

Penser autrement l'alternance en formation au service de l'apprentissage professionnel du sujet « travailleur et apprenant »

A new way of thinking “Work-Study” training: The work-study training supporting professional apprenticeship of the “worker-learner” subject

Véronique Azema, Pascal Fauchet, Anne Meraï et Catherine Toiron

Volume 9, numéro 1, 2020

Pratiques quotidiennes du savoir s'adapter : témoignages

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1069707ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1069707ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Azema, V., Fauchet, P., Meraï, A. & Toiron, C. (2020). Penser autrement l'alternance en formation au service de l'apprentissage professionnel du sujet « travailleur et apprenant ». *Phronesis*, 9(1), 43–49.
<https://doi.org/10.7202/1069707ar>

Résumé de l'article

Cet article porte sur une formation action réalisée à l'École d'infirmières puéricultrices du CHU de Montpellier dont l'objectif principal est d'élaborer un curriculum de formation selon une construction par situations d'apprentissage professionnel. Penser autrement les dispositifs de formation basés sur l'alternance cours stage et s'interroger sur le sens de la professionnalisation est une opportunité à saisir dans le cadre de la réingénierie des formations en santé. Dans ce contexte, proposer une forme d'alternance dialectique – apprentissage dans et par une activité située et problématisée - est une perspective judicieuse pour la formation des infirmières puéricultrices afin de donner du sens à cette alternance au regard d'une ambition d'apprentissage professionnel.

Penser autrement l'alternance en formation au service de l'apprentissage professionnel du sujet « travailleur et apprenant »

Véronique AZEMA, Pascal FAUCHET, Anne MERAÏ, Catherine TOIRON

École d'infirmières-puéricultrices du CHU de Montpellier, France

v-azema@chu-montpellier.fr

p-fauchet@chu-montpellier.fr

a-merai@chu-montpellier.fr

c-toiron@chu-montpellier.fr

Mots-clés: Alternance, Apprentissage, Exploitation de stage, Infirmière puéricultrice, Professionnalisation, Situation phototypique

Résumé: Cet article porte sur une formation action réalisée à l'École d'infirmières puéricultrices¹ du CHU de Montpellier dont l'objectif principal est d'élaborer un curriculum de formation selon une construction par situations d'apprentissage professionnel. Penser autrement les dispositifs de formation basés sur l'alternance cours stage et s'interroger sur le sens de la professionnalisation est une opportunité à saisir dans le cadre de la réingénierie des formations en santé. Dans ce contexte, proposer une forme d'alternance dialectique – apprentissage dans et par une activité située et problématisée - est une perspective judicieuse pour la formation des infirmières puéricultrices afin de donner du sens à cette alternance au regard d'une ambition d'apprentissage professionnel.

Title: A new way of thinking "Work-Study" training: The work-study training supporting professional apprenticeship of the "worker-learner" subject.

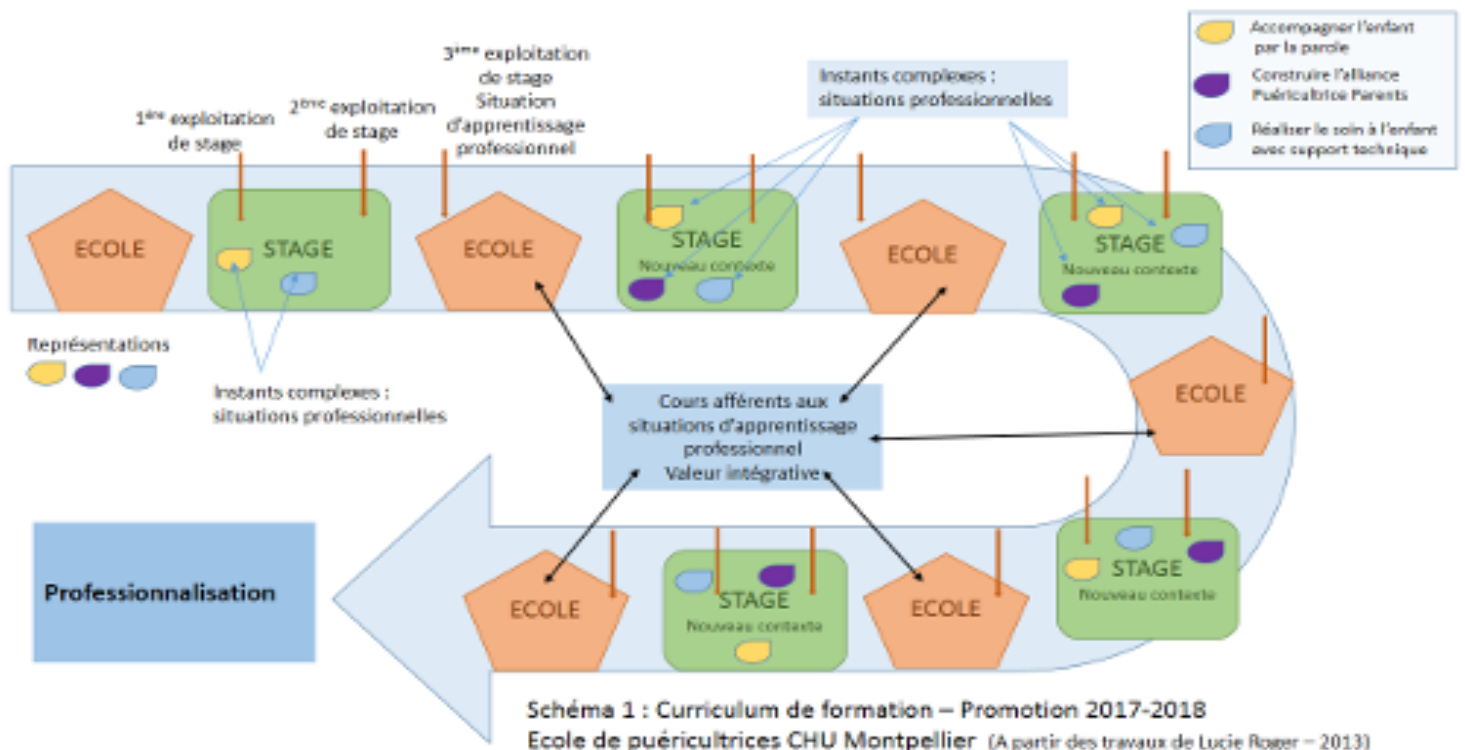
Keywords: Alternation, Analysis of intership, Learning, Pediatric nurse, Professionalization, Prototypical situation

Abstract: This article focuses on the training/operation course offered at the Nurse and Pediatric Nurse school of Montpellier University Hospital aiming to develop a training program based on a construction of learning through professional situations. Thinking differently the training system based on alternation between course and internship and questioning the meaning of professionalization is an opportunity to be seized in the context of health formations reengineering. In that respect, offering a dialectical-learning alternation in and through a situated and problematized activity is a judicious perspective for Nurses and Pediatric Nurses training in order to give meaning to work-study by giving a real ambition for professional learning.

1. Lire dans l'ensemble du texte: infirmière puéricultrice, infirmier puériculteur; étudiante puéricultrice, étudiant puériculteur

Introduction

Un projet de formation-action a été développé en partenariat entre l'École d'infirmières puéricultrices du CHU de Montpellier et l'Université de Sherbrooke, avec l'expertise du professeur Maubant. Il visait un double objectif : élaborer un nouveau curriculum de formation selon une construction par situations d'apprentissage professionnel et inscrire l'alternance comme un outil au service de cette construction afin de créer les conditions de la professionnalisation des futures infirmières puéricultrices.



La formation est alors réfléchiée en lien avec des postulats issus des travaux et publications sur l'analyse de l'activité du travail (Maubant, 2013):

- Le cœur du parcours de professionnalisation est le milieu de travail ;
- L'apprentissage est entendu comme un processus en contexte professionnel. Construire une situation d'apprentissage professionnel doit s'appuyer sur l'analyse de l'activité du travail ;
- Pour penser la formation professionnelle dans une perspective de ré-ingénierie, la connaissance du travail, celle des actes et des tâches est une condition essentielle ;
- L'accompagnement d'un formé à l'auto-analyse de l'activité du travail constitue une situation favorable à la mise en place de situations d'apprentissage professionnel.

Le projet pédagogique de l'école d'infirmières-puéricultrices tend à répondre au défi de la compétence professionnelle de l'infirmière-puéricultrice. Ce métier relève des professions adressées à autrui. Il est à part entière un métier de l'humain. Mayen (2012) évoque la notion de « double registre de compétences qui caractérise l'activité des professionnels dans les métiers adressés à autrui : des compétences sur l'objet de service (techniques et procédures de soin), qui se combinent avec des compétences relationnelles, dans l'activité partagée pour laquelle une collaboration entre les parties prenantes est requise pour obtenir une réussite de l'activité ». Dans des contextes de travail en pleine évolution, face à la variabilité et l'imprévisibilité des situations rencontrées, la compétence de l'infirmière-puéricultrice est sollicitée sans cesse pour répondre à l'impératif de performance déterminé par son organisation de travail. Selon Jobert (2002), ce qui caractérise la compétence c'est la capacité de la personne à mobiliser des ressources disponibles, en elle-même, ou/et dans l'environnement matériel et humain, et à les combiner pour répondre de façon pertinente aux caractéristiques particulières et évolutives de la situation. Les formatrices, en tant que spécialistes de l'alternance, ont un rôle clé à tenir : leur travail s'exerce sur le dispositif de formation et sa mise en œuvre. Ce dispositif est la combinaison d'un ensemble de moyens, de consignes, d'activités et de supports facilitant l'apprentissage. Il s'appuie sur une démarche orientée par des intentions, par des buts et par des choix pédagogiques.

Choisir les situations professionnelles phototypiques et caractéristiques du métier

Au cours de leur exercice professionnel, les soignants sont en permanence confrontés à des situations singulières de travail, complexes et problématiques pour lesquelles il n'existe pas de solutions toutes prêtes. Cette obligation de résolution de problème (au cours des soins et des actes de la vie quotidienne) nécessite la mise en jeu d'une intelligence des situations pour agir de façon adaptée et singulière au-delà d'explications simplistes et causalistes. Cela demande d'être engagé en permanence dans un travail d'interprétation spécifique et dans une démarche réflexive créatrice de sens que l'on peut décrire selon 3 axes :

- Réflexion dans l'action : s'interroger sur le déroulement de l'action pour tenter d'anticiper l'évolution de celle-ci à des fins éventuelles d'accommodation et de réajustement,
- Réflexion sur l'action : après coup, autrement dit expliciter et faire la critique pour en retirer des apprentissages,
- Réflexion pour l'action : ce qui est appris peut être transféré aux actions suivantes.

Les situations caractéristiques du métier de l'infirmière-puéricultrice ont été identifiées par les formatrices à partir d'observations de situations de travail (d) écrites par les étudiantes pendant leurs stages, et ce sur une période de quinze années. Ces observations fines et répétées, ainsi que les échanges de l'équipe pédagogique avec les professionnelles encadrant régulièrement les étudiantes (maîtres de stage), ont permis d'établir un premier référentiel des situations professionnelles et d'identifier dans ces situations le travail réel de l'infirmière-puéricultrice. Le choix des situations professionnelles potentiellement porteuses d'apprentissage professionnel s'est porté à ce jour, sur trois situations professionnelles prototypiques du métier de l'infirmière-puéricultrice :

1. L'accompagnement de l'enfant par la parole ;
2. L'élaboration et la mise en œuvre d'une collaboration infirmière-puéricultrice et parents ;
3. La réalisation du soin à l'enfant avec un support technique.

Ces trois situations ont été identifiées par les professionnelles, que nous avons rencontrées, comme le « cœur de métier ». En effet, selon elles, ces situations sont constitutives de la situation plus globale qu'elles nomment : prendre soin de l'enfant au quotidien et quel que soit le secteur d'activité de l'infirmière-puéricultrice. Dans cette perspective, le terme prototypique s'applique car son usage met en exergue la transférabilité des situations retenues dans le champ professionnel. Cette notion souligne aussi combien ces trois situations sont représentatives d'une partie non négligeable de l'activité du travail de l'infirmière-puéricultrice. À plus long terme, d'autres situations professionnelles compléteront ce référentiel.

Témoignage d'une étudiante : « La parole adressée à l'enfant, l'alliance avec les parents et les soins techniques représentent mon quotidien d'infirmière puéricultrice, et je mobilise sans effort les connaissances acquises en formation grâce à tous les temps de réflexion et parfois de remise en question que j'ai pu avoir autour de ces thèmes. »

Construire les situations d'apprentissage professionnel

Le rôle des formatrices qui sont des cadres de santé chargés de formation est de problématiser les situations professionnelles rencontrées en stage par l'étudiant. Ces situations sont identifiées, par lui, comme des instants complexes. Le rôle des formatrices pour lui – afin de les traduire en situations d'apprentissage professionnel. Pour faire évoluer la situation est d'aider l'étudiant à lire cette situation professionnelle complexe comme une situation-problème. Ce travail de lecture et d'analyse constitue le préalable à la construction de situations d'apprentissage professionnel. Pour cela, les formatrices ont procédé en plusieurs étapes :

- La première étape fut d'identifier les tâches réalisées par l'infirmière-puéricultrice corrélées aux différents temps de l'activité. Les formatrices ne recherchaient pas l'énoncé du travail prescrit ni l'idéal attendu du travail, mais toutes les tâches et opérations que réalise l'infirmière-puéricultrice en situation réelle. Cette connaissance fine de l'activité du travail, autrement dit ce processus d'intelligibilité des situations professionnelles rencontrées, est obtenue par l'explicitation par les professionnelles de ce qu'elles font au quotidien, dans différents contextes. Il s'agit aussi de mettre en évidence les expériences variées passées qu'elles sollicitent.
- La deuxième étape fut d'aider les infirmières-puéricultrices à identifier les obstacles à résoudre. Quelles sont les tâches les plus délicates qu'il faudra réaliser ? Sur quoi doit-on plus particulièrement porter attention ? Qu'est-ce qui m'alerte dans l'activité que je dois réaliser ? Comment évaluer la situation ? Quelles décisions devront être prises et selon quelles temporalités ? Dans toute pratique professionnelle, le jugement professionnel et la préparation de la prise de décision sont au cœur d'un processus délibératif. La future professionnelle apprend cette réalité du travail en capitalisant les savoirs expérientiels issus de la confrontation à différents obstacles rencontrés dans son travail et aux stratégies et ressources mobilisées pour les résoudre ou les dépasser avec succès. Pour qu'il y ait apprentissage chez l'étudiante, il est essentiel de lui proposer une situation problématique fondée sur des obstacles à résoudre et sur l'aide à l'identification de ressources adaptées permettant de mettre en place des solutions prenant appui sur des décisions.
- La troisième étape fut d'accompagner les étudiantes dans l'inventaire des ressources disponibles, de les évaluer à la lumière des objectifs visés et des caractéristiques des obstacles, de les inscrire dans un processus délibératif préalable à la prise de décision. Dès lors, les situations formatives, et notamment ce que nous appelons communément les cours ne sont pas pensés comme des savoirs à transmettre ni des savoirs à transférer en stage mais plutôt, à partir des obstacles repérés, comme des réponses aux questions que se sont posées les étudiantes à partir de l'analyse de la situation problématique. Ces savoirs-ressources pourront se combiner aux autres ressources mobilisables par les étudiantes : les expériences personnelles, d'autres expériences professionnelles, des acquis de la formation initiale d'infirmière et de ressources proposées par les maîtres de stage. Ces ressources « savantes », « techniques » et « humaines » se cumulent au fil des stages et peuvent permettre à l'étudiante de transférer l'ensemble des savoirs appris dans de nouvelles situations professionnelles.

Accompagner « pas à pas » les étudiantes dans l'auto-analyse

Le récit d'apprentissage du métier d'infirmière-puéricultrice et les temps d'exploitation de stage constituent les principaux outils support d'une ingénierie de l'alternance pensée comme un processus dialectique entre différentes situations, différents savoirs et différents porteurs de savoirs (formateurs et maîtres de stage). Afin d'aider les étudiantes à développer un processus d'auto-analyse, l'équipe pédagogique a élaboré un outil organisé en un support écrit structuré en trois parties distinctes que nous avons intitulé : Le récit d'apprentissage du métier d'infirmière-puéricultrice. Ce document se présente comme un journal de bord de l'infirmière-puéricultrice en formation. Il a pour but de guider l'étudiante dans sa démarche d'analyse des situations professionnelles, et de l'accompagner dans le développement de sa pratique réflexive. Ce récit d'apprentissage est appelé à évoluer au

fil de l'année de formation pour guider progressivement l'étudiante dans l'analyse systématique des situations professionnelles constitutives du parcours de professionnalisation. Ce document vise à soutenir l'étudiante dans son processus de développement professionnel. Dans cette perspective, le récit d'apprentissage pourrait être utilisé à l'issue de la formation et pendant les premières années d'insertion professionnelle. La première partie de l'outil « récit d'apprentissage » est intitulée « Représentations ». L'étudiante formalise ici, en début de formation, ses représentations de l'enfant, ses représentations du travail de parole adressée à l'enfant, de sa relation d'infirmière puéricultrice avec les parents et les familles, et de ses représentations de l'activité de soin à l'enfant avec support technique. La deuxième partie de l'outil « récit d'apprentissage » est intitulée « Réflexion sur mon évolution professionnelle ». L'étudiante écrit au jour le jour ses questionnements et le produit de ses échanges avec les professionnelles. Elle consigne aussi ses observations et son vécu du stage. La troisième partie de l'outil « récit d'apprentissage » est intitulée « Situations professionnelles ». L'étudiante est guidée par des indications précises transmises par les formatrices dans son travail d'observation des situations professionnelles rencontrées. Elle note ses observations et ses échanges avec les professionnelles. Puis elle consigne ses auto-observations et ses différentes analyses. Selon Maubant (2013), il y a ici « nécessité de faire dire la pratique » pour aider à identifier les savoirs professionnels convoqués et les principes organisateurs de l'agir professionnel. À titre d'exemple, l'outil « récit d'apprentissage » propose aux étudiantes les formulations suivantes susceptibles de les aider dans la rédaction de leur document :

- *Dès mon arrivée en stage, j'écris un rapport d'étonnement sur ce qui me surprend, me questionne; ce qui bouscule mes représentations, mes évidences; ce que je découvre, auquel je n'avais pas pensé auparavant; ce qui m'émerveille.*
- *Avant la 1re exploitation de stage, je décris avec précision une situation vécue de parole adressée à l'enfant par une professionnelle; Je dialogue avec elle pour comprendre comment elle s'y est prise dans la communication avec l'enfant, et pourquoi. Je note ce que j'ai compris, ce que j'ai envie de mieux comprendre.*
- *Avant la deuxième exploitation de stage, je note au moins une observation fine d'un moment où j'échange des paroles avec un enfant – auto-observation. Mon observation inclut les tâches « mentales » que je réalise avant l'échange avec l'enfant. J'analyse précisément cette situation.*
- *À l'issue de la deuxième exploitation de stage, je note comment j'envisage ma façon de m'adresser à l'enfant: Qu'est-ce que je vais modifier et/ou garder de ma pratique? À quoi vais-je être attentive?*
- *Pendant la dernière semaine de stage, je note une (ou plusieurs) auto-observation(s) d'échanges avec un enfant. J'analyse les situations que j'ai observées. Je précise si, après avoir parlé à l'enfant, j'ai mené une autre action en lien avec cet échange afin d'assurer la continuité de la prise en soin. Je partage mon analyse avec une professionnelle et je note les éléments nouveaux et/ou complémentaires apportés par cet échange.*

Pendant l'année de formation, l'étudiante doit réaliser cinq stages d'une durée équivalente et ceci dans chaque domaine d'activité de l'infirmière-puéricultrice: maternité, pédiatrie, protection maternelle infantile, néonatalogie, établissement d'accueil du jeune enfant.

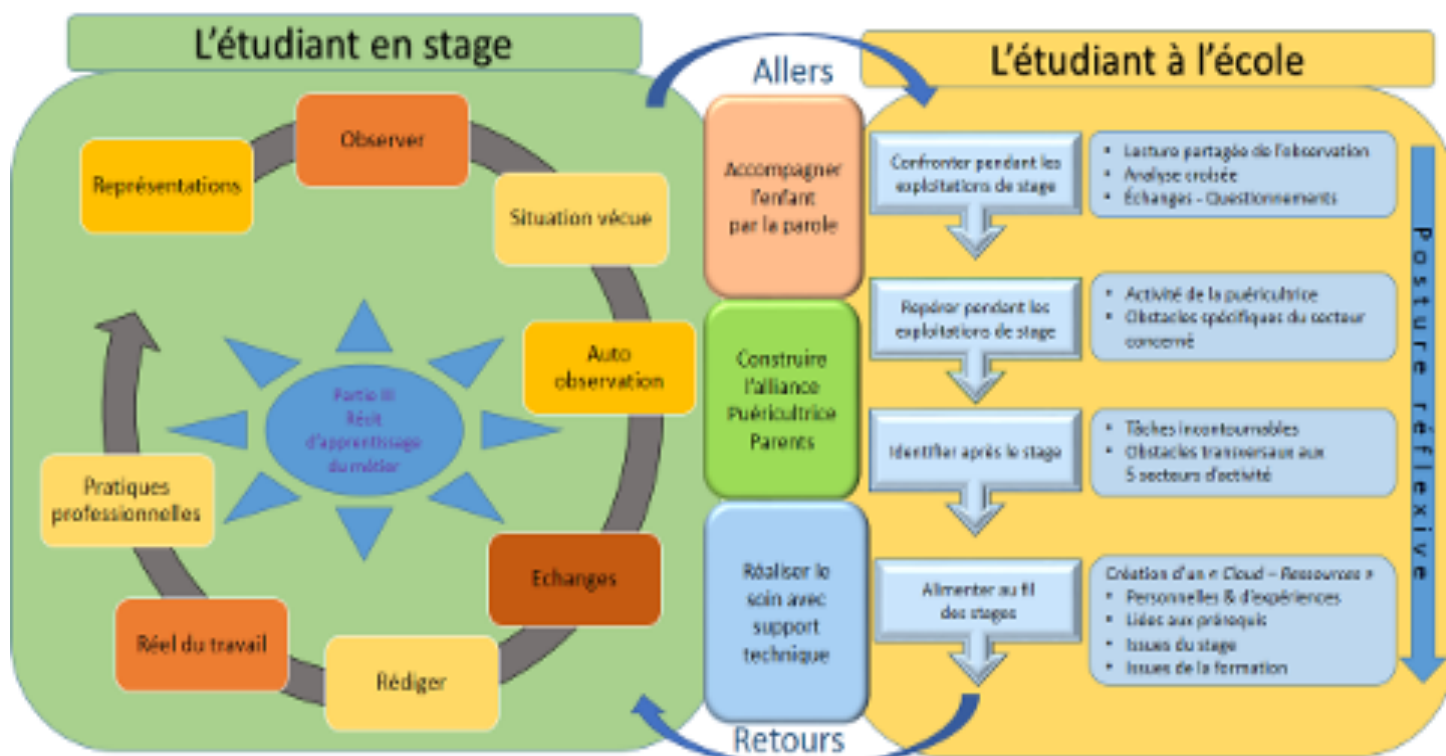
La formatrice se rend sur le lieu de stage pour travailler avec l'étudiante et son tuteur. Elle sollicite l'étudiante pour lire avec elle ses observations et le récit de ses analyses en lien avec les consignes données et les objectifs poursuivis. La formatrice l'invite à préciser ce qu'est le travail réel dans les situations observées, vécues et partagées avec d'autres professionnels.

Ces temps d'exploitation de stage sont réalisés pour chacun des cinq stages de l'année de formation, au rythme de trois séances obligatoires de quatre heures par stage. Les étudiantes en stage dans un même secteur d'activité se retrouvent à l'école avec la formatrice référente du secteur concerné, soit un groupe de dix étudiantes environ. L'organisation actuelle prévoit pour un stage de quatre à cinq semaines: 1. Une exploitation après une semaine de stage. 2. Une seconde exploitation à trois semaines de stage. 3. Une dernière exploitation au retour du stage. Les temps d'exploitation sont prélevés sur le quota d'heures annuelles

d'enseignement théorique prolongeant ainsi mécaniquement le temps affecté au stage, dans le contexte actuel du programme de formation.

Nous avons construit un parcours de professionnalisation fondée sur une double ingénierie : une ingénierie de formation et une ingénierie pédagogique fondée sur l'alternance.

Schéma 2 : Focus sur les rapports entre les temporalités Ecole-Stage



La formatrice a pour rôle de donner les consignes de travail au groupe, d'animer les échanges, de questionner les étudiantes, de les ramener le plus souvent possible à la situation professionnelle réelle, de les soutenir dans leur réflexion lors des séances en petits groupes. Un temps de synthèse finalise chaque exploitation de stage. Les travaux issus de ces exploitations sont ensuite formalisés pour une diffusion à l'ensemble du groupe. Lors de la première exploitation de stage, le « rapport d'étonnement » est utilisé pour collecter l'ensemble des questions que se posent les étudiantes. Puis, à partir d'une situation issue du récit d'apprentissage, situation exposée et partagée avec l'ensemble du groupe, les étudiantes identifient les tâches du professionnel dans cette situation spécifique. Lors du second temps d'exploitation du stage, en binôme, les étudiantes procèdent à une auto analyse croisée de la situation professionnelle rapportée par chacune d'elles. Elles sont invitées à repérer les tâches nécessaires et obligées permettant de réaliser cette activité. Ensuite, elles sont accompagnées dans l'identification des difficultés, de ce qui peut faire obstacle à la réalisation de l'activité, au repérage des imprévus ou des incidents survenus. L'incident peut constituer ainsi un déclencheur d'apprentissage en incitant les étudiantes à dégager des hypothèses de solutions aux problèmes rencontrés. Les étudiantes sont ensuite encouragées à repérer les ressources qu'elles ont pu identifier ou qu'elles envisagent de mobiliser pour décider in fine et agir dans la situation. Entre les temps d'exploitations de stage, le retour de l'étudiante en stage contribue à l'apprentissage professionnel en favorisant le dialogue entre les différentes situations vécues et en jouant des différents temps de la formation. Nous pouvons dire que l'étudiante dans cette alternance entre situations (formatives et de travail) apprend dans un mouvement et un processus dialectique, itératif et discontinu (Maubant, 2013).

Témoignage d'une étudiante: « *Faire un pas de côté, que ce soit par l'observation directe en stage, ou par l'écriture en différé, donne la possibilité d'exploiter vraiment les situations vécues, de ne pas les subir sans les comprendre* ».

Lors de la troisième exploitation de stage, au retour à l'école après le stage, la situation professionnelle devient une situation d'apprentissage professionnel. L'objectif est de permettre aux étudiantes de développer leur capacité de jugement professionnel, autrement dit un temps de délibération, prélude à la prise de décision. La démarche d'analyse initiée précédemment par les formatrices se poursuit. Elle permet aux étudiantes de confronter leurs expériences vécues. Elle permet aussi d'identifier les tâches nécessaires et obligées (avant-pendant-après) constitutives de l'agir professionnel; cela invite aussi à entrer dans un processus diagnostique de la situation en identifiant les problèmes inhérents à cette activité et les ressources à mobiliser. La réalisation, par les étudiantes, d'un schéma présentant la synthèse de la situation professionnelle rencontrée, permet de mettre à jour les possibles zones d'ombre de la pratique et les zones problématiques du processus d'apprentissage (ce qui ne se voit pas immédiatement lors de la réalisation de l'activité); Ce schéma permet aussi de rendre compte des réflexions issues des moments de délibération. Il permet enfin de saisir les éléments permettant à l'étudiante de dire que son activité est réussie.

Témoignage d'une étudiante: « *Avec un peu de recul, prendre du temps pour écrire, analyser et échanger avec les formatrices et les autres étudiants autour de ce que l'on a vécu sur le terrain me semble essentiel pour mettre à profit l'expérience pratique des stages réalisés tout au long de l'année* ».

Conclusion

La centration sur les temps/situations d'exploitation de stage a permis d'entrer au cœur d'une pédagogie de l'alternance. Cette articulation successive de situations expérientielles permet de soutenir les étudiantes dans leur parcours de professionnalisation. Elles peuvent ainsi penser et dire leur activité, puis y donner du sens. Par cette alternance dialectique ainsi élaborée, dans le cadre d'une nouvelle ingénierie de formation, les étudiantes identifient les instants du faire, souvent brefs, et la durée de l'apprentissage professionnel qui s'organise sur un temps long. Un parcours de professionnalisation prend appui sur un changement de paradigme; ce n'est pas la formation, souvent pensée comme exclusivement théorique qui doit précéder la mise en stage. Une ingénierie de l'alternance défend l'idée que les savoirs se construisent sous forme d'aller-retour différentes situations expérientielles. Permettre aux étudiantes inscrites dans un dispositif de formation par alternance de développer une posture réflexive, c'est installer un préalable favorable pour créer des situations d'apprentissage professionnel. Dans cette perspective, il s'agit aussi de rendre visible le travail d'ingénierie des formatrices, autrement dit une ingénierie des situations d'apprentissage professionnel.

Bibliographie:

- Albini, D., Roquet, P. (2010). L'alternance à l'épreuve de l'institutionnalisation: une question de sens. *Spirale*, n° 45, 165-181.
- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clenet, J., Demol, JN (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. *Raisons éducatives* n° 163, 49-66.
- Bélorgey, N. (2010). L'hôpital sous pression: enquête sur le nouveau management public. Paris: La Découverte.
- Develay, M. (2007). Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance. *Éducation permanente* n° 173, 15-25.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation: entre compétence et reconnaissance sociale. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud. *Formateur d'enseignants: quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck.
- Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle: moment critique de l'action, interface de la formation en alternance. *Phronésis*, Vol 1, n° 1, 21-39.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronésis*, vol 1, numéro 1, 59-67.
- Pennaforte, A. (2018). Les bénéfiques du stage dans le processus de professionnalisation des infirmiers. *Revue soins cadres*, n° 108, 8-12.
- Roussely, B (2013). Analyse des pratiques et sens au travail. *Revue soins cadres*, n° 87, 36-39.

