



TRAVAIL DE FIN DE FORMATION
DAS FA 2021-2023
UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Iallonardo Carmen

DE L'ACTION A UNE PRATIQUE RÉFLÉCHIE

*Quelle est la place et l'importance accordées à la pratique réflexive,
de la part des formateurs dans l'accompagnement des apprenants
dans une formation en alternance ?*

Une analyse des freins et des leviers.

Résumé

Ce travail de fin de formation cherche à explorer quelle est la place et l'importance accordées à la pratique réflexive, plus particulièrement dans les professions de la santé, de la part des formateurs dans l'accompagnement des apprenants, dans une formation en alternance. Les professionnels de la santé sont, aujourd'hui, confrontés à des défis croissants, tels que le vieillissement de la population, l'augmentation des comorbidités et, la pénurie de personnel. Basé sur méthodologie quantitative (entretiens et analyses de données), nous avons identifié les freins majeurs, tels que le manque de temps, de ressources et la complexité des situations cliniques, mais aussi les leviers comme l'expérience des formateurs et le soutien des institutions. La pratique réflexive, posture essentielle des praticiens, permet de donner du sens aux actions et, favorise le développement et le renforcement d'un regard critique. Elle apparaît donc comme une compétence clé qui garantit une pratique professionnelle sécuritaire et de qualité auprès de la population.

Introduction

De nos jours, les professions de la santé deviennent de plus en plus complexes. Les situations cliniques rencontrées au quotidien exigent des compétences multiples et variées pour répondre aux défis et aux évolutions actuels. L'évolution démographique, le dérèglement climatique, le vieillissement de la population ainsi que l'augmentation des maladies chroniques entraînent une hausse des besoins en personnel de santé extrêmement bien formé.

Pour l'année 2023, l'Observatoire suisse de la santé (Obsan) prévoyait une pénurie de près de 2'000 à 2'500 infirmières et infirmiers, ainsi qu'environ 450 assistants et assistantes en soins et santé communautaire (ASSC) dans les hôpitaux, les cliniques, les EMS et les institutions spécialisées.

Le travail que nous présentons ici concerne un groupe de formateurs constitué de praticiens-formateurs (PF) et de formateurs en entreprise (FEE) au sein de deux institutions de soins accueillant des étudiants en Bachelor en soins infirmiers et des apprentis en soins et santé communautaire (ASSC). En tant qu'institutions partenaires pour les périodes de formation pratique dans un programme d'études en alternance, les apprenants bénéficient d'un accompagnement durant toute la durée de leur stage de la part des formateurs.

Ces derniers sont garants du bon déroulement du stage, du développement des compétences attendues selon les différents programmes d'études et des évaluations qui jalonnent le stage. Nous visons, ici, une meilleure compréhension des facteurs qui influencent de manière positive ou négative le développement d'une pratique réflexive des apprenants en situation de stage.

Cela nous a amenés à nous poser la question suivante : *Quelle est la place et l'importance accordées à la pratique réflexive par les formateurs dans l'accompagnement des apprenants dans une formation en alternance ?*

Aujourd'hui, devant les situations de soins qui se complexifient, les imprévus, les employeurs qui exigent toujours plus (productivité), d'aller plus vite, d'être plus performant, peut-on être « ce » professionnel compétent sans un être un praticien réflexif ?

Eclairage théorique et problématisation

La problématique rencontrée fait écho à des constats que nous avons observé sur le lieu de pratique professionnelle de nos FEE et PF, à travers les apprenants pour qui il semble difficile de poser des mots qui font sens sur leur pratique professionnelle et leurs actions face aux situations rencontrées. Bien souvent, il manque la compétence à expliciter le vécu, à reconnaître les savoirs mobilisés et à mettre en évidence ce qui est nouveau ou, au contraire, commun et transférable à d'autres situations.

Du point de vue des formateurs, les évaluations, retours et feedbacks faits aux apprenants sont très descriptifs, où le « faire », en termes de productivité, prend le dessus, sans propositions de pistes d'amélioration. Or, cette compétence « être réflexif » a été validée et reconnue au travers d'une certification, mais, cela ne garantit

pas que les formateurs « habitent » réellement la posture réflexive avec et pour les apprenants. Comme l'écrit Perrenoud (2005), la posture réflexive s'enracine d'abord dans une *posture*, un *rapport* au monde, au savoir, à la complexité, une *identité*. Certes, sans savoirs, sans méthodes et sans habiletés, la réflexivité n'ira pas loin.

Afin de mener à bien notre réflexion, nous nous sommes appuyés sur trois cadres théoriques en lien avec la problématique et interdépendants : la réflexivité, la compétence et l'alternance.

1) La réflexivité : La réflexivité est la réflexion spontanée se prenant elle-même pour objet, en élaborant des critères épistémologiques d'ordre relationnel. Elle renvoie à un retour sur soi, une mise en relation de soi avec soi-même. [...] (Anne Jorro, 2022, p. 369).

2) La compétence : Une compétence se manifeste dans l'action (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 1996, 1997, 1999), comme une mise en œuvre de ressources cognitives directes (savoirs, savoir-faire, schèmes de pensée, informations, normes, valeurs, attitudes) pour prendre une décision, résoudre un problème ou conduire une action dans *une situation complexe*. Cette situation n'est pas nécessairement exceptionnelle ou extrêmement difficile (Perrenoud, 2001, p.4).

3) L'alternance : Les allers-retours entre la théorie et la pratique sont nécessaires pour apprendre un métier et appréhender sa réalité. Cela institue deux pôles dans la formation, clairement distincts, qui renvoient à une continuité pédagogique entre l'expérience et la réflexion (Roucoules, 2004).

Nous avons décidé de prendre le problème en amont en nous intéressant de plus près aux formateurs des deux institutions. « Le formateur, dans un premier temps, joue un rôle de modèle en rendant visibles les connaissances et les habiletés » (Carré & Caspar, 2017, p. 546).

Il nous semble que, pour s'atteler à cette tâche, le tuteur doit au préalable avoir développé sa propre posture réflexive. Pour l'étudiant, le tuteur est avant tout un modèle d'expertise clinique, une incarnation de cette capacité à "oser" prendre du recul et questionner ses actions face aux situations prises en charge. Il y a peu de chance qu'un étudiant s'engage à développer une activité réflexive [...] si le tuteur lui-même ne se positionne pas dans une attitude similaire (Thévoz & Jeanrenaud, 2014, p. 139).

En lien avec la problématique et dans le but d'orienter notre récolte de données, plusieurs questions ont émergées :

- Les formateurs en entreprise et les praticiens formateurs sont-ils eux-mêmes des praticiens réflexifs ?
- Comment être soi-même un modèle de réflexivité ?
- Comment démontrer une manière de l'incarner ?
- Comment travailler la réflexivité avec les apprenants dans une formation en alternance ?
- Comment intégrer une culture « réflexive » auprès des formateurs ?
- Quelle est notre responsabilité en tant que lieu de formation pratique ?
- Est-ce que la réflexivité habite le formateur dans son accompagnement pédagogique ?

Méthodologie

Pour affiner notre compréhension des facteurs influençant de manière positive ou négative le développement d'une pratique réflexive chez les apprenants en situation de stage, la méthode de recherche utilisée repose sur une approche qualitative. À ce titre, nous avons choisi de recueillir des données entre décembre 2022 et février 2023, au travers de quatre entretiens semi-directifs, d'une durée de 45 minutes chacun, individuels et enregistrés, basés sur 13 questions.

Ces questions portaient, d'une part, sur les représentations mentales de la réflexivité au sein d'un groupe de formateurs et, d'autre part, sur leurs expériences dans la pratique de celle-ci dans leur quotidien professionnel auprès des apprenants. Afin de ne pas influencer la qualité des réponses, les questions ont été abordées dans le même ordre, conformément à l'idée qu'on ne répond pas avec la même intensité à une dernière question qu'à une première (Albarello, 2012).

Notre sélection de quatre sujets, âgés de 30 à 52 ans, tous volontaires, repose sur un échantillonnage de convenance. Elle comprend des professionnels de terrain en interaction avec des étudiants et des apprentis en formation alternée. Les personnes incluses dans la recherche bénéficient d'une formation pédagogique de volumes variables (40 heures pour les FEE et 150 heures pour le CAS PF). Parmi eux, deux sont novices et deux sont experts. L'expérience professionnelle a également été prise en compte, variant de 5 à 30 ans de pratique après l'obtention du diplôme.

Une fois les entretiens intégralement retranscrits, nous les avons analysés pour en extraire neuf catégories, en nous appuyant sur les réponses (verbatim) des formateurs interrogés. Une lecture d'environ vingt comptes rendus d'évaluations formatives et sommatives des apprenants a complété la récolte de données, ainsi que trois questions posées à l'ensemble du groupe de formateurs. À travers ces trois questions, nous avons cherché à savoir :

1. Quelle importance les FEE et les PF accordent-ils à une pratique réflexive ?
2. Qu'est-ce qu'elle représente pour eux ?
3. Quelle est son utilité dans leur pratique professionnelle au quotidien ?

Cette analyse nous a permis d'élaborer des hypothèses et de dégager des pistes d'actions concrètes pour améliorer les pratiques. Elle vise à développer une posture réflexive chez les formateurs, tant dans leur pratique quotidienne qu'en situation d'accompagnement des apprenants.

Résultats

Notre méthode nous a permis de recueillir des données et de mettre en évidence les principaux freins à la pratique réflexive, tant en situation d'accompagnement des apprenants que dans leur propre pratique professionnelle au quotidien. Le tableau de synthèse ci-après reprend les données principales exprimées, lors des entretiens, par les formateurs en lien avec les différentes catégories.

Le manque de temps, le manque de ressources humaines, le niveau de formation des apprenants et les situations rencontrées semblent être les principaux freins identifiés.

Quant aux facteurs favorisant, les FEE et les PF se sentent plus à l'aise pour « travailler » la réflexivité avec des étudiants et/ou apprentis de 2^e et 3^e années, dans le cadre de familles de situations qu'ils jugent plus propices au développement d'une posture réflexive.

Nous constatons que les formateurs mobilisent spontanément, en situation d'accompagnement, des compétences qui leur sont propres. Par ailleurs, ils ont recours à des méthodes spécifiques pour favoriser une pratique réflexive chez les apprenants.

Catégories	Données principales récoltées chez les formateurs	Explicatif des catégories
1 Ressources humaines	Manque de ressource. Charge de travail importante et en constante augmentation.	Représente les freins et les leviers à la mise en application d'une pratique réflexive dans l'accompagnement des étudiants et apprentis en stage, ainsi que dans leur pratique au quotidien.
2 Facteur temps	Beaucoup d'interruptions : téléphones, visite médicale, questions de l'équipe pluridisciplinaire, situations cliniques qui se complexifient de plus en plus. Pression dues aux tâches professionnelles.	
3 Apprentis-es / Etudiants-es	Plus facile avec des apprenants de 2 ^{ème} et 3 ^{ème} année, ils ont plus de connaissances.	
4 Situations cliniques	Situations trop compliquées ou alors trop simple (frein). Situations nouvelles qui permettent d'apprendre (levier).	
5 Responsabilité	Appartient aux apprenants, aux écoles, aux collègues, à l'institution, aux FEE et aux PF.	Relation avec le concept de l'alternance

6 Représentation de la réflexivité /du praticien réflexif	C'est une remise en question constante. Est associée à une pratique professionnelle. Praticien qui se pose beaucoup de questions, qui cherche à comprendre le sens de ses actes. C'est la base de notre métier d'infirmier-ère.	Met en lumière les représentations mentales de la réflexivité et comment elle se manifeste : posture du praticien réflexif
7 Valeur-perçue	Positive, constructive, permet de gagner du temps, être mieux. Construction de son identité professionnelle. Donne une vision systémique des situations. Permet d'anticiper les complications.	L'importance, la valeur et l'utilité perçue d'avoir recours à cette pratique tant en situations d'accompagnement qu'en situations professionnelles.
8 Compétences	Adaptation constante. Mobiliser ses connaissances, son savoir-être et son savoir-faire. La connaissance de soi : ses forces, ses manques.	Met en évidence les compétences que les formateurs et les formatrices mobilisent auprès des apprenants-es en situation d'accompagnement.
9 Outils méthodologiques	Le questionnement. L'auto et l'hétéro-évaluation. Les démarches de soins, les analyses de situations. Les encourager à faire des recherches. Outils / ressources : protocoles, instructions de travail, les collègues.	Répertorie les outils et méthodes pédagogiques utilisés pour travailler, développer la réflexivité avec les apprenants.

Discussion

L'analyse des données suggère que plusieurs facteurs favorisent, ou au contraire freinent, le développement d'une pratique réflexive chez les apprenants. Cependant, cette posture peut être travaillée et développée chez les FEE et les PF, aussi bien en situation de travail qu'en situation d'accompagnement des étudiants-es en soins infirmiers et des apprentis-es ASSC durant leur période de formation pratique.

D'après les réponses de l'ensemble des formateurs, nous pouvons affirmer qu'une pratique réflexive s'avère indispensable pour garantir une prise en charge efficiente, sécuritaire et adaptée aux situations rencontrées, tout en anticipant les complications. Toutefois, la place accordée à l'apprentissage de cette pratique varie selon les situations cliniques rencontrées, le temps disponible et les ressources présentes. L'environnement de travail des FEE et des PF joue également un rôle déterminant dans le développement de cette compétence.

Assumer une identité de praticien réflexif implique d'adopter un rapport aux autres qui peut parfois engendrer agacement, rejet, lassitude ou marginalisation (Perrenoud, 2005), car cette posture « dérange » : elle questionne les pratiques et les habitudes. Encore faut-il que les équipes soignantes acceptent cette démarche et que les formateurs et les formatrices soient reconnus dans ce rôle.

La pratique réflexive n'étant pas innée chez les étudiants en soins infirmiers et les apprentis ASSC, il revient aux différents acteurs de la formation (écoles, formateurs, équipes de soins) de prendre la responsabilité de former des professionnels compétents et de mettre en place des moyens et des ressources adaptés pour accompagner les apprenants. On peut également s'interroger sur le fait que cette pratique soit innée chez les formateurs eux-mêmes. Durant les formations FEE, d'une durée de 40 heures, ou les formations CAS de PF, de 150 heures, cette compétence est-elle suffisamment travaillée ? Bien qu'il soit difficile de déterminer un nombre d'heures précises pour acquérir une posture réflexive, cette compétence n'est pas figée : elle se développe, s'apprend, s'exerce et se manifeste dans l'action.

Pour certains experts, le contexte de formation peut avoir un impact variable sur les opportunités d'apprentissage (Filliettaz, 2012). La formation en alternance offre la possibilité d'appréhender, d'exercer et d'adopter une posture réflexive dans divers contextes, au contact de familles de situations multiples et variées, à condition de leur offrir les opportunités nécessaires pour le faire. Cependant, nul ne développera de tels outils (Perrenoud, 2005) sans d'abord un désir sincère de comprendre ce qui se passe dans son travail, la force de refuser la fatalité et le courage d'affronter ses propres ambivalences, ainsi que les résistances des autres.

Nos données et leur interprétation mettent en lumière l'importance d'avoir des formateurs formés à la pratique réflexive dans l'accompagnement des apprenants, mais également d'évoluer dans un environnement professionnel capable de leur offrir les conditions favorables à son application.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons cherché à mieux comprendre quelle est l'importance et la place accordées à la pratique réflexive dans l'accompagnement des étudiants et des apprentis dans une formation en alternance. Grâce à une méthodologie de recherche visant à recueillir des données authentiques lors d'entretiens individuels, nous pouvons souligner non seulement les difficultés rencontrées, mais également les ressources mobilisées par les formateurs pour favoriser le développement d'une pratique réflexive dans le cadre spécifique d'une formation en alternance.

Dans un contexte marqué par une pénurie de professionnels de la santé pour les années à venir (Obsan, 2021), qui touche notamment les métiers d'ASSC et d'infirmier, la question de la qualité de la formation des apprenants apparaît comme une priorité essentielle pour répondre aux défis et aux enjeux de notre société. Il est impératif que tous les acteurs concernés, s'impliquent pleinement et, investissent tant sur le plan financier qu'humain pour garantir des ressources adéquates à la formation des générations futures.

Le passage d'un apprenant dans nos institutions contribue directement à enrichir son bagage professionnel. Durant son stage, on lui « rajoute » un outil qui est juste un essentiel de sa profession, la transmission du savoir sur le plan de la réflexivité. Savoir utiliser le « pourquoi », le « parce que » qui est l'explicatif et clarifie le degré de compréhension au travers de l'argumentaire. Ce n'est pas un justificatif d'acte, c'est une mise en évidence du développement et renforcement neuronal, gymnastique cérébrale, qui est le propre de la réflexion, indispensable si nous voulons former des professionnels dotés d'un regard critique, qui constitue la première étape d'une pratique professionnelle sécuritaire et de qualité.

Bibliographie

Albarelo, L. (2012). *Apprendre à chercher*. 4^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Boraley, C., & Dürrenberger, Y. (2014). *Le guide du tuteur de stage : Un accompagnement au quotidien*. In A-C. Alain-Pfister (Ed). Editions Lamarre.

Carré, Ph. & Caspar, P. (2017). 4^{ème} Edition. *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Dunod Editeur.

Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs: Dans *Travail et Apprentissages* (vol. N° 9, p. 62-83). <https://cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2012-1-page-62.htm?ref=doi>.

Jorro, A. (2022). *Dictionnaires des concepts de la professionnalisation*. 2^{ème} Edition. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Merçay, C., Grünig, A., & Dolder, P. (2021). *Efficacité, besoins, offre et mesures pour assurer la relève*. OBSAN Rapport 03/2021 Personnel de Santé en Suisse – Rapport national 2021 [Obsan 03 2021 RAPPORT.pdf](#)

Perrenoud, Ph. (2005). Assumer une identité réflexive. *Educateur*, n° 2, 18 février, pp. 30-33.

Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, n° 390, janvier 2001, pp. 42-45.

Roucoulès, A. (2004). L'alternance : de la formation à l'exercice professionnel. *Eres-Empan*, n°56, 137-142 <https://doi.org/10.3917/empa.056.0137>

Utilisation de l'IAG

Partie du travail	IAG Utilisée	Objectif / Description de l'utilisation	Prompt utilisé	Date d'utilisation
De l'introduction à la conclusion	GPT-4	Vérification de l'orthographe et de la grammaire avant dépôt.	« Corrige ce texte en respectant les règles de grammaire et d'orthographe »	19.01.25