inscrit dans le modèle de l'alternance. L'offre de stage est répartie sur le département de Haute-Normandie. «Le stage est un temps de professionnalisation permettant l'acquisition et l'approfondissement des savoirs professionnels, du raisonnement clinique et du questionnement professionnel, le développement de compétences transférables, la construction d'une identité professionnelle et le développement d'un positionnement de puéricultrices.»⁵. Les cinq stages ont une durée de quatre semaines dans les secteurs d'activité suivants: PMI- structures d'accueil- maternité- néonatalogie-pédiatrie.

Les étudiants sont des professionnels titulaires du Diplôme d'Etat d'infirmier ou de sage-femme. Leur projet de spécialisation en puériculture est réfléchi et construit. Ils ont pour objectifs de développer de nouvelles compétences dans le champ spécifique de l'enfance (de la naissance à l'adolescence). Le groupe d'adultes en formation est très hétérogène par l'âge, par le cursus et par la trajectoire professionnelle de chacun.

Le dispositif de formation s'engage à créer un contexte favorable au projet individuel, collectif de professionnalisation et à garantir l'acquisition des compétences minimales requises à l'exercice du métier. Il est fondé sur la place centrale qu'occupe l'étudiant dans le processus de formation, sur les compétences qu'il a développées au regard de ses origines professionnelles et de ses ressources personnelles. Le projet pédagogique se situe dans un courant de pensée humaniste. L'étudiant bénéficie d'un accompagnement individualisé tout au long de son parcours de professionnalisation. Les intervenants des secteurs de la petite enfance et/ou de l'adolescence assurent des enseignements dans leurs domaines d'expertise soit ponctuellement ou en transversalité sur l'année de formation. Le diplôme de puéricultrice est délivré aux étudiants ayant atteint le niveau de performance aux différentes épreuves de certification.

⁴ Programme des études préparant au diplôme d'Etat de puéricultrice (arrêté du 13 juillet 1983)

⁵ Projet pédagogique p30

En fin de formation, l'étudiant, future puéricultrice, contribuera à promouvoir, à maintenir, à restaurer la santé de l'enfant dans sa famille et dans les différentes structures d'accueil.

Fédérateur des acteurs de soins, il adaptera sa pratique professionnelle en lien avec les évolutions de la profession et des métiers de soins.

Depuis 2009, certaines professions paramédicales ont vu les programmes révisés selon le modèle de **l'approche par compétences** pour répondre aux enjeux de Santé Publique, aux besoins de la population, à la qualité et la sécurité des soins. Quelles sont les perspectives pour la formation des puéricultrices ?

1.3 Les perspectives d'un référentiel de formation

Le modèle de l'approche par compétences induit cette notion de référentiel. Le référentiel d'activités définit le métier et constitue le fondement des travaux de la réingénierie de formation. Il correspond à une information de synthèse sur une activité professionnelle ou sur le métier. Il prend en compte les activités actuelles mais dans un contexte évolutif. Il fait entrevoir les perspectives d'évolution des activités. Le référentiel de compétences est directement issu du référentiel d'activités. En effet, si les activités tendent à évoluer, parallèlement les professionnels devront développer de nouvelles compétences et par conséquent de nouvelles connaissances professionnelles. Le référentiel de formation décrit des objectifs de formation et les moyens pour les atteindre.

Comme nous pouvons l'entrevoir, les référentiels sont intimement liés entre eux. Le processus de construction de référentiels correspond à la référentialisation. Cette démarche nécessite une visibilité des liens qui existent entre les différents référentiels. Les étapes sont « l'analyse du travail et de l'environnement socioprofessionnel, l'analyse des compétences et du référentiel de compétences, le cycle de formation »⁶.

Les référentiels situent la situation au cœur de l'apprentissage. Elle est travaillée à l'institut et en stage. L'étudiant développe des savoirs professionnels. Il est accompagné par un formateur, un maître de stage, un tuteur et des professionnels. Les professionnels de proximité assurent le suivi et la formation des étudiants (l'organisation des activités d'apprentissage, le questionnement, les bonnes pratiques professionnelles). Le tuteur, formé à la fonction tutorale, est responsable de l'encadrement en stage (l'accompagnement pédagogique, les entretiens, l'évaluation des compétences acquises).

⁶ T ARDOUIN (2013), *Ingénierie de formation*, Dunod, 293p, p111

Le maître de stage est responsable de l'organisation et du suivi de l'encadrement de l'étudiant en stage (l'accueil, l'intégration de l'élève, la qualité de l'encadrement). Le formateur assure la coordination avec les établissements d'accueil (l'accompagnement des équipes dans l'utilisation du référentiel de compétences, des outils, la contribution à la formation clinique et l'analyse de ses pratiques, la communication avec le tuteur et le maître de stage).

Dans une perspective d'un référentiel de formation de puéricultrice, nous aurons à nous appuyer sur les référentiels d'activités, de compétences et de formation. Des travaux de réingénierie de formation ont été initiés depuis 2008 et le référentiel de compétences se déclinerait comme suit :

- Evaluer l'état de santé et le développement des enfants et des adolescents
- Concevoir et conduire un projet de soins et d'éducation adapté à l'enfant
- Mettre en œuvre des soins adaptés aux enfants présentant des altérations de santé
- Accompagner et soutenir les familles dans le processus de parentalité
- Concevoir et mettre en œuvre des activités de promotion de la santé de l'enfant et de la protection de l'enfance
- Organiser et coordonner les soins et les activités de développement et d'éveil pour des enfants et des adolescents
- Gérer les ressources d'un service ou d'un établissement d'accueil d'enfants
- Rechercher, traiter et produire des données professionnelles et scientifiques.

COLSON, puériculteur, Président de l'A.N.P.D.E, déclare dans la revue des cahiers de la puéricultrices que « Les référentiels d'activités et de compétences ont été présentés à la profession et le référentiel de formation attend la décision de cadrage interministériel pour sa finalisation ». ⁷

1.4 La fonction de formateur auprès d'adultes : des premiers questionnements

Pour élaborer notre problématique, nous nous référons au Manuel de Recherche en Sciences Sociales de QUIVY et de VAN CAMPENHOUT.

La méthodologie de recherche en sciences sociales nous conduit à la phase exploratoire.

⁷ S COLSON (12-2013), «Le tutorat des étudiants et le futur référentiel de formation des puéricultrices », *Cahiers de la puéricultrice*, N° 272, p32-36, p34

Elle est définie comme « l'exploration comprend les opérations de lecture, les entretiens exploratoires et quelques méthodes d'exploration complémentaires. Les opérations de lecture visent essentiellement à assurer la qualité du questionnement, tandis que les entretiens et méthodes complémentaires aident notamment le chercheur à avoir un contact avec la réalité vécues par les acteurs. »⁸

Dans cette perspective, nous cherchons à mieux comprendre les fonctions d'un formateur d'adultes. Nous retenons que la loi du 4 mai 2004 relative à la formation tout au long de la vie prévoit différents dispositifs permettant aux salariés de s'inscrire dans une dynamique de formation et d'évolutions professionnelles. Selon le code du travail, la formation a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de culture et de qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel économique et social. Pour ARDOUIN⁹ « la formation est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif »

La formation est un temps singulier d'apprentissage, de relation humaine. Entreprendre une activité d'apprentissage, quelque soit le moment choisi, est motivé par le besoin d'améliorer ses connaissances, ses qualifications et ses compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale, et/ou liée à l'emploi. D'une part, nous assistons à une tendance des employeurs à valoriser l'individualisation de la formation et d'autre part à une demande croissante des salariés à se former pour développer des compétences. Pour OUAKINE¹⁰, l'individualisation de la formation est « un ensemble de pratiques professionnelles qui visent à mettre à la disposition des adultes en fonction des démarches, des outils pédagogiques pour l'aider dans le développement de son autonomie, de ses capacités à apprendre, dans la réalisation de son projet ». Quand un adulte s'engage en formation, c'est la résultante d'un processus qui survient généralement après une expérience professionnelle à un moment où il oriente son projet vers une nouvelle trajectoire. La formation d'adultes dite andragogie est un terme apparu pour différencier l'enfant de l'adulte.

⁸ R QUIVY, L VAN CAMPENHOUT (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod 284p, p41

⁹ T ARDOUIN (2013), *Ingénierie de formation*, Dunod, 293p, p10

¹⁰ R. OUAKINE (2005), *Formation adultes et individualisation, ingénierie travail pédagogique et expérimentation*, CROP, 333p, p19

Elle se définit comme « un processus d'éducation de ses différents actes psychopédagogiques, socio-pédagogiques et pédagogiques »¹¹. La dimension de l'andragogie relationnelle valorise l'apprenant, le situe comme acteur central et vise à développer l'esprit de réflexion et d'analyse tout en gérant la compétence émotionnelle. L'andragogie appliquée reconnaît l'expérience de l'apprenant et le considère comme un être en développement.

De ce fait, l'andragogue analyse et respecte les caractéristiques individuelles de l'étudiant comme sa motivation, ses capacités etc... Il est attentif à l'expérience de l'individu et se situe dans une relation d'aide où les règles sont devenues des codes.

Pour reprendre les termes de LEMAIRE¹² : « l'andragogue considère l'apprenant comme un être en devenir à la recherche de son autonomie professionnelle et de son harmonie personnelle »

Un adulte, avant d'entreprendre une formation, sait pourquoi il va devoir apprendre de nouvelles connaissances. Il est ouvert à une approche pluridisciplinaire des problèmes. Il éprouve un besoin psychologique d'être vu et « traité » comme un adulte responsable, capable de s'autogérer. En formation, il se sent responsable, fait le lien entre la théorie et la pratique. Il partage volontiers son savoir, son expérience. Un adulte assimile d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes que celles-ci sont présentées dans les contextes de leur mise en application à des situations réelles.

La formation doit donner sens à leur vie professionnelle voire personnelle et familiale. Un groupe d'adultes en formation est plus hétérogène de part leur mode d'apprentissage, leur motivation, leurs besoins.

La relation avec le formateur ne s'apparente pas à celle d'un parent. La relation pédagogique n'est pas une relation dominant/dominé mais une relation interactive, une pédagogie de partage. L'apprenant adulte en formation a besoin d'un tuteur, d'un accompagnateur mais surtout de respect.

Nous empruntons le tableau de MARTIN et de SAVARY¹³ reprenant les principales caractéristiques entre pédagogie et andragogie.

¹¹ M.LEMAIRE (2005), *Du formateur à l'andragogue vers une réussite partagée formateur-apprenant*, pédagogie formation l'essentiel chronique sociale, 299p, p30

¹² Ibid. p39

¹³ Dossier documentaire, formation cadre de santé, module fonction de formation, « andragogie et pédagogie, EduSud>Ressources>Documents.

PEDAGOGIE	ANDRAGOGIE
Le besoin chez l'enfant est déterminé par l'adulte enseignant-éducateur	Le besoin chez l'adulte est déterminé par la nécessité d'agir
Les enfants subissent la formation.	Les adultes sont acteurs et responsables de leur formation.
L'expérience de l'enfant est peu utile à sa formation.	L'expérience des adultes est décisive pour sa formation.
La motivation est stimulée par l'extérieur.	La motivation est constituée de pressions internes.

Titre : Tableau comparatif entre pédagogie et andragogie

Nous pensons que la motivation est le moteur de l'engagement en formation. Elle tient une part importante dans le processus d'apprentissage. Elle permet de mobiliser une énergie pour engager un travail conséquent et s'investir dans les différents projets. La motivation est « ce qui pousse à l'action c'est-à-dire l'ensemble des motifs qui expliquent un acte ou la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent. Scientifiquement, le concept de motivation est un construit hypothétique censé décrire les forces internes et /ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. »¹⁴

Pour maintenir cette motivation, le formé doit éprouver du plaisir. Pendant sa formation, un processus de transformation est en jeu. L'identité se trouve modelée. Nous retenons que

- l'engagement de l'adulte en formation est réel,
- la motivation tient une place importante dans le processus d'apprentissage,
- l'adulte a besoin d'un accompagnement de proximité,
- la relation de confiance est nécessaire entre l'adulte en formation et le formateur,
- le groupe participe à l'enrichissement de chacun et au développement d'une identité professionnelle,
- la formation transforme les savoirs, le positionnement et la posture professionnelle,
- l'identité professionnelle évolue.

¹⁴ S FERNAGU OUDET(2006), *Organisation du travail et développement des compétences construire la professionnalisation*, l'Harmattan, 321 p, p127

Les étudiants en formation de puéricultrice sont des adultes, professionnels de santé diplômés d'Etat. Ils ont construit une identité professionnelle d'infirmier ou de sage-femme. Ils ont des attentes précises au regard de la formation de spécialité.

Dans l'alternance, l'apprenant utilise les apports de la théorie et de la pratique pour construire son projet professionnel. Le parcours prend en compte les besoins de l'apprenant et les compétences professionnelles à acquérir.

L'analyse du bilan de la formation des étudiants, promotion 2013, met en évidence l'acquisition de nouvelles connaissances par le contenu des cours et la multidisciplinarité des intervenants. Les étudiants ont apprécié le respect de leur autonomie et de leur positionnement dans l'élaboration de leur parcours de stage.

Ils ont exprimé que la diversité des méthodes pédagogiques (travaux dirigés, tables rondes, jeux de rôles, ateliers) leur a permis «de prendre de recul sur les pratiques », « de visualiser des situations qu'ils pourront rencontrer », «de favoriser les échanges ». Le suivi collectif, la rencontre avec le formateur sur le lieu de stage et l'entretien individuel de retour de stage, apparaissent comme des temps forts « d'échange », « d'écoute active ». Certains le traduisent ainsi : « parler d'une situation difficile », « évaluer les compétences », « comprendre les attentes de l'école ». Ils n'évoquent pas le terme professionnalisation mais utilisent volontiers le mot « la ou les compétence(s) ».

Leurs écrits dévoilent leurs attentes envers le formateur. Ils apprécient un accompagnement individuel qui prend en compte la singularité de chacun. Toutefois, le suivi collectif prend tout son sens dans l'interactivité pour le développement professionnel de chacun.

Nous avons pu relever des appréciations d'étudiantes :

- « prise de recul »
- « chamboulée » durant la formation
- « une maturité professionnelle »
- « un positionnement professionnel nouveau ».

L'étudiant est acteur de sa formation. Son positionnement, dans le dispositif de formation et dans la relation pédagogique, se trouve modifié. Qu'en est-il pour le formateur ?

Nos lectures montrent que le formateur est un professionnel en questionnement : questionnement porté sur sa légitimité, sur ses pratiques, sur sa relation avec l'apprenant.

Le métier de formateur évolue. Il assure le suivi de la progression de l'apprenant, favorise l'auto-évaluation et suscite la posture réflexive des étudiants. « Devenir formateur suppose de posséder le désir sincère d'œuvrer dans la relation d'aide et les outils et méthodes adéquats pour y parvenir »¹⁵

Les activités pédagogiques évoluent. Le formateur, pilote, fait preuve de stratégies pédagogiques c'est-à-dire d'un ensemble de méthodes et de démarches déterminant des choix de techniques, de matériels et de situations pédagogiques, par rapport à l'objet dans un but de favoriser l'apprentissage. Il aide l'étudiant à trouver sens à ses pratiques antérieures, à ses pratiques en formation pour ses pratiques futures.

« Il devient urgent de chercher une nouvelle légitimité. Ce n'est plus dans la transmission des savoirs qu'il trouvera les moyens de se faire entendre mais plutôt dans la construction du sens organisant les données et éclairant les problématiques. »¹⁶

OUAKINE¹⁷ affirme que « la personnalité des soignants, des formateurs ou des consultants, celle aussi des managers ce qu'ils sont, est un de leurs outils de travail, il est donc légitime, en formation, de les inviter à travailler non seulement leur savoir mais aussi leur façon d'agir, leurs manières d'être, les réactions qu'ils provoquent, les satisfactions qu'ils recherchent et la façon dont ils s'y prennent pour les obtenir».

Formateur en formation de puéricultrice, nous nous situons dans une dimension éthique et de bienveillance. Nous avons la responsabilité de prendre soin de l'étudiant dans la démarche d'apprentissage, dans son processus de professionnalisation. Alors quel sens donnons-nous à la professionnalisation ? D'autres questions nous guident dans la démarche de recherche. La posture du formateur contribue-t-elle à la professionnalisation de l'étudiant en formation de puéricultrice ? Quelles pratiques pédagogiques originales, innovantes, le formateur peut-il adopter auprès des étudiants ? Le formateur aide l'étudiant à devenir un professionnel responsable, autonome, réflexif. Le formateur est-il lui-même un professionnel réflexif ? Et quels en sont les effets dans son processus de professionnalisation de l'étudiant ?

¹⁵ M.A COUDRAY, C.GAY (2009) *Le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études d'infirmières*, Masson, 191p, p55

¹⁶ R.OUAKINE (2005), *Formation adultes et individualisation, ingénierie travail pédagogique et expérimentation*, CROP, 333p, p142

¹⁷ Ibid. p161

1.5 Vers une problématique et des hypothèses

La refonte d'un programme de formation est une opportunité pour le formateur de réfléchir sur l'ingénierie de formation et d'adopter la posture d'ingénieur formation. Selon ARDOUIN¹⁸ « L'ingénierie de formation est une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodes appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et /ou systèmes de formations en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes».

La professionnalisation de l'étudiant est notre thématique initiale.

Toutefois, notre questionnement se focalise maintenant sur la posture réflexive du formateur dans l'accompagnement du développement des compétences de l'étudiant.

La réflexivité va constituer notre fil conducteur dans cette recherche.

A ce stade de notre recherche, nous sommes en capacité de formuler une problématique.

Dans une démarche d'ingénierie et de conseil en formation, en quoi la posture de « praticien réflexif » du formateur contribue-t-elle à la professionnalisation de l'étudiant en formation de puéricultrice?

Pour tenter de répondre à cette question, nous émettons deux hypothèses.

La première hypothèse, de nature prescriptive, tend à affirmer que *la posture de praticien réflexif est une stratégie adoptée par le formateur pour favoriser la professionnalisation de l'étudiant.*

La deuxième, de nature explicative, vise à démontrer que *dans sa pratique pédagogique, le formateur organise des activités pédagogiques réflexives pour accompagner la professionnalisation de l'étudiant.*

¹⁸ T ARDOUIN (2013), *Ingénierie de formation*, Dunod, 293p, p 20

L'enjeu de la deuxième partie de notre travail de recherche est d'apporter des éclairages théoriques. Pourquoi avoir retenu les concepts de professionnalisation et de réflexivité ?

Notre objet de recherche, la professionnalisation a une relation satellitaire avec la notion de compétence. Elle se mesure dans l'action et agir c'est également réfléchir. Nous nous intéresserons à la notion de réflexivité, de praticien réflexif et de stratégies réflexives.

Notre contribution a pour finalité de mesurer les effets de la posture de praticien réflexif du formateur sur la professionnalisation des étudiants.

2 LE CADRE CONCEPTUEL

2.1 La professionnalisation

2.1.1 Une approche théorique

La professionnalisation se définit en psychologie comme la socialisation des individus par leurs activités de travail qui leur assurent un développement personnel et professionnel.

En sociologie, cette notion est définie comme un « processus de naissance et de structuration des groupes organisés-autonomes et défendant leurs intérêts notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice, processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activité. »¹⁹.

La professionnalisation, «c'est la transformation structurelle d'un métier ou d'une profession par l'acquisition de savoirs professionnels propres au métier, savoirs pédagogiques et didactiques construits par la recherche ou issus des pratiques ».²⁰

Elle peut se définir également comme la construction du professionnalisme par l'activité, en reconnaissant ses contraintes, « Elle est un symptôme de l'évolution générale des formes techniques et sociales du travail qui vise l'amélioration de l'opérationnalité des travailleurs en poste »²¹.

¹⁹ S.FERNAGU-OUDET (2007), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, L'Harmattan, 321p, p270.

²⁰ M.ALTET. « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Education Permanente*, n°160, pp 101-109.

²¹ V.LANG. « Professionnalisation », *Soins Cadres* n°50, mai 2004, pp 21-24

Les personnes se professionnalisent par un engagement, un investissement personnel. On ne peut pas forcer une personne à entrer dans un processus de professionnalisation.

La professionnalisation s'inscrit dans une démarche de processus d'acquisition de l'expérience par lequel l'individu capitalise des savoirs et construit son identité professionnelle. Elle est orientée vers la construction d'une professionnalité qui se définit comme la capacité à intervenir de manière pertinente sur des processus de production afin de le réguler et de le régler. Elle se développe au décours d'un parcours de professionnalisation par la capacité à se remettre en cause.

La notion de professionnalisation a pour but la production de nouvelles compétences, de donner du sens à l'action notamment dans la gestion de l'action.

Plusieurs auteurs ont réfléchi sur le thème de la professionnalisation. Nous allons principalement nous référer à WITTORSKI²², pour qui, la professionnalisation prend trois sens différents :

- la professionnalisation des activités voire des métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités
- la professionnalisation des acteurs au sens de la transmission de savoirs et de compétences, de la construction de l'identité professionnelle
- la professionnalisation des organisateurs au sens de la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation.

BOYER,²³ reprend trois dimensions de la professionnalisation:

- une dimension sociologique. La professionnalisation est le passage d'une occupation au statut de profession en passant par l'existence d'un métier.
- une dimension individuelle et de l'emploi. La professionnalisation est la montée en savoir-faire, en qualification, en compétence c'est-à-dire en professionnalité. C'est le processus de développement de sa professionnalité qui allie augmentation des savoirs et savoir-faire mais aussi la reconnaissance de ceux-ci.
- une dimension pédagogique. La professionnalisation s'applique à la volonté de rendre la formation plus professionnelle.

Dans son article, il précise que la professionnalisation des personnes est l'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles.

²² URL : <http://questionsvives.revues.org/632>, S.FERNANDEZ (2009) «WITTORSKI R, professionnalisation et développement personnel » vol 5 n°11

²³ URL : <http://www.aideauxprofes.org>, R.BOYER, « comprendre le concept de professionnalisation », *collection éducation et formation*, p1-3

Il distingue cinq objets:

- la professionnalisation de l'activité exercée à titre rémunéré,
- la professionnalisation du groupe exerçant l'activité pour la progression et reconnaissance de la profession,
- la professionnalisation des savoirs reconnus et validés par le groupe professionnels (les savoirs savants),
- la professionnalisation des personnes pour contribuer à l'acquisition et le développement des compétences,
- la professionnalisation de la formation par une articulation de la formation avec le travail.

Ces dimensions sont proches de celles avancées par WITTORSKI ²⁴ qui s'est intéressé aux voies de professionnalisation et en distingue six :

- la formation sur le « tas » : la logique de l'action
- la formation alternée entre la transmission de savoirs théoriques l'acquisition de compétences en stage : la logique de la réflexion et de l'action
- la formalisation des compétences développées dans l'action pour qu'elles deviennent des savoirs d'action : la logique de réflexion sur l'action
- l'anticipation par le groupe professionnel de nouvelles pratiques à réinvestir dans des situations futures : la logique de réflexion pour l'action
- la transmission des savoirs par un tiers et la co-construction de nouvelles pratiques vont modifier le regard sur la situation : la logique de traduction culturelle par rapport à l'action
- le réinvestissement des savoirs acquis en formation, par des lectures, dans la situation de travail : la logique de l'intégration, de l'assimilation.

Ces différentes approches s'accordent à prouver que la professionnalisation peut être interrogée soit par une seule logique ou par une combinaison de plusieurs logiques.

S'inscrire dans la démarche de professionnalisation consiste à partir des apprentissages, de l'expérience et de la pratique à passer d'une logique du « faire » à une logique de « savoir agir ».

²⁴URL : <http://questionsvives.revues.org/632>, S.FERNANDEZ (2009) « WITTORSKI R, professionnalisation et développement personnel » vol 5 n°11

L'ingénierie de professionnalisation cherche à développer des compétences de gestion de l'action, la capacité d'apprendre des situations, la capacité d'apprendre à apprendre et à faciliter le passage d'un système de développement de compétences à un système de navigation professionnelle.

Pour FERNAGU-OUDET ²⁵ « l'ingénierie de professionnalisation doit s'intéresser à la genèse des connaissances et des compétences ainsi qu'aux conditions sociales, techniques et économiques favorisant leur émergence, leur développement et leur transfert. »

Il précise toutefois que la professionnalisation concerne la dimension qualitative plutôt que quantitative.

La situation de travail n'est pas automatiquement professionnalisante, elle le deviendra si elle offre l'occasion de réfléchir, de formaliser un objet d'analyse. La dynamique de professionnalisation dépend de la richesse des situations et des dispositifs mis à la disposition des acteurs pour leur permettre de prendre de la distance avec l'action. Un point optimal de déséquilibre ou en d'autres termes, la zone proximale de développement est à rechercher. Il ou elle doit être d'une part, assez proche du savoir et savoir faire de l'apprenant, et d'autre part, doit permettre de construire ou développer une compétence par une complexité mesurée. Il s'agit de cerner ce que l'apprenant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec un tuteur.

Autour de la professionnalisation, gravite les notions de compétences, de savoirs, d'identité. Ces vocables sont en interrelation avec les enjeux sociaux. La professionnalisation se situe dans deux logiques :

- une concerne le développement personnel,
- l'autre vise le développement des compétences professionnelles.

Au regard de notre pratique pédagogique et de notre contexte de travail, nous poursuivons notre axe de recherche sur la professionnalisation et la constitution d'une profession, la professionnalisation et la formation. Puis nous interrogerons le lien entre la professionnalisation et la compétence.

²⁵ S.FERNAGU-OUDET (2007), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, L'Harmattan, 321p, p271.

2.1.2 Un regard sur la professionnalisation d'une profession.

Les expressions « Avoir de l'expérience », « la validation des acquis de l'expérience », « l'expérience professionnelle » sont utilisées dans le langage usuel, professionnel et pédagogique.

L'expérience fait partie de l'apprentissage et peut remettre en cause la dominante théorique.

Elle peut être une ressource pour l'apprenant et « devient alors révélateur entre le prescrit et le réel obligeant toujours le professionnel à trouver les ressources. C'est en cela que les expériences sont toujours singulières, inédites et constituent des épreuves qui nécessitent une certaine habileté voire une créativité pour être surpassées»²⁶

Elles se construisent dans la pratique. Les professionnels, responsables de leur savoir agir, peuvent contribuer à leur professionnalisation.

« L'expérience apparaît basée sur une pratique, mais n'est pas la pratique elle-même. Elle est le résultat d'une pratique en tant qu'acquisition pour l'acteur. L'expérience suppose donc des processus spécifiques de construction à partir de la pratique pour advenir. »²⁷

FERNAGU OUDET²⁸ relève trois acceptions retenues dans la littérature : « La première consiste à définir l'expérience par défaut comme tout ce qui se passe dans l'exercice d'une activité ou dans le vécu d'une situation. La deuxième met en jeu la question de la formation des connaissances et renvoie à ce qu'elle a de mystérieux : ses dimensions intuitives, empiriques, affectives et subjectives. La troisième la considère comme relevant d'un acquis et d'un mode d'acquisition ; un produit, un processus et une trajectoire tout à la fois. Ces trois acceptions ont en commun d'avancer l'idée que l'expérience ne se produit que dans la pratique ».

Cependant, l'auteur éveille le lecteur en précisant que la pratique ne se suffit pas à elle seule. Pour lui, la production de l'expérience exige une prise de conscience. Le savoir d'expérience se construit dans un esprit de recherche. L'expérience participe au processus d'apprentissage. Pour FERNAGU OUDET²⁹ « l'expérience est une activité cognitive en soi » et qu'elle serait apprenante, si et seulement si, la pratique s'articule avec l'analyse de la pratique ». Pour lui, l'expérience serait acquise par l'intégration et non par l'accumulation.

²⁶A-L ULMANN (2013), « Agir en situation, quelle place faire à l'expérience ? », travail et développement professionnel, construire l'expérience (2), CNAM, *éducation permanente* p139-151, p 142

²⁷ URL : <http://rechercheformation.revues.org/1885> A ZEITLER, JM BARBIER, (2012), « La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire » *Recherche et formation*, p109

²⁸ S FERNAGU OUDET(2006), *Organisation du travail et développement des compétences construire la professionnalisation*, l'Harmattan, 321 p, p251

²⁹ Ibid., p251

ULMANN ³⁰ rejoint ces propos en déclarant que « l'expérience ne devient réellement « expérience » que lorsqu'elle fait découvrir au professionnel ses propres capacités d'innovation qu'il n'aurait pas imaginées avant d'être confronté à l'épreuve. »

« Un professionnel débutant devient aguerri non pas par une plus grande accumulation de savoirs mais parce que les situations qu'il a rencontrées et qui ont constitué des expériences l'ont transformé. »³¹

L'expérience concrète participe au développement de l'intelligence, produit de l'interaction entre la personne et son environnement.

L'action de la personne sur le monde participe à la dimension active de l'expérience et l'empreinte laissée par l'action sur la personne correspond à la dimension passive de l'expérience.

FERNAGU OUDET ³² écrit « L'expérience est la mise en relation de sens que la personne établit entre son action et les conséquences de son action sur le monde, conséquences comprises comme telles par la personne. Il n'y a donc d'expérience que dans la mise en sens de l'action. L'expérience emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures »

« L'expérience est tout à la fois une aventure individuelle et collective par laquelle l'individu prend forme et trouve sa forme. Une aventure qui peut conduire l'individu ou le collectif à vivre des changements de valeurs, de croyances, de représentation, de sentiments etc... qui sont la preuve d'un engagement de la personne dans toutes les dimensions cognitives, affectives et opératives. »³³

Ces définitions montrent un rapport de réciprocité entre l'expérience et les savoirs. La mise en relation de l'individu avec l'activité et son projet professionnel permet à l'étudiant de construire son identité professionnelle. Avant d'être un professionnel, l'individu est une personne avec une dimension singulière.

En sociologie, l'identité personnelle se construit dans le cadre d'expériences singulières. L'identité professionnelle correspond aux représentations que se font les individus de leurs positions sociales, de leurs sentiments d'appartenance. L'identité est une notion interdisciplinaire.

Elle désigne l'ensemble des caractéristiques qui constituent un sujet (individuel ou collectif) dans sa singularité et sa permanence.

³⁰ A-L ULMANN (2013), « Agir en situation, quelle place faire à l'expérience ? », travail et développement professionnel, construire l'expérience (2), CNAM, *éducation permanente* p139-151, p 143

³¹ Ibid. p 149

³² S FERNAGU OUDET(2006), *Organisation du travail et développement des compétences construire la professionnalisation*, l'Harmattan, 321 p p109

³³ Ibid. p281

L'identité est le fruit d'une interaction entre des mécanismes psychologiques et des facteurs sociaux. L'individu se socialise et construit son identité tout au long d'un processus, par étapes, par des stades successifs et par la confrontation entre individus au sein des groupes. Elle se construit selon un double processus de la fonction identitaire, un s'opérant sur l'individu lui-même et l'autre par la reconnaissance d'autrui. La socialisation est au cœur de la dynamique identitaire des groupes. L'identité professionnelle doit être conçue comme une totale dynamique et se développe à partir de trois dimensions: le monde vécu du travail, les relations de travail, la trajectoire professionnelle dans une perception de l'avenir. WITTORSKI³⁴ évoque une « identité prescrite » via les référentiels et les dispositifs spécifiques, une « identité agie ou vécue » reconnue par l'organisation. Il ajoute à cela « l'identité attribuée » à partir des résultats de l'activité développée. Il ajoute la notion de « négociation identitaire » entre le sujet et les tiers.

Aujourd'hui, dans le contexte d'évolution des organisations et des qualifications, la notion d'identité permet de comprendre comment l'individu se situe par rapport à la hiérarchie des statuts. L'identité professionnelle se construit par le biais de l'expérience relationnelle au travail en incluant l'expérience de relation de pouvoir. Cette co-construction de l'identité professionnelle vise à développer une appartenance à un collectif de travail par l'interpellation réciproque des membres sur la finalité de leur pratique, sur leur rôle dans l'institution. La professionnalisation est un processus dynamique entre l'identité personnelle, sociale, professionnelle. La formation est un vecteur dans le développement d'une identité professionnelle. La professionnalisation de la formation est-elle un levier pour la professionnalisation des acteurs ?

2.1.3 Un regard sur la professionnalisation de la formation

La formation est une étape dans le processus de professionnalisation. Les dispositifs de formation proposent une pédagogie réflexive sur les pratiques, sur les façons d'apprendre, sur les représentations des apprenants. Un enseignement basé uniquement sur la transmission de savoirs disciplinaires ne permettrait pas de contribuer à la professionnalisation. Nous constatons une évolution dans les approches pédagogiques dont nous allons expliciter certains modèles.

Le Behaviorisme se fonde sur l'observation de changement de comportement avec un modèle stimulus-réponse-renforcement. L'apprentissage de type béhavioriste répète une nouvelle structure jusqu'à ce qu'elle devienne automatique chez le sujet.

Le Cognitivism s'intéresse à la façon dont l'apprenant acquiert et utilise les connaissances et les savoirs faire.

³⁴ R WITTORSKI, 2014, Visioconférence, le 20 mars 2014, université de Rouen

Ce courant pédagogique est fondé sur le processus de pensée qui régit les comportements. Les changements observés sont considérés comme des indicateurs de ce qui se passe dans l'esprit de l'apprenant. Il admet que l'individu construit sa propre vision du monde par l'expérience et les schèmes individuels. L'apprentissage de type constructiviste s'attache à préparer le sujet à résoudre des problèmes dans des situations complexes. Ce modèle met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant, premier agent de son apprentissage. Il considère que les nouvelles connaissances s'acquièrent graduellement par la mise en relation avec les connaissances antérieures. L'information va se trouver restructurer en fonction des réseaux, des concepts propres à chaque apprenant.

JONNAERT ³⁵ précise que dans la construction de connaissances, l'approche constructiviste attribue une place aux savoirs. Les connaissances sont le patrimoine cognitif de chaque individu.

Il retient « quatre caractéristiques pour la connaissance dans une perspective constructiviste :

- les connaissances sont construites (et non transmises)
- elles sont temporairement viables (et non définies une fois pour toutes)
- elles nécessitent une pratique réflexive (et ne sont pas admises comme telles sans remise en cause)
- elles sont situées dans des contextes et des situations (et non décontextualisées). »

L'approche constructiviste conduit à des modèles plus facilitateurs que prescriptifs.

Le modèle constructivisme laisse la place au modèle Socioconstructivisme.

Le Socioconstructivisme sous tend que chaque individu structure ses connaissances, ses habiletés ou son attitude selon le niveau de formation et d'acquisition. La dimension sociale trouve son ancrage dans les interactions avec les autres en provoquant des conflits sociocognitifs tant individuels que collectifs.

La théorie du conflit sociocognitif est motrice dans la genèse de structures de connaissances nouvelles et démontre l'importance d'une relation sociale dans le développement cognitif de l'apprenant. Les informations reçues demandent à l'apprenant de trouver un nouvel équilibre entre l'ancien et le nouveau. Le déséquilibre cognitif engendre des doutes qui vont être contributifs d'un renforcement de l'autonomie professionnelle.

LAFORTUNE³⁶ explicite que « se situer dans une perspective socioconstructiviste ne signifie pas aller à son rythme, mais susciter des conflits sociocognitifs pour faire avancer la réflexion au-delà du contenu, en association avec des modes de travail et les stratégies d'apprentissage».

³⁵ P.JONNAERT (2009), *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*, De Boeck, 92p, p69

³⁶ L LAFORTUNE (2012), *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences, la formation en éducation et en santé*, FUSION, 193p, p88

Apprendre, c'est transformer ses représentations, rompre avec ses certitudes, ses préjugés. L'étudiant va procéder durant sa formation à un réaménagement de ce qu'il pensait savoir.

MASCIOTRA et. MEDZO³⁷ « Etre actif pour apprendre est la double transformation qui s'opère dans toute l'activité d'apprentissage : la transformation de l'objet à propos duquel on cherche à apprendre quelque chose et une transformation de soi. Ces deux transformations s'impliquent l'une l'autre et surviennent en concomitance. »

Apprendre est le résultat de transformations successives, de confrontations, de conflits cognitifs suscitant des résistances. L'assimilation de nouvelles connaissances nécessite la plupart du temps de déséquilibrer ou d'ébranler un savoir ancien.

Pour l'étudiant, dans son processus d'apprentissage, une succession d'étapes est nécessaire: la rupture, la constatation, la reconstruction. C'est avec beaucoup de tâtonnements et d'erreurs que le savoir va trouver un nouveau sens. Incertitudes, erreur, rupture, changement, transformation, déséquilibre font partie de l'acte d'apprendre.

JONNAERT³⁸ attribue une définition au modèle Socioconstructivisme Interactif de la construction des connaissances et l'explique par trois dimensions :

- « La dimension constructiviste du processus d'appropriation et de construction des connaissances par le sujet ;(une analyse réflexive de ce qu'il sait déjà)
- La dimension interactive de ce même processus, puisque les connaissances du sujet y sont mises en interaction avec l'objet à apprendre;(interaction entre les connaissances anciennes et l'objet à apprendre)
- La dimension « socio » puisque nous nous intéressons aux apprentissages en contexte scolaire à propos des savoirs codifiés par une communauté donnée (les échanges entre pairs et /ou entre adultes).»

La conception académique retient comme principe que les contenus soient d'abord enseignés. L'apprenant est libre de leur trouver un contexte, une situation.

Les méthodes actuelles, pédagogies actives, ont permis de repenser la relation entre le formateur et l'élève.

Les réformes des programmes de formation paramédicale tendent à privilégier le processus d'apprentissage et de formation.

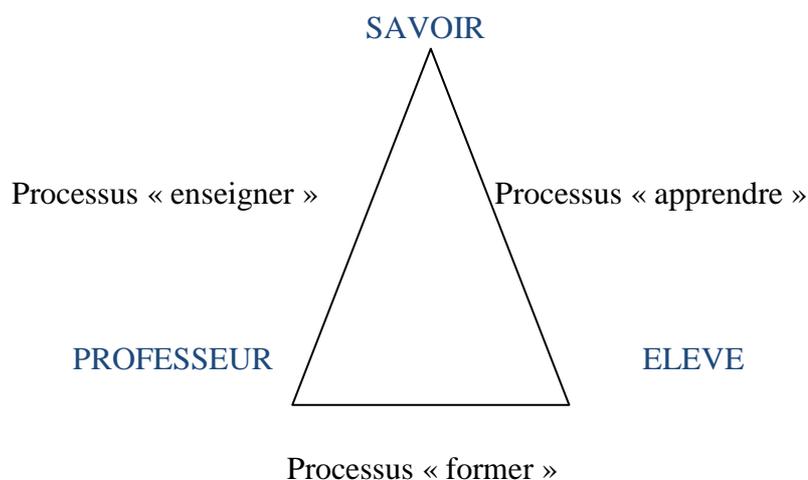
³⁷ D.MASCIOTRA, F.MEDZO (2009), *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*, De Boeck, 94p, p22

³⁸ P.JONNAERT (2009), *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*, De Boeck, 92p, p71

« La nouvelle vision de l'enseignement et de l'apprentissage est analysée le long de cinq *continua*:

- la vision d'un apprentissage strictement scolaire évolue vers un apprentissage tout au long de la vie;
- un enseignement conçu en termes de transmission de savoirs fait place progressivement à une conception qui cherche plutôt à développer l'agir compétent de l'élève dans des familles de situation ;
- l'apprentissage passif se voit de plus en plus remplacé par l'apprentissage actif dans lequel l'élève apprend en faisant l'expérience du monde,
- la pédagogie traditionnelle fait face à une pédagogie active ;
- on ne veut plus d'une personne qui s'adapte à la société tout en restant dépendante, on cherche plutôt à favoriser le développement d'une personne autonome. »³⁹

La théorie de HOUSSAYE⁴⁰ s'illustre par ce triangle et sous tend que toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième, bien que certains contacts soient maintenus avec lui, par nécessité.



Titre : le triangle de HOUSSAYE

³⁹ D.MASCIOTRA, F.MEDZO (2009), *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*, De Boeck, 94p, p11

⁴⁰ Entretien avec J HOUSSAYE, propos recueillis par J LECOMTE, « Les trois facettes de la motivation », *Sciences Humaines*, hors série n° 12, février mars 1996

Le passage d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie active, un véritable changement de paradigme. Il rend l'étudiant responsable de son apprentissage et le formateur responsable de mettre en œuvre les conditions facilitant le processus d'apprentissage. LAFORTUNE⁴¹ définit un processus comme suit « Contrairement à une procédure qui s'enchaîne plutôt de manière séquentielle, le processus comprend différentes phases qui ne se présentent pas nécessairement selon une séquence linéaire. Un processus se caractérise aussi par des moments d'arrêt, de remises en questions, des retours en arrière et des régulations qui se font au cours de ses différentes phases. » Le modèle de construction des référentiels de formation dans une approche par compétences a renversé l'entrée dans des apprentissages. La construction des apprentissages prend son ancrage dans les situations. Elles permettent à l'apprenant de trouver le sens aux savoirs. JONNAERT⁴² parle de « faisceau de ressources » qui, par la relation entre les connaissances de l'individu et ses ressources, permet à l'individu de traiter efficacement la situation. L'efficacité renvoie à la notion de compétence.

2.1.4 Un regard sur la professionnalisation et la notion de compétence

Etymologiquement compétence vient de « *competens* » signifiant pouvoir. Au Québec, la compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation de ressources. En Belgique, elle correspond à une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

A l'origine, la compétence est un concept utilisé par les psychologues anglo-saxons et importé en France par le biais de recherche en sciences sociales et de l'éducation.

JONNAERT⁴³ définit qu' « en sciences de l'éducation, une compétence fait au minimum référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès ».

La compétence prend alors deux acceptions: convenir (réussir à) et rivaliser (compétition avec la notion de pouvoir). La compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Nous retrouvons le schéma stimulus-action au sens d'une organisation taylorienne du travail dans un courant béhavioriste.

⁴¹ L LAFORTUNE (2012), *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences, la formation en éducation et en santé*, FUSION, 193p, p61

⁴² P JONNAERT (2009), *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, De Boeck 92p, p33

⁴³ Ibid. p31

MINET⁴⁴ introduit dans sa définition la notion de mobilisation. Pour lui, la compétence correspond à la mobilisation des connaissances nécessaires à la compréhension du contexte de l'action et à la représentation de son but. L'expérience acquise favorise la régulation des éléments mobilisés qui peuvent être : des techniques, des procédures, des méthodes adaptées au résultat visé, mais aussi des automatismes et des gestes permettant la mise en œuvre de l'action.

LE GOFF⁴⁵ associe la compétence à l'autonomie et au perfectionnement. Il définit le concept compétence comme « un ensemble de caractéristiques individuelles (connaissances, aptitudes et attitudes) qui permettent à une personne d'exercer son activité de manière autonome, de perfectionner sans cesse sa pratique et s'adapter à un environnement en mutation rapide. »

La compétence se voit attribuer une nouvelle variable qui consiste à la combinaison des différentes ressources.

« La compétence ne relève pas seulement de la somme des savoirs, savoir faire et savoir être à l'exercice d'une profession ou d'un métier. Elle s'appuie non seulement sur un savoir agir mais aussi sur un savoir combiner et raisonner en situation. Elle se développe dans la multiplicité et la variété des expériences vécues. Combinaison de ressources, la compétence se communique et s'infère à partir d'un constat d'une performance. Le sujet est capable de choisir un mode de traitement adapté à la situation. La prise de décision repose sur une intériorisation plus ou moins forte de certaines règles, modèles et savoirs professionnels. »⁴⁶

L'intelligence pratique des situations s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. La compétence est une prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. Elle est aussi la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de co-responsabilité.

Nous remarquons que les définitions s'enrichissent, se modifient. D'une mise en œuvre sans nouvel apprentissage, la compétence prend une dimension individuelle quand l'individu mobilise et combine des ressources, de l'intelligence pratique. Ce développement professionnel est bénéfique à la compétence collective. L'individu devient acteur dans la gestion de l'action où sa compétence est reconnue. Ces définitions se situent dans un modèle constructiviste. La compétence est associée à des contextes et se manifeste en situation.

⁴⁴ Journée de formation, F MINET, « *L'approche par compétence et la posture de l'andragogue* », CEEPAME, avril 2011

⁴⁵ J.P LE GOFF (1996), *Les illusions du management*, Paris, édition La découverte, 137p, p47

⁴⁶ C. EYMARD (05-2004), « Professionnalisation et transfert de compétence », *Soins Cadres*, n°50, p20

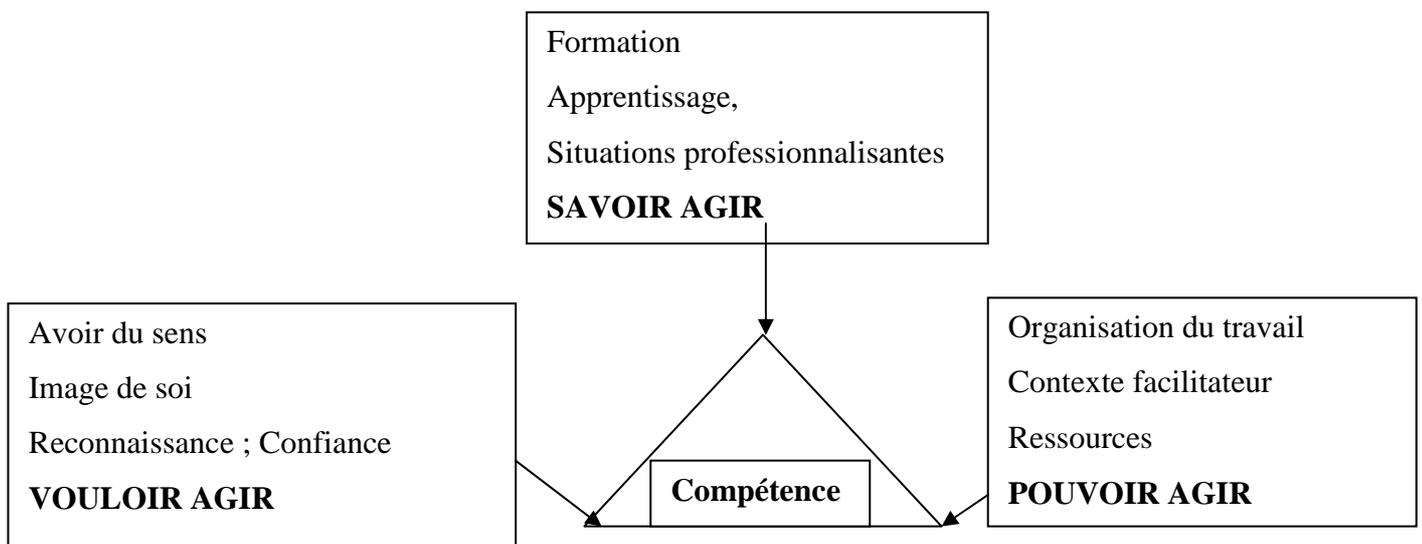
Nous poursuivons notre recherche théorique en nous référant à LE BOTERF⁴⁷ qui a contribué à l’approfondissement de la notion de compétence. Il définit la compétence comme une réalité dynamique, un processus, un savoir agir reconnu en situation. Pour lui, la compétence est un savoir agir responsable et validé qui nécessite, pour gérer des situations complexes, de savoir choisir, combiner et mobiliser des ressources professionnelles. La notion de choix rappelle la notion de prise de décision intelligente.

La compétence met en jeu une ou plusieurs capacités dans une situation déterminée. Une capacité peut être utilisée dans de multiples situations, elle a un caractère transversal.

La capacité est parfois remplacée par la notion de schème opératoire.

La compétence résulte d’un :

- **savoir agir** (considéré comme une capacité à mobiliser des ressources)
- **pouvoir agir** (relevant des moyens d’action sur le contenu, des conditions de travail)
- **vouloir agir** (lié à un niveau de conscience suffisant des enjeux).



Titre: la compétence : une combinatoire

⁴⁷ G LE BOTERF (2008), *Construire les compétences individuelles et collectives*, EYROLLES, édition d’organisation, 271p

Nous pouvons remarquer que la compétence varie selon les organisations, les situations et est interdépendante de la dimension affective de l'individu. LE BOTERF⁴⁸ croit à l'aspect évolutif de la compétence et emploie la notion de curseur.

Le curseur se déplace entre deux pôles ; celui de la situation de travail connue, répétitive et celui de la situation où l'imprévu, les innovations viennent s'ajouter. Comme LE BOTERF, JONNAERT⁴⁹ distingue deux compétences : les « compétences virtuelles » décrites dans les programmes, dans les référentiels et les « compétences effectives » résultantes en situation. Il compare les compétences virtuelles à une partition de musique et la compétence effective à l'interprétation par un musicien. La partition comporte des notes, des règles, une clé, elle est de l'ordre du prescrit. Elle n'est pas encore la musique qu'un auditeur découvrira. Il se réfère au champ disciplinaire de l'ergonomie en démontrant l'écart entre le travail prescrit (la partition) et le travail réel (l'interprétation).

Le travail réel est défini comme « ce que l'on fait vraiment » c'est-à-dire l'activité professionnelle au sein d'un environnement. Le travail réel ne peut se réduire à la prescription. Il demande une adaptation permanente du professionnel au regard des exigences. La compétence ne serait existée si elle n'est pas validée socialement. Cette définition nous situe dans un modèle socioconstructiviste. Dans sa dimension polysémique, en référence à JONNAERT⁵⁰, « Une compétence est construite, située, réflexive est temporairement viable. Au-delà de cette quadruple caractérisation, la compétence remplit des fonctions spécifiques: mobiliser et coordonner une série de ressources variées (cognitives, affectives, sociales, contextuelles...), traiter avec succès les différentes tâches que sollicite une situation donnée et vérifier la pertinence sociale des résultats des traitements effectués dans cette situation». Il explique que la compétence est l'articulation des logiques de l'individu et de l'organisation. Elle se construit en cohérence à partir des parcours individuels et des repères élaborés par les organisations. « Une compétence suppose que les sujets organisent ces ressources diverses en réseaux opératoires pour traiter les situations. Cette organisation en réseau des ressources mobilisées est importante. Il ne s'agit pas d'une « somme » de ressources que le sujet empilerait mais bien d'un ensemble de ressources pertinentes qui, articulées entre elles, permettent le traitement efficace de la situation ». ⁵¹

⁴⁸ G LE BOTERF (2008), *Construire les compétences individuelles et collectives*, EYROLLES, édition d'organisation, 271p, p56-64

⁴⁹ P JONNAERT (2009), *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, De Boeck 92p, p40

⁵⁰ Ibid. p77

⁵¹ Ibid. p36

La pertinence est un qualificatif supplémentaire attribué à la compétence. LAFORTUNE⁵² définit la compétence comme « La capacité à recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte de formation et d'expériences professionnelles. Il s'agit de mettre en commun des ressources pour les utiliser en action, pour agir en situation tout en démontrant une compréhension de ce qui est réalisé».

La notion de compréhension signifie que la compétence peut se définir aussi par le fait de donner du sens à son agir. En effet, la compétence se valide lors de la mise en relation d'un individu face à une situation professionnelle donnée. Une compétence n'est pas restreinte à un agir, c'est avant tout réfléchir. « La clé de pratique compétente est la réflexivité. »⁵³ Elle n'est pas figée dans le temps. Elle se vérifie, s'évalue et se développe dans l'action qui constitue l'expérience professionnelle. LAFORTUNE⁵⁴ renforce cette notion lorsqu'elle dit de la compétence qu'« elle est en développement lorsqu'il y a progression dans la maîtrise de ses composantes et que le degré de complexité des composantes sollicitées est croissant selon l'aspect inédit de la situation. Le développement d'une compétence consiste à mobiliser des ressources, comme des connaissances et des habiletés plus ou moins maîtrisées. ». La compétence peut s'inscrire dans un modèle interactif. L'auteure évoque une nouvelle variable celle de compétence en développement, elle se situe ainsi dans la démarche de formation tout au long de la vie. Pour elle, le professionnel peut accroître ses compétences par un processus continu. La professionnalisation est donc liée aux savoirs théoriques, procéduraux, savoir-faire procéduraux, savoir-faire, savoir-faire sociaux, savoir-faire cognitifs. Cette classification est proposée par LE BOTERF⁵⁵ : Les savoirs théoriques aident à la compréhension, à l'analyse de la situation-problème. Les savoirs procéduraux permettent d'explicitement l'action à réaliser. Les savoir-faire procéduraux consistent à appliquer la prescription. Les savoir-faire expérientiels font référence aux apprentissages lors de la pratique professionnelle. Les savoir-faire sociaux correspondent aux valeurs, aux codes, aux règles d'une institution et les savoir-faire cognitifs mettent en jeu la capacité à résoudre le problème, à mettre en œuvre une démarche de raisonnement, de résolution.

⁵²L.LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé, un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, 222p, p63.

⁵³ D.MASCIOTRA, F.MEDZO (2009), *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*, De Boeck, 94p, p 82

⁵⁴Op Cit p14-15

⁵⁵ G LE BOTERF (1995), *La compétence, essai sur un attracteur étrange*, édition d'organisation, 175p, p 73-107

Le développement de compétences et la professionnalisation contribuent à la construction de compétences professionnelles.

L'AFNOR définit la compétence professionnelle comme la mise en œuvre de capacités en situation professionnelle, qui permettent d'exercer convenablement une fonction, une activité.

Pour le MEDEF, la compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est mesurable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer.

La définition de l'AFNOR met en relation la compétence et la situation de travail. Celle du MEDEF s'attache à la personne et prend en compte la complexité du contexte. La responsabilité de l'entreprise est engagée dans le développement des compétences, cela suppose que la compétence a une forme, qu'elle est détectable et évaluable par autrui.

De ce fait, dans sa stratégie managériale et dans sa gestion prévisionnelle des compétences, l'institution peut opter pour la professionnalisation des individus. L'évaluation des compétences ne peut s'envisager qu'au travers une activité.

L'agir compétent est parfois préféré à la compétence professionnelle.

«Un agir s'avère compétent s'il permet de solutionner les problématiques associées aux situations de la vie y compris les situations scolaires. De plus, une compétence-en-action ne s'appuie pas exclusivement sur des ressources cognitives »⁵⁶.

Quatre catégories d'actions permettent d'explicitier l'agir compétent:

- se situer,
- se positionner en situation,
- transformer,
- prendre un recul réflexif.

Agir avec compétence se rapproche de la notion de performance. MINET⁵⁷ met en relation compétence et performance et insiste sur le fait de ne pas confondre les deux.

⁵⁶ D.MASCIOTRA, F.MEDZO (2009), *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*, De Boeck, 94p, p 10

⁵⁷ Journée de formation, F MINET, «*l'approche par compétence et la posture de l'andragogue* », CEEPAME, avril 2011

Pour illustrer ces propos, il nous a présenté lors d'une formation la formule mathématique suivante :

$$\text{Performance } P = C \times O \times M \times M \times E$$

Pour lui, ce produit (C: compétence, O: objectif, M: motivation, M: moyens, E: environnement) donne le résultat de la performance. Si l'un des éléments a une valeur l'une, il n'y a donc pas de performance.

Nous pouvons donc conclure que la compétence est une composante de la performance. La compétence et la performance sont donc des notions à la fois indépendantes mais étroitement liées. En effet, si nous considérons que la situation évolue, l'apprenant va mobiliser et combiner des ressources. La compétence prendra une autre valeur ce qui modifiera le résultat de la performance. Nous faisons ici le lien avec le curseur de la compétence énoncé par LE BOTERF. Si le curseur est proche du travail prescrit, nous sommes proche du savoir faire. Si le curseur se déplace vers le travail réel ouvert aux innovations, nous nous rapprochons du savoir agir et réagir.

La compétence prend alors une nouvelle valeur modifiant celle de l'agir performant.

Cela rejoint les propos de BENNER qui, dans son livre « *De novice à expert* », explicitent cinq stades d'acquisition de compétences.

Le premier correspond à celui de novice. La personne n'a pas d'expérience, il faut lui donner les règles, la guider dans ses actes. Ensuite, si elle a été suffisamment confrontée à des situations, elle se situera au stade de débutant. Le troisième est celui de compétent où le professionnel commence à percevoir ses actes. Le quatrième stade est celui de performant. Il correspond au fait que le professionnel anticipe les événements susceptibles de se produire. Enfin, elle termine par le stade d'expert où la personne comprend la situation de manière intuitive.

Une personne est reconnue compétente si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités) pour réaliser des activités professionnelles et afin de produire des résultats satisfaisants selon des critères de performance.

Etre compétent, ce n'est pas seulement mobiliser des capacités, des connaissances mais aussi des ressources intériorisées (des automatismes, des raisonnements, des schèmes, des savoirs d'expériences) pour résoudre la situation.

L'agir compétent s'exerce en situation, il équivaut à la compétence en action.

Une personne est compétente sur le plan professionnel se définit comme :

- « Savoir agir et réagir dans un contexte particulier, savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit.
- Savoir combiner différentes ressources et les mobiliser en situations d'apprentissage ou de travail.
- Comprendre pourquoi et comment il y a succès ou échec.
- Démontrer la capacité d'adapter sa compétence dans d'autres contextes. »⁵⁸

Certaines de ces ressources sont matérielles, sociales et personnelles. L'intelligence émotionnelle doit être prise en compte. Il existe alors une synonymie entre agir avec compétence et agir avec intelligence. « Ce qui définit l'intelligence et la compétence c'est l'adaptabilité, l'apprenant doit être prêt à changer sa vision des choses, à renouveler sans cesse ses connaissances, à entrer dans un processus de changement incessant. Tel est le défi de l'apprentissage tout au long de la vie. Tel est le défi de l'enseignant: devenir un enseignant adaptatif, un professionnel apte à faire face avec compétence au renouveau pédagogique. »⁵⁹

La personne agit avec intelligence lorsqu'elle se positionne et est en mesure de transformer la situation pour l'améliorer.

Développer des compétences professionnelles est le résultat d'un processus de professionnalisation par des situations de formation, des situations professionnelles et par des situations personnelles, sociales.

2.1.5 Ce que nous retenons

La professionnalisation concerne la dimension sociologique (reconnaissance d'un métier), pédagogique (formation vers une expertise), individuelle (développement des savoirs). Elle permet l'accès à une qualification diplômante, à l'exercice d'un métier reconnu socialement. Elle signifie une progression tant sur le plan professionnel que personnel, ce qui lui donne une connotation positive. La professionnalisation pédagogique se situe dans le champ des valeurs et de l'éthique et s'inscrit dans un modèle d'apprentissage socioconstructiviste.

La professionnalisation sous tend le développement de compétences et le processus de négociation pour faire reconnaître l'autonomie, la spécificité d'une activité.

⁵⁸L. LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, p252, p 64

⁵⁹ D.MASCIOTRA, F.MEDZO (2009), *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*, De Boeck, 94p, p 20

Cette notion n'est pas stabilisée car elle est étroitement liée à la capacité, à la compétence individuelle, collective et à la performance. Toutefois ces notions sont toutes ancrées dans des situations professionnelles et s'accordent sur le fait qu'elles se mesurent dans une activité. Une action est réalisée avec compétence lorsqu'elle résulte d'un savoir agir c'est-à-dire que le professionnel est capable d'aller au-delà du travail prescrit en combinant plusieurs ressources.

En formation, la professionnalisation trouve son sens dans le développement d'un agir professionnel par l'étudiant dans le respect des règles du travail. Il faut distinguer le processus d'apprendre et le développement professionnel. Le processus repose sur un double principe, celui de l'étudiant en tant que personne intégrant une formation en vue d'une nouvelle profession et celui d'un corpus professionnel.

Le processus de formation vise à accroître la maîtrise de la situation. Toutefois, nous pouvons dire que la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire que l'individu mobilise, combine, transpose dans l'action. La compétence est un attribut de l'individu. Elle se construit en s'appuyant sur les savoirs théoriques, le savoir faire, le raisonnement et l'expérience.

L'apprenant dispose, de ce fait, d'une autonomie pour changer. Son investissement repose sur son sentiment de pouvoir agir sur les situations de travail. Il engage sa responsabilité dans le vouloir agir. De plus en plus, en interaction avec les autres, la personne compétente est amenée à combiner ses propres ressources avec celles de l'environnement.

Un agir compétent est la capacité à prendre un recul réflexif pour donner du sens à sa pratique.

Une personne compétente va réfléchir sur les situations en dehors de l'action. Il ne s'agit plus de se contenter de ses ressources corporelles (la dextérité, les habiletés des gestes, la rapidité du soin effectué). La complexité des situations professionnelles accroît les zones d'incertitudes et légitime l'agir intelligent qui devient une variable à prendre en considération dans la compétence et dans la performance. Ainsi l'agir performant peut être préféré à l'agir compétent.

Cependant nous préférons la notion de pertinence et d'un agir pertinent. En effet, sous cette notion, nous regroupons :

- les Savoirs,
- la réflexivité,
- l'intelligence,
- la dimension affective,
- l'autorégulation des actions,
- l'autonomie du professionnel.

La notion de pertinence affine le sens de la compétence. Elle s'attache à la fois à la singularité de l'individu et de la situation.

Le bon professionnel n'est pas tant celui qui aurait les bonnes réponses aux problèmes, c'est celui qui se pose et qui pose à ceux qui travaillent avec lui les bonnes questions. S'interroger est nécessaire pour la compréhension du sens de l'action. Le professionnalisme est le produit de travail de construction de la compétence au niveau individuel et de la reconnaissance de ce résultat d'un point de vue social.

Au travers de parcours de professionnalisation, l'étudiant construit une identité commune, partage des normes, des valeurs, capitalise un corpus de connaissances spécifiques et adopte un langage commun. Il apparaît d'ores et déjà que les compétences professionnelles se construisent par le parcours social. La professionnalisation rassemble les notions d'identité, de savoirs et de compétence. Autour de la compétence gravite les notions de capacité, d'interactivité, de compréhension, d'intelligence, d'adaptabilité, de flexibilité, de performance et de pertinence.

La professionnalisation des acteurs vise la montée en compétences. Nous nous intéressons, pour la suite de notre recherche, plus particulièrement à la voie de professionnalisation par la réflexion.

2.2 La réflexivité

2.2.1 Une approche théorique

« Réflexivité » appartient à la famille du verbe réfléchir, traduit en anglais par « to think » ou « to reflect ». Réflexion, *reflexio* en latin, signifie l'action de la pensée qui revient sur elle-même.

BETTENS ⁶⁰ définit, dans la préface du livre de LAFORTUNE, le mot réfléchir ainsi : « réfléchir, c'est voir, c'est se voir, c'est se penser et, corollairement, tourner, se tourner vers soi même, faire tourner. Désormais nous avons à mobiliser de manière efficace l'ensemble des ressources tant qu'internes qu'externes. « Faire tourner » les connaissances, les expériences, les habiletés, les attitudes, les intérêts de la personne apprenante ou accompagnée, « faire tourner » toutes les ressources externes émanant des collègues, des pairs, des personnes accompagnantes, formatrices et enseignantes. »

⁶⁰ L LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, p252, préface

MAZEREAU ⁶¹ attribue à l'exercice de la réflexivité trois fonctions.

« La première tient au fait qu'il s'agit désormais pour les individus d'être eux-mêmes les producteurs de leur identité. La seconde situe cette recherche de sens dans la dynamique interactionniste de recherche de connaissances. [.....].La troisième fonction de la réflexivité est celle du dévoilement critique».

En d'autres termes, la réflexivité consiste à laisser sa conscience revenir sur son expérience passée. Ces définitions ont pour ambition de nous démontrer que la réflexivité trouve son ancrage dans la vie sociale.

Réfléchir guide l'individu dans sa construction identitaire, dans sa reconnaissance du « Moi professionnel ».

Réfléchir c'est également se dévoiler, explorer sans se restreindre et mobiliser les ressources pour ne plus se limiter au travail prescrit.

Nous en déduisons que développer la compétence réflexive favorise l'autonomie professionnelle et de surcroît la professionnalisation du sujet.

Pour LAFORTUNE⁶², « La réflexivité consiste à réguler sa propre pensée, dans ses structures déjà là et dans ses transitions, ses ruptures et ses modifications générées par les activités de formation. Elle réside dans l'analyse de moments cruciaux, d'incidents critiques, lors desquels la situation vécue est une situation où il s'est passé quelque chose pour le sujet, qui pourrait provoquer un changement en lui. Le sujet peut alors re-décliner dans un discours propre des modes d'analyse du réel, des questionnements pratiqués avec autrui, et évaluer lui-même ses propres capacités d'action».

C'est en 1983 que nous devons le virage réflexif à SCHÖN. Dans son ouvrage intitulé « *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* », il suggère qu'une action professionnelle complexe voire urgente, est toujours pensée et n'est pas la résultante d'un pur automatisme.

⁶¹ URL : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2013-2-page-7.htm> P MAZEREAU (02-2013), « Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université : enjeux épistémologiques et pragmatiques », *les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, Vol 46, p7-19, p10

⁶² L LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, p252, p 37

Dans l'agir professionnel, les savoirs cachés sont avant tout implicites, ils ne sont ni scientifiques ni savants. Par ailleurs, ils ne sont pas toujours partagés. Le savoir est implicite dans les modèles d'action et dans la compréhension des éléments, SCHON⁶³ définit le savoir tacite comme le savoir caché dans l'agir professionnel, «notre savoir est dans nos actes».

Ce savoir faire est spontané et incorporé à notre perception des gestes. Il énonce les caractéristiques suivantes du Savoir :

« Il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire très spontanément, nous n'avons pas à y réfléchir avant et pendant l'exécution. On ignore souvent si on a appris à agir ainsi, on réalise seulement qu'on agit de telle façon. Dans certains cas, on a été conscient à un moment donné de ce qu'on comprenait mais cela s'est trouvé par la suite incorporé à notre perception des gestes et opinions. Dans d'autres cas, il se peut qu'on en n'ait jamais eu connaissances. Dans les deux cas, cependant, on est habituellement incapable de déduire le savoir que révèle notre action ».

« Le praticien acquiert par lui-même un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun: le savoir professionnel dont la source se trouve dans l'agir professionnel lui-même. »⁶⁴

La réflexivité mobilise des ressources cognitives et métacognitives. Dans le domaine de la métacognition, le processus de l'apprentissage est étudié alors que la pratique réflexive interroge les gestes effectués par le professionnel. La métacognition se définit comme une démarche mentale centrée sur le processus d'apprentissage. Une personne métacognitive a conscience de ses méthodes d'apprentissage et reconnaît ses compétences pour effectuer des tâches. Elle met en place des ressources et stratégies avec pertinence. LAFORTUNE⁶⁵ dit qu'« un individu métacognitif est capable d'analyser son processus d'apprentissage, d'évaluer et d'ajuster ses façons de faire dans l'action. Un individu métacognitif est responsable et autonome et est capable de s'auto évaluer et de s'interroger avant, pendant et après une démarche d'apprentissage. »

Réflexivité et métacognition s'accordent par le retour de l'introspection. La professionnalisation, le développement de compétences sont liées à la pratique d'une réflexion professionnelle.

Nous allons enrichir notre recherche par la notion de praticien réflexif.

⁶³ D.A. SCHÖN (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Collection Formation des Maîtres, LOGIQUES, 418p, p76

⁶⁴ Ibid. p13

⁶⁵ L LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, p252, p 20-21

2.2.2 Le praticien réflexif, une pratique professionnelle, une posture

Le paradigme du praticien réflexif est issu des travaux nord-américains. Un praticien puise des outils dans sa culture professionnelle. Il n'est pas un théoricien de sa pratique mais il exploite les données de la situation pour agir. Le praticien est réflexif s'il est l'objet de sa réflexion.

Ce travail permet la construction d'une structure de base de recherche professionnelle assurant au praticien d'agir avec pertinence dans des situations dites d'incertitude, d'instabilité.

Pour LAFORTUNE⁶⁶, « La praticienne ou le praticien réflexif est capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et d'autre part, de construire ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants afin de rendre sa pratique plus efficace».

Le praticien réflexif réfléchit dans l'action et sur l'action. Il ne confond pas les deux temps et est capable d'observer sa pratique et d'en évaluer l'efficacité.

Au regard des connaissances et des expériences antérieures, la réflexion dans l'action détermine un nouveau problème dans la situation et se caractérise par le processus mental permettant à un professionnel de s'adapter à chaque situation.

Quant à la réflexion sur l'action, elle consiste en une analyse à posteriori où sont examinées, évaluées les connaissances et attitudes. Selon PERRENOUD⁶⁷ « la conversation avec la situation est une activité mentale de haut niveau, qui mobilise, du moins lorsque le problème l'exige, de multiples ressources pour trouver une solution originale. Un raisonnement professionnel n'est pas assimilable à une suite de syllogismes, il fait appel à une forme d'intuition, de création, de bricolage, à partir de la science, mais aussi de l'expérience et de l'expertise du praticien».

Pour lui, la réflexion en cours d'action permet de modifier sa pratique instantanément. En cours d'action, le professionnel est attentif aux phénomènes et fait intervenir la dimension intuitive pour leurs compréhensions. Il explore, vérifie le geste, les hypothèses. PERRENOUD⁶⁸ explicite que la réflexion en cours d'action se fait « dans des conditions précaires, sans distance, parfois dans l'urgence ou le stress. Il faut alors être capable de marcher et, presque simultanément se regarder marcher».

⁶⁶ L LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, p252, p29

⁶⁷ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html P PERRENOUD (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » p1-25, p2

⁶⁸ Ibid. p4

Le praticien ne peut devenir et surtout rester réflexif si cette pratique n'apporte pas du sens, de la valeur à son existence professionnelle. « Chacun construit par l'action ses propres schèmes »⁶⁹.

L'expression « avoir du bon sens » reconnaît le savoir tacite en cours d'action. La réflexion sur l'action permet au praticien réflexif de prendre conscience de son propre habitus et parfois de le faire évoluer. Le temps de « l'après coup » a lieu à distance de l'action et permet une réflexion dans la tranquillité.

Le praticien réflexif se caractérise par la qualité de son agir mais aussi par sa capacité à réfléchir et à conceptualiser. « Le praticien réflexif, lorsqu'il analyse son action dans l'après coup, s'interroge aussi sur l'analyse de situation qu'il a menée sur le vif. Il cherche par exemple à comprendre pourquoi il n'a pas perçu ou jugé pertinent tel élément dont, a posteriori, l'importance lui paraît évidente ». ⁷⁰

Ce temps ne peut plus modifier le cours des événements toutefois, la réflexion sur l'action permet une projection future.

Cette manière de réfléchir est rétrospective et prospective de part :

- la réflexion rétrospective consiste à « regarder » l'action précédente c'est-à-dire faire un bilan,
- la réflexion prospective vise à réinvestir les savoirs dans d'autres situations. Cette « relecture » de l'expérience en un temps différée permet une analyse de ce qui s'est passé et ainsi favorise la régulation,
- la pratique réflexive conduite dans l'après-coup de l'action a pour finalité de tendre vers l'identification et la compréhension des enchainements, des raisonnements ou des réactions,
- la prise en compte de l'action à ses différents moments (avant, début de l'action, pendant l'action, à la fin de l'action, après l'action), pour cerner et résoudre le problème,
- l'auto-observation et s'auto-évaluation.

Réfléchir sur son agir professionnel offre une diversité de champ d'analyse pour le praticien que ce soit par les objets de réflexion et/ou par les systèmes de savoir pratique.

⁶⁹ D.A. SCHÖN (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Collection Formation des Maîtres, LOGIQUES, 418p, p186

⁷⁰ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html, P PERRENOUD (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », p1-25, p19

Trois processus sont identifiés: la décentration, la prise de conscience par une analyse et une modification en retour de l'action.

Pour SCHÖN⁷¹, « le praticien peut repenser à tout ce qu'il a tout d'abord compris du phénomène, se critiquer et construire une nouvelle description du phénomène en question. Puis il retournera très vite sur le terrain pour la vérifier. » Pour PERRENOUD⁷², « un praticien réflexif vit un cycle sans fin dans lequel chaque moment de réflexion hors du feu de l'action marie à la fois un retour sur ce qui s'est passé et la préparation à une éventuelle ou inéluctables « prochaine fois » ».

La pratique réflexive peut se faire pendant l'action ou à postériori par un retour réflexif. Elle demande à être investie par le professionnel. Toute pratique s'exerce sous le regard d'autrui et aucun praticien réflexif ne peut faire abstraction des jugements sur son travail.

Nous allons à présent détailler la notion de pratique réflexive.

BALAS CHANEL⁷³ définit cette pratique comme un processus et propose un schéma en sept temps. Tout d'abord, elle évoque la problématisation. Cette étape consiste à définir le problème, les indicateurs d'insatisfaction ou de réussite. Elle explique que si l'accompagné veut en faire un objet de pratique réflexive, il faudra transformer la question pour interroger le JE, qui favorise la pratique réflexive et non pas le problème. Elle explique également qu'il faut négocier le cadre de l'entretien et de la pratique réflexive. Elle consacre le deuxième temps au Comment. Il s'agit de demander à la personne de décrire l'action dans un moment spécifié. Le Comment aide à se tourner sur son agir et contribue à la phase de rupture. Puis, elle questionne le pourquoi pour comprendre la situation et le résultat. Ce temps vise à mettre en exergue le raisonnement de la personne. Le quatrième temps est qu'est ce que je sais de nouveau ? Ou qu'est ce que je comprends de nouveau ? Cette nouvelle étape permet à la personne d'exprimer des connaissances acquises. Le fait de les formuler contribue à leur appropriation. Nous nous situons à la phase de conceptualisation.

Elle complète par « Comment faire autrement ». Cette question a pour objectif de projeter la personne dans une situation future similaire à celle qui a provoqué un déséquilibre cognitif.

Le sixième temps s'attarde sur « comment j'aurai pu m'y prendre »

⁷¹ D.A. SCHÖN (1994), *le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Collection Formation des Maîtres, LOGIQUES, 418p, p91

⁷² http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html, P PERRENOUD (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », p1-25, p4

⁷³ A BALAS CHANEL (2012-01), « La pratique réflexive, une valse à 7 temps ? », *Expliciter* N°93,25p

Cette étape correspond à l'élaboration d'un protocole, d'une prescription: la phase de reconstruction. Enfin, elle termine par « le faire » c'est-à-dire la mise en œuvre de nouvelles pratiques, de nouvelles attitudes construites dans ce travail réflexif.

Cette présentation dévoile une pratique réflexive par étapes successives. Ces dernières nous paraissent dépendantes les unes aux autres sans feedback envisageable. La pratique réflexive se définirait-elle comme un processus linéaire ?

LAFORTUNE⁷⁴ en donne la définition suivante : « un processus de mise à distance quant à ses apprentissages (métacognition), ses pratiques professionnelles (pratique réflexive), ses jugements clinique, professionnel, critique et éthique qui suppose réflexion-interaction, prise de décision, analyse et synthèse. ».

Pour ce faire, le professionnel regarde sa pratique. Son regard porte sur l'action, sur le comment elle se passe, et sur le pourquoi elle se déroule. L'auteure conclut sur ce qui pourrait être fait différemment.

Ce cheminement fait appel à une habileté de pensée. Pour l'auteure, la pratique réflexive demande aux formateurs de développer leur modèle de pratique et propose une modélisation d'une pratique réflexive en huit gestes professionnels déclinés comme suit :

- « Adopter et susciter une pensée et une posture réflexives en discutant, en questionnant, Intégrer la pratique réflexive à son modèle d'intervention pédagogique et professionnelle,
- Interroger et s'interroger, en réfléchissant et en discutant avec d'autres, sur les pratiques dans une perspective de changement,
- Confronter, mettre en doute les croyances et les pratiques associées au changement,
- Favoriser et susciter la pratique réflexive et l'engagement des personnes accompagnées,
- Susciter des conflits sociocognitifs ou des dialogues cognitifs, les reconnaître dans l'action et savoir en tirer parti pour nourrir la réflexion et l'action associées au changement
- Analyser sa pratique et les pratiques pour les comprendre et cheminer dans le changement,
- Dégager son modèle d'intervention pour agir en cohérence entre pensées et actions »⁷⁵

⁷⁴ L LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, p252, p10

⁷⁵ Ibid. p28

BALAS CHANEL et LAFORTUNE s'accordent sur le fait de questionner, de parler sur les pratiques en respectant des étapes successives. Ce questionnement vise à provoquer un déséquilibre cognitif pour amener l'individu à conceptualiser et ensuite l'inviter à entrevoir le changement et à proposer un nouveau modèle d'action.

LAFORTUNE, au-delà d'un découpage temporel et méthodologique de la pratique réflexive, ajoute l'interactivité par l'échange avec d'autres. La présentation de son modèle comme un processus, laisse entrevoir une zone d'autonomie aux professionnels. La pratique réflexive interroge sur les ressources mobilisées pour agir avec compétence. Elle favorise la prise de conscience par l'acteur sur ce qu'il a fait. Le processus de l'action est revisité. Cette prise de conscience se situe dans une dynamique critique et constructive.

La pratique réflexive peut être considérée comme une « méta-compétence » qui contribue au développement de compétences professionnelles par son regard porté sur son apprentissage et sur sa pratique professionnelle.

La pratique réflexive peut être considérée comme un outil d'autoformation et l'analyse des pratiques comme outil d'interaction du groupe. « Une pratique réflexive suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. La pratique réflexive comporte trois composantes : une réflexion sur sa pratique et son analyse, un passage à l'action et un retour sur les expériences, une modélisation de sa pratique en évolution. »⁷⁶

Adopter la posture réflexive débute lorsque la personne analyse sa pratique avec une prise de recul. Pour BALAS CHANEL⁷⁷, « La posture réflexive est une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité. C'est tourner son regard vers soi-même, pour mieux se connaître et mieux connaître sa manière d'agir dans des circonstances données ».

Cette définition, centrée sur la personne, tend à démontrer que réfléchir sur sa pratique demande de prendre le temps de s'auto-observer, de s'auto-évaluer dans l'activité, pour une meilleure connaissance de soi d'un point de vue personnel et professionnel.

⁷⁶ L.LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, p252, p 26

⁷⁷ A BALAS CHANEL (01-2012), « La pratique réflexive, une valse à 7 temps ? », *Expliciter N°93*, 25p, p 4

La posture réflexive n'est pas toujours confortable pour le praticien, la distanciation est plus aisée par la réflexion rétrospective. « Le praticien s'engage dans une pratique réflexive, c'est-à-dire un ensemble de gestes professionnels qui inclut non seulement l'intervention auprès des personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ses gestes. Cette réflexion tournée vers l'action, en ce sens qu'elle mène à une adaptation de sa pratique afin de la rendre plus efficace et au développement de ses propres modèles d'intervention ». ⁷⁸

S'engager dans une posture réflexive de manière régulière, intentionnelle, contribue au développement de pratiques réflexives afin de prendre conscience de son agir, de ses réactions dans des situations professionnelles. Ce nouveau défi va inscrire le formateur dans une réelle posture de « praticien réflexif », objet de sa propre réflexion, pour l'appropriation de compétences nouvelles et pour la construction d'une nouvelle identité.

Pour ajuster ces actions de formation, le formateur réflexif identifie sa responsabilité et l'assume. Il conçoit des stratégies et s'engage dans le changement. Il ne s'agit pas de tendre vers une réflexion épisodique pour résoudre un problème mais bien de développer une posture réflexive continue qui guidera son agir professionnel.

Le formateur reconnaît l'étudiant dans sa singularité et agit avec lui et sur lui.

L'ancrage de la pratique réflexive prend sa source dans un rapport aux savoirs, dans une posture et dans un engagement du professionnel.

2.2.3 Un engagement réflexif vers des analyses de pratiques professionnelles

L'engagement réflexif comme le conçoit LAFORTUNE ⁷⁹ est « un ensemble des processus cognitif, métacognitif, affectif et social favorisant une prise de conscience mise en action grâce à une démarche personnelle ou collective qui exige des expériences, des discussions ou des réflexions autant conceptuelles que pratiques dans une intention d'apprentissages ou de renouvellement des pratiques pédagogiques ou professionnelles ».

L'auteure, dans son ouvrage « *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement des compétences, la formation en éducation et en santé* » développe des préconisations et invite le lecteur à se constituer un « guide » pour passer à l'action et devenir un praticien réflexif.

Elle les regroupe en cinq axes réflexifs et interactifs.

⁷⁸ L.LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, p252, p25

⁷⁹ Ibid., p119

Tout d'abord, elle tend « vers une autonomie de pensée ou culture professionnelle » c'est-à-dire avoir une perspective réflexive-interactive, donner une place à la pratique réflexive, passer des impressions à l'analyse, de rendre cohérent les pensées avec les actions et la théorie avec la pratique. Elle complète par le fait d'utiliser la synthèse et l'analyse en complémentarité et d'exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique. Le deuxième axe qu'elle défend est les pratiques socioconstructivistes. Elle insiste sur le « faire faire » plutôt que le « faire », sur le « faire dire » au lieu « de dire » et sur le « faire construire » au lieu de « construire pour l'autre ».

Le positionnement de l'apprenant rejoint la notion d'agent, d'acteur et d'auteur. C'est ainsi qu'elle conseille de débiter par ce que les personnes apprenantes font déjà et ce qu'elles ont à faire. Elle utilise comme méthodologie le questionnement.

Pour l'auteure, « le questionnement sert à réfléchir sur sa pratique, à la décrire, à l'analyser, à penser à des ajustements, à fournir une rétroaction à susciter un engagement, à susciter une prise de conscience, à faire penser à des actions...L'autoévaluation sert à se connaître, à comprendre ses actions et à atteindre une autonomie pour réfléchir seul, mais aussi avec les autres. »⁸⁰

Elle insiste sur fait de prendre des décisions collégiales pour tendre vers la collaboration professionnelle. De plus, le contexte professionnel peut aider la personne à prendre conscience de ces réussites et des axes à améliorer. La dimension affective prend alors tout son sens lorsqu'on évoque les réussites et les échecs. Le dernier axe cible la traçabilité. L'écriture favorise la réflexion rétrospective des actions. Les écrits peuvent être :

- de forme narrative où les savoirs d'expérience sont organisés sous forme de récits de pratique, construits à partir d'une action contextualisée,
- de forme transposable : décontextualisée pour rendre généralisable et communicable à d'autres.

Le développement de la compétence réflexive prend une dimension qualitative dès lors que le professionnel est capable de passer du narratif au transposable. Ecrire contribue à la construction d'une identité professionnelle forte et d'un habitus de praticien réflexif. La relecture permet d'évaluer le cheminement et d'aider à la mise en liens.

Engagé dans une posture de praticien réflexif, le formateur va observer son agir dans le double registre : celui de l'action professionnelle et de l'action de formation.

⁸⁰ L LAFORTUNE (2012), *Des stratégies interactives pour le développement de compétences*, FUSION, 222p, p37

Les référentiels des formations paramédicales spécifient les compétences à valider mais n'évoquent pas les situations. Le formateur conçoit et met en œuvre des situations pour favoriser la participation de l'étudiant et le développement de connaissances et de compétences professionnelles. Il est ici invité à développer un habitus réflexif dans sa pratique pédagogique, c'est-à-dire, la questionner et la réajuster en vue de l'adapter aux étudiants.

« Les compétences des formateurs sont donc interrogées : former des enseignants à la réflexivité ne s'improvise pas et nécessite de la part des formateurs d'entrer eux-mêmes dans un processus de formation. »⁸¹

La réflexion sur son action professionnelle demande de mobiliser une capacité d'analyse.

L'analyse de sa pratique consiste : « à examiner ses actions (interventions, approches, stratégies, formations...), ses compétences, habiletés, connaissances, attitudes, valeurs pour comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences, les difficultés, les réussites... et pouvoir se donner une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence »⁸².

Ce travail d'analyse de pratiques professionnelles met en miroir le formateur avec ses savoirs, son savoir-faire et son identité professionnelle et l'aide ainsi à percevoir son cheminement professionnel.

Pour PHANEUF⁸³, l'analyse est « une démarche de pensée, une manière de regarder ce que nous faisons, de l'approfondir, d'en disséquer les parties, d'en considérer les détails et d'en évaluer les qualités, les faiblesses à corriger ».

La pratique professionnelle fait écho aux gestes et aux procédés pour le faire. Elle énumère les préconisations pour optimiser les analyses de pratiques professionnelles. La décision d'y participer doit être libre et volontaire, sans pression sociale. Les rencontres sont organisées une ou deux fois par mois et sont envisagées comme des moments conviviaux, propices au développement de chacun, à l'amélioration de l'agir pédagogique et jamais accusateurs.

Ce dispositif de réflexivité a pour finalité de permettre aux formateurs d'opérer un retour réflexif sur leur pratique et de comprendre les enjeux dans des situations de plus en plus complexes.

⁸¹ URL <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005> , C BOUISSOU et S BRAU ANTONY, « Réflexivité et pratiques de formation. » Regards critiques, *Carrefours de l'éducation*, 2005/02, p 113-122

⁸² Op. Cit p 47

⁸³ URL http://www.infiresources.ca/fer/analyse_des_pratiques_professionnelles , M PHANEUF, « L'analyse des pratiques professionnelles : un outil d'évolution », pp1-13, p 4

La supervision facilite la prise de conscience des différentes attitudes en jeu dans la relation avec les stagiaires, la mise en mot du savoir faire existant mais aussi des difficultés rencontrées pour accompagner l'étudiant dans son processus de professionnalisation. Renforcer l'analyse des pratiques favorise un cheminement vers un changement, un enrichissement des pratiques, une structure de la pensée lors de la description et de l'explication de sa pratique.

L'analyse des pratiques développe un vocabulaire commun, compris et partagé par le groupe, renforce la construction identitaire collective et permet à ses participants de développer une posture réflexive. Elle peut provoquer des changements importants dans les registres des valeurs, des croyances, de l'identité professionnelle et personnelle. La réflexion sur l'action de formation, le retour rétrospectif sur l'action professionnelle permettent au formateur de repenser sa stratégie pédagogique, ses choix et ses méthodes pour concourir au développement des compétences de l'apprenant.

La capacité du formateur à innover, à motiver influence-t-elle à la montée en compétences des étudiants ?

Nous continuons à présent notre travail de recherche sur les stratégies pédagogiques influençant la professionnalisation des étudiants.

2.2.4 Des stratégies réflexives pour accompagner la professionnalisation

LAFORTUNE⁸⁴ définit les stratégies comme des « actions pédagogiques et didactiques ciblées qui visent à susciter la réflexion individuelle relativement à sa pratique et à ses apprentissages, tout en suscitant des interactions entre pairs et collègues. Ces stratégies s'inspirent de divers moyens comme le questionnement, l'interaction, la réflexion, la discussion, l'autoévaluation, la rétroaction, les moments de réflexion et les conflits sociocognitifs. ».

La situation étant au cœur des apprentissages, plusieurs méthodes et moyens pédagogiques peuvent être proposés aux étudiants. Tout d'abord, l'étude de cas correspond à une situation élaborée par le formateur. Les étudiants, en petits groupes, en prennent connaissance et sont invités à mobiliser leurs connaissances, à effectuer des recherches et à analyser la situation pour proposer un projet d'actions adapté. Une restitution est organisée auprès du groupe d'apprenants. Au regard de sa stratégie, il peut faire le choix d'orienter le travail vers un objectif cible et décider de changer le mode d'entrée dans l'apprentissage.

⁸⁴ L LAFORTUNE (2012), *Des stratégies interactives pour le développement de compétences*, FUSION, 222p, p2

Il demande alors aux étudiants de décrire une situation professionnelle vécue en stage ou lors d'une expérience antérieure. Après un consensus du groupe, une seule sera retenue. De part leurs questionnements, leurs hypothèses et leurs recherches, les étudiants réfléchissent pour apporter une réponse adaptée à la problématique du prendre soin.

L'étudiant travaille sur ses impressions, les décrit et les analyse et ainsi progresse dans ses apprentissages par étapes.

Le formateur, inscrit dans ce modèle socioconstructivisme, « responsabilise l'étudiant face à ses apprentissages, construit à partir des connaissances déjà acquises, stimule les étudiants à poser des questions, à émettre des hypothèses, à exercer leur initiative, leur créativité, leur permet de donner leur point de vue, les amène à prendre conscience, favorise l'enrichissement de leurs réponses et de leurs travaux, propose des situations d'apprentissages significantes, les encourage à se questionner et soutient les efforts personnels et la recherche. »⁸⁵

Pour LAFORTUNE⁸⁶, le développement de compétences, en formation en santé, est caractérisé par la capacité de l'étudiant à passer du stade des impressions à celui de l'analyse.

« C'est notre posture de formateur qu'il nous faut adapter : amener le questionnement qui parfois dérange, réajuster en permanence et modéliser pour tirer parti des expériences. Cela s'applique aux apprentissages, aux apprenants mais aussi à notre vécu de formateurs : FORMER des praticiens réflexifs et ETRE un enseignant réflexif, tels sont les défis à relever ».

Le formateur peut avoir recours aux nouvelles technologies qui pour PHANEUF⁸⁷ présente quelques avantages : « une variation intéressante des stimuli, une motivation accrue de l'étudiante, un développement de ses habiletés intellectuelles, un engagement dans son évolution personnelle, une plus grande autonomie dans sa quête du savoir, le maintien de son activité, la multiplication des sources d'information, l'accessibilité de l'information, l'augmentation de la rétention des connaissances, l'optimisation du temps consacré à l'apprentissage»

La professionnalisation suppose la mise en place de moyens pour développer la réflexivité et la distanciation sur les pratiques, sur les compétences acquises ou à développer, sur les ressources mobilisées, les représentations et les méthodes d'apprentissage.

⁸⁵ URL http://www.infiressources.ca/fer/etayer_ou_controler , M PHANEUF, « Etayer ou contrôler ? Quelle pédagogie pour enseigner en soins infirmiers », pp1-12, p5

⁸⁶L LAFORTUNE (2012), *Une démarche réflexive pour la formation en santé un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, p252, p242

⁸⁷ Op. Cit, p9

Le formateur est un accompagnateur. Ces mises en œuvre de dispositifs de formation visent à favoriser l'apprentissage et à développer un habitus réflexif. L'étudiant deviendra-t-il à son tour un praticien réflexif capable de s'adapter aux évolutions des métiers ?

L'accompagnement est une pratique visant à aider pour une durée limitée une personne qui le demande et qui se trouve « en attente » face à une situation ou une problématique à résoudre.

Le concept d'accompagnement n'a de sens que si l'accompagnateur rejoint la personne accompagnée dans sa démarche et son expérience ce qu'on nomme l'accordage. Il a pour finalité d'autonomiser la personne accompagnée dans le sens où celle-ci est en mesure d'analyser la situation, de réfléchir l'action, d'affiner ses valeurs pour un agir professionnel. Le processus d'accompagnement doit être perçu par l'accompagné comme sécuritaire et se caractérise par le fait de s'ajuster à la singularité de la personne. Son unicité est remarquée par son histoire personnelle, professionnelle, ses besoins, ses motivations. Toute relation d'accompagnement est asymétrique et contractualisée car elle met en présence au moins deux personnes d'inégales puissances sur un fond de parité. La relation est circonstancielle car elle répond à une situation particulière et est temporaire car elle a lieu dans une période délimitée par un début et une fin.

La relation d'accompagnement a pour finalité un cheminement en commun. Un cadre spécifique, clairement défini, permet à la personne de se dévoiler et d'être en capacité de clarifier, d'explicitier et de remodeler les nouvelles significations. L'accompagnateur crée des conditions favorables pour faciliter l'implication de l'accompagné.

Néanmoins, il confrontera l'accompagné aux contraintes, aux règles mais valorisera celui-ci dans sa dynamique, son engagement, dans ses orientations choisies.

En résumé, l'étudiant dépend de son accompagnateur mais les deux protagonistes doivent parvenir à établir une relation équitable. Les échanges se veulent interactifs, non directifs de la part de l'accompagnateur. L'accompagnant doit être présent pour l'accompagné mais être en capacité de s'effacer. La confiance entre les deux est de rigueur. L'accompagnateur aide la personne accompagnée à la prise de décision mais ne décide à sa place. Il fait en sorte que s'articulent des logiques opposées. Il s'adapte à chaque personne, chaque relation est individualisée riche en événements inédits. Le formateur est un facilitateur de l'apprentissage. Il cherche à comprendre comment l'étudiant apprend. Il interagit avec lui, provoque la transformation puis favorise la reconstruction des savoirs de l'apprenant. Cette interaction est un facteur considérable dans le processus d'apprentissage et représente un levier du processus de professionnalisation.

La posture d'accompagnant est incompatible avec l'immobilité et vise à promouvoir les processus de changement. PHANEUF⁸⁸ reprend le terme de l'« étayage » qu'elle définit comme « un processus de guidance, de soutien et de renforcement qui l'aide à dépasser ses difficultés, à maîtriser ses méthodes d'étude et ses techniques de travail et à prendre conscience de ses progrès ». Elle évoque « la réduction des degrés de liberté » qui renseigne le formateur sur les capacités de l'étudiant. La situation est au cœur de l'apprentissage, source d'échange et de réflexion visant à faire exprimer l'étudiant sur ses capacités, sur lui en situation de travail, sur ses pratiques professionnelles. C'est pourquoi, le formateur doit être vigilant à ne pas provoquer une surcharge cognitive, il doit « doser » avec justesse pour équilibrer en facilité et en complexité. Il soutient l'étudiant, l'encourage ses efforts, le redirige, l'oriente vers des possibles ressources, ce que l'auteure appelle « le maintien de l'orientation ». Il évite les propos négatifs qui pourraient avoir l'effet inverse de démotivation, de découragement de la part de l'étudiant. Elle rejoint les préconisations de LAFORTUNE, qui dans la dimension affective, valorise les réussites.

L'étayage est nécessaire d'un point de vue théorique, organisationnel et technique mais c'est en stage qu'il est le plus important. L'activité d'accompagnement considère la personne dans sa globalité. Il préconise la centration sur la personne. L'individu n'est plus un objet passif mais bien un sujet actif dans la construction de son parcours. L'apprenant va développer son propre savoir agir pertinent. Il est regardé en tant qu'individu à part entière, individu unique.

« Il ne s'agit plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextués comme l'aire du trapèze mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de ces contenus disciplinaires. »⁸⁹

La clé de professionnalisation est le développement de pratiques réflexives plus étendues et constantes. La formation ne se limite pas à l'acquisition de savoirs, de savoir-faire précis. Elle vise à impulser une posture réflexive en développant des capacités d'auto observation, d'auto analyse, d'autoévaluation.

2.2.5 Notre propre réflexion

Réfléchir et agir sont deux temps distincts. Penser sa pratique se définit par l'adoption d'une posture réflexive permettant la prise de conscience de sa manière d'agir, de réagir en situation.

⁸⁸ URL http://www.infiressources.ca/fer/etayer_ou_controler , M PHANEUF, « Etayer ou contrôler ? Quelle pédagogie pour enseigner en soins infirmiers », pp1-12, p5

⁸⁹ P.JONNAERT (2009), *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*, De Boeck, 92p, p76

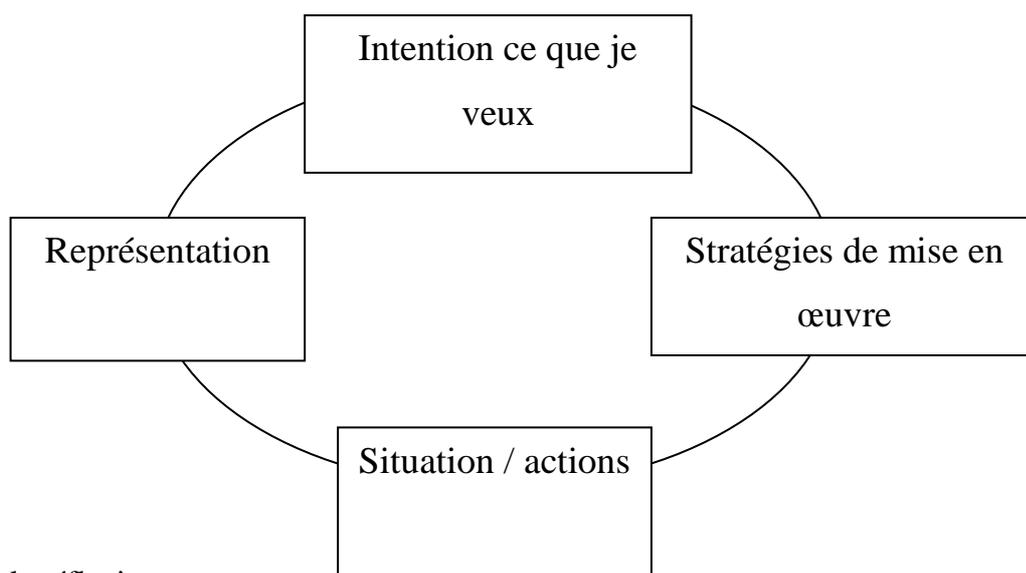
« Cette distinction entre agir et réfléchir a d'ailleurs servi à l'analyse de l'enseignant en devenir. Un enseignant se développe dans et par l'action en situation classe »⁹⁰.

Nous pensons que la réflexion sur l'action participe au développement de la capacité à s'auto-évaluer et la réflexion dans l'action au développement de la capacité d'adaptation.

Réfléchir contribue au processus de professionnalisation car agir c'est réfléchir :

- dans l'action : une réflexion spontanée pour un agir et réagir pertinent
- sur l'action : une réflexion rétrospective, intentionnelle. Elle a lieu à distance de l'action dans une volonté de prendre du recul, de comprendre, d'évaluer pour un agir réfléchi et reconstruit
- pour l'action future: une réflexion prospective. Elle prépare, anticipe l'éventualité de rencontrer une situation analogue pour un agir autonome.

Par conséquent, la réflexion nourrit l'action et l'action nourrit la réflexion. Ce rapport de réciprocité sous tend une boucle réflexive ou de régulation schématisée ci-dessous :



Titre : la boucle réflexive

Le formateur doit avoir la maîtrise des dispositifs intervenant dans la réflexion sur et dans l'action.

⁹⁰ D.MASCIOTRA, F.MEDZO (2009), *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*, De Boeck, 94p, p 80

Cette posture demande à être questionnée et invite le formateur à s'inscrire dans un questionnement éthique d'une part et d'autre part à s'engager dans une attitude réflexive.

Ce travail d'auto-analyse, de retour réflexif sur ses pratiques a pour objet de développer des compétences professionnelles. Des stratégies interactives réflexives contribuent au développement des compétences pédagogiques et à l'inscription dans la posture « praticien réflexif ». La pratique réflexive individuelle et collective s'inscrit dans cette perspective. Cette dimension collective d'analyse de pratiques est la plus sensible car elle fait intervenir la dimension affective en confrontant le formateur aux regards de ses pairs. Ce positionnement peut s'avérer inconfortable. Par conséquent, il s'agit de former les formateurs et les accompagner à développer la pratique réflexive dans le cadre de leur métier.

De plus, une des missions du formateur est d'accompagner le stagiaire dans son apprentissage en fonction de ses difficultés et de ses modes d'apprentissage, en lui fournissant les éléments les plus favorables pour son cheminement.

Cette démarche vise à guider l'étudiant dans la réflexion, dans la construction de son parcours de professionnalisation et de son identité professionnelle. Il est impératif de tenir compte du vécu des apprenants tant sur un plan professionnel et émotionnel.

Nous considérons l'apprenant comme sujet avec son histoire personnelle, sociale, il est :

- agent : il se situe dans le registre du « savoir-faire
- acteur : il se positionne dans l'« agir »
- auteur : il se manifeste dans le « savoir agir ».

La professionnalisation de l'étudiant vise le développement d'un agir professionnel autonome dans le respect des règles du travail. Le raisonnement professionnel nous semble indispensable pour agir en autonomie. Dans le champ de la métacognition, le savoir et le raisonnement clinique sont à prendre en compte dans le processus de professionnalisation de l'étudiant.

L'exploration théorique que nous venons d'effectuer confirme l'intérêt de notre question de recherche :

« Dans une démarche d'ingénierie et de conseil en formation, en quoi la posture de « praticien réflexif » du formateur contribue-t-elle à la professionnalisation de l'étudiant en formation de puéricultrice »

En effet, les théories de WITTORSKI pour la professionnalisation, de LE BOTERF sur les compétences, de SCHÖN pour le praticien réflexif et de LAFORTUNE pour la réflexivité montrent les liens et les effets des réponses entre la posture réflexive et la professionnalisation des acteurs.

La troisième partie de notre travail va nous permettre d'aller à la rencontre du terrain et des professionnels. Nos investigations visent à nous confronter aux pratiques professionnelles des formateurs pour valider ou infirmer nos hypothèses de travail.

Nous affirmons que pour accompagner l'étudiant dans son processus de professionnalisation:

- *La posture de praticien réflexif est une stratégie adoptée par le formateur.*
- *Dans sa pratique pédagogique, le formateur organise des activités pédagogiques réflexives.*

Nous avons fait le choix d'une méthodologie d'enquête par une approche qualitative en menant des entretiens semi-directifs auprès de formateurs exerçant dans le domaine de la formation paramédicale. Notre recherche nous conduit à questionner leurs pratiques, leur engagement dans la posture réflexive et d'en mesurer les effets sur la professionnalisation des étudiants.

La posture de praticien réflexif du formateur serait-elle une réponse pour professionnaliser les étudiants ?

3 L'ANALYSE DES INVESTIGATIONS

3.1 La démarche méthodologique

« L'observation comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et de concepts) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables. Au cours de cette phase, de nombreuses informations sont donc rassemblées. Elles seront analysées systématiquement dans une phase ultérieure. »⁹¹

Au regard de nos hypothèses, il nous faut recueillir des données sur la professionnalisation, la réflexivité.

3.1.1 Des entretiens semi-directifs

Nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs auprès de formateurs. Nous avons besoin de connaître leurs représentations du métier de formateur, leurs pratiques pédagogiques, leurs postures du formateur et vérifier s'ils s'inscrivent dans une posture réflexive. Sur une période prédéterminée, nous espérons enrichir notre recherche par un maximum de données.

⁹¹ R QUIVY, L VAN CAMPENHOUDT (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, 287p, p155

L'Espace Régional de Formation des Professions de Santé, regroupant les formations paramédicales sur un même lieu, est une opportunité pour rencontrer les formateurs. L'analyse de leurs pratiques pédagogiques nous permettra de nourrir notre réflexion concernant les effets de la posture réflexive du formateur sur le processus de professionnalisation des étudiants.

3.1.2 L'élaboration des questions-guides

Nous avons retenu les deux concepts clé développés dans notre recherche théorique : la professionnalisation et la réflexivité.

Pour faciliter le travail d'analyse, nous avons déterminé en amont, des thématiques et leurs catégories. Nous avons, au regard d'objectifs préalablement définis, formulé des questions. Nous avons retenu quatre thématiques : la professionnalisation, le métier de formateur, la réflexivité et les analyses de pratiques professionnelles.

Concernant la professionnalisation, nous avons construit quatre questions pour interroger :

- la définition de cette notion,
- les définitions d'un professionnel autonome, responsable et réflexif,
- les pratiques pédagogiques pour accompagner la professionnalisation de l'étudiant dans un logique de l'alternance,
- les indicateurs ou critères d'évaluation du processus de professionnalisation de l'étudiant.

Nous avons ensuite retenu la thématique en lien avec le métier de formateur. Nous avons posé deux questions afin de recueillir:

- la représentation du métier de formateur,
- leur(s) posture(s) professionnelle(s) en tant que formateur.

Nous nous sommes attachée à préparer une question sur la posture réflexive si cette dernière n'est pas évoquée par les formateurs. De plus, nous voulons interroger les formateurs sur la notion de praticien réflexif pour savoir:

- s'ils connaissent le terme et quelle est leur définition?
- s'ils s'inscrivent dans la posture réflexive
- s'ils perçoivent les bénéfices et les limites à s'inscrire dans une posture praticien réflexif.

Le dernier axe que nous avons retenu est celui de l'analyse des pratiques professionnelles. Nous visons à recueillir des données sur :

- la représentation des analyses de pratiques professionnelles
- les analyses de pratiques pédagogiques du formateur
- les dispositifs (de formation) envisagés pour développer la posture réflexive du formateur (praticien réflexif).

Notre dernière question demandait des suggestions éventuelles. Cette question offre à l'interviewé une dernière liberté d'expression et nous permet de remercier et de conclure l'entretien.

3.1.3 La posture d'apprenti chercheur

Dans une rigueur méthodologique, nous avons formulé des questions principalement ouvertes pour favoriser l'expression de l'interviewé.

Nous avons testé notre guide en menant un entretien semi-directif auprès de notre collègue.

Elle ne fera pas partie de la constitution de l'échantillon observé.

Nous cherchions, au travers cet exercice, à vérifier:

- l'ordonnement de notre série de question, le fil conducteur,
- le cheminement logique pour nous et l'interviewé,
- la formulation de nos questions et leur compréhension,
- la faisabilité pour l'interviewé de s'exprimer,
- les réponses recueillies
- notre aptitude à mener un entretien semi-directif.

A la suite des critiques constructives, nous avons retravaillé le guide d'entretien⁹² principalement dans sa structure. Nous avons ajouté une question concernant les bénéfices et les limites d'une posture de praticien réflexif pour le formateur.

Après avoir recueilli les différentes autorisations, nous avons pu mener dix entretiens. Les rendez-vous ont été fixés et respectés. Ils ont tous été réalisés dans les bureaux respectifs des formateurs, ou dans une salle de cours disponible. Tous ont été enregistrés et leur durée est comprise entre 45 minutes et 1 heure¹⁵.

Pour commencer, nous avons été attentive à préciser le contexte de notre intervention et le thème central de notre recherche. Nous avons rappelé les règles déontologiques concernant l'anonymat, la discrétion professionnelle pour le respect du formateur interviewé. Nous voulions favoriser un climat de confiance pour optimiser les échanges.

Lors de notre premier entretien, nous avons omis de poser la question sur la réflexivité. Pour un autre entretien, nous avons reposé la question sur les limites d'une posture réflexive du formateur car l'interviewé n'y avait pas répondu. Avec un autre formateur, nous avons échangé sur une méthode pédagogique. Nous avons réussi à réorienter l'entretien pour respecter notre guide.

⁹² Guide d'entretien : annexe n°3

Cette expérimentation nous a demandé des capacités de concentration, d'habiletés intellectuelles, une maîtrise de notre guide et des objectifs définis. En effet, il nous a fallu combiner une posture d'écoute, d'analyse dans l'action pour être en mesure d'adapter nos questions voire d'en réfuter. Nous avons été amenée à reformuler, à faire préciser des réponses pour vérifier notre compréhension. Par conséquent, il nous a fallu être en éveil tout au long des échanges pour ne pas diriger les réponses, pour garder notre posture d'apprenti chercheur et ne pas engager une discussion professionnelle.

Néanmoins, nous pensons que chaque entretien s'est déroulé dans une réelle dynamique de d'échanges de pratiques professionnelles. Mener un entretien semi-directif demande une souplesse, une flexibilité et une rigueur pour recueillir des informations.

3.1.4 La population étudiée

Ce mémoire de recherche est une opportunité pour adopter une posture de distanciation. Il est un médiateur entre Soi et les pratiques professionnelles. Dans le respect d'une culture soignante et pour nourrir notre réflexion, nous avons choisi d'interviewer des formateurs des autres écoles et instituts. Ainsi, après l'analyse de contenu, nous pourrions réinvestir les données recueillies pour la formation de puéricultrice.

Notre échantillon se compose:

- des formateurs d'IFSI, car ils ont initié la mise en œuvre du premier référentiel de formation par compétences de la filière infirmière,
- des formateurs de la filière des spécialités infirmières autres que puéricultrices (anesthésiste et bloc opératoire) pour connaître leurs pratiques pédagogiques auprès des infirmiers diplômés d'état en formation,
- des formateurs de l'école de manipulateurs en radiologie car ils ont également mis en œuvre un référentiel de formation par compétences.

Pour enrichir notre observation, nous avons pris contact avec un cadre supérieur de santé, cadre de pôle. Son parcours professionnel et l'analyse de son expérience de formateur nous semblent être une ressource pour notre recherche. Infirmière puis puéricultrice, après une expérience de cadre de santé en unité de soins, son cursus professionnel s'est orienté vers la fonction de cadre formateur entre 1999 et 2011 puis de directeur adjoint de l'IFSI de 2011 à 2013.

A présent, nous présentons les trajectoires professionnelles et l'ancienneté des formateurs dans l'exercice de leur fonction.

Tout d'abord, nous avons interrogé quatre formateurs exerçant en IFSI. Ils sont tous infirmiers diplômés d'Etat et cadre de santé. Un formateur exerce depuis 2003 et est référent pédagogique d'une promotion et d'une équipe de formateurs. Il a une ancienneté de 11 ans à l'IFSI. Un deuxième formateur, après une expérience de 7 ans d'infirmier et de 2 ans en tant que cadre de santé en unité de soins, exerce la fonction de formateur depuis 4 ans. Actuellement, il est engagé dans une formation à distance en master 2 Recherche de Sciences de l'Education. Il est membre du comité de rédaction de la revue soins cadre. Nous avons rencontré un formateur, puéricultrice cadre de santé, qui après une expérience de cadre de santé en unité de soins pendant 5ans exerce ses fonctions depuis 3 ans. Le quatrième formateur interviewé est infirmier depuis 1988. Il a suivi la formation cadre de santé en 2009. Auparavant, il a travaillé au bloc opératoire, en PMI puis il a exercé les fonctions d'infirmier scolaire pendant un an. Sa trajectoire s'est enrichie par une expérience de responsable des projets de santé dans une ville. Arrivé à l'IFSI en 2008, des formations sont venues enrichir sa trajectoire professionnelle: un Diplôme Universitaire en Santé Publique en 2000, un cursus en Sciences de l'Education : licence, master 1 et master 2 à distance.

Il qualifie son parcours professionnel de « *Parcours atypique, pas du tout hospitalier, très tourné vers la formation, j'ai toujours fait de la formation en plus de mes obligations, continue ou initiale, je donnais des cours à l'IFSI ou faisais de la formation auprès d'acteurs sociaux,...* ».

Nous présentons à présent le parcours professionnel des formateurs exerçant dans les écoles de spécialités infirmières.

Les formateurs sont titulaires du diplôme d'état d'infirmier de la spécialité enseignée (infirmier anesthésiste diplômé d'état ou infirmier de bloc opératoire diplômé d'état) et du diplôme de cadre de santé, à l'exception d'un formateur. Ce dernier exerce à 50% en formation et 50% dans un bloc opératoire. Un autre formateur a travaillé dans un bloc opératoire, puis a exercé en tant que formateur en IFSI de 2003-2007 puis en école de spécialité de 2007 à ce jour. Les deux expériences confondues, son expérience professionnelle dans la formation est de 11 ans.

Le troisième formateur interviewé a également une expérience en bloc opératoire et a été sollicité pour « *venir à l'école* » en 2007. Il a suivi sa formation cadre de santé sur deux ans gardant ainsi son activité professionnelle en parallèle. Il est formateur depuis 7 ans.

Nous avons interrogé deux formateurs de l'école de manipulateurs en électro radiologie. Ils sont tous deux manipulateurs en électro radiologie et l'un d'entre eux est cadre de santé.

Leur trajectoire professionnelle leur confère une expertise soit en radiothérapie ou en imagerie de projection, imagerie vasculaire et imagerie de scanner. L'ancienneté en tant que formateur est de 6 ans pour l'un et de 3 ans pour l'autre.

Nous avons calculé la moyenne des années de l'ancienneté dans l'exercice de la fonction de formateur. Pour notre échantillon, la moyenne calculée est de 6.80 ans soit 7ans. Nous avons également porté un regard par école :

- IFSI : la moyenne est de 7 ans
- l'école d'infirmier anesthésiste : 6 ans et demi
- l'école d'infirmier de bloc opératoire : 11 ans
- l'école de manipulateur en électro radiographie : 4 ans et demi.

Nous faisons le constat que pour les formateurs interviewés:

- leurs trajectoires professionnelles sont variées,
- avant l'exercice du métier de formateur, leur mobilité professionnelle est mesurable,
- 8 formateurs sur 10 ont suivi la formation cadre de santé où un module d'enseignement théorique et pratique est lié à la fonction de formation,
- leur diplôme d'Etat est reconnu dans la formation dispensée.

Certains formateurs se situent dans une dynamique de formation, de professionnalisation (DU, Master). Nous déduisons que les formateurs constituant notre échantillon sont des professionnels ayant une expérience confirmée en pédagogie.

3.2 L'analyse thématique

Chaque entretien a été analysé individuellement à partir d'une grille d'analyse⁹³. Nous avons procédé ensuite à une analyse croisée des contenus sans distinguer les instituts ou écoles. Nos arguments sont fondés sur notre engagement pour respecter l'anonymat. De plus, notre observation se focalise sur le métier de formateur quelque soit son lieu d'exercice. Les propos des formateurs seront entre guillemets. La spécificité de la formation ne sera pas indiquée, nous la remplacerons par une parenthèse comme suit (.....).

Nous présentons notre analyse par thématiques. La première que nous abordons est la professionnalisation.

⁹³ Grille d'analyse : annexe n°4

3.2.1 La professionnalisation : des représentations multidimensionnelles

L'objectif de la recherche est connaître la représentation de la professionnalisation de l'étudiant par les formateurs.

Les définitions recueillies s'orientent autour de trois dimensions.

- sociologique :

E 1 : *« Dans l'absolu, professionnaliser c'est leur permettre d'arriver à un diplôme sur un terrain en étant aussi efficient que possible, mettre en place, en position des professionnels réactifs, parce qu'ils ont eu un cursus qui leur permet de. »*

E 2 : *« Le cœur de métier (.....), ils le connaissent, la professionnalisation c'est leur apporter des connaissances particulières, approfondir leurs connaissances. L'identité (.....) est peu reconnue, il leur faut une motivation très profonde pour venir à l'école. La professionnalisation est liée à l'identité et à la reconnaissance je crois. »*

- de l'emploi :

E 5 : *« Apporter des connaissances, perspective pour la recherche, un métier de clinique au lit du patient. »*

E 8 : *« Apprendre un nouveau métier (.....) est différent d'infirmier. On acquiert un nouveau métier. »*

E 7 : *« La professionnalisation a pour but de les faire évoluer vers un professionnel (...) avec ce côté technique, pratique. Professionnel, il faut passer par des apprentissages théoriques, pratiques, de savoir être. Ça correspond à l'acquisition de valeurs de la profession. Ça regroupe les différents champs de savoirs et les valeurs. »*

E 8 : *« Le changement de programme ne changera pas le métier sur le terrain par contre ça ouvre des perspective pour nos étudiants en recherche, c'est plutôt positif. »*

- pédagogique :

E 4 : *« Alternance, immersion professionnelle, liens théorie-pratique, faire évoluer vers un professionnel, accompagnement. La professionnalisation c'est l'alternance, se construire en étant en immersion dans le monde du travail, immersion active, pas passive, et l'accompagnement dans, être acteur, se poser les bonnes questions et faire preuve de curiosité professionnelle, ne pas se laisser porter. »*

E 5 : « *C'est une dynamique forte, une dynamique professionnalisante, théorie, pratique sont liées. Former des praticiens au lit du patient avant tout. Le cœur du métier est la prise en charge du patient en clinique. Il faut toujours associer théorie et pratique sinon tu fais juste des exécutants qui peuvent être dangereux même s'ils s'exécutent bien.* »

L'alternance prend tout son sens dans la professionnalisation des étudiants : «en période d'immersion professionnelle, l'apprenant devra apprendre à schématiser, à combiner et transformer ce qu'il a acquis en période de formation théorique et méthodologique. »⁹⁴

La professionnalisation consiste à une fabrication de professionnels:

« La professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grandes des pratiques de formation. »⁹⁵

Cette notion se trouve dans certaines réponses des formateurs.

E 10 :« *Les amener à raisonner, c'est amener l'étudiant à l'état de matrice vers un futur professionnel, les accompagner. C'est amener un étudiant de l'état de matrice entre guillemet à un étudiant qui a des notions du métier même si elles sont parfois erronées, vers un futur professionnel qui ne sera pas à 100% opérationnel mais qui sera prendre en charge un patient humainement et après techniquement.* »

E 6 :« *Faire en sorte qu'ils soient capables, quelques compétences qu'ils vont continuer de développer, faire en sorte qu'ils soient professionnels, compétents, capables de se positionner, de réfléchir, de prodiguer des soins de qualité, qu'il ait une certaine opérationnalité à la fin de la formation* »

E 3 :« *C'est le fil conducteur, pour nous. On essaie toujours de les amener, à ce qu'ils raisonnent en tant que professionnel, je le vois en 1^{ère} année, ils sont encore consommateurs de cours. Les unités intégratives c'est mettre en lien, se comporter comme un professionnel, c'est nous dire ce qu'ils savent et surtout ce qu'ils mettent en lien.* »

La notion de « *compétences à acquérir ou à développer* » a été employée. « *Etre opérationnel* » ou « *l'opérationnalité* » ont été préférés au savoir-faire de LE BOTERF.

⁹⁴ G LE BOTERF (2008), « Construire les compétences individuelles et collectives », 4^{ème} édition, EYROLLES, 271p, p 175

⁹⁵ R WITTORSKI (2011), « Les rapports entre professionnalisation et formation (éditorial), *Education Permanente*, Formation et professionnalisation, N° 188, 156p, p6

La maturité de l'étudiant est un levier pour la professionnalisation.

Certains formateurs affirment que la maturité des étudiants peut être à la fois une limite dans la professionnalisation des acteurs et une difficulté dans leur mission d'accompagnement :

E.6 : « *Ils ont beaucoup de mal à faire les liens, certains ont cette capacité parce que ils ont un cursus personnel qui fait que, ils ont une certaine maturité, une méthodologie de travail, ils vont évoluer, les autres sont beaucoup trop jeunes, ils vont y arriver au bout des ...ans.* ».

Pour les formateurs interrogés, la maturité est un élément à considérer dans le processus de professionnalisation de l'étudiant.

Comme nous l'avons vu dans notre théorie, un adulte en formation a besoin d'un guide, d'un accompagnateur.

« La distance entre ce qu'il est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec une aide externe (adulte, expert, pairs, professionnel chevronné). Au-delà de sa zone proximale de développement, l'apprenant ne peut réussir même avec l'aide d'autrui »⁹⁶

Lorsque l'apprenant apprend et réalise une activité avec l'aide d'une personne, la notion de capacité potentielle de développement est retenue.

Les référentiels de formation ont pour finalité de former des professionnels responsables, autonomes et réflexifs. Nous avons demandé aux formateurs leur définition de ces trois termes.

Notre objectif est de recueillir leur représentation mais aussi de mettre en exergue en quoi la formation contribue à la professionnalisation de l'apprenant. Pour les formateurs interviewés, autonome, responsable et réflexif sont des notions en interrelation.

L'étudiant est autonome mais dépendant d'un cadre législatif, d'un tuteur, d'un formateur. Il est accompagné par un formateur dans cette quête d'autonomie.

E.4 : « *Il est autonome mais dépendant car autonome dans le sens que c'est lui qui se forge dans ses connaissances et futur professionnel, On doit le rendre autonome dans la construction professionnelle mais il l'est forcément mais dépendant de ses aidants, voilà c'est un peu ça.* »

E.6 : « *Il faut leur donner les possibilités à devenir autonome, un accompagnement progressif, je pense, pour donner les possibilités d'aller chercher les savoirs au bout d'un moment, par petite touche au début, par touche plus importante à la fin* »

E 5 : « *Au fur et à mesure, l'autonomie est plus grande, les consignes vont être de plus en plus larges.* »

⁹⁶ G LE BOTERF (2008), « Construire les compétences individuelles et collectives », 4^{ème} édition, EYROLLES, 271p, p176-177

E.8 :« *l'autonomie, ça peut être sur le temps de travail non comptabilisé en formation, ça peut être, aussi leur appropriation des cours par eux même, nous on leur donne des pistes, ils vont chercher par eux même, et puis dans leur organisation du travail, nous on leur donne l'échéancier, ils s'organisent* »,

E.9 :« *Les 6 premiers mois, l'autonomie c'est difficile, c'est un nouveau métier, c'est une spécialité, on se remet en question, on essaie de les avoir au mois 1 mois en cours pour les sensibiliser au milieu, à l'environnement* »

E.7 :« *Au départ des termes bien jolis, j'ai été tenté de les mettre à toutes les sauces mais l'autonomie c'est avoir toutes les cartes en main pour pouvoir agir en tant que professionnel, et je pense que c'est très long de devenir autonome et en (...) ans, on ne peut pas dire que l'on peut le rendre autonome. Certains oui, ça dépend de l'étudiant, certains ont une certaine maturité par rapport à leur vie professionnelle, une certaine distance aussi, d'autres pas de tout, il faut qu'ils soient lâchés par nous institut pour pouvoir devenir autonome. Il faut que l'étudiant aille chercher par lui-même.* »

Dans une posture d'agent, l'étudiant va construire son capital de connaissances pour développer un savoir faire.

Pour les formateurs, la responsabilité correspond au rendre compte et à la prise de conscience par l'étudiant de ses responsabilités professionnelles.

E.4 :« *Il est responsable mais dépendant des tuteurs, des formateurs, il a besoin d'un accompagnement.* »

E.6 :« *Responsable ça aussi c'est progressif à l'école comme en stage car ils vont mesurer la responsabilité d'infirmier par rapport à aide soignant, responsabilité à l'institut, les rendus de travaux, les absences, au début on ira les chercher mais après non. Si on se dit qu'ils sont responsable, on va jusqu'au bout et ils assument les conséquences* »

E.8 :« *Responsable, de leur formation, c'est un contrat, j'ai un travail à fournir, un engagement, la présence en cours. La responsabilité en stage aussi, ils ont infirmiers, ils sont responsables de leurs actes.* »

E.7 :« *Responsable, les jeunes ont du mal à être responsable, déjà d'eux mal, ils ont du mal à avoir à arriver à l'heure, à rendre les papiers, à avoir un certain sens du respect, de certaines règles, c'est compliqué. Il faut les amener à devenir responsable petit à petit, comme avec les petits enfants. Il faut leur lâcher un peu le lest pour qu'ils se rendent compte qu'ils sont capables et qu'ils en sont réellement responsables. Ce qu'ils vont dire, vont faire, aura des conséquences et ne pas se cacher derrière étudiants, ce n'est pas de ma faute* »

E.5 : *« Responsable, responsabilité et autonomie, s'ils ne vont pas chercher le savoir, ils en sont responsables et en tirent les conséquences au regard de la professionnalisation. »*

La réflexivité est présentée comme un levier de qualité de soins, de professionnalisation.

Pour le dernier thème à définir, la réflexivité, les définitions recueillies sont proches des théories de D SCHÖN, de P PERRENOUD sur la réflexion sur l'action, pour l'action.

E.2 : *« Réflexivité, je la remettrai en lien avec l'autoévaluation ... mais la réflexion c'est la capacité à se regarder travailler aussi dans les pratiques que dans le savoir être pour pouvoir à tout moment voir arrêter le geste, dire là je ne fais pas bien, ou tout du moins se dire est ce que je ne peux pas mieux faire alors bien sur on ne travaille pas dans son coin on travaille avec une équipe, est-ce qu'on ne peut pas mieux faire. La réflexivité c'est se questionner en permanence sur ses pratiques pour leur faire évoluer dans une notion de qualité des soins c'est comme ça que je vois la réflexivité et bien sur il y a la pratique, les connaissances et la théorie qui va avec. »*

E.5 : *« Réflexif, ce n'est pas qu'on ne soit pas réflexif avant mais c'est clairement expliqué, clairement mené et logiquement on doit les amener à faire des liens et prodiguer cette démarche réflexive par des analyses de pratiques professionnelles ».*

E.5 : *« On est là pour les accompagner dans la dynamique de réflexion, ce côté réflexif intéressant, S'ils sont réflexifs s'ils sont capables d'aller chercher les savoirs, tout en respectant les grandes valeurs tout est lié. », « Je pense que c'est une méthodologie à avoir dans sa tête, si tu fais les choses par automatismes, la prise en charge ne sera pas adaptée, ça pourrait être préjudiciable, dangereux concrètement. »*

E.8 : *« Pour moi, c'est ne pas apprendre par cœur, le but c'est les apprendre à réfléchir, se poser des questions sur les pathologies, la conséquence, il faut adapter à chaque personne, un patient n'est pas l'autre. Il y a des grandes lignes que l'on peut apprendre mais après il faut apprendre à lire, à comprendre, pourquoi ce traitement, pourquoi ? »*

E.7 : *« Réflexif si il y a bien un truc qui me paraît indispensable, fondamentale c'est bien la réflexivité car si tu ne sais te retourner sur ce que tu fais, réfléchir avant d'agir, te poser des questions, ce n'est pas la peine de devenir infirmier. On peut former une personne aux gestes techniques en trois mois mais qui n'aura pas la manière de réfléchir autour d'une situation ».*

E.6 : *« Réflexif, c'est aussi progressif, en fonction des connaissances, du parcours mais c'est déjà une posture où il ne faut pas être passif, en TD c'est eux qui réfléchissent, même si ils ont une petite expérience ».*

Nous avons demandé à un formateur, lors de l'entretien, sa perception de la réflexivité. Il valide le fait que l'étudiant ne réfléchit pas dans un premier temps dans l'action, alors que le professionnel est en mesure d'arrêter éventuellement son geste. Pour lui, l'étudiant est capable de réfléchir sur l'action mais il n'a pas développé les capacités pour réfléchir dans l'action. Le professionnel est une personne réfléchissant en cours d'action, agit et réagit aux événements d'une situation :

E.10 : « *il s'adapte et qu'il tire des conclusions et dès qu'ils sont confrontés, c'est faire face à la situation imprévue.* »

Deux formateurs nous ont affirmé que :

E.5 : « *On peut former des exécutants, et qui exécutent bien* »,

E.7 : « *On peut former en trois mois un professionnel aux gestes techniques* » mais s'ils ne réfléchissent pas la prise en charge ne sera pas adaptée et ce serait « *dangereux, préjudiciable* ».

Les autres formateurs ont parlé volontiers d'« *une prise en charge non adaptée* ».

L'étudiant est considéré comme auteur de sa formation. Nous tenons à partager d'autres éléments de réponse de certains formateurs concernant la réflexivité. Un formateur a signalé dans ses réponses que :

E.8 : « *La réflexivité c'est plus dur, pour les étudiants, on les apprend à voir une démarche réflexive c'est là le plus dur pour nous* ».

Un autre dit : E.5 : « *Ça fait un peu peur aux étudiants et peut rendre pas mal à l'aise certains formateurs, savoir se mettre en danger en tant que formateur tout n'est pas écrit sur le papier, il y a une notion d'interaction* ».

Les formateurs regardent l'autonomie, la responsabilité et la réflexivité selon deux axes :

- à l'institut « *par des rendus de travaux, le respect des horaires, leur engagement, aller chercher les connaissances eux-mêmes après avoir eu des consignes* », « *nous avons les prémices à l' (...).*
- en stage : « *ils vont mesurer la responsabilité infirmière, ils sont responsables de leur actes* »

L'étudiant a une place centrale dans le dispositif de formation. Devenir responsable, autonome et réflexif s'acquiert par pallier au cours de la formation. Il est acteur et auteur.

Toutefois, formateur et étudiant sont co-responsables du développement des compétences professionnelles attendues pour l'exercice du métier.

Accompagner le processus de professionnalisation de l'étudiant consisterait en formation, par des stratégies pédagogiques, à inscrire l'étudiant dans une démarche de réflexion sur l'action pour développer la réflexion dans l'action.

La formation se doit de :

- « inciter les apprenants à établir des ponts (le bridging) entre les apprentissages qu'ils ont réalisés et des situations où ils pourront être réinvestis.
- entraîner à des méthodes de résolution de problème par rapport à un domaine particulier
- mettre en œuvre une pratique de médiation qui permette aux apprenants de progresser dans leurs activités métacognitives, dans la capacité à se distancer par rapport à ce qu'ils font, à ce qu'ils apprennent à faire, et à leurs stratégies cognitives.
- Proposer des situations d'apprentissage suffisamment riches en complexité pour fournir aux apprenants des matériaux pouvant être réinvestis dans des situations variées.»⁹⁷

L'empreinte d'un référentiel de formation, construit dans une approche par compétences, donne à la situation une place centrale dans le dispositif d'apprentissage. Elle est le support du questionnement professionnel lors des suivis pédagogiques, des suivis en stage.

Nous avons ensuite demandé aux formateurs de nous parler de leurs pratiques pédagogiques pouvant contribuer au développement de posture réflexive chez l'étudiant. Les éléments recueillis nous démontrent que **les formateurs alternent les méthodes pédagogiques.**

Des pratiques pédagogiques innovantes suscitent le questionnement, la réflexivité chez l'étudiant.

Quelques formateurs ont synthétisé en une phrase leurs pratiques pédagogiques.

E.3 : « *Il y a différents temps pédagogiques, les analyses de pratiques professionnelles, en collectif puis en enseignement clinique en individuel.* »

Nous allons vous transmettre quelques extraits de nos entretiens :

- **concernant les suivis pédagogiques :**

E.1:« *Les suivis pédagogiques que l'on fait en retour de stage, on fait un débriefing, ça prend énormément de temps. On n'arrive pas à tout détecter* »

E.7 :« *Quand on les voit en entretiens de suivi pédagogique, j'ai un outil, je note ce que dit l'étudiant, comment il a cheminé, l'étudiant vient avec un auto-bilan, je leur demande de regarder où ils en sont* »

E.3 :« *Le suivi collectif et individuel car la progression est différente.* »

E.6 :« *L'entretien plus centré sur l'étudiant pour savoir où il en est.* »

⁹⁷ G LE BOTERF (2008), « Construire les compétences individuelles et collectives », 4^{ème} édition, EYROLLES, 271p, p179

- **concernant les suivis en stage**

E.3 : « *On les fait revenir pour une Analyse des Pratiques Professionnelles et aussi pour l'Analyse du Portfolio pour valider le stage* » « *Il y a l'enseignement clinique* », « *Une partie en stage avec les tuteurs, les professionnels de proximité* », « *Il y a une évaluation formative en stage, on va voir l'étudiant sur un soin ou si on ne peut pas voir un soin, on les fait réfléchir sur une situation rencontrée.* »

E.5 : « *Oui aussi autour du raisonnement clinique, tu ne peux pas être réflexif si tu n'as pas de bonnes capacités d'analyse et de raisonnement et de les renvoyer à leurs responsabilités c'est-à-dire que le fait de réfléchir c'est être capable de transférer* ».

- **concernant des méthodes pédagogiques à l'école ou institut :**

o **les unités intégratives et les évaluations**

E.1 : « *Les évaluations qui permettent de voir si les étudiants ont cette capacité réflexive, notamment lors des unités d'intégration. On leur propose des situations assez complexes en lien avec les compétences à évaluer pour qu'ils puissent mobiliser ce qu'ils ont appris, le raisonnement, ça peut faire un bon retour pour les étudiants. Comment l'étudiant mobilise l'ensemble de connaissances ? Tu poses des problématiques à l'étudiant, c'est à lui de réfléchir pour résoudre cette situation, j'ai besoin de ça puis de ça...* »

o **l'étude de cas**

E.3 : « *On leur présente un cas, on les met en situations, on leur demande de ressortir leurs savoirs, comment ils analysent les dossiers, comment on pourrait faire pour améliorer la prise en charge.* », « *Sur les intégratives, on leur demande de mettre tout en lien.* »

E.2 : « *Les situations, les observations, on fait des études de cas mais c'est théorique. On met en lien les connaissances théoriques par une prise en charge adaptée. L'analyse des pratiques est menée par une psychologue.* » «

E.6 : « *En petit groupe et on essaie, on leur demande des écrits dans les travaux. On s'est aperçu par l'expérience que si tu ne leur dis rien, ils ne travaillent pas pareil.* »

o **les pratiques innovantes**

E.3 : « *Les analyses des portfolios, ils nous décrivent les soins, les liens avec la théorie, leur questions, en 3^{ème} année on attend plus qu'en 1^{ère} année.* »

E.6 : « *L'étudiant décrit une situation, il la questionne mobilise les connaissances, les référents pédagogiques quand il analyse la feuille de stage doit analyser l'APF. Il y a le TFE* ».

E.2 : « *Les plateformes, on a la chance d'en avoir une, tu peux créer une plateforme d'échange* », « *La réflexivité, la pratique réflexive, il y a quelque chose de génial la situation simulée* »

E.5 : « *L'apprentissage inversé : tu utilises des séquences vidéo où tu te filmes toi de courtes séquences, tu passes une commande, ils travaillent chez eux via l'outil informatique* »

Ce que nous retenons, en lien avec la théorie développée dans la première partie de notre travail de recherche, le formateur prend en compte la dimension individuelle de l'apprenant et la dimension collective en favorisant l'interactivité. Le rapport de réciprocité entre la théorie et la pratique valorise l'alternance.

Certains formateurs ont eu envie de partager des pratiques « innovantes » : la plateforme, l'apprentissage inversé, la vidéo et la simulation grâce à des mannequins de haute fidélité.

La pédagogie par simulation : « présente l'avantage de pouvoir préparer les personnes non pas à accomplir une tâche unidimensionnelle mais à gérer un ensemble de variables, une diversité de tâches, une combinaison de savoir-faire. »⁹⁸

D'autres réponses nous ont permis de mettre en évidence que **l'étudiant se professionnalise par l'écriture.**

« L'écriture est une attente institutionnelle qui va de soi. Les rapports, dossiers, mémoires, portfolios, concluent et sanctionnent la plupart des dispositifs de formation des secteurs de l'enseignement, de l'éducation, du travail social. Ces pratiques d'écriture y jouent un rôle central et constituent parfois le fil rouge contribuant à la cohérence de l'itinéraire de formation »⁹⁹.

Nous retrouvons les trois temps :

- la description le questionnement : la rupture
- la théorie mobilisée : la conceptualisation
- le positionnement : la reconstruction.

Nous avons pu relever que des analyses de situations sont demandées par écrit aux étudiants dans toutes les formations. « L'écriture est un puissant outil cognitif, au premier rang des technologies intellectuelles qui constituent, au plan historique et au plan individuel, un des facteurs du développement de la pensée. »¹⁰⁰

⁹⁸ G LE BOTERF (2008), « Construire les compétences individuelles et collectives », 4^{ème} édition, EYROLLES, 271p, p174

⁹⁹ <http://rfp.revues.org/621.J> CRINION, M GUIGUE (2006), *Ecriture et professionnalisation*, pp117-169, p2

¹⁰⁰ Ibid., p4

«La construction d'une identité professionnelle passe par le langage, qui permet de socialiser l'expérience et d'entrer dans une communauté de discours. Ecrire conduit les stagiaires, non seulement à dire leur expérience, mais à leur donner sens, à se construire en se situant par rapport au milieu professionnel dans lequel leur parole va être entendue. »¹⁰¹

Au regard de la première thématique, nous avons posé une dernière question aux formateurs en leur demandant de préciser les indicateurs de la professionnalisation. Ils ont explicité les moyens permettant de mesurer la progression de l'étudiant.

L'analyse de contenu nous permet de repérer des modes opératoires pour mesurer la progression de l'étudiant dans le développement des compétences professionnelles.

E.6 : *«Analyse du portfolio : tu te rends compte si l'étudiant évolue, c'est réfléchir autour d'une situation qu'ils ont vécue, il y a une progression, analyser en incorporant de la théorie, puis le positionnement professionnel, pour en 3^{ème} année être dans l'analyse, le positionnement et l'interdisciplinarité, c'est la ligne de conduite.*

E.3 : *« Il ya aussi l'analyse et bilan de stage et puis ici comment il s'investi, s'il pose des questions aux TD, il a compris la méthodologie, le suivi pédagogique permet de voir l'évolution de l'étudiant, c'est aussi ce qu'il dit de sa formation où ça l'amène. »*

E.9 : *« déjà au travers des feuilles de stage, avec les commentaires de professionnels, avec le carnet de stage, on lui demande de noter tous les jours, à son retour de stage, il nous donne son carnet et les feuilles, ça nous permet de voir ce qu'il a fait, avec qui il a travaillé, on a le bilan de demi stage. On a une nouvelle feuille de stage par compétences, plus détaillées, chaque compétence est évaluée.*

E.1 : *« : Nos évaluations écrites évidemment, au travers les évaluations on évalue leur réflexion leur analyse. On leur fait faire des analyses de cas cliniques, on les met en situation, on leur demande d'analyser les risques, c'est UE qui est la plus révélatrice d'une compréhension. Autre chose, c'est nous, on va sur le terrain, c'est des évaluations formatives, on fait un débriefing, on voit si ils se professionnalisent. »*

E.2 : *« Déjà j'ai leur retour de stage, ils me disent ce qu'ils ont fait au regard de leurs objectifs, j'ai des petits groupes, c'est un peu une discussion informelle. Sur les feuilles de stage, je vois, ..., on fait un retour de stage ».*

Toutefois, nous pouvons retenir **des indicateurs**.

¹⁰¹ <http://rfp.revues.org/621>, J. CRINION, M. GUIGUE (2006), *Ecriture et professionnalisation*, pp117-169, p5

- **la capacité de l'étudiant à s'auto-évaluer.**

E.4 : « *L'autoévaluation, oui c'est la capacité à se questionner avant de trouver les réponses, la capacité à se poser les bonnes questions, la capacité à dire je n'ai pas réponse mais je sais où la trouver, avoir repérer les ressources et là ça je me dis, lui, il s'envole* ».

L'autoévaluation est « une appréciation ou [...] réflexion critique sur la valeur d'idées, de travaux, de situations, de démarches, de cheminements, de processus, d'habiletés, de connaissances en termes qualitatifs à partir de critères déterminés par la personne apprenante. »¹⁰²

« Bref, l'autoévaluation est pertinente parce qu'elle permet de poser un regard sur la façon de se préparer, de passer à l'action ou d'agir dans l'action et faire la synthèse ou la rétroaction après l'action. »¹⁰³

L'autoévaluation intervient dans le processus d'apprentissage pour diverses raisons :

- « Le développement de nouvelles technologies de la formation et de l'information, il devient possible d'apprendre seul avec la mise à disposition de bases de ressources médiatisées et par la formation à distance,
- L'individualisation croissante des parcours de formation et de professionnalisation,
- L'auto-évaluation comporte des risques si elle s'inscrit dans une conception où l'on fait porter l'entière responsabilité de l'acquisition des compétences sur le salarié, sur le seul individu. L'auto-évaluation seule ne permet de valoriser les compétences sur le marché du travail
- Le développement de l'auto-évaluation est en revanche positif s'il s'inscrit dans un contexte où on considère que la construction est une responsabilité partagée. »¹⁰⁴

- **la capacité de l'étudiant à faire les liens et à transférer en situation :**

E.3 : « *On leur demande de faire les liens et les liens professionnels, là on fait la différence.* »

E.10 : « *Il faut que l'étudiant fasse les liens théoriques et pratiques* ».

E.5 : « *La capacité d'adaptation sur le stage, c'est important, le fait qu'il mobilise et transfère ses connaissances sur le terrain, c'est déjà pas mal, il est dans une vraie dynamique d'apprentissage.* »

¹⁰² L LAFORTUNE (2012), *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences, la formation en éducation et en santé*, FUSION, 193p, p35

¹⁰³ Ibid, p36

¹⁰⁴ G LE BOTERF (2008), « Construire les compétences individuelles et collectives », 4^{ème} édition, EYROLLES, 271p, p181-182

« Pour transférer, c'est-à-dire pour être capable de renouveler dans un autre contexte ce qu'il a appris, l'individu doit être capable de se détacher des ses contextes d'apprentissage pour gagner en autonomie »¹⁰⁵.

La théorie et la pratique ont un rapport de réciprocité concourant à la professionnalisation des apprenants.

- **la capacité de l'étudiant à mesurer la responsabilité de son futur métier :**

E.7 :« *La conscience de la responsabilité, ils ne sont plus dans..., j'apprends mais quelle incidence à mes soins sur l'état de santé du patient. Voilà »*

E.3 :« *Le déclic, je leur ai dit avant que je les lâche, certains sont venus me dire ça y est on a compris. C'est plus ou moins long en fonction de leur parcours, post bac, reconversion. Le déclic c'est quand ils ont la capacité à être responsable, ça leur fait peur souvent en début de 3^{ème} année, je leur dis qu'ils ont mis tout mis en lien, la sécurité de soins etc., ils ont le déclic de se dire on est des futurs professionnels, les soignants sont plus exigeants et les laisse faire plus.»*

La formation contribue à la professionnalisation des apprenants. La formation permet aux étudiants de s'entraîner à combiner les ressources.

LE BOTERF¹⁰⁶ nomme sept contributions :

- «faire acquérir des ressources pour savoir agir avec pertinence,
- entraîner à combiner des ressources pour construire et mettre en œuvre des réponses pertinentes à des exigences professionnelles,
- proposer des objectifs réalistes d'apprentissage de compétences,
- développer la capacité de réflexivité et de transfert,
- développer la capacité d'apprendre à apprendre
- donner une juste place à l'autoévaluation,
- avancer dans la construction d'une identité professionnelle. »

¹⁰⁵ G LE BOTERF (2008), « Construire les compétences individuelles et collectives », 4^{ème} édition, EYROLLES, 271p, p176-178

¹⁰⁶ Ibid. pp 173-183

3.2.2 Le métier de formateur : un métier aux multiples facettes

Notre analyse repose sur les éléments suivants.

- Une nomination difficile : empreinte de l'histoire:

E.2 : « *Formateur et enseignant, je n'ai jamais pu me situer, je dis que je suis enseignant, il y a ce terme format qui me gêne, je suis là pour leur faciliter* », « *Tous les débats, professeur, enseignant, formateur, monitrices....., au début on est dans la transmission des connaissances, ça te rassure* ».

E.8 : « *On accompagne, on les aide, on enseigne on formate, on fait un peu de tout, on est là pour vérifier et surtout accompagner* »

E.3 : « *on n'est pas cadre de service, ni prof.* »

- Un métier, un idéal, vers la qualité

Le métier de formateur est qualifié de « *génial* », de « *passionnant* ». Il s'inscrit dans une démarche qualité :

E.4 : « *c'est le seul métier où tu peux être idéaliste, la qualité des soins, quand je dis idéaliste ça ne veut pas dire ne pas avoir les pieds sur terre, mais tu peux tirer vers le haut les pratiques et la réflexion professionnelle* ».

- Un métier de relation

La posture d'accompagnement du formateur le situe dans la relation pédagogique avec l'étudiant. Toutefois un formateur a parlé de distance dans la relation avec l'étudiant :

E.3 : « *Ça nécessite une certaine distance, on est obligé car selon les étudiants on ait qu'il faut mettre certaines règles car ils vont être trop consommateurs. Il faut qu'ils comprennent qu'il faut qu'ils recherchent, nous on est là en soutien, c'est un accompagnement, leur donner les clés.*»

La relation influe sur le processus de professionnalisation de l'étudiant.

Le formateur est :

E.7 : « *un pédagogue, un accompagnateur, c'est un professionnel à la base qui a forcément des compétences en pédagogie, il possède des outils, les théories, il sait quels sont les leviers qui peuvent aider dans les processus d'apprentissages, il connaît les freins* »

- Un métier d'accompagnement

Les formateurs s'inscrivent dans une posture d'accompagnateur, de facilitateur auprès des étudiants en formation. Le cadrage contribuerait à la sécurisation des étudiants, nécessaire pour les apprentissages, pour le développement de compétences.

E.1 : « *J'essaie d'être dans une posture d'accompagnement pas dans une posture de contrôle, en tout cas pas dans un face à face* »,

E.7 :« *Métier d'accompagnement, il faut être à l'écoute des étudiants en permanence, il faut Euhh pas simple comme question, c'est un métier d'encadrement, de transmission de savoirs* », « *Accompagner un étudiant dans la construction de son identité, ce n'est pas toujours confortable, il a son histoire ça va venir télescoper, modèle contre modèle et la manière que toi tu parles de la professionnalisation.* »

E.6 :« *C'est vraiment accompagner dans l'acquisition d'un métier avec les dimensions théoriques, valeurs humaines, responsabilité* »

E.5 : « *Pour moi, c'est une notion d'accompagnement bienveillant et cadrant en même, où le formateur se met un peu en danger dans ce qu'il va proposer aux étudiants.* »

- Un métier de création

Nous pouvons également définir le métier de formateur comme un métier de création. Le formateur réfléchit à des scénarii, met en scène des situations cliniques.

Les formateurs ont parlé de la pédagogie par simulation comme un « *projet qui se met en place doucement* ».

La simulation « présente l'avantage de pouvoir préparer les personnes non pas à accomplir une tâche unidimensionnelle mais à gérer un ensemble de variables, une diversité de tâches, une combinaison de savoir-faire. »¹⁰⁷

Un formateur nous a décrit une situation de simulation.

E.2 :« *On l'a maquillé pâle, on l'a vaporisé car elle est en sueur, le redon est rempli, son pansement saigne. L'étudiant ne sait pas tout cela, concrètement il arrive dans la chambre.* »

- Un métier de formateur qui évolue.

E.5 :« *Il faut être dans une autre dynamique, intégrer les nouvelles technologies, construire de vraies stratégies pédagogiques, réfléchir à un scénario pédagogique, certains n'ont pas encore mesuré le changement de paradigme, évolutions sociétales, universitaires.* », « *Il y a de vrais disparités entre nous, moi je suis partisan d'une belle joie de vivre et une grande rigueur de travail. Je pense que ça dépend du travail universitaire que tu fais, certains formateurs sont encore dans une posture de faire descendre le savoir et là je dirais que c'est préhistorique et vraiment, tu peux le faire de temps en temps mais de conserver cette posture...* »,

Nous souhaitons mettre en exergue la notion de « *préhistorique* » évoqué par le formateur pour qualifier la posture de transmetteur de savoirs. Nous avons également recueilli la notion d'obsolète.

¹⁰⁷ G LE BOTERF (2008), « Construire les compétences individuelles et collectives », 4^{ème} édition, EYROLLES, 271p, p174

E.7 : « *le formateur qui ne se remet pas en question c'est obsolète* ». Selon les réponses de certains formateurs, il nous semble entrevoir des profils différents de formateurs.

La question suivante demandait aux formateurs : **Dans quelle(s) posture (s) vous inscrivez-vous?**

Dans une première intention, les formateurs ont tous dit qu'ils étaient « *accompagnateur* » et « *facilitateur* ». Certains ont employé le terme :

E.4 : « *guidant et directif* »,

E.7 : « *bienveillant et cadrant* ».

Pour eux, l'étudiant, pour devenir autonome, a besoin de percevoir chez le formateur ces deux postures.

Lors de nos entretiens, aucun formateur n'a évoqué la posture réflexive. Il nous a fallu poser la question pour savoir s'il pensait adopter cette posture dans leurs pratiques pédagogiques.

- **Deux formateurs (20% de notre échantillon) affirment leur posture de praticien réflexif.**

E.5 : « *Oui, il faut qu'il soit lui-même dans une dynamique d'analyse des pratiques professionnelles, c'est la notion de métacognition un peu, tu dois être capable de réfléchir quand tu enseignes mais aussi sur ce que tu as fait d'une manière globale pour voir si c'est adapté ou pas, oui tu ne peux pas demander à un étudiant d'être réflexif si tu n'y ai pas toi-même* ».

E.7 : « *Il est obligé de l'avoir, comment veux tu demander à un étudiant être réflexif si toi même tu n'y es pas, si jamais tu ne te poses pas de questions sur la manière dont tu enseignes, tes contenus, ce n'est pas possible, dans ce type de formation professionnalisation* »

Dans ces extraits, les deux formateurs affirment leur identité et posture réflexives. Ils semblent s'auto-observer dans l'action d'enseigner, sur l'action et pour l'action.

Les formateurs engagés dans une posture de praticien réflexif ont un parcours de formation universitaires. Ils connaissaient la notion de praticien réflexif.

Pour eux, la dynamique de formation et plus particulièrement formation universitaire contribue à l'évolution de la posture du formateur à la posture de praticien réflexif.

Les huit autres formateurs ignorent la notion de praticien réflexif :

E.3 : « *Non je ne connais pas* »

E.4 : « *J'en ai entendu parler mais je ne sais pas quoi mettre dessous* »

E.6 : « *Oui j'ai du entendre mais je ne sais pas le définir, c'est quelqu'un qui a une compétence particulière pour faire réfléchir les autres* ».

- **80% des formateurs n'ont pas toujours conscience de leur posture réflexive**

Les premières réponses recueillies spontanément étaient que le formateur ne s'inscrivait pas dans une posture réflexive. Par exemple, un formateur nous dit :

E.3 : « *Voilà par rapport à ça, non je ne prends pas le temps de, d'être réflexive, non je ne prends pas le temps, je ne me pose pas la question en fait.* » Nous l'avons invité à parler de sa réflexion professionnelle. E.3 : « *Non je ne me questionne pas sur mon cours, par contre sur les TD oui un peu je me suis posé des questions sur la guidance TFE* », « *Est ce que je prends le temps d'être réflexive ? Oui ponctuellement pour certains étudiants, des étudiants qui ont arrêté.* », « *On doit le faire inconsciemment* ».

Un formateur dit : E.2 : « *Je réagis en fonction, on a l'habitude.* ».

Leurs autres témoignages dévoilent que l'objet de la réflexion est principalement l'activité pédagogique et ses effets sur les étudiants.

E.9 : « *Oui, lorsque j'anime des cours, lorsque je fais des corrections avec eux, j'essaie de ne pas être directive, il faut que ce soit qui réfléchissent.* »

E.2 « *Je pense que oui quand même, ce qui marche avec un, ne marche pas avec l'autre, il faut s'adapter à son groupe, c'est mon rôle, il y en a qui vont avoir plus de facilités que d'autres, j'essaie de répondre au mieux à leurs attentes, selon leur bilan j'essaie d'améliorer* »

Nous percevons dans ces extraits d'entretiens la volonté des formateurs à s'adapter aux étudiants, à réajuster leurs pratiques.

Les formateurs portent également un regard en cours d'action sur le groupe :

E.8 : « *tu vois très vite si tu les perds* », « *je me rends compte que des infos ne sont pas passées, je réajuste, beaucoup de réajustements* »

- **La posture du formateur est un modèle pour la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant et le développement de compétences.**

Des formateurs affirment que cette posture réflexive est une obligation pour le formateur en tant que modèle dans processus de professionnalisation de l'étudiant. Nous retrouvons ici la notion de modèle ou de contre modèle évoquée dans la définition de la professionnalisation.

E.7 : « *Je m'attelle à le faire auprès des étudiants, pourquoi, qu'est ce vous faites de l'information, quelles attitudes, pourquoi, les étudiants doivent apporter les réponses, on doit décortiquer, faire parler les émotions* », « *Tu réfléchis avec lui et puis c'est aussi questionner en cours, en enseignement clinique, ça m'arrive de leur dire qu'est ce que vous en pensez ? C'est aussi être capable d'entendre les critiques des étudiants, et s'ils voient que tu as réajusté, je pense que ça c'est important voilà* »

« Le modèle ça compte beaucoup, ce que tu mets en place, la rigueur, l'étudiant se dit ah oui ok, ça fonctionne, elle s'y astreint, elle se remet en question, « Il faut donner envie de devenir un professionnel, si on est aigris de la vie, si on vit sur ses acquis, est ce que l'étudiant aura envie de devenir ben non. ».

Certains formateurs argumentent leur engagement dans la posture réflexive par le fait « qu'on ne peut pas demander à un étudiant d'être réflexif si le formateur ne l'est pas ».

Ils nous ont expliqué qu'ils s'autorisaient à réfléchir avec les étudiants. « Il est important que la formation organise des lieux et des temps pour entraîner les apprenants à prendre du recul, à analyser leurs pratiques professionnelles, à tirer des leçons de l'expérience. C'est un travail de médiation que doivent réaliser ici les formateurs. Il va de soi que cela exige d'autres capacités que d'enseigner. »¹⁰⁸

L'enthousiasme des formateurs pour une pédagogie réflexive et pour la posture réflexive

Nous percevons les prémices d'une réflexion pour proposer des stratégies pédagogiques réflexives.

Chaque formateur semble avoir construit son modèle d'intervention pédagogique.

Tous les formateurs de notre échantillon ont pour objectifs de :

- **vouloir s'adapter au groupe :**

E.2 : « Ce qui marche pour un groupe ne marche pas forcément pour l'autre »

E.7 : « il y a des profils de promotion »,

E.10 : « une promotion ne fait pas l'autre »

E.1 : « Réflexif pour moi-même ou pour les autres ?, euh oui, c'est vrai c'est important, il faut s'adapter, il faut se poser des questions. »

- **être et rester légitime:**

E.7 : « cohérent avec l'actualité. »,

« oui on continue à s'adapter aux pratiques, aux outils que les étudiants utilisent, on a filmé on l'a mis sur la plateforme, on s'adapte aux outils modernes, si tu veux garder une certaine crédibilité on s'adapte comme on s'adapterait à une nouvelle technique de soins »

- **être présent en clinique, au lit du patient pour susciter la réflexivité chez l'étudiant et développer des compétences professionnelles.**

E.10 : « le stage apporte beaucoup »,

¹⁰⁸ G LE BOTERF (2008), « Construire les compétences individuelles et collectives », 4^{ème} édition, EYROLLES, 271p, p179

E.9 : *« le formateur doit aller sur le terrain, pour ne pas perdre pied avec la réalité, être crédible et transmettre les valeurs. »*

Les préconisations de deux formateurs :

- « se mettre en danger » :

Pour un formateur, être réflexif c'est accepter de prendre des risques face aux étudiants au regard des stratégies, des situations pédagogiques proposées : E.5: *« tout n'est pas écrit sur le papier »*.

Cette notion de « *mise en danger* » a été évoquée plusieurs fois au décours de l'entretien.

- « veille documentaire »

E.5 : *« Je pense que l'on ne lit pas assez », « Il faut opérer chez toi en tant que formateur une veille bibliographique il faut rester à la page »*.

S'inscrire dans une posture réflexive du formateur présente des bénéfices.

Elle favorise :

- **la démarche d'amélioration des prestations pédagogiques :**

E.9 : *« Pour la profession, faire avancer la recherche, les pratiques et de faire partie d'une communauté de gens qui réfléchissent dans la même direction, ça ouvre vers l'amélioration de l'enseignement »*

- **la professionnalisation des formateurs :**

E.6 : *« Pour les étudiants qui viennent après, être plus efficace sûrement, plus pertinent dans les réponses en fait »*.

E.2 : *« Pour moi ou pour eux ? La remise en question ça fait parti de mon fonctionnement, je ne suis pas dans le schéma je sais tout..., il faut se remettre en question, tout évolue surtout dans notre profession, je suis ouverte au changement mais il faut qu'il soit nécessaire et bénéfique »*

E.5 : *« C'est de renvoyer une image à l'étudiant, si tu es réflexif, tu es capable de te mettre en danger. Pour les étudiants il y a un bénéfice important et on se présente comme exemple à suivre, réflexif oui au quotidien pour s'adapter au profil des étudiants »*

E.7 : *« être plus à l'aise, c'est sûrement plus confortable »*

- **la professionnalisation des étudiants :**

E.6 : *« Ben oui c'est notre métier de former les étudiants, forcément que notre questionnement va avoir un impact sur l'étudiant »*.

E.7 : *« Débriefing avec l'étudiant, posture réflexive le groupe c'est mieux, enrichir les connaissances des uns et des autres »*.

E.8 :« *Oui c'est dans le but d'améliorer nos pratiques, forcément on participera au développement de la professionnalisation de l'étudiant* ».

E.7 :« *Ça peut optimiser la relation pédagogique entre la formateur et l'étudiant, peut être que ça change nos regards, si on améliore le lien il y a un élan différent vis-à-vis de la formation oui si on améliore le lien*»

La posture de praticien réflexif par un professionnel semble être une ressource pour développer ses compétences et sa professionnalisation.

Etre un formateur, praticien réflexif, influe sur le processus de professionnalisation du formateur et sur celui de l'étudiant.

En formation, l'apprenant construit son modèle de pratiques, développe une posture professionnelle et une identité professionnelle

S'inscrire dans une posture réflexive du formateur présente des limites.

- La résistance au changement.

Le métier de formateur évolue, la posture du formateur évolue également :

E.5 :« *Le changement de paradigme* ».

E.7 :« *Oui surement, les gens, la nature humaine qui a des difficultés avec le changement, c'est compliqué pour certaines, c'est compliqué de se poser des questions, je fais comme ça depuis 10 ans je ne vais changer, des gens fermés à l'évolution qui ont encore une pratique pédagogique descendante, maitre- élève* »

- D'autres limites

o le facteur temps

E.10 :« *Une limite de temps car pour être réflexif ça demande du temps* », « *Le temps, les moyens humains* »,

E.8 : « *à part le temps, je ne vois pas.* »

E.1 :« *Ça prend du temps si vraiment tu te poses, le temps formateur, la disponibilité et l'adaptabilité.* »

o la dimension humaine collective

E.5 :« *Et puis la limite collective, il faut accepter de se remettre en cause et tout le monde n'est pas capable de le faire, ça peut être violent* », « *On est une grande équipe, la confrontation à la nouveauté c'est un peu particulier, il faut un message fort de la direction* »

E.6 :« *C'est euh...des adaptations au groupe.* »

○ **la multiplication des activités du formateur**

E.6 : « *Tout ce que l'on peut gérer, les promotions différentes, des personnalités différentes donc ce qui est vrai pour une promotion, n'est pas forcément vrai, après il y a le temps formateur et l'adaptabilité* »

○ **le cadre réglementaire.**

E.5 : « *Tu peux toujours réfléchir, tu es dans un cadre réglementaire, on a une certaine marge de manœuvre mais on doit coller à un programme, une législation* »

- Une dernière limite évoquée est la réflexivité elle-même.

Cette réflexivité doit être justifiée, être explicitée et ne pas engendrer chez l'étudiant des effets inverses à ceux escomptés.

E.1 : « *Maintenant il ne faut pas se poser des questions pour se poser des questions, ça n'a pas de sens non plus, il ne faut pas tomber dans l'excès et en oublier qu'on est quand même pour enseigner à l'étudiant, à certains moments, il faut apporter des connaissances et ou apporter des réponses, on ne peut pas être réflexif pour réflexif* »,

E.6 : « *La façon dont tu vas animer le TD, il faut bien reprendre le questionnement mais attention aux jugements de valeurs il faut être adroit car selon comment tu reprends le questionnement tu peux tout fermer, ce n'est pas être réflexif pour être réflexif il faut reconstruire derrière* ».

L'engagement des formateurs dans la posture réflexive ne peut se suffire à lui-même s'il n'est pas porté par un projet institutionnel. Adopter une posture réflexive pour soi, avec des collègues ou avec les étudiants, suppose de prendre du temps pour réfléchir, pour observer et s'auto observer et pour s'auto évaluer afin d'améliorer ses pratiques pédagogiques.

3.2.3 Les analyses de pratiques professionnelles

Leur représentation s'est orientée immédiatement vers la description de leur pratique en animant des ateliers **auprès des étudiants** :

E.5 : « *On a insisté sur notre promotion, pour montrer à l'étudiant à quoi ça sert l'analyse de pratiques, on l'a fait avec la thématique de l'accueil* »

Un formateur nous a répondu : E.8 : « *c'est tellement vaste ce mot là* », « *Je vais les voir en stage, je les aide, j'en fais peut être sans mettre de mots dessus* ».

Un formateur a partagé sa définition de l'analyse des pratiques professionnelles avec une composante théorique et pratique notamment lors des guidances de travail de fin d'études.

E.7 :« *C'est un temps dédié à la réflexivité, c'est des petits groupes, c'est là que s'opère le conflit sociocognitif, c'est là où tu peux te poser en mettant un certain contrat moral avec les participants, tu peux libérer la parole sans que ce soit de la psychanalyse ni de la supervision,, c'est un vrai temps d'arrêt, qu'est ce qui m'a étonné, qu'est ce qui me surprend pourquoi ça m'a surprend et ça je pense que c'est vraiment formateur. La guidance de TFE est un élément de mesure de la réflexion, analyser en profondeur une situation vécue »*

« Dans un dispositif d'analyse de pratiques, il s'agit de repenser le rôle du formateur comme médiateur. Sa fonction est celle d'un référent professionnel qui aide le débutant à se construire une identité, à mettre à distance sa pratique, à discerner son fonctionnement, à percevoir ses ressources, à partager des expériences, à construire un espace de médiation. »¹⁰⁹

Nous avons souhaité recueillir leur avis sur la mise en place éventuelle **d'ateliers d'analyses de pratiques pédagogiques pour les formateurs**. Les réponses obtenues témoignent de la volonté des formateurs à s'inscrire dans une cette dynamique.

- **Un enthousiasme pour les analyses de pratiques professionnelles**

Les formateurs affirment leur investissement dans l'animation ou co animation des analyses de pratiques pour les étudiants, pour les tuteurs dans le cadre du projet institutionnel du CHU.

De plus, leurs réponses dévoilent un réel intérêt à mettre en place des analyses de pratiques pour les formateurs :

E.7 :« *Ce serait très très intéressant, très drôle, on va le faire pour les tuteurs, il faudrait le faire pour tous professionnels je pense que c'est nécessaire »*,

E.9 :« *Oui il faudrait, le métier de formateur ; il faut savoir partagé réfléchir ensemble, échange de pratiques en école, ne pas se limiter à nos spécialités, échanger nos outils, échanger nos façons de travailler, par une réunion mensuelle je ne sais pas. »*,

E.6 :« *Surement, on peut le faire sur plusieurs choses, on pourrait en effet analyser notre pratique à postériori »*,

E.5 :« *Ah oui, ce serait que bénéfique, oui ce serait que bénéfique on pourrait découvrir peut être de façon plus collective les pratiques de chacun et justement de façon collective les pratiques de chacun et justement essayer de dédramatiser certaines pratiques aux formateurs, leur montrer que ce n'est pas plus compliquer qu'autre chose, je trouve cela hyper pertinent »*,

¹⁰⁹ ALTET M (2004) « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Education Permanente*, L'analyse des pratiques, N°160, pp101-109, p107

E.8 : « Ben oui c'est toujours intéressant et c'est transférable, j'aime bien faire des formations »,

E.2 : « En équipe, sur nos pratiques à nous oui pourquoi pas ».

- **Analyser les pratiques pédagogiques au bénéfice :**

o **De la dynamique d'équipe**

Certains évoquent dans leur réponse « se réunir » aux bénéfices de la dynamique d'équipe.

E.6 : « C'est l'instauration d'une dynamique dans le groupe pédagogique »,

E.5 : « Oui parce qu'il y aurait une certaine cohésion ça limiterait la disparité des pratiques. Je crois qu'il n'y a rien de pire que la disparité des pratiques car un moment donné l'étudiant ne pige plus rien. Je crois que réfléchir sur ses pratiques c'est essayé de voir les points communs qui existent, garder ce qui fonctionne bien et aussi ce qui est plus négatif et avoir un axe fort, une sorte de colonne vertébrale où on pourrait se retrouver même si le référentiel il est là mais quand on lit le référentiel, tu ne sais pas toujours quoi mettre dedans, tu as des préconisations pédagogiques c'est tellement généralistes, ça peut être très vaste. ».

o **De la professionnalisation des étudiants**

Pour optimiser la professionnalisation des étudiants en formation, les formateurs témoignent d'un besoin d'échanges et de rencontres pour homogénéiser leurs pratiques, d'avoir une conception consensuelle, « la colonne vertébrale » pour reprendre le terme d'un formateur.

Ensuite, c'est au formateur de s'adapter à la singularité de l'étudiant pour l'accompagner vers les compétences professionnelles attendues :

E.1 : « C'est très dépendant de l'individu que tu as face à toi, il faut utiliser mais je dois adapter ma posture réflexive en fonction des individus que j'ai en face de moi. Il n'y a pas de schéma universel ».

« Sa posture est celle d'un « Tiers-passeur », d'un *go between* qui accueille, écoute, fait preuve d'empathie, de disponibilité, de respect, de solitude ; il accompagne, rassure, chemine « à côté » vers un but : la progression du stagiaire dans un contrat d'engagement mutuel »¹¹⁰

- **Des freins aux analyses de pratiques des formateurs**

o **Le groupe de cadre de santé :**

E.5 : « Des cadres ensemble ce n'est pas facile, xx caractères de cochon »,

¹¹⁰ ALTET M (2004) « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Education Permanente*, L'analyse des pratiques, N°160, pp101-109, p108

E.6 : « En fait il faut que tu transfères les grands principes à nous même, ce n'est pas pareil car c'est tes pairs ils ne te renvoient pas la même chose que les étudiants, les attentes ne sont pas les mêmes il faut accepter la remise en questions, silence, ça peut être compliqué, rire, mais pour l'étudiant c'est la même chose quand on le questionne quand il présente sa situation. ».

E.7 : « petit groupe sinon on ne va pas pouvoir échanger il faut pouvoir s'écouter c'est pas toujours évident et oui exprimer librement ce qu'on fait sans qu'il y est de jugement,... c'est compliqué, par rapport à une dynamique de groupe de cadres. Il y a une notion d'évaluation dans l'analyse des pratiques il y a des références, je pense entre cadres et collègues qu'on va avoir du mal avec des personnes qui sont sur le poste que nous. »,

○ **Les échanges informels**

Les formateurs parlent d'échanges professionnels soit lors de réunions d'équipe, soit lors d'un échange entre un petit groupe de formateurs d'une même école ou institut, soit lors d'une rencontre informelle entre formateurs d'école ou institut différents.

Il n'y a pas de temps défini dans les organisations pour mener ces analyses de pratiques professionnelles entre formateurs.

E.4 : « Nous, on a une réunion d'équipe, elles ont comme objet le planning, le bilan des stages, des notes et la réflexion pour les prochains en termes de pédagogie. Et puis pour d'autres thématiques, on pose un regard sur ce que l'on fait en petite équipe, il n'y a pas d'intervenants extérieurs c'est issue de la demande du formateur, du petit groupe, on parle de ce qui a moins bien marché, c'est plus facile c'est en interne, et c'est notre propre posture réflexive ».

Les formateurs s'accordent à dire :

- que réfléchir, analyser les pratiques est nécessaire pour tous professionnels,
- qu'il serait bénéfique de le mettre en place pour les formateurs par des analyses de pratiques réflexives
- que la réflexivité est un levier de professionnalisation pour l'étudiant.

Ils sont d'ailleurs investis dans l'accompagnement des étudiants par les analyses de pratiques. Toutefois la participation aux analyses de pratiques professionnelles pour les formateurs peut s'avérer difficile. Certains formateurs emploient le mot « *compliqué* ».

L'analyse des pratiques demande aux professionnels de se dévoiler. Elle renvoie à l'intimité, à une certaine pudeur, à ses propres émotions. Il faut parler de soi professionnel. Le regard des pairs sur la pratique du formateur apparait comme un frein.

Néanmoins, les formateurs émettent des propositions pour initier la dynamique des analyses des pratiques pédagogiques et pour le développement d'une posture de praticien réflexif du formateur. Des formations institutionnelles, des formations individuelles, un groupe de formateurs engagés dans la posture réflexive apparaissent comme des clés de réussite vers une dynamique collective.

- **Des propositions :**

o **Une posture individuelle de praticien réflexif pour un engagement collectif**

E.6 : « *La réflexivité individuelle euh c'est plus riche de le faire en collectif mais il faut cette posture là en individuelle sinon ce n'est pas la peine d'aller en collective.* », « *Dans un premier temps sur la base du volontariat, car il y a la bienveillance, la critique constructive* »

o **Un animateur d'atelier d'analyse de pratiques professionnelles**

E.7 : « *Il faut des personnes qualifiées, un coach, ici je ne vois qui pourrait se charger de ça, en tout cas il faut des personnes qui connaissent le métier de formateurs, quel qu'ils soient, moi je suis pour, ce serait bien.* »,

E.5 : « *Avoir une personne extérieur, pas celui qui t'évalue, le n+1, pourquoi pas nous l'avons fait pour la guidance TFE lors d'une formation, on a échangé un peu* », « *Si c'est les pratiques pédagogiques ça peut être un plus d'avoir par exemple un universitaire qui a une vision externe, avec sa connaissance solide il peut nous montrer les plus values de certaines pratiques. Par contre sur les guidances, le suivi pédagogique ça peut se réguler entre formateurs. Souvent quelqu'un d'extérieur apporte une régulation du groupe et après* »,

o **Une formation à l'analyse des pratiques professionnelle**

E.7 : « *La formation à l'analyse des pratiques, groupe de supervision, formation sur des techniques pédagogiques nouvelles, avoir la fameuse boîte à outil, on a peut être besoin d'autres outils aujourd'hui avec la population que nous accueillons, génération Y Z.* ».

3.2.4 Des suggestions

La dernière partie de notre entretien avait pour objectifs de recueillir des suggestions. Dans un contexte d'entretien, la parole de l'interviewé n'est pas totalement libérée. Cette question est un temps privilégié.

Nous avons recueilli des informations complémentaires explicitant les échanges.

- **Etre réflexif**

E.5 : « *Si on est réflexif, réflexif tu resteras* »

E.4 : « *la réflexivité : outil essentiel d'un accompagnement, d'une crédibilité devant l'étudiant* ».

- **Etre inscrit dans un projet institutionnel**

E.5 :« *Peut être des réunions d'équipe plus régulières et une impulsion de la direction aussi (silence) »*

E.4 :« *C'est une thématique professionnalisation et pratiques réflexives tout cela c'est une belle dynamique d'apprentissage, il faut un capitaine. Il faut une dynamique en terme de direction, désolée de dire cela là, c'est comme ça, un capitaine »*,

« *Il faut une dynamique institutionnelle, un projet pédagogique institutionnel qui incite à l'analyse des pratiques professionnelles, à la pratique réflexive parce que ce n'est pas un exercice qui est automatique, c'est un exercice qui peut être difficile car on se remet en cause, c'est un exercice qui peut être difficile car il nécessite une confrontation avec ses collègues, on ne fait pas ça tout seul dans son coin »*

- **Etre dans une dynamique de formation et de veille**

E.5 :« *Les formations universitaires ou.., on est quand même plus dans une logique universitaire, ou école des cadres même si elle est universitaire, autre, l'université a une place forte »*, « *Puis la lecture qui va avec la formation universitaire, la lecture d'ouvrage. On ne lit pas assez je pense et puis pour tout a il faut surement une demi journée détachée dans la semaine ou tous les 15 jours il faudrait que ce soit imposée par la direction. Je discutais avec une ancienne formatrice avant elle bloquait une demi journée pour aller à la biblio pour une veille documentaire, il faudrait cela pour être à la biblio. »*

La réflexivité est une variable de la professionnalisation. L'analyse des pratiques est un temps privilégié pour réfléchir sur sa pratique en vue de l'améliorer.

L'interactivité est une richesse pour construire son modèle de pratique. Les stratégies pédagogiques et de fait réflexives se conçoivent autour d'un projet porté par une institution.

Le formateur, praticien réflexif, développe d'autres compétences. C'est un professionnel qui fait preuve d'adaptabilité, de flexibilité.

Il combine le cadre réglementaire avec ses stratégies pédagogiques et avec les processus d'apprentissage des étudiants.

« En résumé, quand on fait le bilan des apports de l'analyse de pratiques, on relève que ce dispositif permet à l'enseignant de : percevoir la complexité de la mise en œuvre de l'action ; verbaliser les cadres de référence de l'action ; se représenter stratégiquement son action (savoir où il va) ; théoriser pour se donner des règles d'action opératoires afin de répondre à chaque situation ; construire progressivement une pratique réflexive ; construire le discours professionnel et mettre en cohérence les savoirs acquis. Pour toutes ces raisons, l'analyse des pratiques est incontestablement une occasion de professionnalisation. » ¹¹¹

3.3 La synthèse de notre analyse

La professionnalisation regroupe une dynamique d'apprentissage (apprentissage d'un nouveau métier, de nouvelles connaissances, l'apprentissage de Savoirs), ce qui lui confère une connotation positive. Se professionnaliser a pour but de développer, de renforcer voire de consolider ses compétences. Le processus de professionnalisation va engendrer chez l'apprenant un déséquilibre sociocognitif interagissant sur la construction de l'identité et sur le développement professionnel.

Selon les formateurs interviewés, les leviers mobilisés pour la professionnalisation des étudiants relèvent des champs :

- De la formation :
 - o elle est professionnalisante car elle apporte des savoirs professionnels reconnus et légitimes contribuant à la construction de l'identité professionnelle.
 - o l'alternance permet le lien entre la théorie et la pratique. L'apprenant se trouve en immersion dans le milieu professionnel.
 - o la co-responsabilité formateur/apprenant/tuteurs dans le développement des compétences.
 - o la réflexivité permet à l'apprenant de prendre du recul. Cette distanciation avec son agir professionnel engage le sujet dans l'explicitation de ses gestes et du sens de cette pratique. La réflexion menée sur l'action contribue au développement de la modélisation et modifie les schèmes opératoires dans un nouveau contexte professionnel. Ainsi elle vise à développer la réflexion au cours d'action. L'analyse des pratiques professionnelles peut être envisagée comme une stratégie pédagogique.

¹¹¹ ALTET M (2004) « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Education Permanente*, L'analyse des pratiques, N°160, pp101-109, p109

- De l'acteur :

L'apprenant en formation est un adulte qui

- o est une personne singulière,
- o est acteur et auteur de sa formation,
- o est engagé dans la formation,
- o est motivé et responsable,
- o est dépendant et accompagné par des formateurs, des tuteurs,
- o est autonome dans ses apprentissages.

- De l'accompagnateur :

Les formateurs se définissent comme « accompagnateur », « facilitateur ». Le formateur est un professionnel bienveillant et cadrant qui:

- o connaît le programme et le dispositif de formation,
- o connaît l'étudiant,
- o repense la formation par une finalité d'action et non par finalité disciplinaire,
- o adapte sa pédagogie au regard de l'actualité, des problématiques actuelles et au groupe d'apprenants.

Le formateur praticien réflexif :

- o évolue dans sa posture de formateur face au changement de paradigme,
- o s'accorde un temps de réflexivité sur son agir pédagogique, dans l'action et pour l'action,
- o accepte de se « mettre en danger » en proposant des stratégies pédagogiques innovantes,
- o développe les analyses professionnelles.

La posture réflexive est un élément contribuant à la professionnalisation, au développement de compétences pour agir et réagir. Les formateurs s'inscrivent dans une démarche qualité de la formation pour la professionnalisation des étudiants.

Notre analyse apporte des réponses à notre problématique. Dans cette recherche, nous nous interrogeons en ces termes : **Dans une démarche d'ingénierie et de conseil en formation, en quoi la posture de « praticien réflexif » du formateur contribue-t-elle à la professionnalisation de l'étudiant en formation de puéricultrice ?**

Nous pensons que la posture de praticien réflexif du formateur est un des leviers de la professionnalisation des étudiants en formation. Nous allons à présent vérifier nos hypothèses.

Au regard de notre échantillon, la posture réflexive des formateurs est orientée vers les étudiants en vue d'une adaptation et d'une efficacité. Ils ont peu exprimé spontanément leur réflexion sur leurs pratiques. Deux formateurs disent ne pas se poser de questions. Les réponses obtenues mettent en évidence que les formateurs n'ont pas conscience de leur posture réflexive.

La posture de praticien réflexif semble être une dynamique individuelle. Elle n'est pas toujours partagée avec les étudiants. Chaque formateur est engagé à des niveaux différents dans la pédagogie réflexive. Deux formateurs sur dix s'inscrivent dans cette posture de praticien réflexif et interagissent avec les étudiants. Chaque formateur crée son propre modèle d'intervention.

Au regard de ses éléments, notre première hypothèse, *la posture de praticien réflexif est une stratégie adoptée par le formateur pour favoriser la professionnalisation de l'étudiant*, est validée partiellement.

Concernant les pratiques pédagogiques, les formateurs rencontrés nous ont fait part de méthodes pédagogiques comme la simulation, les études de cas, l'apprentissage inversé. Notre deuxième hypothèse, *dans sa pratique pédagogique, le formateur organise des activités pédagogiques réflexives pour accompagner la professionnalisation de l'étudiant*, est validée par le recueil d'informations. Toutefois, nous tenons à souligner que les référentiels de formation nomment clairement les activités visant le développement réflexif de l'apprenant par les analyses de situation vécue en stage, le travail de fin d'études, les évaluations. Le cadre réglementaire impose des stratégies pédagogiques réflexives à mettre en œuvre dans la formation des étudiants. Les formateurs affirmant une identité de praticien réflexif semblent avoir développé la capacité à innover dans les méthodes pédagogiques et accompagnent les étudiants dans la construction d'une identité professionnelle réflexive.

3.4 Les limites de notre observation

Les limites de notre recherche sont présentées selon trois niveaux :

- le corpus théorique,
- la méthodologie d'enquête,
- l'expérience d'apprenti chercheur.

Lors de la rédaction du corpus théorique, nous avons mesuré la dimension polysémique des notions étudiées. En effet, même si nous avons construit un plan en deux grandes parties : professionnalisation et réflexivité, ces concepts sont étroitement liés et ne sont pas stabilisés. La lecture d'articles apporte un nouvel élément que nous aurions pu explorer : se professionnaliser par l'écriture, le raisonnement clinique. Une recherche n'est jamais terminée.

Notre choix méthodologique s'est orienté vers des entretiens auprès de formateurs. Cette méthode a permis l'expression sur les représentations, les valeurs et les pratiques pédagogiques.

Ils ont tous affirmé leur posture d'accompagnateur, la posture réflexive a été évoquée suite à notre question. Cette posture réflexive n'est pas totalement conscientisée. De ce fait, notre première hypothèse est partiellement validée.

Nous pensons qu'il serait intéressant de poursuivre ce travail par des observations. Nous demanderions au préalable l'autorisation aux Directeurs et l'accord des étudiants. Elles ne seraient pas menées auprès des formateurs interrogés car ils sont sensibilisés à la thématique. Il serait pertinent de s'orienter vers d'autres instituts ou écoles, hors de l'espace régional de formation des professions de santé où nous exerçons, pour plus d'objectivité.

Nous observerions les formateurs dans leurs activités pédagogiques : étude de cas, simulation, suivi pédagogique, guidance de travail de fin d'études, animation d'analyse de pratiques professionnelles. En d'autres termes, être immergé comme apprenti chercheur dans le milieu de la formation. Nous pourrions ainsi vérifier, en faisant une analyse comparative avec nos entretiens, si la posture de praticien réflexif du formateur est une stratégie pédagogique pour professionnalisation l'étudiant.

La méthode choisie présente une autre limite, celle des acteurs: apprenti chercheur- interviewé. Travaillant dans le même espace de formation, nous pourrions être amenés à travailler ensemble dans le cadre d'une mutualisation des formations. Lors des entretiens, certaines phrases n'ont pas été terminées et des silences ont été nécessaires. Cette réserve trouve peut être son sens dans cette limite. Peut-on tout dire à un de nos pairs qui travaille dans le même espace de formation ?

Concernant l'analyse thématique, nous avons mesuré la complexité de repérer, classer, de relier les idées entre elles et de ne pas interpréter les informations en fonction de notre propre conception.

L'analyse demande une méthodologie de travail qui se conçoit dès l'ébauche du guide d'entretien.

Nous terminerons par notre expérience d'apprenti chercheur. Lors de l'écoute des entretiens pour la retranscription, nous avons remarqué qu'il nous a fallu reformuler, voir expliciter les questions sur la réflexivité et sur les analyses de pratiques professionnelles car les formateurs orientaient leurs réponses vers l'étudiant. Nous nous sommes aperçue que nous leur avons apporté des éléments de réponse. Nous ne leur avons pas accordé suffisamment de temps pour réfléchir et répondre.

Si c'était à refaire, notre guide d'entretien comporterait moins de questions. Nous les formulerions de manière plus ouverte. Par exemple, nous poserions la question « Pouvez-vous me parler de votre métier de formateur? » à la place de « quelle est la posture du formateur ? ». Cette dernière pourrait être une question de relance.

Notre regard porté sur les limites de notre travail est critique et constructif pour émettre des propositions d'action.

4 LES PRECONISATIONS

Nos préconisations reposent sur les résultats de notre recherche et sont présentées selon les trois niveaux d'ingénierie de formation:

- Politique : la définition de la politique de l'espace régional de formation
- Formation : le développement des dispositifs de formation
- Pédagogie : l'évolution d'une posture du formateur dans le face à face avec l'étudiant et dans la construction des stratégies pédagogiques.

Nos entretiens nous ont permis de percevoir l'évolution dans la posture des formateurs. La réflexion professionnelle est perceptible. L'objet de la réflexion est le plus souvent l'action et pas le formateur lui-même. Quand nous les avons invités à parler d'eux même dans l'action pédagogique, les formateurs ont montré un réel enthousiasme mais ont très vite émis des difficultés.

S'inscrire dans une posture de praticien réflexif pour les formateurs s'accompagne par le soutien des Directions de l'espace régional de formation.

Dans une démarche qualité de la formation, l'analyse des pratiques professionnelles des formateurs contribuerait :

- à valoriser une conception pédagogique,
- à provoquer les rencontres entre formateurs des différentes écoles ou instituts,
- à échanger entre formateurs pour un enrichissement professionnel au bénéfice de l'étudiant en formation.

Dans la politique managériale, le virage réflexif peut s'accompagner par un plan de formation pour professionnaliser les formateurs dans le cadre du Développement Professionnel Continu : formation universitaire, formation par thématique (raisonnement clinique, écriture de situation emblématique, l'analyse des pratiques professionnelles...).

Concernant la formation des puéricultrices, l'engagement dans une démarche réflexive-interactive demande à être lisible dans le projet pédagogique. La conception de la formation s'articule autour d'un processus de mise à distance de l'étudiant au regard de ses apprentissages, de ses pratiques professionnelles pour le développement de compétences professionnelles. Les formateurs partagent les valeurs énoncées dans le projet pédagogique. L'engagement dans une posture réflexive des formateurs suppose d'organiser des réunions d'équipe pour repenser et élaborer le projet pédagogique pour les futures formations.

Un projet pensé collectivement autour d'une démarche réflexive permettrait de redéfinir en collégialité le concept de compétences, de développement de compétences et l'évaluation. La formation des puéricultrices est une formation par alternance, les tuteurs et les maîtres de stage sont invités à échanger et réfléchir avec l'équipe pédagogique pour l'enseignement et l'évaluation en stage. Le formateur est une ressource pour guider les professionnels de terrain dans ce virage réflexif pour optimiser le développement des compétences professionnelles des étudiants.

En tant que formateur, l'engagement dans une posture réflexive permet de prendre conscience de ses aptitudes mais aussi des améliorations possibles. Un formateur praticien réflexif mène une réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action selon SCHÖN. Nos entretiens nous dévoilent que le formateur mène une réflexion sur l'action en vue de l'adapter pour les situations prochaines. En outre, pour s'engager dans une posture de formateur réflexif, il faut développer la réflexion dans l'action.

Le formateur réflexif est un professionnel qui se construit des « outils » lui permettant de s'auto-observer, s'auto-évaluer dans l'action et sur l'action dans un but d'améliorer ses pratiques. Ces outils peuvent être la construction de fiches, de grilles, un journal de bord. Le formateur réfléchit et anticipe l'activité pédagogique. Il construit sa stratégie pour autonomiser et développer la démarche réflexive de l'étudiant et ainsi l'accompagner dans son processus de professionnalisation

Ses stratégies ont deux principales orientations :

- la métacognition : stimuler la réflexion sur le processus d'apprentissage (les forces, les faiblesses, les difficultés ou facilités d'une tâche) pour rendre autonome, responsable l'étudiant et développer sa capacité à s'auto évaluer.
- la pratique réflexive : porter un regard critique et constructif sur sa pratique pour la comprendre, la corriger, l'améliorer pour l'action future. Cette distanciation participe au développement des compétences professionnelles de l'étudiant.

Un questionnement se réfléchit et positionne l'étudiant comme acteur de sa formation.

Toute cette réflexion, en amont, attribue au formateur une nouvelle compétence : l'art du questionnement.

CONCLUSION

Une réforme d'un programme de formation peut être ressentie soit comme une obligation de part son cadre réglementaire et /ou comme une opportunité pour réfléchir et améliorer ses pratiques professionnelles. La perspective d'une réingénierie de formation de puéricultrice interroge les pratiques pédagogiques, les pratiques de l'accueil et d'encadrement en stage mais également la posture de chaque co-acteurs : étudiant, formateur, professionnel de terrain. Notre recherche nous a permis d'interroger la posture réflexive du formateur et d'en mesurer ses effets sur la professionnalisation des étudiants. Pour éclairer notre problématique « Dans une démarche d'ingénierie et de conseil en formation, en quoi la posture de « praticien réflexif » du formateur contribue-t-elle à la professionnalisation de l'étudiant en formation de puéricultrice ?, l'exploration théorique a montré les liens entre la posture réflexive et la professionnalisation des acteurs. Toutefois, l'hypothèse que la posture de praticien réflexif est une stratégie adoptée par le formateur pour favoriser la professionnalisation de l'étudiant ne peut être affirmée. La posture de praticien réflexif semble être une dynamique individuelle qui n'est pas toujours partagée avec les étudiants. La deuxième hypothèse est validée car l'analyse des pratiques pédagogiques met en évidence l'engagement des formateurs interviewés dans l'organisation d'activités pédagogiques réflexives pour accompagner la professionnalisation de l'étudiant.

S'inscrire dans une démarche réflexive, prendre du recul sur ses pratiques contribue au processus de professionnalisation des formateurs et des apprenants. L'interaction entre pairs, les échanges, optimisent le développement professionnel. Cependant, les émotions doivent être considérées car elles influent sur l'engagement dans une démarche réflexive. Les analyses de pratiques professionnelles constituent un dispositif de professionnalisation et contribuent à l'affirmation d'une posture de praticien réflexif pour comprendre, agir et innover.

Le formateur, praticien réflexif, réfléchit en amont de son activité pédagogique, réfléchit dans l'action et pour l'action. Il a développé des habiletés métacognitives, des capacités à interroger l'apprenant par le questionnement réflexif. Il a les capacités à ajuster sa pratique pédagogique en cours d'action. Il accepte de recevoir les regards critiques et accompagne le changement vers de nouveaux modèles. Son engagement dans la démarche réflexive lui confère une posture de leadership pour l'accompagnement vers une identité professionnelle réflexive. Son regard sur les actions est bienveillant et constructif pour l'apprenant.

Il considère la dimension affective dans le processus de professionnalisation de l'étudiant, il essaie de faire parler les émotions en valorisant celles qui ont été aidantes pour l'apprenant. Il assure une écoute attentive dans le respect de l'autre et aide l'étudiant à développer une réflexion plus autonome.

La professionnalisation des acteurs permet une montée en compétences des apprenants, des formateurs.

Au regard des évolutions sociétales, la génération Y, Z, le formateur développe de nouvelles compétences et stratégies. Il combine le contenu d'un programme, l'apprentissage individuel et personnel de l'apprenant. Il est en cohérence avec l'actualité, il propose des activités innovantes aux groupes d'apprenants. Il doit faire preuve d'adaptabilité et de flexibilité.

Dans une démarche d'amélioration de ses pratiques et de démarche qualité de la formation, repenser la formation comme un art du questionnement, tel est le défi pour les formateurs « praticiens réflexifs ». Dans sa réflexion, quelle place accorde-t-il à ses émotions et à celles de l'étudiant en formation ? Dans quelles mesures contribuent-elles au développement des compétences ?

BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAPHIE

LEGISLATION :

Programme de formation des puéricultrices 13 juillet 1983

Loi de décentralisation du 13 août 2004

Décret n°2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière, legifrance.gouv.fr

Loi n°2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital

Décret n° 2011-2114 du 30 décembre 2011 relatif au développement personnel continu des professionnels de santé paramédicaux

LIVRES ET OUVRAGES:

ALLIN PFISTER Annie Claude (2011), *Fonction cadre de santé, le guide du formateur, une approche par compétences*, Edition Lamarre, 329p

ALTET Marguerite (2004), « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Education Permanente* n°160, 196p, pp 101-109.

ARDOUIN Thierry (2013), *Ingénierie de formation*, Dunod, 293p

BLANCHET Alain (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan université, 125p

COUDRAY Marie Ange, GAY Catherine (2009) *Le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études d'infirmières*, Masson, 191p

DE SINGLY François (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan université, 127p

FERNAGU-OUDET Solveig (2007), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, L'Harmattan, 321p

JONNAERT Philippe (2009), *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*, De Boeck, 92p

LAFORTUNE Louise (2012), *Une démarche réflexive sur la formation en santé, un accompagnement socioconstructiviste*, FUSION, Presse de l'université du Québec, 278p

LAFORTUNE Louise (2012), *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences*, FUSION, Presse de l'université du Québec, 222p.

LE BOTERF Guy (1995), *La compétence, essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, 175p, p 73-107

LE BOTERF Guy (2003), *Développer la compétence des professionnels, construire des parcours de navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, 311p

LE BOTERF Guy (2008), *Construire les compétences individuelles et collectives*, 4ème édition, EYROLLES, 271p, pp 173-183

LEBRUN Marcel (2011), *Comment construire un dispositif de formation ?*, De Boeck, 175p

LE GOFF Jean-Pierre (1996), *Les illusions du management*, édition La découverte, 137p

LEMAIRE Michelle (2005), *Du formateur à l'andragogue vers une réussite partagée formateur-apprenant*, Pédagogie formation l'essentiel chronique sociale, 299p

OUAKINE Robert (2005), *Formation adultes et individualisation, ingénierie travail pédagogique et expérimentation*, CROP, 333p

QUIVY Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, 287p

SCHÖN Donald (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Collection formation des maitres, les éditions LOGIQUES, 418 p

WITORSKI Richard (2011), « Les rapports entre professionnalisation et formation (éditorial) », *Education Permanente*, Formation et professionnalisation, N° 188, 156p, pp5-9

ARTICLES :

BALAS-CHANEL Armelle (2012), « La pratique réflexive, une valse à 7 temps ? *Expliciter journal de l'association groupe de recherche sur l'explicitation* N° 93.

COLSON Sébastien (2013), «Le tutorat des étudiants et le futur référentiel de formation des puéricultrices », *Cahiers de la puéricultrice*, N° 272, p32-36, p34

EYMARD Chantal (2004), « Professionnalisation et transfert de compétence », *Soins Cadres* N°50, p 20

JUBIN Patricia (2013), « Apprendre par le contrat : un intérêt pour la professionnalisation des étudiants infirmiers », *Recherche en Soins Infirmiers*, N° 112, pp107-124

LANG Vincent (2004), « Professionnalisation cadres d'interprétation et enjeux », *Soins Cadres* N°50, pp 21-24.

MULLER Catherine (2013), « Visite du formateur en stage : quelle pratique pour quelle utilité ? », *Objectif Soins et Management* N°213, pp42-45

EN LIGNE

(Consulté le 15 novembre 2013)

URL: <http://www.metiers.santesolidarites.gouv.fr> , Répertoire des métiers du ministère de La santé

(Consulté le 28 novembre 2013)

URL : <http://questionsvives.revues.org/632>, FERNANDEZ Sylvie, WITTORSKI Richard « professionnalisation et développement personnel » 2009, vol 5 n°11

(Consulté le 6 décembre 2013)

URL : <http://www.sante.gouv.fr>, arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier

(Consulté le 8 décembre 2013)

URL : <http://rechercheformation.revues.org/1885> , ZEITLER André, BARBIER Jean Marie (2012), « la notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire », *Recherche et formation*

URL: <http://rechercheformation.revues.org/1806> , ZEITLER André, GUERIN Jérôme, BARBIER Jean Marie (2012/05), « la construction de l'expérience », *Recherche et formation*

(Consulté le 12 décembre 2013)

URL : <http://legifrance.fr> , arrêté du 23 juillet 2012 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier anesthésiste.

(Consulté le 18 décembre 2013),

URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004_2004.12html,

PERRENOUD Philippe (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation » p1-25,

(Consulté le 5 janvier 2014)

URL : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2013-2-page-7.htm> , MAZEPEAU Philippe (2013/02), « Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université : enjeux épistémologiques et pragmatiques », *les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, Vol 46, p7-19,

(Consulté le 21 janvier 2014)

URL :http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html,
PERRENOUD Philippe (1999), « De quelques compétences du formateur- expert »

URL :http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html,
PERRENOUD Philippe (2005), « Assumer une identité réflexive »

URL :http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html,
PERRENOUD Philippe (2001), « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation »

(Consulté le 30 janvier 2014),

URL :<http://cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/le-cadre-formateur-posture> ,
MORICE-MORAND Michèle (2009/02), « le cadre formateur : une posture d'accompagnant, un étayage spécifique »

(Consulté le 18 février 2014),

URL: <http://cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm>
BOUISSOU Christine, BRAU-ANTONY Stéphane (2005/02), « Réflexivité et pratiques de formation », n°20, p 113-122.

(Consulté le 25 février 2014),

URL : <http://rfp.revues.org/621>
CRINON Jacques, GUIGUE Michèle (2006/07-09), *Ecriture et professionnalisation*, n°156, page 117-169

(Consulté le 10 mars 2014)

URL http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/analuse_des_pratiques_professionnelles.pdf
PHANEUF Margot (2005), « l'analyse des pratiques professionnelles : un outil d'évolution » p1-13
URL http://www.infiressources.ca/fer/etayer_ou_controler
PHANEUF Margot (2005), « Étayer ou contrôler ? Quelle pédagogie pour enseigner en soins infirmiers ? p1-12

ENSEIGNEMENTS

Cours U2, ARDOUIN Thierry, Ingénierie du projet, démarche d'ingénierie

Cours U2 DIVERT Nicolas, De LESCURE Emmanuel, Sociologie de la formation et de la professionnalisation

Cours U3, CLAUZARD Philippe, Ingénierie pédagogique, intervention pédagogique et didactique en formation des adultes

CoursU3, Psychologie des apprentissages.

Cours U4, PARAGE Pierre, Pratique du conseil, Analyse du travail-emploi-compétence

Cours U4, LACAILLE Sylvain, PAUL Maëlla, Adultes en formation

DOSSIERS DOCUMENTAIRES

Dossier documentaire, formation cadre de santé, module fonction de formation, « andragogie et pédagogie, EduSud>Ressources>Documents

Recueil de textes, formation continue, G ROBERTON (11-2005), les concepts de l'évaluation et les pratiques évaluatives,

MEMOIRES LABORATOIRES CIVIIC

LAGACHE HANCART Véronique (2012), La fonction des tuteurs infirmiers dans le cadre de la réingénierie de formation des professions paramédicales, Cas des tuteurs infirmiers au CHU quels enseignants à retenir pour les kinésithérapeutes ?

NAGLAH Mohamed (2012), L'analyse des pratiques professionnelles entre didactique et professionnalisation. Une analyse dans l'analyse

JEROME Céline (2013) La professionnalisation au cœur du développement des pratiques professionnelles des formateurs du dispositif « Accès aux compétences clés »

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	3
1.1 L'école de puéricultrices.....	3
1.2 La formation de puéricultrice à ce jour.....	3
1.3 Les perspectives d'un référentiel de formation.....	5
1.4 La fonction de formateur auprès d'adultes : des premiers questionnements..	6
1.5 Vers une problématique et des hypothèses.....	12
2 LE CADRE CONCEPTUEL.....	13
2.1 La professionnalisation.....	13
2.1.1 Une approche théorique.....	13
2.1.2 Un regard sur la professionnalisation d'une profession.....	17
2.1.3 Un regard sur la professionnalisation de la formation.....	19
2.1.4 Un regard sur la professionnalisation et la notion de compétence.....	23
2.1.5 Ce que nous retenons.....	30
2.2 La réflexivité.....	32
2.2.1 Une approche théorique.....	32
2.2.2 Le praticien réflexif, une pratique professionnelle, une posture.....	35
2.2.3 Un engagement réflexif vers des analyses de pratiques professionnelles.....	40
2.2.4 Des stratégies réflexives pour accompagner la professionnalisation.....	43
2.2.5 Notre propre réflexion.....	46
3 L'ANALYSE DES INVESTIGATIONS.....	49
3.1 La démarche méthodologique.....	49
3.1.1 Des entretiens semi-directifs.....	49
3.1.2 L'élaboration des questions-guides.....	50
3.1.3 La posture d'apprenti chercheur.....	51
3.1.4 La population étudiée.....	52
3.2 L'analyse thématique.....	54
3.2.1 La professionnalisation : des représentations multidimensionnelles.....	55

3.2.2	Le métier de formateur : un métier aux multiples facettes	67
3.2.3	Les analyses de pratiques professionnelles.....	74
3.2.4	Des suggestions.....	78
3.3	La synthèse de notre analyse.....	80
3.4	Les limites de notre observation	82
4	LES PRECONISATIONS	84
	CONCLUSION.....	86
	BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE	88
	TABLE DES MATIERES	93
	LISTE DES ANNEXES	95

LISTE DES ANNEXES

Annexe I la convention de stage/chantier

Annexe II l'arrêté du 13 juillet 1983 relatif au programme des études conduisant au diplôme d'Etat de puéricultrice

Annexe III l'arrêté du 12 mars 2014 modifiant l'arrêté du 12 décembre 1990 relatif à la scolarité, au diplôme d'Etat de puéricultrice et au fonctionnement des écoles

Annexe IV le guide des entretiens semi-directifs

Annexe V la grille d'analyse des entretiens

Annexe VI la retranscription de trois entretiens

ANNEXE I : LA CONVENTION DE STAGE

**ANNEXE II : L'ARRETE DU 13 JUILLET 1983 RELATIF AU
PROGRAMME DES ETUDES CONDUISANT AU DIPLOME D'ETAT DE
PUERICULTRICE**

**ANNEXE III : L'ARRETE DU 12 MARS 2014 MODIFIANT L'ARRETE DU 12
DECEMBRE 1990 RELATIF A LA SCOLARITE, AU DIPLOME D'ETAT DE
PUERICULTRICE ET AU FONCTIONNEMENT DES ECOLES**

ANNEXE IV : LE GUIDE D'ENTRETIEN

Pouvez-vous me présenter votre trajectoire professionnelle ?

Professionalisation

- 1- Mon objet de recherche est la professionnalisation des étudiants, Qu'évoque pour ce terme ?
- 2- La formation construite dans une approche par compétences a pour finalité de permettre à l'étudiant dans sa démarche de professionnalisation de devenir autonome, responsable et réflexif. Que signifient pour vous ces termes ?
- 3- Dans vos pratiques pédagogiques que mettez-vous en place pour accompagner l'étudiant dans sa démarche de professionnalisation ?
 - a. Pouvez-vous me préciser à l'école
 - b. Pouvez-vous me préciser en stage
- 4- Quels sont les éléments vous permettant de dire que l'étudiant se professionnalise ?

Métier de formateur et réflexivité et posture de praticien réflexif

- 5- Quelle est votre représentation du métier de formateur ?
- 6- Pour accompagner l'étudiant dans la démarche de professionnalisation, en tant que formateur, dans quelle(s) posture (s) vous inscrivez-vous?
- 7- Diriez-vous que vous êtes un formateur réflexif ? pourquoi ?
- 8- Quelle définition donnez-vous à la réflexivité ?
- 9- Connaissez-vous le terme de praticien réflexif ? Quelle définition en donnez-vous ?
- 10- Pensez-vous que le formateur doit s'engager dans une posture de praticien réflexif ?
- 11- A votre avis quels sont les bénéfices à s'inscrire dans une posture de praticien réflexif en tant que formateur ?
- 12- Et quelles sont les limites de cette posture réflexive du formateur ?

L'analyse de pratiques professionnelles et autres dispositifs

- 13- Que représente pour vous des analyses de pratiques professionnelles ?
- 14- Pensez-vous que les analyses de pratiques peuvent s'appliquer aux pratiques pédagogiques du formateur ? pourquoi ?
- 15- Autre que des ateliers d'analyse de pratiques, quels dispositifs (de formation) pourraient être proposés et mis en œuvre pour développer la posture réflexive du formateur (praticien réflexif) ?

La problématique : objet de recherche.

- 16- A votre avis, y-a-il une relation entre la posture de praticien réflexif du formateur et la professionnalisation des étudiants ? pourquoi ? en quoi ?
- 17- Avez-vous des suggestions ou des remarques ?

ANNEXE V : LA GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS

	Entretien1	Entretien 2	Entretien3	Entretien4
Trajectoire professionnelle				
<p>Professionnalisation :</p> <p>Définition</p> <p>Autonomie</p> <p>Responsable</p> <p>Réflexif</p>	<p>diplôme, des étudiants pas encore matures, LMD tout est fait pour professionnaliser, la progression est exigée, formalisée, tracée.</p> <p>Vision critique de ses actes du quotidien, force des bons enseignements</p>	<p>Les étudiants viennent du bloc et ont 2 ans minimum d'expérience, donc c'est approfondir les connaissances, les IBODE, leur identité n'est pas reconnue</p> <p>Connaissances, ouverture d'esprit, faire les liens, mettre du sens entre théorie et pratique</p>	<p>Fil conducteur</p> <p>Se comporter comme un professionnel, faire les liens, la différence se voit ici</p> <p>Acteur de sa formation, autonomie dans leur recherche, se poser des questions, être curieux</p> <p>Réflexivité : se décrire en train de faire, se regarder avec du recul, répondre au pourquoi</p>	<p>L'alternance, se construire par immersion dans le milieu professionnel, se confronter aux équipes : modèle et contre modèle,</p> <p>Acteur : autonome mais dépendant de ses tuteurs, formateurs, des aidants</p> <p>Réflexivité : autoévaluer, se regarder travailler, adapté ses soins,</p>
<p>Métier formateur</p> <p>Définition</p> <p>Pratiques pédagogiques</p> <p>Posture</p>	<p>Les situations, en salle de TP, situation de plus en plus complexes, retour de stage (débriefing), suivi pédagogique individuel</p>	<p>Formateur ou enseignant, un facilitateur, on aide les étudiants à avancer, une formation de spécialité= ouverture d'esprit</p> <p>Beaucoup d'échanges professionnels, comprendre pourquoi on fait les choses</p> <p>Le formateur va en stage, retour de stage, des ateliers d'analyse de pratiques par une psychologue</p>	<p>Pas cadre de service, ni prof</p> <p>Accompagner dans l'acquisition (théorie, valeurs, responsabilité)</p> <p>Soutenir, s'adapter, donner les clés, on met en œuvre, « cocooning »</p> <p>Suivi pédagogique, enseignement clinique, démarche de soins, décrire, expliquer le pourquoi, échanges,</p> <p>s'autoévaluer et donner des pistes</p> <p>Indicateurs de professionnalisations : l'étudiant a la capacité à être responsable</p>	<p>Métier génial, qualité des soins, « tiré vers le haut » métier où on travaille sur la qualité</p> <p>Créateur : QCM</p> <p>Pédagogie du socioconstructivisme donc formateur : guidant et directif, accompagne vers l'autonomie, l'étudiant a besoin des 2</p> <p>Situation simulée : s'améliorer, valoriser</p>

Entretien 5	Entretien 6	Entretien 7	Entretien8	Entretien9	Entretien10
<p>Former des praticiens, dynamique théorie pratique, des exécutants dangereux</p> <p>Autonome : aller chercher un savoir,</p> <p>Responsable : se professionnaliser</p> <p>Réflexif, demande une AAP peut faire peur aux étudiants, à certains formateurs, savoir se mettre en danger</p>	<p>Diplôme, compétences une opérationnalité</p> <p>Autonomie : progressivement rechercher, mobiliser les connaissances, au fur et à mesure des consignes plus larges</p> <p>Responsable : en stage, lors de rendu de travaux, ils assument les conséquences</p> <p>Réflexif progressif, parcours, posture</p>	<p>Evoluer, un savoir être, compétence valeur</p> <p>professionnelle,</p> <p>Autonome : carte en main, devenir mature</p> <p>Responsable : utopique, amener à être responsable petit à petit, conséquence pour eux</p> <p>Réflexif indispensable, réfléchir avant d'agir, se poser des questions, faire parler les émotions, l'automatisme : non adaptée, dangereux</p>	<p>Nouveau métier, positionnement</p> <p>Autonomie : temps pour s'approprier les cours, se débrouillent, organisation</p> <p>formation famille</p> <p>Responsable de leur formation, travail à fournir, engagement</p> <p>Réflexivité : apprendre avec une démarche réflexive ne pas raisonner par cœur, se poser des questions comprendre</p>	<p>Métier, ouvrir des perspectives de recherche</p> <p>spécialisation, favoriser la culture de recherche, IADE : technicien de terrain, bloc est fermé, ouvrir vers l'extérieur</p> <p>formation professionnelle pas initiale, autonomie infirmière, part d'autonomie en stage les 6 premiers mois</p> <p>observation, découverte, compréhension</p>	<p>Amener au futur métier, souvent une notion erronée, étudiants de maturité différente</p> <p>Autonomie, responsabilité et réflexivité les étudiants ne connaissent pas autonomie acte seul, responsable : ne pas mettre le patient en danger, client /qualité</p> <p>Réflexivité 'adapter à une situation, situation imprévues</p>
<p>La simulation</p> <p>TIC : stratégie pédagogique</p> <p>Le raisonnement clinique, les TD-TP, l'apprentissage inversé, la place du formateur est indispensable en stage</p> <p>postures : joie de vivre et rigueur, accompagnateur</p> <p>bienveillant mais cadrant, qui se met en danger, créer sa situation</p>	<p>Accompagner construction de l'identité professionnelle, le transfert de connaissances en situation, intégration des valeurs des règles, professionnelles</p> <p>Stage enseignement clinique</p> <p>TD en petit groupe, 'autoévaluation, Critique constructive, respect des autres</p> <p>Retour de stage APP- portfolio</p>	<p>accompagnateur, compétence pédagogique</p> <p>Suivi pédagogique, auto-bilan, synthèse, APP, enseignement clinique, évaluation, unité d'intégration</p> <p>compétences analyse du portfolio</p> <p>posture réflexive obliger de l'avoir, modèle, rigueur, se remettre en question, veille documentaire</p> <p>réfléchit avec l'étudiant, questionne avec eux, critique, réajuste, avancer avec son rétroviseur</p>	<p>Bilan de stage, une situation particulière</p> <p>exposée par l'étudiant, analyse de pratiques</p> <p>Travail sur dossier, échanges</p> <p>Etudes de cas : lien cours pour une prise en charge adaptée, APP animée par une psychologue, permet de mieux s'exprimer</p> <p>Formateur ou enseignant, il accompagne, aide à se construire, repérer les difficultés, donner des conseils sur savoirs, expérience</p>	<p>Feuille de stage, évaluations écrites, on évalue leur réflexion, leur analyse professionnelle, analyse de cas clinique est très révélatrice de l'étudiant</p> <p>Evaluation formative sur le terrain dès le début de la formation</p> <p>Formateur métier passionnant, accompagnant, à l'étude des étudiants, pas toujours simple, métier d'encadrement de transmission de savoirs. Pas coach</p>	<p>Pratiques : stage, le suivi pédagogique en retour de stage, les cas clinique il faut que l'étudiant fasse les liens théorie pratique, le stage apporte beaucoup, l'élève doit être curieux, autonome et accepte, il ne doit être attentiste, les indicateurs de professionnalisation : la feuille de stage avec l'évaluation des compétences, regarde plus juste car on saisit les compétences</p> <p>Métier de formateur : écoute, adapté son discours, patience et disponibilité</p>

	Entretien1	Entretien 2	Entretien3	Entretien4
<p>Posture réflexive</p> <p>Bénéfices</p> <p>Limites</p>	<p>Le praticien réflexif quelque soit la professionnel, posture pédagogique C'est un outil oui mais il n'y a pas que ça, pas de schéma universel</p> <p>Trop de réflexivité tue la réflexivité, les inviter à réfléchir mais sans en faire des têtes à penser, le patient est au centre, le pratico pratique et le bon sens</p>	<p>Oui</p> <p>Le praticien c'est un mot</p> <p>S'adapter au groupe</p> <p>Réfléchir aux attentes, bilan de fin de formation, réflexion par l'étudiant</p> <p>Réajustement</p> <p>+ remise en questions, évolution ouverte au changement, peut on faire autrement</p> <p>- : vécu de chacun, maîtrise de l'exercice</p>	<p>Ponctuellement et si l'étudiant arrête sa formation, sinon on ne prend pas le temps de se questionner</p> <p>Définition du Praticien réflexif : non</p> <p>Oui pour s'engager dans une posture réflexive</p> <p>+ pour les étudiants : plus efficace, se poser les bonnes questions, pour nous même : plus à l'aise, plus confortable</p> <p>- : personnalité, les étudiants, se regarder faire, prend du temps, l'adaptation se fait instinctivement</p>	<p>Posture liée à tous les métiers</p> <p>Praticien réflexif : oui mais ne sais pas quoi mettre dessous</p> <p>+ : personnel, professionnel, les enseignements cliniques pour se confronter aux réalités du terrain, insiste sur l'alternance</p> <p>- : difficile à répondre</p> <p>Il faut un capitaine, un pilote, un projet institutionnel, un projet pédagogique, ce n'est pas automatique d'être réflexif et ça peut être difficile par la remis en cause</p>
<p>Analyse de pratiques professionnelles</p>	<p>Pas le temps, Méthodologie du mémoire école de cadre, guidance, logiciel de partage entre les formateurs</p>	<p>positionnement</p>	<p>Analyser c'est décrire, les regarder en cours d'action, le métier, le formateur</p> <p>Exposer librement, jugement plus compliqué, il faut une on peut avoir du mal, Partage avec le logiciel commun</p>	<p>Réunion de direction</p> <p>Dynamique est formateur dépendant</p> <p>Importance des transmissions entre collègues</p>

Entretien 5	Entretien 6	Entretien 7	Entretien8	Entretien9	Entretien10
<p>oui</p> <p>décortiquer</p> <p>analyser ses pratiques</p> <p>métacognition</p> <p>dynamique de promotion</p> <p>plutôt que d'IFSI</p> <p>message fort de la direction</p> <p>+ : image du formateur qui est reproductible, adaptation au profil des étudiants</p> <p>- : le temps, le collectif</p> <p>Pour l'étudiant, APP pendant leur stage par groupe d'une 15 étudiants pour 1 ou 2 formateurs</p>	<p>Oui</p> <p>Qu'est ce qui est positif, qu'est ce que je pourrais proposer, comment je me situe</p> <p>Praticien réflexif : de soi même et des autres</p> <p>+ : transmissions d'équipe, adaptation aux pratiques, crédibilité</p> <p>- : pas toujours confortable</p> <p>C'est une posture</p> <p>Il faut reconstruire après avec l'étudiant</p> <p>Temps du formateur, moyens humains, fatigant</p>	<p>Praticien réflexif : praticien médecin, Celui qui pratique en se posant des questions sur sa pratique au sens large</p> <p>+ : pour l'étudiant, Pour les professionnels : communauté qui réfléchit ensemble, amélioration des enseignements, recherche en, soins infirmiers</p> <p>- : les gens, la nature humaine par rapport au changement, se poser des questions sur sa pratique, ne pas tomber dans l'excès, ne pas oublier de former des étudiants et apporter de la réflexion</p>	<p>On a intérêt à être réflexif, remise en cause, réajuste j'espère,, Dans notre bureau, on se questionne si on n'a pas la solution</p> <p>Directrice</p> <p>+ : on n'applique pas un programme pour formater les gens, plus proche formateur/terrain, évoluer avec le temps</p> <p>S'adapter au public, changer d'outil</p> <p>- : pas A part le temps</p>	<p>Formateur réflexif : oui</p> <p>Ne pas être directif, être dans l'animation, ne pas amener du tout cuit, il faut qu'ils réfléchissent, créer une posture réflexive</p> <p>+ : on tend à faire réfléchir l'étudiant, faire les liens avec les connaissances et le terrain, posture réflexive par la simulation pratiquée en anesthésie, pour la réflexion du groupe</p> <p>- : n'en voit pas</p>	<p>Oui</p> <p>Capacité à se remettre en cause, une promotion ne fait pas l'autre, réfléchir s'adapter, compléter nos compétences</p> <p>+ : professionnel : évolution des connaissances, plus de contact avec le terrain, pas en décalage reste crédible</p> <p>Voir les étudiants en difficultés car les niveaux sont différents</p> <p>- : le temps, car par l'enseignement, la gestion administrative, gestion des problèmes, aider les élèves, il faut du temps</p>
<p>Entre formateurs, ne pourraient être que bénéfiques,</p> <p>Pratique collective, dédramatiser, choix de la thématique, en interne. ou une régulation par un universitaire qui par son savoir pourrait apporter les + ou -.réunion d'équipe,</p> <p>Eviter les disparités</p>	<p>Oui Volontariat</p> <p>Mise à plat des pratiques</p> <p>Bienveillance</p> <p>Accepter la remise en questions par les pairs, peut avoir des conséquences</p> <p>Collective, riche, juge et partie</p>	<p>Temps dédié à la réflexivité, conflit socio cognitif, contrat moral, liberté de parole sans psychanalyse, temps de pause</p> <p>Entre formateurs : oui se connaître, capacité à s'exprimer, à aider, améliorer les pratiques, développement personnel, relation pédagogique optimisée</p> <p>Elan différent vis-à-vis de la formation</p>	<p>Mot vaste, on teste des choses</p> <p>Groupe freine, thèmes pour les échanges :</p> <p>tutorat, mémoire, QCM, raisonnement clinique pour répondre aux exigences du patient</p>	<p>AAP entre formateur oui il faudrait, travail enrichissant, échange des pratiques en école, ne pas se limiter aux écoles, échanges, réunions</p> <p>L'autoévaluation</p> <p>Pour l'étudiant : faire, reproduire des gestes par mimétismes, interpréter, analyser, réfléchir et faire les liens</p> <p>Si l'étudiant ne réfléchit pas c'est dangereux</p> <p>Le formateur doit aller sur le terrain pour ne pas perdre pied avec la réalité, être crédible, transmettre les valeurs</p>	<p>APP la formation permet de mettre à jour ses connaissances, aide le formateur par rapport à la posture réflexive, comité avec d'autres formateurs pour réfléchir sur les pratiques et les harmoniser</p> <p>Nous au niveau national et régional et depuis le LMD on a mutualisé les moyens</p> <p>Notamment par la visioconférence, on tend aux changements</p> <p>Nous échangeons tous le s3, on communique sur des thématiques comme le suivi pédago. formateurs confondus ce pourrait être intéressant</p>

	Entretien1	Entretien 2	Entretien3	Entretien4
Suggestions	Dynamique dans le groupe professionnel pour progresser, Fibre pédagogique Connaissance de la formation, tuteurs, se former Attention aux usines à gaz, doit rester une réflexion individuelle cohérence avec les étudiants	non	En limites : les valeurs et l'expérience de formateur et de l'encadrement des professionnels	La réflexivité : outil essentiel d'un accompagnement, la crédibilité devant l'étudiant

Entretien 5	Entretien 6	Entretien 7	Entretien8	Entretien9	Entretien10
Formation + universitaire, réunion d'équipe, Impulsion de la direction, Lecture : on ne lit pas assez je pense, Temps détaché au CDI une veille Documentaire	avoir une posture individuelle et collective	Etre former aux APP Groupe Boite à outils	Pas de suggestions	Pas de suggestions	Faire connaitre nos formations

ANNEXE VI : LA RETRANSCRIPTION DE TROIS ENTRETIENS

N°1/ Bonjour, merci de me recevoir pour cet entretien. Je suis actuellement en master 2 ingénierie et conseil en formation à l'université de Rouen. Je le fais à distance via le CNED. La thématique de ma mission stage et de mon mémoire est la professionnalisation des étudiants. De ce fait, je travaille avec les professionnels de terrain pour ma mission de stage et avec le mémoire je rencontre les formateurs. Mon objectif est de mieux cerner la notion de professionnalisation des étudiants. Acceptez-vous que je vous enregistre ?

Oui pas de problème.

Merci Je respecterai l'anonymat dans ma retranscription. **Avant d'évoquer ma thématique, pouvez-vous me présenter votre trajectoire professionnelle ?**

J'ai travaillé comme infirmière 3 ans en chirurgie, école de puéricultrice, puis réanimation pédiatrique jusqu'en 1990. J'ai été sollicitée par le cardio-pédiatre pour travailler au cathétérisme cardiaque, il voulait une puéricultrice pour les cathétérismes des enfants. Après faisant fonction aux maladies infectieuses Adultes, oui adultes, école des cadres, 3 ans en pneumo adulte, 1999 IFSI, formateur en 2011 directrice adjointe et depuis quelques mois fin 2013 cadre supérieur dans le pole.

Qu'évoque pour vous la professionnalisation des étudiants

*Pour moi, ça évoque l'alternance, c'est-à-dire, que le stage a réellement sa place en termes de..., d'apprentissage non pas seulement dans le savoir faire mais dans les savoirs. C'est un lieu qui incite l'étudiant à faire preuve de curiosité intellectuelle, à se poser des questions sur ses pratiques. Pour se construire en tant que futur professionnel c'est – à dire ça va lui permettre pendant ses stages en dehors des savoirs et savoir- faire à être confronter à des équipes, à des ambiances d'équipe (**ton plus bas**), à trouver des modèles et contre modèles, il va se construire, pour moi c'est se construire en étant en immersion dans le milieu du travail, immersion active et pas passive bien sûr. Et... on doit l'accompagner à être acteur, à se poser les bonnes questions et puis au final à faire preuve de curiosité intellectuelle, ne pas se laisser porter. Pour moi, la professionnalisation et être acteur ça va avec. Comme pour toute formation professionnalisante si ...C'est pourquoi j'insiste sur la notion d'alternance, le stage, le stage il y a une notion de passage, je valide, je ne valide pas. Dans professionnalisation, il y a la notion d'immersion me semble importante.*

Je dois..., attend un exemple une étudiante en puériculture, de part les stages, son expérience, elle doit trouver un positionnement professionnel sur sa fin de formation euh... et pour cela mon mot d'alternance a une dimension plus forte que le stage.

La formation 2009 a été construite dans une approche par compétences. Il est écrit que la finalité de la formation est de permettre à l'étudiant dans sa démarche de professionnalisation de devenir autonome, responsable et réflexif. Que signifient pour vous ces termes ?

La responsabilité et l'autonomie ça rejoint la notion d'acteur, je vais reprendre les concepts autonomie et indépendance qu'il ne faut pas confondre. Pour moi, il est autonome mais dépendant car autonome dans le sens que c'est lui qui se forge dans ses connaissances et futur professionnel ; il est responsable mais dépendant des tuteurs, des formateurs, il a besoin d'un accompagnement. On doit le rendre autonome dans la construction professionnelle mais il l'est forcément mais dépendant de ses aidants, voilà c'est un peu ça.

Réflexif ... en immersion avec un peu euh..., être capable, réflexivité je la remettrai en lien avec l'autoévaluation en fait je disais souvent à l'étudiant, en tant qu'apprenant vous avez le droit à l'erreur, erreur sans gravité pour le patient, vous avez des tuteurs qui vous regardent travailler, qui vous évaluent, qui vous incitent à l'autoévaluation. Du jour au lendemain, vous devenez professionnel et là il n'y a plus personne même si le cadre est garant de la qualité, même si vous êtes un peu encadré au début mais concrètement dans la chambre, pour faire le soin il y a vous et il n'y a personne d'autre pour... mais la réflexion c'est la capacité à se regarder travailler aussi dans les pratiques que dans le savoir être pour pouvoir à tout moment voir arrêter le geste, dire là je ne fais pas bien, ou tout du moins se dire est ce que je ne peux pas mieux faire alors bien sûr, on ne travaille pas dans son coin, on travaille avec une équipe, est-ce qu'on ne peut pas mieux faire. La réflexivité c'est se questionner en permanence (ton de voix insistant) sur ses pratiques pour leur faire évoluer dans une notion de qualité des soins c'est comme ça que je vois la réflexivité et bien sur il y a la pratique, les connaissances et la théorie qui va avec. Il y a aussi c'est vrai beaucoup de supports, il faut avoir la curiosité intellectuelle pour aller les chercher mais ne pas se contenter de dire qu'il y a un protocole c'est bien ... un exemple classique le protocole toilette, tu commences du plus propre au plus sale concrètement si le patient est souillé, on commence par le plus sale, ce n'est pas d'appliquer bêtement le protocole, c'est bien être capable d'adapter ses soins. Si on n'est pas d'accord avec le protocole, on en parle et on le retravaille

Dans vos pratiques pédagogiques que mettez-vous en place pour accompagner l'étudiant dans sa démarche de professionnalisation ? Pouvez-vous me préciser à l'école, Pouvez-vous me préciser en stage ?

On alterne les pédagogies notamment ... ce qui plait beaucoup aux étudiants, on a la chance d'avoir une plateforme pour les inciter à se poser des questions, on va prendre un cours classique de médecin, donc après le cours médical, on leur dit vous avez les connaissances en anat phy, classique l'Infarctus du myocarde, on les incite à aller sur la plateforme pour répondre aux questions que le formateur a posé, on leur dit à vous d'aller chercher les conséquences quand dans ça fonctionne mal, car autonomie acteur de sa formation d'accord mais ils reçoivent une telle masse d'informations ils ont du mal à sélectionner, ils sont perdus ils ne sont pas encore professionnels dans leur tête donc ... un exemple le cœur, les cours sont très pointus, ils sont capables les médecins universitaires de parler du faisceau de Kent pour l'électricité. On les guide à affiner leurs connaissances par rapport au métier car pour une infirmière ça n'apporte rien par contre pour une infirmière spécialisée en cardio c'est nécessaire. Après deux techniques soit le formateur refait un cours derrière, les interpelle par rapport à leurs recherches ou mieux encore les étudiants se mettent en groupe c'est mieux mais plus chronophages donc se mettent en groupe en présence du formateur qui aura validé dans un premier temps l'exposé, et il enrichit euh.. Donc ça les rend acteur quand ils sont tout petits en première année, je n'attends pas qu'on me gave d'info entre « », je vais moi-même rechercher, c'est pareil en stage l'analyse des pratiques professionnelles. Pour une analyse des pratiques professionnelles, il y a toujours une thématique style l'accueil, les transmissions, on va faire une APP, on demande quelles connaissances je dois avoir, quels concepts, et la mobilisation des concepts au regard de la situation vécue en stage. C'est une façon de les rendre autonomes donc être autonome, j'observe comme par exemple lors des transmissions, j'observe qui parle, dans quel contexte, parasite ou pas, quelle information est donnée, DAR et à partir de là les DAR c'est quoi, à eux d'aller chercher l'information. Ils sont vus en regroupement une journée pendant leur stage à l'IFSI, on étudie leur recueil de données. Le formateur référent regroupe sur un temps à l'institut sur une thématique, on peut inviter un professionnel.

Il y a l'enseignement clinique. La réflexivité la pratique réflexive, il y a quelque chose de génial la situation simulée. La première année fin S2, ils n'ont pas vu d'autre pathologie que le processus traumatique, ils ont vu les soins pré per post op, les risques, ils ont vu la douleur, etc... enfin pas mal de choses.

La situation se passe dans la salle de TP, on a un mannequin intelligent, c'est l'idéal mais il n'y a en qu'un, sinon un deuxième formateur peut se mettre derrière un mannequin et elle parle, mais ça mobilise deux formateurs, plus de temps de formateurs.

Sinon, on maquille ce fameux mannequin, les étudiants savent qu'ils viennent en service d'ortho et qu'ils doivent faire une surveillance post op et c'est tout. En fait, le patient est une dame, elle s'appelle Mme Cotyle, elle a été opérée du col du fémur, J1 post op, on l'a maquillé pâle, on l'a vaporisé car elle est en sueur, le redon est rempli, son pansement saigne. L'étudiant ne sait pas tout cela, concrètement il arrive dans la chambre. Il y a une dizaine d'étudiants qui ont pour consigne de ne pas ouvrir la bouche, le scénario est très court 10 minutes pas plus. L'étudiant rencontre sa collègue du matin, le formateur, qui lui dit que Mme Cotyle va bien ce matin, elle n'est pas douleur mais le prodaf est fait selon le protocole douleur, son redon 5cc, le pansement propre, et pour le retour à domicile pas de souci elle habite un plein pied. Elle est contente de son hospitalisation. La patient sonne, elle dit à l'étudiant j'ai soif, etc... et voilà la vraie vie. Qu'est ce que je fais ? il y en a j'ai soif il donne à boire grosse bêtise, il y en a d'autres comme il y a du matériel ils prennent une TA, d'autres voient l'appareil à dextro font une glycémie, la majorité soulève le drap voit le pansement avec du sang et le redon qui est rempli. Tu vois c'est cela le tâtonnement. Ils ont le réflexe d'appeler le chirurgien et on les évalue sur leurs transmissions et parfois le chirurgien dit elle a combien de TA et l'étudiant qui répond à je vais la prendre, des choses comme ça. La pratique réflexive après coup, il y a une réflexion après, toujours le positif, le débriefing, qu'est ce que vous avez fait de bien ?, vous êtes content de quoi ? L'autoévaluation de l'étudiant puis après les observateurs vont citer ce qu'elle a fait de bien, qu'est ce vous feriez d'autre ? Toujours le positif, ça les incite à avoir un regard bienveillant, on a le droit à l'erreur, on les resitue en tant qu'apprenant et je cherche à améliorer et le groupe, la règle d'or et règle du jeu aussi ne pas être négatif. C'est un échange là important, échanges positifs, il faut mettre en avant comment on pourrait s'améliorer. La règle d'or pour l'étudiant, on ne valorise pas suffisamment ce qui est bien, on leur dit toujours ce qui n'est pas bien, c'est hyper-important la pratique réflexive, comme pour les équipes.

Vous avez dit tout à l'heure que l'étudiant ne réfléchit pas tout de suite alors que quand il sera professionnel, il devra être en mesure d'arrêter éventuellement son geste, ce que vous voulez dire c'est que l'étudiant n'est pas encore capable de réfléchir dans l'action alors que le professionnel oui ? Ai-je bien compris ?

Oui c'est ma perception, l'étudiant a des difficultés à s'auto évaluer car il est perturbé souvent par les techniques de soins, il est tellement centré sur les techniques de soins qu'il n'est pas au moment où il fait le soin dans la capacité intellectuelle à mobiliser ses connaissances, il en est capable après.

Les étudiants ils veulent faire bien (poser des perf, faire des bilans), ils font comme on leur a montré et là la problématique quand deux infirmières montrent de façon différentes, ils se questionnent, il y a un peu de bien là, puis là, la professionnelle, quand on est professionnel, on est capable de passer à la technique, manuelle, organisationnelle à la capacité d'analyser les pratiques en faisant, c'est comme ça que je vois le professionnel par rapport à l'étudiant. C'est comme celui qui apprend à conduire, il est tellement centré à passer sa vitesse, regarder dans le rétro, regarder sa vitesse de conduite, quelle pédale etc... il n'est pas capable de dire j'utilise tel code de la route, celui qui maîtrise la conduite, celui qui se questionne sur les bonnes pratiques, il pense aux règles.

Quels sont les éléments ou indicateurs qui vous permettant de dire que l'étudiant se professionnalise ?

Silence : les voies de la professionnalisation d'un étudiant

L'autoévaluation, oui c'est :

- *la capacité à se questionner avant de trouver les réponses,*
- *la capacité à se poser les bonnes questions,*
- *la capacité à dire je n'ai pas réponse mais je sais où la trouver, avoir repérer les ressources et là ça je me dis, lui, il s'envole.*

La conscience de la responsabilité, ils ne sont plus dans..., j'apprends mais quelle incidence à mes soins sur l'état de santé du patient. Voilà

Quelle est votre représentation du métier de formateur ?

Ah, c'est un métier génial, oui métier génial, pourquoi il est génial, c'est le seul métier où tu peux être idéaliste, la qualité des soins, quand je dis idéaliste ça ne veut pas dire ne pas avoir les pieds sur terre, mais tu peux tirer vers le haut les pratiques et la réflexion professionnelle, parce que tu n'as pas un environnement castrateur, enfin pas castrateur mais qui te gêne ...,;... qui te freine dans la recherche de qualité. Le milieu professionnel est forcément un lieu qui te freine, économique, matériel, humain, l'organisation, tu peux aspirer à un idéal en situation de formation en visant la qualité de soins et juste derrière au bénéfice du patient, Génial, on travaille que pour la qualité au travers de l'étudiant, on passe par lui

Un autre aspect positif en tant que formateur, tu formes les futurs soignants, je vois bien en 30 ans d'expérience, le respect du patient a changé, les pratiques ont changé, on donne les armes à ce qui vont nous soigner et à partir d'individus totalement différents socialement parlant.

Un autre côté passionnant, la pédagogie, en 2009 le socioconstructivisme, il faut arrêter de dire que l'étudiant est une copie blanche et qu'il suffit d'écrire dessus et il saura.

Il arrive avec son parcours, familial, social avec ses représentations donc on arrive à individualiser la formation malgré 150 étudiants d'où l'intérêt de faire des TP, TD de faire de l'enseignement clinique, de donner des consignes pour qu'ils travaillent individuellement car ils avancent différemment, ils sont différents, différents oui aussi dans leur façon d'apprendre, d'où l'intérêt ah oui il y en a qui apprennent par le jeu, des quizz sur la plateforme et ils n'ont pas l'impression d'apprendre, voilà c'est une autre génération. Les lecteurs qui vont au CDI il y en a de moins en moins, ils vont sur internet en contre partie. Il y a une population jeune, post bac, même si il y a des promotions professionnelles, des reconversions professionnelles, il y a un côté d'immatunité tout arrive maintenant et ça c'est visible par rapport aux générations d'avant, ce côté impatient qu'on n'avait pas avant, de l'autre côté une maturité des connaissances, ils ont beaucoup plus de connaissances, donc beaucoup de questions pertinentes. C'est une population qui se construit, des post ados en construction en tant que femme et homme et en tant que professionnel, on essaie de faire avec, génial.

Quelle posture a le formateur ?

Il en a plusieurs, guidant qui peut être un peu directif et accompagnant je te montre globalement la direction à prendre mais je te laisse prendre ton autonomie

L'étudiant a besoin des deux car la formation, oh la trop d'informations, trop de connaissances pures et dures concrètement ça sert à quoi ? Comment sélectionner il faut les accompagner pour arriver à ça.

Diriez-vous que vous êtes un formateur réflexif ? Pourquoi ?

Oui bien sur mais c'est lié à tous les métiers. Je ne vois pas pourquoi ce serait différent pour le formateur par rapport à un autre métier. ça avance très vite par rapport à la pédagogie, dans notre société par rapport à nos jeunes, la qualité des soins etc... si lui-même il ne se pose pas de questions je te donne un exemple, le formateur est un créateur, il n'y a jamais quelque chose qui marche à 100%, on s'est dit qu'on allait les faire construire un QCM pour valider l'UE , en groupe il a fallu qu'ils s'approprient la méthodologie du QCM, ils ont élaboré, ils nous ont donné 150 QCM environ, pas mal, sur 150 on en a retenu 30 , les résultats du bonheur, des 15 de 16, ils avaient les connaissances, on a voulu le refaire 6 mois après ça n'a pas marché comme si il y avait je connais déjà quoi, il faut être créateur dans le métier de formateur.

Connaissez-vous le terme de praticien réflexif ? Quelle définition en donnez-vous ?

Oui mais je ne sais pas quoi mettre dessous

A votre avis quels sont les bénéfices à s'inscrire dans une posture de praticien réflexif en tant que formateur ?

Le premier : personnel : un métier où on ne se lasse pas c'est passionnant, se remettre en permanence en question, un métier où on peut aller plus loin comme l'analyse transactionnelle au-delà de l'analyse de pratiques, savoir se remettre en cause, savoir du pourquoi du comment ça nous arrive de le faire entre nous formateurs, soit à partir d'une réussite ou d'un échec pédagogique on analyse les causes, les facteurs, comprendre ce qui s'est passé on va plus loin, on n'est pas sur problème action on analyse.

Le deuxième bénéfice : professionnel, c'est déjà un approfondissement des connaissances car même pour transmettre mais on n'est pas des experts et on le dit à l'étudiant, on n'a pas toujours les réponses, mais si on aime apprendre on s'éclate.

Je fais le lien avec le terrain, on travaille les projets d'encadrement, le tutorat on est interpellé par nos collègues, tuteurs ça nous permet la position un peu idéal, on a 50% de notre temps de travail sur le terrain et de voir le résultat par rapport à nos étudiants et être confronté aux questionnements des tuteurs, aux réalités de terrain car les étudiants nous le renvoient régulièrement il n'y a pas de secret et puis il y a la relation avec les tuteurs c'est une opportunité pour connaître l'évolution des techniques, participer aux protocoles si on reste dans notre école, et puis on ne sait plus ce qu'il se passe sur le terrain nous aussi on est en alternance entre « .. » c'est incontournable.

Quelque soit la formation ?

Oui mais ça n'engage que moi parce que sinon , si on est une formation professionnelle même si on tire vers une formation universitaire comment accompagner l'étudiant si on ne connaît pas le terrain, si on était sur la théorie ok, la recherche ok mais on est dans l'apprentissage concret, le formateur fait le lien, le tuteur a toute sa valeur mais il fait le lien, concrètement c'est l'expérience qui parle , les étudiants n'ont pas le même comportement à l'IFSI et en stage. On pourrait avoir un apriori en théorie alors qu'il est responsable en stage, tu sais on régresse en formation en amphi, sur le plan théorique, je l'ai vécu avec ma formation de puéricultrice et de cadre. A contrario il y a des étudiants excellents en théorie sur un plan intellectuel mais ils ont des difficultés à mobiliser les connaissances sur le terrain.

On est dans une formation professionnalisante, on doit avoir les deux versants.

Et quelles sont les limites de cette posture réflexive du formateur /Pas de réponse

Que représentent pour vous les analyses de pratiques professionnelles ?

Nous on a une réunion d'équipe, elles ont comme objet le planning, le bilan des stages, des notes et la réflexion pour les prochains en termes de pédagogie. Et puis pour d'autres thématiques, on pose un regard sur ce que l'on fait en petite équipe, il n'y a pas d'intervenants extérieurs c'est issue de la demande du formateur, du petit groupe, on parle de ce qui a moins bien marché, c'est plus facile c'est en interne, et c'est notre propre posture réflexive.

Pouvez-vous me préciser ce que vous entendez par petit groupe ?

Il y a une équipe par promo, 6 promos donc 6 équipes de formateurs, 1 formateur est référent, il fait la coordination avec la direction. Le référent a de l'ancienneté mais ce n'est pas simple, elle gère l'équipe sans positionnement hiérarchique, elle est leur égal ça marche relativement bien, elles sont reconnues. Les formateurs ont des dynamiques différentes par rapport aux pratiques réflexives, ah oui c'est comme partout, un exemple quand je suis arrivée à l'IFSI j'ai pu choisir mes cadres 3/4, la 4^{ème} était totalement passive, elle n'avait pas envie de se remettre en question, elle était plutôt ... enfin les 3 autres du bonheur.

Et en fonction de ces formateurs avez-vous remarqué une différence dans le processus de professionnalisation de l'étudiant ?

Oui et non, je suis une bonne normande. On peut avoir un référent, si vous n'êtes pas à l'aise avec votre référent, les étudiants s'autorisent à aller voir une autre. Alors de là à avoir des statistiques non, la grande équipe reste au service de la promotion, après il frappe à la porte selon les besoins, ils ont repéré une compétence de l'une et des autres. Ça marche pas mal par contre comme ça. Cela nécessite une grande transmission entre collègues car pour les étudiants qui posent problème, le fait de leur ouvrir cette porte, il y en a qui en joue, un tel m'a dit que, l'autre cela, il faut communiquer, il ne faut pas rester dans son groupe, c'est tous ensemble.

Diriez-vous que la posture réflexive du formateur pourrait elle être un outil d'accompagnement du processus de professionnalisation des étudiants ? Pourquoi ?

Oui tout à fait, c'est l'outil essentiel, c'est le principal outil, c'est euh..., il faut leur montrer que nous on est capable d'analyser nos pratiques parce que si on est dans faites ce que je dis mais pas ce que je fais je pense qu'en terme de crédibilité et euh donc ce que l'on fait aussi tous les 2-3 mois on se met devant la promotion tous ensemble on fait le bilan, ce qui marche, ce qui ne marche pas, le pourquoi, clac-clac,

le questionnement les étudiants l'entendent, ils sont critiques, on a des renvoies et ça ne marche pas pourquoi ? On sème donc on récolte, c'est eux nos clients. Il nous faut leur avis pour avis, on n'est pas là pour les formater, on est là pour prendre en compte leurs besoins et avancer avec eux.

Il y a une question à laquelle vous n'avez pas répondu. Y a-t-il une ou des limites à être formateur réflexif ?

J'ai du mal à répondre à cette question, c'est pour cela que je n'ai pas répondu. (Rire)

Il y en a forcément, il n'y a pas de profession idéale (silence), sur un groupe l'insatisfaction pour certains étudiants qui passent au travers des mailles du filet entre « .. », ils sont différents c'est ce qui fera la richesse d'une équipe mais ils sont différents on ne peut pas accepter ce qui ne correspondent pas à des valeurs professionnelles, sans jugement de valeur certains ont des capacités intellectuelles et ils savent naviguer.

Avez-vous des suggestions ou des remarques ?

C'est une thématique professionnalisation et pratiques réflexives tout cela c'est une belle dynamique d'apprentissage, il faut un capitaine. Il faut une dynamique en terme de direction, désolée de dire cela là, c'est comme ça, un capitaine car on va tomber sur des formateurs ... car ce sont des humains, des individus euh .. il faut une dynamique institutionnelle, un projet pédagogique institutionnel qui insiste à l'analyse des pratiques professionnelles, à la pratique réflexive parce que ce n'est pas un exercice qui est automatique, c'est un exercice qui peut être difficile car on se remet en cause, c'est un exercice qui peut être difficile car il nécessite une confrontation avec ses collègues, on ne fait pas ça tout seul dans son coin, quand on fait ça si il n'y a pas de dynamique de projets autour ça ne marche pas comme tout projet, je n'aime pas trop cette conclusion mais je suis obligée de le dire.

Les formateurs peuvent-ils être ce capitaine ? *Oui s'ils sont reconnus, quand je dis projet pédagogique institutionnel, le, ce capitaine pilote, demande, il ne fait pas mais il nomme des référents ce peut être un formateur mais il demande régulièrement des comptes sinon ça tombe à l'eau, où est ce qu'on en est, sinon ça tombe à l'eau, c'est une véritable conduite de projet.*

Merci beaucoup de votre contribution.

N° 2/ Bonjour, merci de me recevoir pour cet entretien. Je suis actuellement en master 2 ingénierie et conseils en formation à l'université de Rouen. Je le fais à distance via le CNED. La thématique de ma mission stage et de mon mémoire est la professionnalisation des étudiants. De ce fait, je travaille avec les professionnels de terrain pour ma mission de stage et avec le mémoire je rencontre les formateurs. Mon objectif est de mieux cerner la notion de professionnalisation des étudiants. Acceptez-vous que je vous enregistre ?

Oui pas de problème.

Merci Je respecterai l'anonymat dans ma retranscription.

Avant d'évoquer ma thématique, pouvez-vous me présenter votre trajectoire professionnelle ?

Oui très compliquée, j'ai intégré l'établissement comme agent de service hospitalier en 1977, puis j'ai passé le concours d'entrée à l'époque c'était encore possible j'ai passé le concours d'entrée de manip radio puis j'ai suivi la formation en promotion promotionnelle, j'ai exercé juste après la sortie en neuro radio service hyperspécialisé. Au fil de ma carrière j'ai changé par mal de services (imagerie de projection vasculaire, scanner) et quand j'ai commencé en scanner en 82-83, j'ai eu subitement envie de faire partager mes connaissances aux autres sans être suffisamment formé, je me suis inscrit à un DU d'anatomie à Cochin à Paris, ayant validé mon diplôme, j'ai commencé à être vacataire à l'école d'imagerie, première phase et l'idée que j'avais à l'époque c'est que j'intègre l'école à taux plein, j'ai fait l'école des cadres, j'ai été tenu par l'hôpital car je l'ai fait par la promotion professionnelle, j'avais 30 mois à rendre. J'ai un statut particulier, je suis en fait détaché de l'hôpital et contractuel au niveau du rectorat et de ce fait rémunéré par le rectorat mais je suis ma carrière selon l'hôpital, je suis ici depuis 2008.

Qu'évoque pour vous la professionnalisation des étudiants ?

Alors à mon sens il y a deux pistes de réflexion possibles il y a dans l'absolu ce qu'il y est écrit sur le papier on se fait un vieux pieux que de vouloir professionnaliser et de leur permettre d'arriver avec un diplôme sur le terrain en étant aussi efficient que possible, je crois que l'on peut en vouloir à personne parce que c'est quelque chose absolu et quelque chose extraordinaire de mettre des étudiants non des professionnels sur le terrain, ils vont être réactifs.

La deuxième piste et qui me chiffonne un peu plus, c'est que l'on a encore des étudiants qui ne sont pas encore matures, ils sont parfois à peine majeurs, donc ces gamins là, je les appelle gamins par rapport à cette problématique de maturité.

Je me dis en tant que formateur on va avoir beaucoup, beaucoup de mal à faire rentrer dans ce moule de la professionnalisation ces étudiants qui n'ont pas encore de recul dans quoi que ce soit, pas de recul, ils sont encore bébés pour certains, sont encore très encadrés par leurs parents, ils ne savent rien faire seuls, c'est un peu paradoxal que de vouloir professionnaliser des gens qui au départ n'ont pas le profil. Dans la promotion, une partie est post bac, ils ont tous fait la PACES, ils ont raté mais ils ont vécu des choses un peu difficile, se faire une place donc quand ils arrivent chez nous ils sont plus matures. On a tous les profils, des reconversions professionnelles, exemple la dernière fois une secrétaire qui travaille chez un véto. Alors on a aussi dans notre profil de 1^{ère} année une brancardière, elle avait un bon dossier scolaire d'amont mais dans son dossier professionnel, il y avait des petites choses et on lui a donné sa chance et elle apporte satisfaction. Professionnalisation oui avec quelle difficulté. Je ne sais pas si j'ai répondu à la question. Je disais tout à l'heure qu'il était difficile de professionnaliser les étudiants par rapport à leur profil initial par contre la formation cursus LMD on s'aperçoit que tout est fait pour qu'on réussisse à professionnaliser l'étudiant. L'UI vise à faire réfléchir sur des situations cliniques qui sont de plus en plus complexes dans toutes les disciplines d'imagerie. Les étudiants sont capables de travailler dans tous les services d'imagerie, trois ans ce n'est pas trop. On n'avait pas cette progression exigée en théorie dans l'ancienne mouture, peut être que c'était fait, aujourd'hui c'est formalisé, tracé on est capable de faire travailler et réfléchir les étudiants. Je suis la bête noire des évaluations, je ne me contente pas de vérifier les connaissances de l'étudiants, tout le monde sait faire, recracher un cours tout le monde sait faire, je les mets dans une situation donnée, de réfléchir, ils doivent aller chercher dans leurs différents tiroirs, ils commencent à faire de synthèses, méthodes qui permet de professionnaliser les étudiants. Ce n'est pas demandé dans les UE, les UI très ciblées professionnalisation. Je trouve que c'est dommage de ne consacrer qu'une seule Unité, c'est pourquoi moi je le fais dans mes UE au début, il tempête oui c'est quoi ça, on ne l'a pas vu en cours, ça te permet de leur mettre le pied à l'étrier. Je leur dis qu'ils l'ont vu, réfléchissez bien, vous avez en cours une situation normale, demain si vous travaillez dans un établissement quel qu'il soit, vous n'aurez pas de situation normale alors comment vous adaptez, tu vois c'est ça réussir la professionnalisation

Dans vos pratiques pédagogiques que mettez-vous en place pour accompagner l'étudiant dans sa démarche de professionnalisation ? Pouvez-vous me préciser à l'école, Pouvez-vous me préciser en stage

Les travaux dirigés on a la chance d'avoir une salle de radio, on les fait travaillé sur à côté, je ne leur demande pas un bassin de face tout le monde sait faire je te montre une fois tu sais, je leur demande de le faire à un patient ayant la pathologie de ... toujours ... l'étudiant est mis dans une situation clinique particulière, par exemple en genou dans un contexte de rhumato donc doit il être assis, couché ... on a le matériel c'est plus facile.

On les fait réfléchir aussi sur de l'imagerie normale c'est la base de tout et on associe l'imagerie pathologique on ne leur demande pas d'étiqueter la patho mais de la décrire, je compare entre l'image de référence que j'ai dans ma bibliothèque personnelle et celle là, si on avait injecté un produit mon image aurait-elle été meilleure ? On fait ça pour le scanner, l'IRM, enfin toutes les disciplines. On essaie de les faire réfléchir au-maximum de leurs connaissances, de leurs possibilités. On construit des exemples pour les faire réfléchir il faut partir de situations classiques, de bases très classiques pour aller vers le complexe et alors là tu en perds la moitié

Quels sont les éléments ou indicateurs qui vous permettant de dire que l'étudiant se professionnalise ?

On a un portfolio par étudiant, les choses sont très cadrées, on a une obligation de suivi pédagogique à chaque stage, 90 étudiants, 2 postes et demi de prof coordo. On a la possibilité d'évaluer dans le contexte théorique. A leur retour de stage, on fait un débriefing dans un suivi pédago on les reçoit en individuel, on essaie de voir la progression de l'étudiant depuis son entrée, ça nous permet de faire un bilan aussi objectif que possible parce que on a une vue complète et de se dire que sur cette compétence là il n'y a pas eu de progression donc on lui donne des objectifs, quels sont les écueils, qu'est ce que peut faire pour l'aider, mais pas lui seulement il y a aussi la promo. Il y a aussi un débriefing entre nous, peut être que ce serait bien de revoir nos pratiques. Ce n'est pas formalisé par contre, on se dit il n'a pas été bon, mais nous peut être non plus dans l'enseignement, dans l'orientation de ses stages... tu vois on n'a pas de réunions formalisées mais pour se parler c'est facile on est deux et demi. On ne fait de suivi collectif car on n'a pas le temps, ce n'est pas de la mauvaise volonté, on est deux et demi. Là on est arrivé à un point, on les libère à 11h30 et on les voit après entre 12h30-13h30, environ pendant 45 minutes. On voit 1 étudiant. On a 10 compétences à voir avec un nombre d'items relativement important.

On vérifie que les cases soient cochées et on vérifie la cohérence des commentaires avec les cases cochées et on s'arrête sur les items qui posent souci.

La plus part du temps, je mène l'entretien, nos entretiens sont orientés dans nos disciplines respectives, on reçoit nos étudiants, on n'a pas de suivi individuel d'un seul étudiant durant son cursus, on a une sorte de, une mixité qui se fait en fonction des disciplines de stage, c'est dommage de ne pas utiliser les compétences l'expertise de mes collègues, quand on débriefe on sait de quoi je parle je peux orienter.

on vérifie les compétences on attribue les ECTS et on valide ou pas le stage, là on a deux étudiants qui refont leur stage, je ne pouvais pas valider ce n'était pas possible. Pour un le service clinique m'a appelé, j'ai assisté comme observateur à l'évaluation et le rendu est à l'image du stage, il y a en effet des choses non acquises pour le niveau de formation, saurait être pu acquis si il était en première année. Avant tous les étudiants avaient des 18, il est gentil, il apporte des gâteaux etc... on avait des difficultés aux conseils de classe, 3 en physique et 18 en stage et si tu grattes le 18 vaut 11-12 grand maximum. Les points c'est nous que les attribuons, tu as joué tu as perdu, pour nous c'est un plus, aujourd'hui, si on le laisse aller dans cet axe, donnions lui une chance supplémentaire pour progresser, c'est vraiment un gros plus.

Quelle est votre représentation du métier de formateur ?

C'est formateur dépendant, si tu t'inscris dans ce genre de profession, il faut l'envie de transmettre, elle n'est efficace que si tu es prêt de ton étudiant. Tu sais je suis directeur de mémoire à l'école des cadres, j'ai un étudiante qui travaille justement sur la juste distance entre formateur et l'étudiant. Sans pour autant être proche de l'étudiant au sens littéral du terme, il faut une proximité suffisante pour l'aider, l'accompagner dans ses difficultés car tu as une trentaine d'étudiants tous différents ils ont tous besoin à un moment donné d'une aide et tu dois être capable d'adapter à l'étudiant et à l'instant présent. Ca doit être dans la fibre du formateur, on a la chance d'avoir des promos assez petites, c'est envisageable pour une promo de 30 plus difficile pour une promo de 150. Dans le profil du formateur, Si tu n'as pas envie d'aider Celui qui est devant toi ce n'est pas la peine de faire ce boulot là. Transmettre les connaissances, les connaissances non ça ne suffit pas, transmettre ton expérience, ils sont loin d'imager, ils sont hyper friands. La transmission ne se limite pas, il faut agrémenter avec une situation, j'essaie toujours de leur donner des résultats normaux et de patho et là tout de suite ça s'ouvre, oui tout le monde a vu la fracture mais quel est le mécanisme ?

Il y a toujours, toujours l'envie de le mettre en situation clinique, les faire réagir. Tu as quand même des échanges et dans le message plus de la moitié va entendre.

Si tu leurs dis que tu mets le cours sur le site du lycée, certains ne prennent pas de notes, d'autres notent diapo 4 car pas noter sur la diapo. Nous on leur a dit qu'une méthode d'apprentissage c'est l'écriture, certains ne savent pas prendre de notes, ils écrivent tout de A à Z, Monsieur vous avez quoi ? Vous pouvez répéter, non je ne peux pas répéter tu vois, enfin ils ont trois ans pour y arriver

Quelle posture a le formateur ?

Aidé, avoir la fibre, accompagné

Diriez-vous que vous êtes un formateur réflexif ? Pourquoi ?

Etre réflexif, c'est quoi, euh Je parle pour le formateur, être capable d'avoir une vision critique de ses actes au quotidien, de se dire ce que j'ai fait là ce n'est pas bien ou là c'est génial, c'est ce qui fait la force de bons enseignants. Etre capable, je pourrais m'en contenter et refaire le même l'année prochaine, mais réfléchir c'est se dire qu'est ce que je peux mettre en place demain pour les étudiants l'intègrent. Depuis 2008, je n'ai jamais fait le même cours, c'est être réflexif réactif par apport à une situation donnée. C'est un peu paradoxal, car ce que tu changes pour une promotion ne marche pas pour l'autre mais il y a toujours quelque chose à modifier pas sur le fond mais dans la façon de la présenter, la façon de l'intégrer, le faire plus tôt plus tard, notre titre correspond à la réalité, c'est essayer de mettre du lien dans les acquisitions pédago quelque soit la difficulté. On est chargé de prendre la température d'un cours et d'échanger avec les enseignants responsables de l'UE. On a des échanges permanents avec les autres enseignants et on peut mettre des choses pour s'améliorer, pas toujours pour la promotion en cours, on est toujours sans cesse en train d'améliorer.

Réfléchir pendant le cours : oui je me mets des petites notes car je vois pendant le cours il y a eu un flop, il faut absolument se remettre en question.

On a mis en place cette année, il y a des évaluations qui ont été pour certains affichées, un peu dégelasse, mais l'effet, les deuxièmes années sont venus nous voir pour proposer d'aider les premières années, car ils ont les ressources, en terme de réactivité et de réflexivité c'est très bien. On a pris le parti de se dire on le met en place, difficile à organiser mais ça a bien marché, nous on avait épuisé nos cartouches, ça été un plus.

Connaissez-vous le terme de praticien réflexif ? Quelle définition en donnez-vous ?

Terme ou qualification qui peut s'adresser aux professionnels de terrain et celui qui enseigne, c'est le professionnel qui réfléchit quelque soit son statut. Praticien il pratique et réflexif il réfléchit.

A votre avis quels sont les bénéfices à s'inscrire dans une posture de praticien réflexif en tant que formateur ?

ça ne peut s'envisager autrement, si tu ne réfléchis pas à la manière d'optimiser le message à faire passer tu n'as pas ta place à l'école et quelque école que se soit, on a trop vu des personnes qui étaient sur les rails du train sans se poser des questions, avant on s'en fou, je vais là bas, et là bas c'est la retraite il n'y a que cela qui les intéresse, comment est ce qu'ils peuvent optimiser la prise en charge de l'étudiant sans réfléchir sur sa posture pédagogique, donc si tu ne réfléchis tu n'as pas d'espoir de progression et forcément ça retentit sur l'étudiant.

Et quelles sont les limites de cette posture réflexive du formateur

Trop réflexivité tue la réflexivité, il faut les inviter à réfléchir mais sans en faire des têtes à penser car le patient est au centre, car parfois les besoins sont basiques et ceux qui réfléchissent trop ne les voient pas.

Restons à notre place, sachant réagir à chaque situation clinique, on a mis un nom dessus, c'est bien et euhh mais restons proche et pratico-pratique que possible, il faut prendre en compte l'environnement du patient, ce n'est pas la réflexion c'est le bon sens et si tu réfléchis le bon sens tu le perds.

Que représentent pour vous les analyses de pratiques professionnelles ?

Ce n'est pas formalisé, on s'est réparti les guidances, on a chacun 10 étudiants, j'ai mis le cours sur le disque partagé pour que mes collègues aient une vue de ce que j'ai expliqué aux étudiants. Ils ont la base, et à l'issue des différentes guidances, on a partagé, c'est la première fois qu'on fait ça.

Auriez-vous de préconisations pour développer la posture réflexive du formateur

C'est l'instauration d'une dynamique dans le groupe pédagogique, nous c'est facile on est deux et demi, dès qu'il y en a un qui a une idée on suit car c'est toujours pour progresser Après il faut avoir cette fibre, il faut avoir envie de transmettre, il faut cette espèce de fibre enseignante, je ne sais pas si c'est le bon terme, il faut avoir envie de les aider à devenir grands

Il faut penser à la formation mais est ce qu'on a les moyens de se dire, le retour sur investissement ce sera quoi ?

Est ce que, effectivement, le fait d'amener les gens à réfléchir sur les pratiques, oui se pourrait être une solution pour dire je prends le temps, je me pose et peut être que ça m'aider à adopter une posture différente, la mise en place d'une assise réflexive.

Ce doit rester individuel ?

Oui je pense que ça doit rester une démarche individuelle, il y a peut être des gens qui n'ont pas besoin de cela,

Alors soit, tu travailles dans un truc monstrueux comme l'IFSI, obliger tous ces gens là à réfléchir sur les pratiques oui, il faut le formaliser, l'organiser, nous on est deux et demi tu n'as pas besoin de monter une usine à gaz pour réfléchir à tes pratiques professionnelles.

Diriez-vous que la posture réflexive du formateur pourrait elle être un outil d'accompagnement du processus de professionnalisation des étudiants ? Pourquoi ?

ah oui j'ai déjà répondu, la situation est primordiale dans la professionnalisation de l'étudiant, silence, ouais sans doute mais il n'y a pas que ça, c'est très dépendant de l'individu que tu as face à toi, oui ça peut être un outil, qu'il faut utiliser mais je dois adapter ma posture réflexive en fonction des individus que j'ai en face de moi. Il n'y a pas de schéma universel qui te dise que tu dois avoir cette posture là, si moi j'ai une posture dite réflexive ça aura un impact sur l'étudiant mais est ce que si j'adopte toujours ce même positionnement est ce qu'en face...

Suggestions, propositions ? Non

Merci beaucoup de votre contribution.

N°3/ Bonjour, merci de me recevoir pour cet entretien. Je suis actuellement en master 2 ingénierie et conseils en formation à l'université de Rouen. Je le fais à distance via le CNED. La thématique de ma mission stage et de mon mémoire est la professionnalisation des étudiants. De ce fait, je travaille avec les professionnels de terrain pour ma mission de stage et avec le mémoire je rencontre les formateurs. Mon objectif est de mieux cerner la notion de professionnalisation des étudiants. Acceptez-vous que je vous enregistre ?

Oui pas de problème.

Merci Je respecterai l'anonymat dans ma retranscription.

Avant d'évoquer ma thématique, pouvez-vous me présenter votre trajectoire professionnelle ?

Oui bien sur, je suis infirmier depuis 1999, j'ai travaillé 5 ans en neuro réa chir et 2 ans en réa pédiatrique ensuite pour me mettre un peu en danger voilà, et 2 ans faisant fonction de cadre de santé en chirurgie viscérale et thoracique avec une vision globale intéressante et puis l'école des cadres en 2007 je crois 2 ans en tant que cadre aux urgences adultes et depuis 3 ans et demi bientôt 4 l'IFSI.

Après d'autres missions associées, je suis membre du comité de rédaction de la revue soins cadre, j'étais vice président du CEFIEC, région, et je fais un master 2 recherche sciences de l'éducation pareil en distanciel via le CNED, master en 2 ans pour peut être un doctorat mais il faut, il y a aura des négociations à faire.

Qu'évoque pour vous la professionnalisation des étudiants

C'est vraiment important enfin parce que même si la formation est devenue universitaire on reste quand même dans une dynamique professionnalisante forte, tu ne peux pas dissocier d'un côté le côté théorique et le côté pratique. Je suis toujours interpellé quand un étudiant en fin de cursus me dit qu'il veut faire un master sans avoir pratiqué, pourquoi pas dans l'avenir, on est là quand même pour former des praticiens au lit du patient. Notre enseignement doit être retransféré dans cette dynamique pratique, toujours en association avec la théorie. Tu ne peux pas mettre de côté la théorie quand on pratique sinon tu fais des exécutants dangereux même s'ils exécutent bien.

La formation 2009 a été construite dans une approche par compétences. Il est écrit que la finalité de la formation est de permettre à l'étudiant dans sa démarche de professionnalisation de devenir autonome, responsable et réflexif.

Que signifient pour vous ces termes ?

Je vais commencer par autonome, il faut leur donner les possibilités à devenir autonome, un accompagnement progressif.

Je pense, pour donner les possibilités d'aller chercher les savoirs au bout d'un moment, par petites touches au début, par touches plus importantes à la fin. Pour en 3 ans, avoir une vision globale de toutes les pathologies du monde. Je fais un parallèle avec l'apprentissage inversé que nous utilisons, enfin que j'utilise, je teste pas mal, je donne des responsabilités par vidéo et aux étudiants d'aller chercher le savoir, aller chercher ça va bien avec le nouveau programme, les rendre autonomes par la recherche.

Responsable, responsabilité et autonomie, s'ils ne vont pas chercher le savoir, ils en sont responsables et en tirent les conséquences au regard de la professionnalisation c'est-à-dire ils vont être responsables de patients qu'ils auront en charge, dans certaines pathologies, ils sont capables d'appeler le médecin, capables d'adapter et de mettre en sécurité voilà et puis la responsabilité en tant que comportement c'est-à-dire, ils doivent respecter les valeurs qui sont fortes de soins, valeurs fortes de fonction publique et puis clinique etc....

Réflexif, ce n'est pas qu'on ne soit pas réflexif avant mais c'est clairement expliqué, clairement mené et logiquement on doit les amener à faire des liens et prodiguer cette démarche réflexive par des analyses de pratiques professionnelles. Point important qui ..., ça fait un peu peur aux étudiants et peut rendre mal à l'aise certains formateurs, savoir se mettre en danger en tant que formateur tout n'est pas écrit sur le papier, il y a une notion d'interaction, on est là pour les accompagner dans la dynamique de réflexion, ce côté réflexif intéressant,

S'ils sont réflexifs s'ils sont capables d'aller chercher les savoirs, tout en respectant les grandes valeurs tout est lié.

Dans vos pratiques pédagogiques que mettez-vous en place pour accompagner l'étudiant dans sa démarche de professionnalisation ? Pouvez-vous me préciser à l'école, Pouvez-vous me préciser en stage

L'apprentissage inversé : tu utilises des séquences vidéo où tu te filmes, toi, de courtes séquences, tu passes une commande, ils travaillent chez eux via l'outil informatique plutôt quand même, des recherches particulières après.... Soit tu crées un forum d'échanges et puis tu vois ce qui est compliqué, facile au regard des connaissances et tu adaptes tes cours, on intervient avant les TD, des projets dynamiques.

Oui aussi autour du raisonnement clinique, tu ne peux pas être réflexif si tu n'as pas de bonnes capacités d'analyse et de raisonnement et de les renvoyer à leurs responsabilités c'est-à-dire que le fait de réfléchir c'est être capable de transférer.

La notion de transfert est importante ça peut se faire en filigrane au cours d'un TD/ TP, tu les renvoies à cette notion de réflexivité, au regard de vos connaissances, vous voyez bien que vous en avez une représentation, elle peut être un peu erronée mais le patient a telle pathologie, ce n'est pas aussi simple que cela y paraît.

Et en stage on va sur le terrain, point indispensable, je pense, le formateur a une vraie place en clinique c'est-à-dire au lit du patient, du fait de la connaissance du programme, ce qui a été fait avec les étudiants, il connaît l'étudiant pour l'amener à ce que ce soit le dispositif le plus adapté. De plus en plus d'études démontrent que l'apprentissage en situation est important il ne faut pas se le cacher, les soignants sont plus dans une dynamique technique que dans une dynamique réflexive où le raisonnement clinique a une part importante c'est pas qu'elles ne le font pas mais c'est plus difficile de se poser un peu pour expliquer, le formateur est primordial.

Vous travaillez avec les tuteurs ?

Oui mais ça dépend des lieux, du projet d'encadrement et de la capacité du formateur à être à l'aise dans tel ou tel endroit. Quand je vais en neuro chir je n'ai pas besoin d'un tuteur, je ne mets pas le patient en danger, enfin en danger, je maîtrise la pathologie, c'est un temps important. Dans mon étude pour le master, je travaille sur le raisonnement clinique, justement, le dispositif le plus adapté est au lit du patient, on ne fait pas la même chose, pas les mêmes compétences, c'est un vrai temps d'accompagnement c'est bien quand on est à trois mais ce n'est pas toujours possible faisable.

Pouvez-vous me dire comment vous pratiquez ?

Je suis plutôt guidant mais ça dépend de l'étudiant, si il a bien investi, a bien compris que c'est un temps d'aide et pas une évaluation sommative mais une évaluation formative, certes on vient les évaluer quand même mais on est là pour former, au début j'avais tendance si l'étudiant n'avait pas travaillé à être brut, que l'on soit brut, dans le bon sens....., ça ne change pas grand-chose il y a peut être un blocage qui fait qu'il n'a pas osé, je ne sais pas quoi, ça n'empêche pas de lui dire qu'il n'a pas fourni de travail, on est là pour les accompagner à grandir, ce n'est pas un temps de valeurs sanctionnantes même si dans les appréciations on en prend compte par une vision globale du dossier, venir avec une autre posture. C'est leur montrer que l'on peut faire des arrêts sur image avant on les regardait, on était muet, on ne disait rien, on donnait la note et c'était fini. Maintenant s'il se positionne mal, s'ils veulent créer une relation d'aide, s'ils sont debout et le patient allongé ou assis, on peut les arrêter en plein soin.

Est ce que votre positionnement vous interpelle au regard de ce que vous voulez comme objectif ? On demande l'autorisation au patient mais dans un CHU on est dans un lieu de formation.

Quelle posture a le formateur ?

Je pense qu'il y a une disparité entre nous d'une manière globale, moi je suis partisan d'une vision premièrement avoir une belle joie de vivre mais une grosse rigueur de travail, on peut associer les deux le fait d'être plutôt souriant dynamique et être attentif à la rigueur. Je peux être souriant je peux être cadrant par exemple quand le téléphone portable sonne en amphi ils savent à quoi s'attendre avec moi en tout qu'à.

Je pense que d'autres formateurs je crois ça dépend du travail universitaire, si tu fais, si tu augmente, si tu sors de ton quotidien par les lectures, certains sont encore dans la posture de faire descendre le savoir et pour moi c'est préhistorique, (ton insistant) c'est ce que je dirais de cet enseignement, vraiment, je dirais que tu peux le faire de temps en temps pour que l'étudiant se repose un petit peu mais conserver cette posture de faire descendre le savoir, non, tu vas sur internet, il y a des choses pertinentes en termes de synthèse certes il faut faire le tri et c'est notre plus value il faut être dans la dynamique , intégrer les nouvelles technologies, c'est intéressant.

Construire de vraies stratégies pédagogiques, réfléchir à un vrai scénario pédagogique plutôt que de dire j'ai deux heures pour mon cours, certains n'ont pas encore mesuré le vrai changement de paradigme, le paradigme pour le dire, les évolutions sociétales, la dynamique vraiment nouvelle. D'autres ont compris par rapport au nouveau référentiel, c'est une place plus importante, les TD mais plus chronophage.

C'est une posture d'accompagnement bienveillant mais cadrant en même temps toujours où le formateur se met un peu en danger dans ce qu'il va proposer aux étudiants parce qu'ils font des études qui sont difficiles, 20 évaluations par an, il faut y aller quand même. Tout est centré en fin de semestre c'est lourd. Les QCM pour le savoir pur et le cœur de métier c'est plutôt des situations cliniques. On peut aller chercher sur le terrain mais lorsque tu construis ta stratégie en fonction de tes objectifs, comme on est dans un référentiel par compétences, si tu veux cibler telle ou telle compétence c'est parfois difficile d'aller sur le terrain car tu as d'autres trucs en plus, il faut mieux créer ta propre situation mais rester avec la réalité de terrain c'est évident.

Quels sont les éléments ou indicateurs qui vous permettant de dire que l'étudiant se professionnalise ?

La capacité d'adaptation sur le stage, c'est important.

Le fait qu'il soit capable de mobiliser, de transférer ses connaissances, la théorie sur le terrain avec des nouvelles situations, s'il s'adapte à des nouvelles situations qu'il n'a jamais rencontré, c'est déjà pas mal et qu'il soit dans une dynamique professionnalisante.

Ca se mesure en stage ? *Oui après il y a la posture de l'étudiant à l'IFSI, on a les précurseurs à l'IFSI mais tu mesures bien si tu sais si l'étudiant est bien dans ses baskets tu mesures bien ou Sinon il y a les simulations, ça se développe doucement, ça avance lentement c'est pas mal pour mesurer la capacité à s'adapter à de nouvelles situations. On construit des projets ça avance doucement. Il y a aussi les analyses de pratiques réflexives mais tu es plus sur le côté réflexif, ce qui est intéressant c'est de décortiquer sur le terrain la confrontation avec le patient, la simulation le fait sans mettre en danger, c'est une bonne chose avec les scénarios.*

Diriez-vous que vous êtes un formateur réflexif ? Pourquoi ?

Oui je dirai, il faut qu'il soit lui-même dans cette posture professionnelle, c'est la notion de métacognition un petit peu, il doit réfléchir sur ce que je vais enseigner, réfléchir plus globalement et se dire si est ce que c'est adapté aux étudiants, voir où il doit être dans cette logique de réflexion. Tu ne peux pas demander aux étudiants d'être réflexifs si tu n'es pas toi même réflexif enfin un difficulté nous on a une qualité et un défaut on est 35 formateurs. C'est difficile de coordonner tout le monde, plus tu as de monde plus il y a des caractères différents La confrontation à la nouveauté, qui est un peu particulières, on est plus dans une dynamique de promotion que dans une dynamique d'IFSI parce que voilà ,ou alors il faut un message de la direction.

A votre avis quels sont les bénéfices à s'inscrire dans une posture de praticien réflexif en tant que formateur ?

Oui renvoyer une image à l'étudiant d'être un formateur réflexif, si tu es réflexif tu es capable de te mettre en danger, c'est l'analyse des pratiques professionnelles, j'ai une réflexion personnelle et collective sur ma pratique, il y a L Lafortune, tu connais, oui, elle met bien en avant cette mise à distance et cette réflexivité individuelle et collective, ça me semble pertinent. Pour l'étudiant c'est un plus parce que l'on est un peu un modèle à suivre ou une image d'un formateur référent et puis réflexif réfléchir à ce que tu fais au quotidien, transmettre, ne pas reproduire le même cours, s'adapter au profil des étudiants, il y a des profils de promotion la promo A n'est pas la même que le promo B, on ne peut pas reproduire, si tu reproduis c'est compliqué.

Et quelles sont les limites de cette posture réflexive du formateur ?

Limite de temps en terme de temporalité pour être réflexif ça prend du temps, il faut se poser euhh et puis peut être une limite collective, il faut accepter de se remettre en cause et tout le monde n'est pas prêt ou n'est pas capable de le faire au moment, c'est compliqué de dire je fais des cours traditionnels à l'ancienne et à ce dire ce que je suis en train de faire ce n'est plus adapté, ça peut être violent, violent et en même temps non violent car enfin je ne sais pas car ils ne savent pas, cela dépend de l'intérêt, tu t'en rends compte quand tu t'externalises d'où l'intérêt des formations universitaires mais ça demande un investissement personnel, du temps.

Que représentent pour vous les analyses de pratiques professionnelles ?

En stage, les stages sont de 10 semaines, nous on les a découpés en 2 fois 5 semaines. Durant le 1^{er} stage on voit la moitié de la promotion en enseignement clinique et l'autre moitié revient une journée en APP et on intervertit au 2^{ème} stage. On a insisté sur notre promotion, on a utilisé les théories de Louise Lafortune pour montrer à quoi ça servait les APP, à quoi ça sert, quel intérêt de cette dynamique ?

On a utilisé l'accueil, il devait venir avec une situation d'accueil, dynamique assez forte : Un temps de description, on les fait réfléchir, une dynamique assez forte ça a plutôt bien fonctionné. On était deux formateurs pour une quinzaine d'étudiants, d'abord une mise en confiance avec le tour de table classique et après une séparation en petit groupe, travail de préparation, une description entre eux selon la méthode du QQQQCP classique, ils s'interrogent entre eux pour voir s'ils comprennent la même chose, ils choisissent une situation, émettent des hypothèses sur les pratiques et ils critiquent un peu. La théorie arrive après, on renforce soit au fur à mesure, on est présent toute la journée, on les laisse travailler seuls, on redynamise et la théorie est en synthèse en fin de journée.

Pensez-vous que les analyses de pratiques peuvent s'appliquer aux pratiques pédagogiques du formateur ? Pourquoi ?

Ah oui, ce serait que bénéfique, oui ce serait que bénéfique on pourrait découvrir peut être de façon plus collective les pratiques de chacun et justement de façon collective les pratiques de chacun et justement essayer de dédramatiser certaines pratiques aux formateurs, leur montrer que ce n'est pas plus compliquer qu'autre chose, je trouve cela hyper pertinent.

Se réunir ensemble il n'y a rien de mieux, ça limite les conflits, il y a un cadre.

Faut-il être entre formateur ou avec un médiateur ? *Je ne sais pas trop, je dirais que ça dépend peut être des thèmes.*

Si c'est les pratiques pédagogiques ça peut être un plus d'avoir par exemple un universitaire qui a une vision externe, avec sa connaissance solide il peut nous montrer les plus values de certaines pratiques. Par contre sur les guidances, le suivi pédagogique ça peut se réguler entre formateurs. Souvent quelqu'un d'extérieur apporte une régulation du groupe et après 35 cadres ensemble ce n'est pas facile, 35 caractères de ...

Auriez-vous des préconisations pour développer la posture réflexive du formateur ?

Les formations universitaires où on est quand même plus dans une logique universitaire, ou école des cadres même si elle est universitaire, autre, l'université a une place forte

Peut être des réunions d'équipe plus régulières et une impulsion de la direction aussi (silence) puis la lecture qui va avec la formation universitaire, la lecture d'ouvrage. On ne lit pas assez je pense et puis pour tout ça il faut sûrement une demi journée détachée dans la semaine ou tous les 15 jours il faudrait que ce soit imposé par la direction. Je discutais avec une ancienne formatrice avant elle bloquait une demi journée pour aller à la biblio pour une veille documentaire, il faudrait cela pour être à la biblio.

Diriez-vous que la posture réflexive du formateur pourrait elle être un outil d'accompagnement du processus de professionnalisation des étudiants ? Pourquoi ?

Oui parce qu'il y aurait une certaine cohésion ça limiterait la disparité des pratiques. Je crois qu'il n'y a rien de pire que la disparité des pratiques car un moment donné l'étudiant ne pige plus rien. Je crois que réfléchir sur ses pratiques c'est essayé de voir les points communs qui existent, garder ce qui fonctionne bien et aussi ce qui est plus négatif et avoir un axe fort, une sorte de colonne vertébrale où on pourrait se retrouver même si le référentiel il est là mais quand on lit le référentiel, tu ne sais pas toujours quoi mettre dedans, tu as des préconisations pédagogiques c'est tellement généraliste, ça peut être très vaste. .

Avez-vous des suggestions ou des remarques ? *La professionnalisation c'est la posture du formateur, le professionnalisme. C'est indispensable et je , il y a la fameuse question on t'en a peut être parlé, le formateur qui doit retourner sur le terrain, si on est bien en enseignement clinique, on est en relation avec les gens du terrain, ce retour n'est pas obligatoire. Si tu es spécifique sur des données moi je travaille sur le raisonnement clinique, avant d'être bien à l'aise sur le raisonnement clinique, il faut 3-4 ans, quand tu connais et que tu apportes ta plus value, il faudrait que je reparte.*

Merci

Université de Rouen
UFR SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
Département des Sciences de l'Éducation
Mémoire de MASTER 2 PROFESSIONNEL
Métiers de la formation, parcours Ingénierie et Conseil en Formation

Nom Prénom : LEMIRE CHAUVET Magalie

TITRE : Les effets de la posture réflexive du formateur sur la professionnalisation des étudiants en formation paramédicale, L'étude des pratiques professionnelles des formateurs, quel réinvestissement pour la formation des puéricultrices ?

Directeur de Mémoire : Sous la Direction de Madame CLENET Catherine

Mots clés :

Professionnalisation, Compétence, Réflexivité, Praticien Réflexif, Stratégies Réflexives, Analyse de Pratiques Professionnelles.

Résumé :

La réforme des formations paramédicales est engagée dans un cursus universitaire.

Les ministères de la Santé et de l'Enseignement Supérieur ont retenu une architecture reposant sur une pédagogie du socioconstructivisme et sur une approche par compétences.

La perspective d'une réingénierie de formation de puéricultrice interroge les pratiques pédagogiques, les pratiques d'accueil et d'encadrement en stage mais également la posture de chaque co-acteur : étudiant, formateur, professionnel de terrain.

A la croisée de la formation et du soin, nous sommes engagée à contribuer au développement de compétences professionnelles des étudiants en formation de puéricultrice. Notre recherche a pour volonté de questionner la posture réflexive du formateur et d'en mesurer ses effets sur la professionnalisation des étudiants en formation paramédicale.

Les théories de WITTORSKI, de LE BOTERF, de SCHÖN et de LAFORTUNE montrent les liens entre la posture réflexive et la professionnalisation des acteurs. De plus, nous nous sommes appuyée sur une méthodologie qualitative en menant des entretiens semi-directifs auprès de formateurs exerçant dans le domaine de la formation des professions de santé.

Les résultats dévoilent que la posture réflexive du formateur constitue un levier pour la professionnalisation des étudiants.

Pour développer des compétences, le formateur propose des activités réflexives et construit ses stratégies autour de deux principales orientations: la métacognition, la pratique réflexive.

Les données recueillies, les pistes de réflexion sont à réinvestir pour la professionnalisation des étudiants en formation de puéricultrice.

Repenser la formation comme un art du questionnement, tel est le défi pour les formateurs « praticiens réflexifs ».

