

Le développement professionnel en soins infirmiers
Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne
Professional development in nursing
A university Co-operative Education system in Spain
El desarrollo profesional en enfermería
El caso de un dispositivo universitario alternado en España

Mehdi Boudjaoui, Luisa Guitard Sein-Echaluce, Maria Sanchez Fernandez and
Teresa Torner Benet

Volume 42, Number 1, Spring 2014

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024571ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024571ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boudjaoui, M., Sein-Echaluce, L. G., Sanchez Fernandez, M. & Torner Benet, T. (2014). Le développement professionnel en soins infirmiers : le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne. *Éducation et francophonie*, 42(1), 169–187. <https://doi.org/10.7202/1024571ar>

Article abstract

Although several reforms have been implemented in recent years, the professionalization of university in Spain is often questioned in international expertise reports. However, in this same context, nursing training is characterized by a long tradition of cooperation with the professional world, practice-oriented curricula, and openness towards a form of Co-operative Education training. Basing our analysis of the principle of a distinction between an offer of training and its actual uses, we wondered about the effects of these methods on the professional development of student nurses. Based on a collaborative study conducted in Spain in a faculty of nursing sciences, we highlighted the professionalizing dynamics induced by a system. Beyond the influence of contextual variables, these conjectures shed light on perceptions about Co-operative Education programs.

Le développement professionnel en soins infirmiers Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU

Université de Lille 1, France

Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE

Université de Lleida, Espagne

Maria SANCHEZ FERNANDEZ

Université de Lleida, Espagne

Teresa TORNER BENET

Université de Lleida, Espagne

RÉSUMÉ

Même si plusieurs réformes ont été mises en place ces dernières années, la professionnalisation de l'université en Espagne est souvent remise en question dans des rapports d'expertise internationale. Pourtant, dans ce même contexte, les formations infirmières se distinguent par une longue tradition de coopération avec le monde

professionnel, d'orientation pratique des curriculums et d'ouverture vers une forme d'alternance. En fondant notre analyse sur le principe d'une distinction entre une offre de formation et ses usages effectifs, nous nous sommes posé la question des effets de ces dispositifs sur le développement professionnel d'étudiants infirmiers. À partir d'une recherche collaborative menée en Espagne dans une faculté en sciences infirmières, nous avons mis en évidence les dynamiques professionnalisantes induites par un dispositif. Au-delà de l'influence de variables contextuelles, ces conjectures éclairent les conceptions que l'on peut avoir de l'objet « formation en alternance ».

ABSTRACT

Professional development in nursing: a university Co-operative Education system in Spain

Mehdi BOUDJAOU
University of Lille 1, France

Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE
University of Lleida, Spain

Maria SANCHEZ FERNANDEZ
University of Lleida, Spain

Teresa TORNER BENET
University of Lleida, Spain

Although several reforms have been implemented in recent years, the professionalization of university in Spain is often questioned in international expertise reports. However, in this same context, nursing training is characterized by a long tradition of cooperation with the professional world, practice-oriented curricula, and openness towards a form of Co-operative Education training. Basing our analysis of the principle of a distinction between an offer of training and its actual uses, we wondered about the effects of these methods on the professional development of student nurses. Based on a collaborative study conducted in Spain in a faculty of nursing sciences, we highlighted the professionalizing dynamics induced by a system. Beyond the influence of contextual variables, these conjectures shed light on perceptions about Co-operative Education programs.

RESUMEN

El desarrollo profesional en enfermería: el caso de un dispositivo universitario alternado en España

Mehdi BOUDJAOU
Universidad de Lille 1, Francia

Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE
Universidad de Lleida, España

Maria SANCHEZ FERNANDEZ
Universidad de Lleida, España

Teresa TORNER BENET
Universidad de Lleida, España

Aunque estos últimos años se han instrumentado varias reformas, la profesionalización de la universidad en España es constantemente cuestionada en los reportes de la evaluación internacional. Sin embargo, en ese mismo contexto, las formaciones en enfermería se distinguen por su larga tradición de cooperación con el mundo profesional, de orientación práctica de los currícula y de apertura hacia una forma de alternancia. Basándonos en el análisis del principio de una distinción entre la oferta de formación y sus usos reales, hemos cuestionado los efectos de dichos dispositivos sobre el desarrollo profesional de estudiantes en enfermería. A partir de una investigación colaborativa realizada en España en una facultad de ciencias de la enfermería, hemos evidenciado las dinámicas de profesionalización inducidas por un dispositivo. Más allá de la influencia de variables contextuales, las coyunturas muestran las concepciones que se pueden tener del objeto «formación en alternancia».

Introduction

Sous l'influence de l'Union européenne, l'enseignement supérieur en Espagne s'est réformé récemment: nouveaux grades, approche par les compétences (APC), stages pratiques étendus. Malgré ces évolutions, plusieurs rapports d'expertise internationale continuent de mettre en exergue le problème de la professionnalisation de l'université espagnole. Pourtant, dans ce même contexte, les formations infirmières se distinguent par une longue tradition de coopération avec les milieux professionnels, d'orientation pratique des curricula et d'ouverture vers une forme d'alternance. Nous nous posons la question de la manière dont les acteurs des formations infirmières se

sont appropriés ces changements. En effet, nous nous interrogeons sur la nature de ces dispositifs de formation (Albéro, 2010), de l'offre de professionnalisation (Wittorski, 2007) qui en résulte et des effets sur le développement professionnel des étudiants (Boudjaoui, 2011). À cette fin, nous basons notre analyse sur l'hypothèse qu'un dispositif de formation est un cadre organisateur à travers lequel des usages peuvent être décalés par rapport aux intentions des concepteurs, et ce, en reprenant le principe de la différence entre artefact et instrument (Rabardel et Samurçay, 2006). Nous avançons ici l'idée d'une valeur d'usage en termes de professionnalisation d'un dispositif de formation alterné qu'il est possible d'apprécier à partir des activités mises en tension par les apprenants. Pour illustrer ce questionnement, nous avons mené une recherche collaborative à visée exploratoire dans une faculté de sciences infirmières (FSI) en Espagne. Dans cet article, nous donnons dans un premier temps quelques éléments de contexte. Dans un deuxième temps, nous proposons quelques balises théoriques et méthodologiques. Dans un troisième temps, nous formalisons une analyse et proposons deux paradoxes dans l'appréhension des processus de développement professionnel dans l'alternance éducative.

Le contexte de la formation infirmière en Espagne

La professionnalisation timide de l'enseignement supérieur espagnol

Avec un taux de chômage des moins de 25 ans qui a atteint 55,8% en 2013, l'Espagne vit une crise sociale sans précédent qui touche sa jeunesse au premier chef. Certes, les causes sont d'abord conjoncturelles avec l'effet cumulé des crises économiques de 2008 et 2010. Dans une étude de l'OCDE (Scarpetta *et al.*, 2010), pointent également des raisons structurelles, dont une formation en alternance peu développée et un enseignement supérieur massifié et peu professionnalisé. En effet, comme l'évoque un rapport de l'Union européenne (Tarrach *et al.*, 2011), l'université espagnole développe peu de coopérations avec le monde professionnel. D'ailleurs, comme le précisent Roure Niubó et ses collaborateurs (2011), les stages en entreprise n'apparaissent que très tardivement dans l'enseignement supérieur. À partir de 1981, des décrets royaux vont autoriser quelques semaines de stage dans les dernières années des cursus universitaires de l'époque: *diplomatura* (baccalauréat, licence), *licenciatura* (maîtrise). Cependant, deux événements à l'échelle européenne auront une influence sur la professionnalisation du système universitaire espagnol. L'avènement d'un espace européen de l'enseignement supérieur en 1999 à Bologne va permettre l'harmonisation des études supérieures en trois niveaux de diplôme: *bachelor*, *master* et doctorat. La majorité des pays ont adopté la structuration en trois, cinq ans et huit ans pour chaque niveau. En 2007, l'Espagne se distingue par le choix de quatre ans d'études pour le niveau *bachelor* (*grado*) et d'une année supplémentaire pour le niveau *master*. Cette réforme va permettre également une augmentation des périodes de stage, jusqu'à l'équivalent d'une année de temps de travail étudiant à répartir sur les quatre ans du nouveau premier cycle universitaire. Néanmoins, ces périodes de stage seront courtes pour les deux premières années de

formation. Le Conseil européen de Lisbonne va acter en 2000 une coopération renforcée en matière de formation professionnelle et d'éducation. Cette seconde évolution nommée « processus de Bruges-Copenhage » va instituer un système d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables définies en termes de compétences. À partir de cette réforme, les curriculums des universités seront progressivement rédigés sous forme de compétences. À l'aune de ces changements, l'*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) n'a précisé que très récemment, dans son protocole d'évaluation des formations universitaires qu'elle serait attentive aux démarches de collaboration avec les milieux professionnels et à l'adéquation formation-emploi. Néanmoins, comme l'évoque Tejada Fernandez (2012), la question de l'alternance n'est pas totalement absente des débats de l'université en Espagne. Plusieurs expérimentations d'alternance éducative ont été menées dans l'enseignement supérieur espagnol, mais de manière isolée. De ce point de vue, les formations infirmières ont une certaine antériorité.

Les spécificités de la formation infirmière en Espagne

Avant le XIX^e siècle, la formation des infirmières était prise en charge de manière empirique par les communautés religieuses. Il a fallu attendre les expériences d'une infirmière militaire anglaise, Florence Nightingale (1820-1910), pour qu'un savoir professionnel en soins infirmiers soit formalisé et enseigné. En Europe, les premières écoles en soins infirmiers furent créées à la fin du XIX^e siècle. Ensuite, l'évolution se fera en plusieurs étapes : création de diplômes d'État, mise sur pied d'écoles professionnelles publiques ou privées sous tutelle d'hôpitaux et d'autorités de santé, intégration universitaire. Ce processus ultime d'universitarisation est très avancé en Espagne avec la création de facultés en sciences infirmières ayant une activité de recherche comme en Amérique du Nord. En étant une création endogène du milieu professionnel, les formations infirmières occupent une position singulière dans le paysage universitaire espagnol. De plus, à la suite des réformes européennes, en 2009, elles ont également augmenté les périodes de stages et fait passer la durée de formation de trois à quatre ans, mettant en place une approche par les compétences dans les curriculums. Si nous nous référons aux travaux de Bourdoncle (1997, 2000), ces transformations sont révélatrices de deux processus de professionnalisation : la profession et la formation de ses membres. Néanmoins, comme nous l'avons précisé (Boudjaoui, 2012), la transformation des composantes formelles des dispositifs de formation ne garantit pas le développement professionnel des apprenants.

Une formation universitaire professionnalisée n'est pas forcément professionnalisante

Plusieurs études empiriques françaises prouvent que la professionnalisation des curriculums et l'instauration de stages pratiques à l'université ne sont pas garants de l'adoption d'une logique de la demande, c'est-à-dire d'une ouverture vers les milieux professionnels (Mignot-Gérard et Musselin, 2001; Maillard et Veneau, 2006; Le Boterf, 2008). De plus, selon Le Boterf (2008) et d'autres auteurs (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, 2008), la professionnalisation de l'université n'a pas modifié

les pratiques pédagogiques. L'enseignement, en restant souvent à dominante transmissive et applicationniste, peut avoir des effets pervers sur le développement professionnel des futurs médecins (Hunot-Clairefon, 1996), des futurs cadres (Mintzberg 1990; Actouf 1994; Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, 2008) ou des futurs ingénieurs (Charpak, 1997). Devant ce constat, la recherche espagnole apporte un éclairage comparable avec les travaux de Tejada Fernandez (2013). Cet auteur approfondit même la question en interrogeant en miroir le développement professionnel des enseignants universitaires. Comme l'analyse des dispositifs de formation à partir de leurs composantes formelles n'est pas suffisante, la professionnalisation d'un dispositif de formation doit plutôt s'entendre à partir des processus professionnalisants qu'il génère (Wittorski, 2008).

Cadres théorique et empirique de la recherche

Le dispositif de formation alterné comme offre de professionnalisation

Albéro (2010) définit le dispositif de formation comme un artefact fonctionnel organisé en fonction de finalités à partir d'objets matériels et symboliques et de systèmes d'acteurs dans un contexte donné. Plus spécifiquement, un dispositif de formation alterné constitue une offre de professionnalisation (Wittorski, 2007), c'est-à-dire un système de développement des compétences et de socialisation conçu à partir de différents types de situations : des situations de travail, y compris des situations de gestion dans l'acception de Girin (1990), des situations universitaires, voire des situations issues du monde domestique de l'apprenant. Nous dirons que cette offre de professionnalisation constitue un artefact qui articule explicitement plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissage (Mathey-Pierre, 1994). Ce sont des configurations éducatives où différentes formes d'intervention coexistent et se complètent au sein d'architectures complexes nommées dispositifs ensembliers (Barbier, 2007). C'est pour cette raison que pour Geay (1998) l'alternance va nécessiter une ingénierie multidimensionnelle à l'interface du travail et l'école. Même s'il peut exister beaucoup de variantes, les dispositifs en alternance comprennent souvent à des degrés divers plusieurs sous-dispositifs : partenarial, de travail, d'enseignement, de réflexivité, d'accompagnement et de production de savoir.

Néanmoins, comme le précise Albéro (2010), d'un côté le dispositif de formation impose aux utilisateurs certaines représentations et certains modes d'action; d'un autre côté, il subit des interprétations subjectives des différents acteurs. Selon nous, c'est cette appropriation du dispositif par les apprenants qui détermine son potentiel professionnalisant.

Les dispositions professionnalisantes des usagers

Les activités de l'apprenant au sein de cette offre de professionnalisation vont constituer le système d'usages plus ou moins professionnalisant. À partir des activités productives (Pastré et Rabardel, 2005) relatives à ces usages, nous émettons des hypothèses sur le développement professionnel induit, c'est-à-dire sur des transformations

cognitives, socio-affectives et identitaires du sujet au cours d'une partie de sa vie professionnelle (Barbier *et al.*, 1994). Ce développement professionnel peut être issu selon Wittorski (1998) de plusieurs processus. En nous inspirant de cette approche, nous proposons d'analyser le potentiel professionnalisant d'une formation professionnelle à partir de repères constitués par les dynamiques professionnalisantes induites. Par dynamiques professionnalisantes, nous entendons des processus de transformations du sujet qui se situent à une échelle intermédiaire entre l'apprentissage situé et le développement professionnel, dans l'espace-temps d'une formation universitaire. Dans un dispositif alterné, c'est à partir de l'observation de la mise en tension chez l'apprenant de différentes activités que l'on peut émettre des inférences sur le caractère professionnalisant du dispositif (Boudjaoui, 2011). Les activités productives et leur combinaison dans l'alternance sont potentiellement de cinq types.

Les dynamiques professionnalisantes de l'activité professionnelle

Les activités professionnelles produisent potentiellement des compétences incorporées à l'action (Leplat, 1995), des compétences tacites (Nonaka et Takeuchi, 1997) qui peuvent devenir des routines si la répétition et la variété des situations, la stabilité relationnelle du milieu le permettent (Leplat, 1980). Néanmoins, si l'apprentissage expérientiel est souvent plus signifiant que l'apprentissage scolaire (Dewey, 1993), il a ses limites, car l'action reste souvent contextualisée dans le temps et dans l'espace (Giordan, 1998). Il nous semble important que cette activité soit combinée avec d'autres afin de favoriser le développement des compétences plus intellectualisées et transférables dans des situations nouvelles.

Les dynamiques professionnalisantes des activités discursives sur le travail

Elles s'inscrivent dans des contextes d'échanges sur l'expérience en groupe ou en binôme qui permettent à des savoir-faire tacites d'être explicités (Nonaka et Takeuchi, 1997) et transformés en savoirs communicables (Lerbet, 1993), c'est-à-dire en savoirs d'action (Barbier, 1996). Il s'agit de conflits sociocognitifs dans le sens de Vygotski (1997), destinés à permettre des réflexions rétrospectives sur l'action ou anticipatrices de changements sur l'action (Wittorski, 1998). In fine, ce sont des compétences sur les processus d'action (Wittorski, 1998) qui sont développées par ce biais. Selon Barbier et Galatanu (2004), l'énonciation des savoirs d'action favorise la plasticité des compétences incorporées et leurs élargissements à d'autres champs de pratique. Cette activité constructive d'abstraction du vécu deviendra un peu plus réfléchissante à travers des activités scripturales.

Les dynamiques professionnalisantes des activités scripturales

Dans les activités scripturales, nous distinguons les écrits qui aident à mettre en objet le vécu (journal de bord, portfolio, histoire de vie) de ceux qui vont inciter à combiner l'expérience avec des savoirs existants. À notre sens l'élaboration de ces écrits combinatoires (mémoire professionnel, thèse clinique) est plus à même de favoriser une production de savoirs entendue comme antonyme de consommation de savoirs. Cette activité constructive reflète le processus par lequel un sujet développe

un savoir interface entre des connaissances tacites explicitées à travers des savoirs d'action et des savoirs théoriques. Pour Lerbet (1993), ce processus de production de savoirs révèle l'autonomisation du sujet, car il permet à celui-ci d'intérioriser cognitivement la complexité de son environnement. La production de savoirs peut prendre la forme d'une modélisation (Le Moigne, 1995) d'un vécu professionnel, c'est-à-dire la construction symbolique qui peut combiner concepts pragmatiques et scientifiques (Pastré, 1999), à partir de laquelle un sujet peut comprendre une situation et anticiper les conséquences de ses actes dans celle-ci. Cette activité nécessite en complément des formes plus classiques d'appropriation de savoirs.

Les activités d'appropriation de ressources

Nous sommes ici dans un registre plus classique de développement de connaissances théoriques ou méthodologiques par assimilation/intégration à travers différentes modalités (Wittorski, 1998). Ces activités visent souvent à intégrer des savoirs décontextualisés et à développer des capacités méthodologiques qui permettent néanmoins d'améliorer une pratique existante quand ils sont combinés avec des savoirs d'action issus de l'expérience. Ces activités productives concrètes de l'apprenant constituent des indicateurs sur la capacité du dispositif à développer des compétences, c'est-à-dire à professionnaliser. Selon nous, la formation infirmière en Espagne constitue un terrain propice à cette intention de recherche.

Le contexte socioprofessionnel de la formation infirmière en Espagne

Le système de santé espagnol est considéré comme l'un des meilleurs au monde, car il est classé dans les cinq premiers depuis 2000. Il est à la fois égalitaire et de bonne qualité. L'offre de soins comprend tout d'abord des centres communautaires de premier niveau qui comprennent des médecins et du personnel paramédical. À un second niveau, nous trouvons les hôpitaux pour les interventions chirurgicales et les consultations spécialisées. Il existe une offre privée de soins qui représente environ 25 % des actes. Avec le vieillissement de la population, apparaît depuis les années 2000 un phénomène de liste d'attente pour les interventions chirurgicales. Sur le plan de son administration, ce système de santé a subi depuis 1981 un processus de dévolution (Polton, 2003), c'est-à-dire une décentralisation de sa gestion au niveau des pouvoirs politiques régionaux. Il se retrouve à présent au centre d'enjeux conflictuels entre les niveaux national et régional. Outre cette question structurelle, la crise financière de 2010 a introduit des mesures d'économie draconiennes. En conséquence, le marché de l'emploi du personnel infirmier est perturbé : diminution des salaires, baisse des offres d'emploi, surplus de personnes qualifiées, émigration vers l'étranger. Le contexte d'augmentation du productivisme à l'hôpital risque d'influencer les compétences requises pour les infirmiers novices : un environnement de plus en plus normé par la gestion, les certifications de qualité, la technicité des soins et les risques de judiciarisation des actes. Outre les conditions habituelles d'apprentissage, les infirmiers débutants devront faire face à une exigence de prise d'initiative, d'autonomie, de polyvalence et de flexibilité. La formation infirmière en Espagne pourra-t-elle relever ces défis?

Méthodologie

Notre stratégie de recherche s'est orientée vers la méthode des cas que nous définissons comme l'étude spatiale et temporelle d'un phénomène complexe (Wacheux, 1996) dont la singularité peut être représentative d'un contexte (Yin, 1994). Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, nous avons choisi un dispositif en évolution. Il fait partie de la faculté des sciences infirmières (FSI) de l'université publique d'une ville espagnole de taille moyenne. Cette institution éducative constitue un cas intéressant d'observation des effets d'un dispositif en transformation sur le développement professionnel d'étudiants. Néanmoins, lors de notre intervention, l'ancien dispositif (*diplomatura*) et le nouveau dispositif (*grado*) cohabitaient encore. Les étudiants de première et de deuxième année étaient dans le nouveau système. Les étudiants de troisième année étaient encore dans l'ancien.

En matière de collecte de données, nous avons opté pour une démarche collaborative (Bourassa et Boudjaoui, 2012) à travers laquelle nous avons «triangulé» plusieurs types de méthodologies qualitatives :

- Analyse documentaire de différents écrits académiques ou professionnels;
- Trois entretiens de groupe avec six étudiants de chaque niveau (1^{re} année *grado*, 2^e année *grado*, 3^e année *diplomatura*);
- Un entretien de groupe avec huit professeurs associés;
- Deux entretiens de groupe avec l'équipe pédagogique permanente;
- L'observation filmée d'une situation pédagogique : une séance de simulation;
- Une visite de services de soins avec rencontre de trois infirmières référentes.

En termes de données, nous avons récolté du discours sur l'activité professionnelle ou formative, quelquefois de l'observation de comportements en situations professionnelles ou pédagogiques et très partiellement de l'auto-confrontation aux traces : les écrits produits par les apprenants. Pour les entretiens, notre technique de questionnement et d'analyse de contenu s'inspire de l'analyse de faits et de la méthode des incidents critiques. À partir des situations problèmes énoncées, nous avons cherché à repérer les activités mises en œuvre, les résultats obtenus, les intentions et les règles d'action. Comme nous considérons cette approche comme exploratoire, nos constats n'ont qu'une valeur conjecturale. Nous avons tout de même pu repérer les propensions du dispositif à la socialisation et au développement de compétences.

L'analyse du dispositif de la formation infirmière d'une université espagnole

L'offre de professionnalisation du dispositif

La primauté donnée à la socialisation professionnelle

Les intentions de l'équipe sont de donner la primauté lors des deux premières années à l'intégration de l'*ethos* (Jorro, 2010) infirmier autour du bien-être du patient, de la déontologie et de l'éthique, de même qu'à l'acquisition d'aptitudes

comportementales telles que le travail en équipe, l'observation et la communication. La dextérité dans les démarches de soins ne sera développée que plus tardivement. L'équipe évoque à ce stade à la fois une stratégie et une contrainte liée à la faible acceptation de stages lors des deux premières années de formation par l'autorité de tutelle. Cette centration sur le développement des habiletés sociales dans la formation initiale infirmière est une préoccupation partagée en Espagne dans les milieux éducatifs et de santé (Urpí-Guercia, 2004).

Une traduction académique de l'APC

En termes curriculaires, les compétences du référentiel prescrit ont été distribuées sur les unités d'enseignement et les stages sans tenir compte de situations professionnelles de référence (Le Boterf, 2008). Cette traduction universitaire de l'approche par les compétences a permis malgré tout la création d'outils intelligibles pour les acteurs de terrain : grilles d'évaluation, livret d'apprentissage. En effet, le partenariat est établi sur mode « organique » avec les milieux de travail, car l'ensemble des enseignants sont d'anciens professionnels, dont certains dans des hôpitaux partenaires.

Une distribution un peu déséquilibrée des périodes de stages

Le dispositif d'action professionnelle comprend un stage d'observation de douze jours en première année. En deuxième année, les étudiants font un stage de sept semaines dans des spécialités de chirurgie et de médecine interne. En troisième année, le stage dure seize semaines. Dans l'ancien système (*diplomatura*), la formation s'arrêtait en troisième année. Dans le nouveau système (*grado*), une période de stage est prévue qui couvre presque toute la quatrième année. En situation de stage, durant la première et la deuxième année, les étudiants sont mis principalement en situation d'observation. Ils ne peuvent effectuer des actes de soins supervisés qu'à partir de la fin de la deuxième année.

La sécurisation du parcours par un double tutorat professionnel piloté par l'université

Le dispositif d'accompagnement prévoit la supervision d'un tuteur professionnel de proximité : « l'infirmière référente ». Les infirmières référentes sont coordonnées sur chaque site par un praticien expérimenté qui est également un enseignant vacataire de la FSI nommé « professeur associé ». Ce dernier rencontre une fois par semaine les étudiants lors d'un débriefing collectif. Ce système tutoral, qui comprend un tuteur de proximité et un acteur interface à la fois professionnel et enseignant, a été conçu pour sécuriser la progression des apprentissages sur le terrain. Ces derniers ne semblent pas être perturbés par l'organisation hospitalière. Par exemple, il est peu probable qu'un étudiant en stage remplace un infirmier titulaire absent ou qu'il soit utilisé pour des tâches subalternes.

Une pratique réflexive embryonnaire, mais une posture de consommation de savoir qui reste dominante

Comme ce dispositif de réflexion sur l'expérience, les débriefings animés sur site par les professeurs associés sont destinés à permettre aux étudiants de verbaliser des situations vécues sur le terrain. Il est demandé également aux étudiants de formaliser des cas cliniques observés en stage en deuxième et troisième année dans un document appelé *diari*. Néanmoins, cette démarche n'est pas exploitée dans les enseignements et dans le mémoire professionnel. Pour l'enseignement, les stratégies pédagogiques restent à dominante transmissive. Des méthodes actives sont utilisées parfois, notamment en première année, pour l'apprentissage du travail en équipe. Un professeur associé anime des séances de simulation. Ces séances sont également conçues de manière applicationniste : l'animateur expose une méthodologie d'action et les étudiants l'appliquent sur un mannequin ou sur du matériel. Il n'y a pas de débriefings ensuite. Nous ne sommes pas en présence d'une pédagogie de la découverte et du questionnement, mais plutôt dans une logique de travaux pratiques. Quelques séminaires ont une finalité d'intégration théorie-pratique plus grande, mais, de manière générale, les étudiants sont plus souvent placés en situation de consommation de savoir. En effet, le dispositif de production de savoirs se limite à l'élaboration d'un rapport de stage de vingt pages en première année et à quelques dossiers thématiques pour les enseignements disciplinaires. En quatrième année, ils auront à élaborer un mémoire de fin d'études dont les modalités ne sont pas encore arrêtées. Il est important de noter que ce mémoire de fin d'études sera rédigé pendant une période où ils seront presque continuellement en stage, donc peu présents à l'université. Il y a alors un risque de « non-mariage cognitif » de cette activité avec le reste de la formation. Nous sommes en présence ici d'un système de production de savoirs qui semble assez éclaté dans le dispositif.

Les dynamiques professionnalisantes induites Une sensibilisation précoce aux valeurs du métier, mais une incorporation tardive des compétences

À partir des entretiens et des observations que nous avons conduits, il apparaît que les étudiants adoptent très rapidement dans leurs discours l'*ethos* professionnel tel qu'il est transmis par les enseignants du dispositif. Cette activation précoce de la socialisation autour de la dimension axiologique du métier se perçoit fortement à tous les niveaux de la formation. À ce titre, les extraits d'entretiens d'étudiants qui suivent sont assez significatifs.

Une étudiante de 1^{re} année : *« Je n'ai pas encore été en stage, mais le message des enseignants est qu'il est important d'observer la situation, d'être à l'écoute du malade pour essayer de comprendre ses besoins avant de faire le geste technique. »*

Un autre étudiant de 1^{re} année : *« Oui, c'est un métier où on est au service des autres. »*

Une étudiante de 2^e année: « *Dans mon stage de gériatrie, la distribution des médicaments n'était pas le plus important. Il faut que les personnes se sentent écoutées. L'important, c'est l'accompagnement.* »

Un étudiant de 3^e année: « *J'ai compris que le métier d'infirmier, c'est d'abord une activité humaine. C'est d'abord un travail d'accompagnement, et pas seulement un travail technique.* »

Néanmoins, les autres composantes du développement professionnel semblent s'enclencher beaucoup plus tardivement. La construction des compétences, et en corollaire celle de l'identité professionnelle, va réellement débiter en troisième année. Il semble que deux types de situations soient déterminants dans l'amorce de ce processus :

- La réussite en vraie grandeur de gestes techniques, du premier prélèvement sanguin à l'administration de protocoles de soins complexes;
- La « digestion » émotionnelle d'une situation humaine difficile, comme l'annonce à la famille d'un décès ou à un patient d'une maladie incurable, et l'apprentissage en conséquence de comportements professionnels adaptés.

Cette perlaboration sera facilitée par l'accompagnement sur site des infirmières référentes et des professeurs associés. Nous pouvons illustrer ce point par deux témoignages d'étudiants.

Un étudiant de 3^e année: « *L'événement qui m'a le plus marqué pendant ma formation s'est passé lors d'un stage en soins intensifs. Un patient de 40 ans était en situation de mort cérébrale. Ce n'est pas la mort en soi qui m'a gêné, mais c'est la communication avec la famille. Les parents sont entrés dans la chambre et ils ne savaient pas qu'il était mort. Le médecin de garde n'était pas là. L'infirmière référente m'a fait passer un mot où elle me disait de rester avec eux, de ne rien dire et d'attendre après ses explications. Elle est partie chercher le médecin. J'ai assisté à l'annonce. Dans ce genre de situations, la théorie ne sert à rien. C'était dur à vivre [...] Elle m'a expliqué ensuite que c'était toujours un médecin qui faisait l'annonce. Il y a toujours trois moments: l'annonce, la signature de l'acte de décès et la demande de don d'organes. À la réunion du vendredi (le débriefing), j'en ai parlé et le professeur associé m'a expliqué les problèmes juridiques, éthiques qu'il pouvait y avoir [...] J'ai revécu la même situation et je savais comment faire.* »

Une étudiante de 3^e année: « *Une situation qui m'a marquée? C'était pendant mon stage de pédiatrie. Un enfant avait été diagnostiqué avec une tumeur. La famille avait décidé de ne rien lui dire. Toutes les infirmières étaient au courant, mais pour moi c'était difficile de faire semblant avec lui. Je voulais l'accompagner, discuter avec lui. Elles m'ont expliqué qu'il ne fallait pas aller contre la volonté des parents [...] J'en ai parlé au professeur*

associé. Elle m'a évoqué les problèmes de déontologie. [...] J'ai pris du recul en fait. J'avais trop mis d'affectif...

Un accompagnement qui favorise la conceptualisation empirique des situations professionnelles

D'après les étudiants (voir plus haut), les débriefings hebdomadaires permettent de faire l'apprentissage de comportements types pour certaines situations professionnelles, d'intégrer des clés de compréhension du fonctionnement hospitalier ou de certains problèmes de soins, de conforter sa posture professionnelle. Néanmoins, pour reprendre la sémantique de la didactique professionnelle (Pastré, 1999), ces débriefings semblent porter davantage sur l'explication des relations de significations, c'est-à-dire sur une forme de conceptualisation empirique, et moins sur celle des relations de détermination qui permettent également la «pragmatisation» de savoirs scientifiques. Néanmoins, ces relations restent précieuses dans le maintien de la qualité du dispositif.

Un développement de l'autonomie à interroger

De manière générale, les enseignements semblent maintenir longtemps les étudiants dans une posture scolaire. Les contradictions entre la culture professionnelle et la culture académique (Cohen-Scali, 2000) sont perçues dans beaucoup d'enseignements disciplinaires scientifiques.

Une étudiante de 2^e année: «*Après les cours de pharmacologie, je n'avais pas bien compris la prescription de certains médicaments. Cela s'est éclairé en stage.*»

Un étudiant de 3^e année: «*C'est à travers la pratique que j'ai appris cela [l'écoute et l'accompagnement des personnes], pas en psychologie. Les cours étaient intéressants, mais ce n'est pas ça qui va me servir.*»

Un étudiant de 3^e année: «*En cours d'anatomie, tu vois les organes un par un. À l'hôpital, c'est différent. Les problèmes des patients et les maladies sont multifactoriels avec plusieurs organes touchés. Il faut comprendre le fonctionnement du corps humain globalement.*»

La formation par simulation qui pourrait constituer une interface expérientielle (Pastré, 1999), intéressante en termes cognitifs, tourne souvent au simulacre d'une activité professionnelle. Mentionnons, par exemple, l'entraînement aux «piqûres» sur un mannequin usager ou l'apprentissage de l'utilisation des aérosols ou des masques à oxygène sur du matériel non branché, le tout sans débriefings. Comme dans ces exemples, les simulations qui se fondent sur des conceptions didactiques naïves permettent rarement le développement de connaissances transférables vers une situation professionnelle (Samurçay et Rogalki, 1992). En effet, c'est beaucoup moins le réel que la situation problème et le raisonnement opératoire qu'il est pertinent de simuler, d'où le recours aux débriefings.

Nous avons eu accès à peu d'éléments sur l'activité scripturale des étudiants. Ceux-ci ont des dossiers thématiques à produire comme évaluation d'unité d'enseignement, des analyses de cas cliniques (*diari*). Ils ne trouvent pas toujours de sens à ce type d'activités. Le seul outil intégrateur est le mémoire de fin d'études placé en quatrième année, pour lequel nous n'avons pas eu de données.

L'enjeu d'une pédagogie de l'alternance réside dans le développement de l'autonomie du sujet, c'est-à-dire dans sa capacité à intégrer cognitivement la complexité de son environnement afin d'agir dans celui-ci. De ce point de vue, la formation de FSI semble agir de manière assez aléatoire.

Les effets du dispositif et de ses usages

De manière générale, les étudiants de troisième année de l'ancien système (*diplomatura*) ne se sentent pas prêts à entrer dans la vie active. Sur six étudiants, un seul souhaitait chercher un emploi après l'obtention de son diplôme. Les autres voulaient poursuivre leurs études en master (maîtrise), alors que cette qualification supplémentaire n'est pas utile pour l'exercice de l'activité d'infirmière ou infirmier. D'ailleurs, nous avons observé une insécurité identitaire face à la transition vers l'emploi. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le système de formation de la FSI produit des praticiens novices très sensibilisés à l'*ethos* professionnel infirmier, mais dont le développement de compétences opérationnelles semble retardé au premier emploi. Cette situation devrait être corrigée dans le nouveau système (*grado*) avec la quatrième année de formation et le mémoire de fin d'études. D'ailleurs, passé ce cap, la professionnalité de ces infirmières semble être considérée comme bonne dans toute l'Europe au regard de l'importance croissante de l'émigration dans cette profession.

D'un point de vue théorique, ce cas met en exergue deux paradoxes (Barel, 1989) dans la formation en alternance : Jusqu'où un parcours alterné doit-il être sécurisé sans remettre en cause la dynamique des apprentissages professionnels ? Quelle place doit être donnée à l'*ethos* face aux compétences dans le développement professionnel ?

Discussion

Nous avons vu comment un double tutorat et une approche par les compétences structurée par l'université permettaient de sécuriser les apprentissages de terrain. Néanmoins, comme le précise Le Boterf (1999), passer d'une ingénierie de formation à une ingénierie de professionnalisation suppose de penser les apprentissages en termes d'opportunités, et non simplement en termes de programme. Dans l'approche de Zarifian (2003), cela signifie d'utiliser aussi bien des événements aléas que des événements provoqués à des fins d'apprentissages. À ce titre, Veillard (2011) a observé dans une formation d'ingénieurs en alternance que, quand les tuteurs professionnels appliquaient à la lettre la progression pensée didactiquement par l'école, les apprentis ingénieurs avaient tendance à se maintenir dans des professionnalités

de techniciens, alors qu'inversement, quand les tuteurs professionnels n'appliquaient pas cette programmation et qu'ils utilisaient les événements émergents comme opportunité d'apprentissage, ces apprentis développaient plus facilement des compétences de cadres. Même si les activités ne sont pas comparables au regard du risque humain, le paradoxe entre la sécurisation et la dynamisation des apprentissages professionnels constitue selon nous une piste de réflexion dans la formation initiale aux métiers de la santé.

L'ethos professionnel peut être défini comme l'engagement sociopsychologique et axiologique du sujet dans une activité professionnelle (Jorro, 2010). Il est nécessaire, selon Jorro (2010), de rééquilibrer dans la formation professionnelle cette dimension face à l'omniprésence d'une approche par les compétences entrevue simplement dans une acception fonctionnelle. *A contrario*, nous avançons l'hypothèse que la centration excessive d'une formation sur l'ethos professionnel au détriment des compétences opérationnelles peut mettre les apprenants dans des situations de fragilité identitaire, notamment quand ils conscientisent en fin de parcours la réalité du travail avec ses performances attendues. N'y a-t-il pas ici le risque du développement de représentations utopiques d'un métier dans un contexte où l'hôpital est considéré par certains comme une « institution en déclin » (Dubet, 2002) qui fonctionne de plus en plus comme une organisation?

Conclusion

Comme nous l'avons vu dans ce cas, l'appropriation de la réforme de la formation infirmière de 2008 dans la faculté en sciences infirmières d'une université espagnole a pris différentes formes. L'approche par les compétences a été appliquée de manière académisée, mais les différents acteurs semblent y trouver un sens malgré tout. Les apprentissages professionnels en situation de travail des étudiants ont été organisés selon une progression très lente au départ et dans un cadre tutorial très sécurisé. Les enseignants ont plus centré la formation sur l'*ethos* professionnel que sur l'apprentissage de compétences techniques. Cette conception de la formation professionnelle initiale infirmière semble être influencée par deux variables de contexte :

- l'héritage d'un enseignement universitaire traditionnel où les premières années sont davantage considérées comme une propédeutique qui éloigne dans un premier temps les étudiants de la pratique professionnelle;
- une sémantique renouvelée qui traverse depuis plusieurs années la profession infirmière avec des notions comme la bienveillance, l'humanité, le *care* en opposition au *cure*, etc.

Il en résulte une construction identitaire proposée par l'université fondée sur la figure d'un praticien pourvu d'habiletés sociales et humaines envers le patient, les familles, ses collègues, etc. Cette propriété du dispositif semble assez efficace en termes de socialisation, mais elle a ses limites pour la transition professionnelle, car la professionnalité se joue dans des termes un peu différents au sein des services hospitaliers.

Sur le plan de l'ingénierie, cette analyse dispositif-usages-effets a l'avantage d'offrir des perspectives d'amélioration dans le dispositif tout en gardant les dynamiques professionnalisantes pertinentes. En effet, il nous semble possible de rééquilibrer le dispositif par une redistribution des phases d'alternance, par l'intégration de processus de réflexivité dans les séances de simulation, en donnant une finalité plus intégrative aux écrits et en interrogeant la pédagogie des enseignements disciplinaires.

En termes de recherche, nous voyons, par l'examen de ce cas, qu'il est possible de concevoir l'objet « formation en alternance » de façon plus phénoménologique à travers l'expérience des apprenants. En effet, orienter l'analyse vers le triptyque dispositif-usages-effets permet de complexifier l'objet « formation en alternance » en le considérant, comme le fait Tejada Fernandez (2012), davantage comme une alternance de différents contextes d'apprentissages formels, non formels et informels dans lesquels le cheminement biographique du sujet, même sur une temporalité de court ou de moyen terme, devient l'analyseur du développement professionnel.

Références bibliographiques

- ACTOUE, O. (1994). *Le management entre tradition et renouvellement*. Montréal: Gaëtan Morin.
- ALBERO, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris: Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. (2007). Les dispositifs de formation: diversités et cohérences. Outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbolan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 223-249). Paris: Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. et GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences?* Paris: L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L. et DEMAILLY, L. (1994). Éditorial du numéro spécial « Recherche et développement professionnel ». *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- BAREL, Y. (1989). *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- BOUDJAOUI, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes: étude comparée de deux dispositifs français. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 49-69.

- BOUDJAOUÏ, M. (2012). Du dispositif professionnalisé au dispositif professionnalisant : une autre lecture de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Dans D. Demazière, P. Roquet et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- BOURASSA, B. et BOUDJAOUÏ, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités, limites*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BOURDONCLE, R. (1997). Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat : de la diversité des voies vers l'Université. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2). Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-5551997000100004>
- BOURDONCLE, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- CHARPAK, G. (1997). Préface. Dans R. Germinet, *L'apprentissage de l'incertain* (p. 7-12). Paris : Odile Jacob.
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- DEWEY, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre!* Paris : Belin.
- GIRIN, J. (1990). L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode. Dans A.-C. Martinet (dir.), *Épistémologies et Sciences de gestion* (p. 141-181). Paris : Economica.
- HAHN, C., ALEXANDRE-BAILLY, F., GEAY, A. et VIGNON, C. (2008). *Former les managers. Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris : Vuibert.
- HUNOT-CLAIREFOND, F. (1996). *Former les nouveaux managers : une pédagogie originale pour développer leurs compétences. Tout savoir sur la méthode Problem-Based Learning*. Paris : Liaisons.
- JORRO, A. (2010). *Instituer l'invisible dans le développement professionnel des acteurs : la question de l'ethos professionnel*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (ARÉF), Université de Genève, septembre.
- LE BOTERF, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches? Quels acteurs? Quelles évolutions? Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 333-353). Paris : Dunod.

- LE BOTERF, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente*, 209, 49-55.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- LEPLAT, J. (1980). Développement et dégradation des habiletés dans le travail. Dans Société française de psychologie (dir.), *Équilibre ou fatigue par le travail?* (p. 55-63). Paris : ESF.
- LEPLAT, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-114.
- LERBET, G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- MAILLARD, D. et VENEAU, P. (2006). Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'Université. *Sociétés contemporaines*, 62, 49-68.
- MATHEY-PIERRE, C. (1994). Alternance. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 60-62). Paris : Nathan.
- MIGNOT-GÉRARD, S. et MUSSELIN, C. (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. *Éducation et Sociétés*, 8, 11-22.
- MINTZBERG, H. (1990). *Le management*. Paris : Éditions d'Organisation.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. (1997). *La connaissance créatrice*. Bruxelles : De Boeck Université.
- PASTRÉ, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 404-416). Paris : Dunod.
- POLTON, D. (2003). Décentralisation des systèmes de santé. Quelques réflexions à partir d'expériences étrangères. *Bulletin d'information en économie de santé*, 72, 1-8.
- RABARDEL, P. et PASTRÉ, P. (2005). *Les modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- RABARDEL, P. et SAMURÇAY, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier et M. Durant (dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transversales* (p. 31-60). Paris : Presses universitaires de France.
- ROURE NIUBO, J., ISUS S., EGURBIDE I et TORRELLES C. (2011). L'institutionnalisation en Espagne d'une formation d'ingénieurs en alternance : l'approche émergente de l'Instituto Maquina Herramienta d'Elgoibar (Pays Basque). *TransFormations –Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 35-52.

- SAMURÇAY, R. et ROGASKI, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques: concepts et méthodes. *Éducation permanente*, 111, 227-242.
- SCARPETTA, S., SONNET, A. et MANFREDI, T. (2010). *Montée du chômage des jeunes dans la crise: comment éviter un impact négatif à long terme sur toute une génération?* Document de travail de l'OCDE.
- TARRACH, R., EGRON-POLAK, E., de MARET, P., RAPP, J.-M. et SALMI, J. (2011). Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana. Dans *Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la EU 2015*.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación*, 20(1), 17-40.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 10(1). Récupéré de <http://rusc.uoc.edu>
- URPÍ-GUERCIA, C. (2002). Consideraciones pedagógicas sobre las habilidades sociales en el currículo de enfermería. *Estudios sobre Educación*. 002, 181-192.
- VEILLARD, L. (2011). *Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail: de la difficulté d'une collaboration didactique entre écoles et entreprises*. Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, 10 et 11 mai.
- WYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WACHEUX, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Economica.
- WITORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.
- WITORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- WITORSKI, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 101, 105-118.
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. London : Sage.
- ZARIFIAN, P. (2003). *À quoi sert le travail?* Paris : La Dispute.