

Université Toulouse - Le Mirail  
U.F.R. SCIENCES, ESPACES ET SOCIÉTÉS  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation



MASTER 2  
*« Métiers et pratiques  
du développement professionnel »*

**Les formateurs en soins infirmiers et le suivi  
pédagogique :**  
*une pratique d'accompagnement  
professionnalisante*

Sous la direction de  
**Mme Anne Jorro**

**Marie-Claude Delhomme  
Ep. Cayon-Glayere**

17 juin 2013

<b>Introduction.....</b>	<b>2</b>
<b>Partie 1 : Présentation du contexte de la situation professionnelle et questionnement.</b>	
I. 1. Être formatrice en soins infirmiers, c'est avoir été et vouloir être accompagnateur !.....	3
I. 2. Être formateur aujourd'hui, les enjeux du contexte professionnel.....	4
I. 3. Être formateur en soins infirmiers, c'est devoir accompagner des étudiants.....	5
Problématique : Contexte changeant et questionnement pédagogique.....	7
<b>Partie 2 : L'étude et l'étayage théorique.</b>	
II. 1. Le suivi pédagogique, de quoi parlons-nous ?.....	8
II. 2. Accompagner un étudiant ? Approches théoriques sur l'Accompagnement.....	11
II. 3. La réflexivité et l'accompagnement.....	17
II. 4. De la professionnalisation des étudiants au développement professionnel des formateurs : enjeux de l'accompagnement.....	21
Synthèse théorique et formulation des hypothèses.....	23
<b>Partie 3 : La phase empirique de l'étude.</b>	
III. 1. Présentation et méthodologie de l'Enquête auprès des formateurs en soins infirmiers, sur le suivi pédagogique individuel.....	26
III. 2. Résultats de l'Enquête auprès des formateurs sur le suivi pédagogique.....	30
III. 3. Analyse des résultats et conclusion de l'étude.....	47
III. 4. Repères pour l'action.....	52
<b>Partie 4 : Retour sur l'expérience professionnalisante.....</b>	<b>54</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>57</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>58</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>59</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>62</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>74</b>

*« Quand la vérité et le bonheur sont l'horizon, l'accompagnement est le chemin ».*

*(Le Bouedec, 2001)*

Savoir, Être avec, espérer être un professionnel heureux !

Être formateur et accompagner les étudiants à devenir professionnels infirmiers n'est pas un « long fleuve tranquille » ; c'est un parcours de questionnements et de recherches, trajectoire balisée de satisfaction, de plaisir, de bonheur lorsque se présentent rencontres, authenticité, respect, vérité... Des étapes du parcours obligent à chercher. Chercher dans les écrits et connaître des théories, des concepts ; chercher dans la réalité et apprendre à utiliser ; chercher et comprendre que de l'accompagnement, viendrait le plaisir ?

J'approche d'une nouvelle étape de professionnalisation, avec un projet de retraite qui permettra que se poursuivent des activités, qui favorisera le développement de ce qui a contribué à mon professionnalisme, et qui a apporté de profondes satisfactions dans ma vie professionnelle. La retraite est là, à l'horizon, avec le projet d'accompagner encore, et la demande d'être accompagnée, dans les étapes difficiles qui se présenteront... Mais besoin permanent, le désir d'apprendre et de comprendre, m'emmène au présent, sur les « bancs de l'Université » !

Accompagner, j'ai déjà fait, et j'exerce au quotidien ! Mais il est temps de réfléchir sur cette pratique soignante ou pédagogique, pratique professionnelle en tout cas.

L'Accompagnement est le sujet de ce mémoire professionnel en « Master 2 : Métiers et pratiques du développement professionnel », l'accompagnement dans le Suivi pédagogique, et le développement professionnel des formateurs en soins infirmiers.

Après avoir présenté le contexte du suivi pédagogique dans ses logiques opérationnelle et organisationnelle, j'apporterai quelques étayages théoriques sur l'Accompagnement et le Développement professionnel.

Puis, dans une partie empirique, je rendrai compte d'une enquête qui étudiera en quoi l'accompagnement des étudiants en soins infirmiers pourrait générer du développement professionnel chez les formateurs ?

En conclusion, j'aborderai des aspects de mon développement professionnel du fait du processus de formation universitaire en Sciences de l'Éducation.

## I. 1. Être formatrice en soins infirmiers, c'est avoir été et vouloir être accompagnateur !

Inexorablement, notre environnement change... Les saisons se succèdent, les semestres s'enchaînent, les étudiants sont sélectionnés, font leur rentrée, apprennent, se soumettent aux évaluations, se retrouvent nouveaux diplômés. Les formateurs eux-mêmes proposent leurs « vœux », construisent les unités d'enseignement, enseignent, corrigent les copies, rencontrent les étudiant en stage, accompagnent... « *Dans un monde en changement, les tâches et les métiers évoluent au point d'interpeller l'image que les personnes se font de leur profession provoquant un brouillage des repères identitaires* » (Donnay et Charlier, 2006). Pourtant, quelques indices m'assurent d'une permanence dans le changement, et me permettent de continuer, de me développer professionnellement, de la profession d'infirmière, à celle de formatrice en soins infirmiers.

Enfant, à la question « *qu'est-ce que tu feras quand tu seras grande ?* », je répondais *je serai institutrice... ou je serai infirmière !* Finalement, je suis **formatrice** en soins **infirmiers**. Qu'est-ce qui fait continuité dans mon histoire professionnelle ?

Diplômée en janvier 1979, après 28 mois de formation assurée par des médecins, des monitrices, des surveillantes à l'hôpital (dont des religieuses), *le rôle propre de l'infirmière*<sup>1</sup> prenait reconnaissance avec le décret de 1978. Ainsi, je suppose que **l'autonomie** (professionnelle, sociale) est fondatrice de *ma* professionnalisation soignante.

Ensuite, dans la fonction infirmière, soignante dans l'écoute et **l'accompagnement** (des malades jusqu'à la fin de vie, des personnes à aider pour qu'elles vivent avec la maladie ou malgré les accidents de la vie...), j'ai développé des compétences, je me suis formée, et je suis devenue cadre de santé à l'hôpital. **Les valeurs professionnelles** ont guidé mon exercice quotidien.

Dans cette fonction, j'ai tenté d'organiser au mieux des soins de qualité, mobilisant d'après les théories de l'analyse stratégique, une dynamique d'**amélioration**, manageant un « *organisation apprenante* », accompagnant encore.

Puis, changeant de région, je suis devenue formatrice en soins infirmiers. Ce nouvel exercice, mobilise trois logiques professionnelles : logique didactique (utilisant des contenus de formation et des méthodes pédagogiques pour former *aux compétences nécessaires* à la

---

<sup>1</sup> rôle propre de l'infirmière : « *rôle relevant de son initiative et de sa compétence consistant à « apporter une contribution particulière au développement de la santé* ». (Boudier, 2012) ce qui confère une part d'autonomie professionnelle à l'infirmière.

profession d'infirmier), logique sociale (dans le contexte socioprofessionnel de l'universitarisation des formations des professionnels de santé), logique de mon propre développement personnel-professionnel, pour être acteur social et formatrice « relationnelle », réaliste, bienveillante...

**Être formatrice en soins infirmiers c'est avoir été et vouloir être accompagnateur**, dans un parcours professionnel. J'ai évolué, de soigner vers *accompagner-conduire* le changement, mais en continuité, des valeurs humanistes ont donné du sens à mon exercice professionnel.

Comment ces fondements d'une trajectoire professionnelle soignante, peuvent-ils s'incarner dans l'accompagnement devenu pédagogique ?

## I. 2. Être formateur aujourd'hui, les enjeux du contexte professionnel.

Le contexte de travail des formateurs en IFSI est en changement, ce qui met en questionnement les attitudes, les compétences, parfois même le projet professionnel.

Dans ce contexte, il faut **former davantage de professionnels de santé**.

Depuis 1970, les études sont gratuites « *pour faciliter l'accès au plus grand nombre de postulants* » (Boudier, 2012 : p. 65), mais le nombre de professionnels soignants formés est insuffisant<sup>2</sup>. Le quota des promotions augmente, et la relation d'enseignement avec les étudiants se fait plus distante, plus impersonnelle. Des méthodes pédagogiques sollicitant l'implication des étudiants et le suivi pédagogique individuel conduit par le référent, favorisent des relations privilégiées, personnalisées.

En quelques années, la **fonction a évolué** (cf. annexe 1) ; de monitrice à enseignante, nous sommes désormais des formateurs, et nous devons accompagner les étudiants en soins infirmiers. Auparavant, pour accéder à l'exercice professionnel, l'étudiant infirmier devait acquérir les connaissances nécessaires pour réussir les épreuves du diplôme d'État. Mais depuis l'arrêté du 31 juillet 2009, dernière réforme de la formation des infirmiers, un référentiel de formation conduit au diplôme par l'abord de 10 compétences. Fin des épreuves

<sup>2</sup> *Les professionnels hospitaliers des établissements de santé publics et privés représentent aujourd'hui plus d'un million de personnes, soit 4,2% de la population active. D'ici 2015, le nombre d'emplois à pourvoir dans le secteur hospitalier devrait atteindre au moins 200 000 postes... 1 agent sur 2 de la fonction publique hospitalière sera parti à la retraite. Le secteur hospitalier a dès aujourd'hui besoin de recruter et de compenser les départs à la retraite de son personnel, dont la filière soignante : environ 94 000 infirmières partiront en retraite (-54%)* Etude prospective des métiers sensibles de la fonction publique hospitalière-Tome 2 Edition ENSP 2007

terminales pour le diplôme ; c'est tout au long de la formation, que le formateur référent, en participant aux CAC<sup>3</sup> (Commission d'Attribution des Crédits) valide l'acquisition des ECTS. Le Référentiel de formation pour la profession d'infirmier<sup>4</sup> impose aux formateurs de conduire « *un étudiant amené à devenir un praticien autonome responsable et réflexif* ». Interrogeant la place donnée au cadre formateur, la coordination nationale des infirmiers demande que soit posée la question « *d'une véritable professionnalisation des cadres formateurs* ». (Alberti, 2012). « Véritable » prend-il sens dans l'idée de réelle (profession) ou l'idée de vérité (légitime) ? Certains formateurs s'orientent vers d'autres fonctions, plus vite que précédemment. Comment « développer » la profession de formateur en IFSI tandis que le dispositif d'universitarisation de la formation nous fait craindre une diminution des postes pour les cadres infirmiers ? Le partenariat se développe entre professionnels soignants parce que « *les métiers du soin sont en profonde mutation par leur nombre, leur mission et par la place que les uns doivent occuper par rapport aux autres : collaboration, intégration dans système LMD, construction d'une filière d'enseignement et de recherche* » (Coudray et Gay, 2009). Quelle *reconnaissance* professionnelle reste insatisfaite ? Comment l'accompagnement peut-il occuper *sa* place dans la formation ?

**Être formateur en soins infirmiers, dans le contexte professionnel actuel**, c'est former un plus grand nombre d'étudiants, dans un nouveau dispositif de formation, et pour un autre profil d'infirmier. Du plus grand nombre d'étudiants, à la collaboration professionnelle pour aider à l'acquisition des compétences infirmières, les modalités relationnelles, pédagogiques, et organisationnelles de l'exercice professionnel se sont transformées. Comment ces changements obligent-ils à adapter la dimension d'accompagnement dans la fonction de formateur ?

### **I. 3. Être formateur en soins infirmiers, c'est devoir accompagner des étudiants.**

Formateurs en soins infirmiers, nous devons *faire face et être dans* les changements imposés par le contexte : « *les formateurs ont conscience d'exercer un métier essentiel : il leur revient d'accompagner les étudiants vers l'obtention du diplôme d'État d'infirmier(e)* » (Boudier, 2012 : p. 104). Mais qui sont les étudiants dans notre institut de formation ?

<sup>3</sup> Les abréviations sont précisées dans l'index présenté en fin du document.

<sup>4</sup> cf. référentiel de formation des infirmiers, page 69.

La promotion des étudiants est dans une diversité d'âge (17 ans au moins à l'entrée en 1<sup>ère</sup> année jusqu'à 53 ans une étudiante en 3<sup>ème</sup> année). Une grande majorité d'entre eux appartient à la « **génération Y** » (nés entre 1979 et 1993) ce qui impacte des comportements surprenant pour les formateurs de la génération des baby boomers ou de la génération X.

Avant l'entrée en formation infirmière, certains étaient étudiants à l'université, d'autres en classe préparatoire ; parmi eux, quelques-uns<sup>5</sup> ont les « codes » professionnels. Les valeurs et les motivations pour la profession, sont diversifiées : les étudiants veulent un diplôme, ont un projet de carrière, ou ils espèrent un travail « valorisant ».

Ce qui nous surprend, dans cette génération<sup>6</sup>, ce sont :

- les attitudes face aux résultats : « *Ils n'ont pas besoin de savoir par cœur, ils trouvent* » ; ils sont satisfaits même s'ils ont validé à 9 ou 10/20, ce qui nous fait exprimer « baisse de niveau ». Certains étudiants se retrouvent en échec, et quelquefois, un contrat pédagogique est co-signé sans réelle efficacité, suscitant de nombreux questionnements.
- l'individualisme : « *ils aspirent à plus d'autonomie et de liberté* » au détriment des collègues de la promotion, ou des professionnels qui les encadrent... « *Ils ont du mal avec l'autorité, surtout lorsqu'elle ne semble pas justifiée* » : ils n'ont plus le sens de la hiérarchie, donnant parfois l'image d'être irrespectueux dans la relation avec le malade, le médecin, les cadres ; ils se comportent parfois comme *nos enfants*.
- leur volonté (parfois précipitée) de comprendre et d'agir ; s'ils sont intéressés, c'est *tout de suite*.

Comment adapter la relation pédagogique avec ce nouvel étudiant ? Comment faire et trouver la juste place ? Ainsi, dans nos pratiques pédagogiques, **le suivi pédagogique** n'échappe pas à cette dynamique de changement ; le formateur, à la fois enseignant, évaluateur, acteur chargé du respect du cadre institutionnel, se trouve au croisement de diverses directions : agir dans une dimension psychosociale pour l'étudiant, agir dans un engagement socioprofessionnel pour la qualité des soins, et la maîtrise de savoirs-agir pédagogiques. Instance de communication, le suivi pédagogique est source d'informations ; et lors des entretiens de suivi pédagogique, le formateur adopte une posture relationnelle spécifique : **la posture d'accompagnement**. Là, il amène l'étudiant à réfléchir sur ses résultats de formation, sur ses apprentissages, sur son projet professionnel...

Le formateur, infirmier de formation initiale, sait accompagner. Mais sait-il accompagner un étudiant de la génération Y ? En quoi cette posture d'accompagnement lors du suivi

---

<sup>5</sup> 20% du quota des étudiants peut être dédié aux Aides-soignants justifiant de 3 ans d'exercice professionnel

<sup>6</sup> d'après l'ouvrage de Desplats et Pinaud, 2011

pédagogique individuel est-elle spécifique ? Qu'est-ce qui est mis en jeu, chez le formateur, dans les rencontres avec l'étudiant, de sa profession initiale d'infirmier ?

**Être formateur en soins infirmiers aujourd'hui**, c'est devoir accompagner un nouveau profil d'étudiant. Dans la relation pédagogique individualisée, le formateur doit assurer la posture d'accompagnateur. Comment ces évolutions obligent-elles à développer un savoir faire chez le formateur ?

### **Problématique : Contexte changeant et questionnement pédagogique.**

Après avoir accompagné dans le soin, puis dans l'encadrement des soignants, des changements dans le contexte professionnel m'ont amenée à vouloir devenir accompagnatrice des étudiants pour la réalisation de leur projet professionnel. Mais des évolutions dans le dispositif de formation m'oblige à adapter le suivi pédagogique.

Interrogeant des étudiants sur le Suivi pédagogique individuel de notre IFSI (cf. annexe 2), ils expriment : *« qu'ils vivent le dispositif comme guidant, aidant, accompagnant ; ils disent rencontrer la confiance, l'écoute, la reconnaissance mais dénoncent des différences entre formateurs »*. Pour paraître plus « juste », l'accompagnement pédagogique doit-il changer ?

La fonction d'accompagnement du formateur est modulable (aider, soutenir, guider, conseiller, assister, proposer des régulations, être médiateur, suivre l'étudiant...). Quel développement professionnel doit s'opérer pour une reconnaissance de la professionnalisation des formateurs en demande de légitimité ? L'accompagnement pédagogique devra-t-il se révéler compétence ? Dans quelle mesure l'accompagnement des étudiants lors du suivi pédagogique favorise-t-il la professionnalisation du formateur en soins infirmiers ?

Posons désormais la question centrale pour ce mémoire professionnel :

**L'accompagnement des étudiants en soins infirmiers génère-t-il  
du développement professionnel chez les formateurs ?**

**II. L'accompagnement de l'étudiant dans le suivi pédagogique : une posture  
professionnelle du formateur, à développer ?**

Avant de tenter de répondre à cette question, nous proposons de présenter une synthèse des approches théoriques étayant : *suivi pédagogique* et *accompagnement*, puis en abordant les notions de *réflexivité* et de *développement professionnel*.

## II. 1. Le suivi pédagogique, de quoi parlons-nous ?

### II. 1. 1. Le suivi pédagogique : **absence de définition.**

Dans un article de la Revue Française de Pédagogie, Marc Derycke (2000) explique : « *Si le suivi pédagogique est une notion en usage chez les professionnels, elle n'a pas engendré au sein de la communauté scientifique la nécessité de fournir de définition aux chercheurs et aux professionnels : sans doute n'est-elle pas sujette à malentendu, ou n'est-elle tout simplement pas un concept clé de la pédagogie ?* ». Une définition serait utile ! Avec N. Péoc'h (2008) nous exprimerons que le suivi pédagogique est un des dispositifs accompagnants dans la formation initiale en soins infirmiers, et citant J-P. Boutinet « *le suivi s'apparente à un accompagnement non directif* » (Péoc'h, 2008).

### II. 1. 2. Du Suivi à Pédagogie, **orientation vers une définition lexicale.**

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales<sup>7</sup>, définit les deux notions :

- **Suivi**, construit à partir du verbe venir, peut être défini par : *se situer après, derrière quelqu'un ; intervenir, agir après quelqu'un, lui succéder* ; ainsi, les dimensions d'espace, de temps et d'action sont impliquées dans la définition. Suivre, c'est agir derrière et après quelqu'un. Mais le suivi c'est aussi : *Concentrer son attention, son intérêt, son activité sur quelqu'un ou quelque chose..., observer, étudier avec attention*. Des aptitudes cognitives participent à cette activité qui se réalise dans un espace partagé. Suivre, serait agir avec attention et intérêt ; le suivi serait une action attentive et intéressante.
- **Pédagogique** : se rapporte à pédagogie, c'est la *Science de l'éducation des jeunes, qui étudie les problèmes concernant le développement complet (physique, intellectuel, moral, spirituel) de l'enfant et de l'adolescent*. Mais c'est aussi l'*Ensemble des méthodes dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former*. Lorsque des jeunes sont caractérisés comme adultes (pédagogie des adultes), il faut s'intéresser au vécu de l'étudiant.

---

<sup>7</sup> [http://www.cnrtl.fr/definition/...](http://www.cnrtl.fr/definition/)

Ainsi, le suivi pédagogique, dispositif utilisant des méthodes, serait une activité du formateur-pédagogue, en lien avec le référentiel de formation. Il s'intéresse au développement professionnel et au vécu de l'étudiant qui se forme. Le pédagogue interviendrait *après* l'étudiant, dans une attention spécifique (concentrée, intéressée, ciblée).

### II. 1. 3. Que dit le **projet pédagogique de l'IFSI** à propos du **suivi pédagogique** ?

Le suivi pédagogique individuel est décrit dans la première partie du Projet Pédagogique sous le chapitre intitulé « Dispositif d'accompagnement de l'étudiant ». Il est écrit que cette activité se déroule en individuel ou en collectif. La dimension d'accompagnement est précise : « *Le suivi pédagogique est basé sur l'accompagnement et le développement personnel de l'étudiant en vue d'une meilleure intégration de connaissances et de la construction du projet professionnel. Il doit permettre à chaque étudiant d'identifier son potentiel ses limites et d'optimiser ses capacités...* » (Projet pédagogique de l'IFSI, décembre 2012, page 25).

Quelques modalités sont ensuite énoncées : « *Un même référent est associé à un étudiant tout au long de son cursus... constitution du binôme* »<sup>8</sup>. En effet, en début de formation les étudiants choisissent le formateur qui deviendra leur référent, instaurant une continuité dans le suivi. Les rencontres sont individuelles, programmées avant le départ du 1<sup>er</sup> stage, puis au retour de chaque stage, ou à la fin de chaque semestre. Chaque entretien est guidé par une grille<sup>9</sup> établie en équipe d'année. L'étudiant doit préparer cet entretien de suivi, son vécu est interrogé et un bilan des résultats du semestre est réalisé. Pour valider le stage, le formateur s'appuyant sur le référentiel de formation (Art 56 et 57), évalue la progression de l'étudiant et « *fait le bilan des acquisitions avec l'étudiant. Il conseille l'étudiant et le guide pour la suite de son parcours* » (Annexe 3 du référentiel de formation). L'analyse de 2 activités vécues en stage et les éléments inscrits (par les professionnels du stage) sur le port folio, sont abordés. Un compte-rendu de l'entretien est formalisé par le formateur, dans le logiciel informatique « en partage » pour les professionnels de l'IFSI (directrice, secrétaires, formateurs). Des entretiens sont aussi organisés par le formateur (SPI exceptionnel), avec les étudiants en difficultés ; quelquefois un contrat pédagogique est formalisé. Parfois, c'est l'étudiant lui-même qui demande un entretien supplémentaire, pour des conseils, de l'aide.

### II. 1. 4. Le suivi pédagogique : **une posture professionnelle** du formateur.

---

<sup>8</sup> ibid.

<sup>9</sup> un exemple de guide est proposé en annexe 3.

Ainsi, le suivi pédagogique, accompagnement non directif, serait une action attentive et intéressante, relevant d'un dispositif en partie décrit dans le projet pédagogique de l'IFSI. Le formateur référent, qui organise et conduit les entretiens de suivi, communique avec l'étudiant, l'écoute, analyse avec lui.

Faisant partie d'une équipe pédagogique, le formateur utilise les outils du dispositif de formation (projet pédagogique, guides, logiciel) et applique le référentiel de formation.

Les objectifs de la mission du référent dans le suivi pédagogique, sont à la fois des objectifs d'accompagnement et des objectifs d'encadrement : **vérifier** que chaque étudiant progresse dans sa formation (notion de contrôle et d'analyse) ; **mettre en oeuvre des moyens**, afin que les étudiants en difficultés réussissent à acquérir les 180 ECTS nécessaires à l'obtention du diplôme d'état (fonction d'ingénierie pédagogique et d'accompagnement). La connaissance de la situation de l'étudiant, permet au formateur de **se positionner** en CAC pour la validation du stage (Art. 55 et 59 de l'Arrêté du 31 juillet 2009) et du semestre.

Le formateur référent du suivi pédagogique agit aussi en tant qu'accompagnateur. Dans un résumé de sa recherche-action conduite en 2008, N. Péoc'h expose **trois typologies de l'accompagnement pédagogique des étudiants** dont la finalité est la professionnalisation de l'étudiant. Ainsi, elle décrit : « le MAPP<sup>10</sup> *transmissif* (qui s'intéresse à l'apprentissage), *appropriatif* (qui articule expérience de stage et développement personnel de l'étudiant), et *dialogique* (qui aide à développer la prise de conscience que l'étudiant a de lui) » (Péoc'h, 2008). Le formateur transmettrait de ses valeurs, mettrait en « modèle » ses compétences (transmissif) et il contribuerait au développement professionnel de l'étudiant « appropriatif ». Du fait de la posture dialogique, il participerait à la construction identitaire du futur professionnel. Ainsi, la posture professionnelle du formateur accompagne l'étudiant qui **apprend** sur la profession, pour être professionnel, et sur lui.

**Le suivi pédagogique, de quoi parlons-nous ?** Nous parlons de cette forme d'accompagnement qui mobilise du savoir-faire didactique, organisationnel, relationnel afin de permettre aux étudiants de devenir professionnel infirmier. Respectant les principes du Projet Pédagogique de l'IFSI, le formateur, nommé référent pédagogique, met en oeuvre des compétences professionnelles pour la professionnalisation de l'étudiant.

## **II. 2. Accompagner un étudiant ? Approches théoriques sur l'Accompagnement.**

### **II. 2. 1. Le concept d'Accompagnement.**

<sup>10</sup> MAPP, Mode d'Accompagnement Pédagogique Personnalisé, d'après Nadia Peoc'h (2008).

La notion d'« accompagnement » considérée comme **un concept** est définie par : « accompagnement, du lat. pop. *companio*, celui qui mange son pain avec ; action d'accompagner, aller de compagnie avec quelqu'un... » (Paul, Péoc'h, Vial). Ce déplacement, *avec quelqu'un*, en même temps et dans le *partage*, rend évident le caractère humaniste du concept ; l'accompagnement est centré sur la Personne, dans une situation particulière de rencontre où deux sujets, vont communiquer, se « nourrir » symboliquement et dans une réciprocité...

Si ce concept est inscrit depuis longtemps dans l'histoire de l'humanité, il est **une nouvelle modalité** [de relation]. Professionnellement, l'accompagnement est exprimé dans les métiers du social, de la santé, de l'éducation et la formation ; il serait « *nouvelle modalité de relation à autrui en situation professionnelle dans les secteurs de l'aide, de la protection et du soin entre autres* » (Paul, 2012). En 2004, les notions de *latent et de manifeste* étaient attachées à l'Accompagnement, la posture d'accompagnement faisant « figurer l'Absence » (Paul, 2004). Aujourd'hui, s'affirme *la nouveauté*. Ce qui est nouveau, c'est *ce qui vient d'apparaître, vient d'être inventé ou créé, qui vient de se produire, dont on n'avait pas l'habitude ; c'est aussi ce qui diffère de ce que l'on connaissait antérieurement*<sup>11</sup>. Si « nouveau » rend compte d'une valeur temporelle, l'accompagnement porte une dimension de mouvement... Accompagnement, (relié à nouveau) nous promet du **changement**, du **développement** ! Il nous faudrait (nouveau accompagnateur) faire, *un pas de coté*, nous placer différemment, regarder d'un nouveau regard, être différent, avec quel accompagné ?

## II. 2. 2. Vers l'autonomie de l'accompagné et selon son implication.

L'accompagnement se réfléchit dans le lien, l'entre-deux personnes ; l'accompagné est AVEC l'accompagnateur, pour aller VERS ; le mot *avec* donnant signification à accompagner (avec qui, avec quoi, comment), et *vers* situant le contexte d'accompagnement (où, quand, pour quoi et pourquoi).

L'accompagnement vise la réflexion et/ou l'action, et s'associe chez les auteurs aux termes de cheminement, de voyage... pour décider et agir. Nous reviendrons sur ces deux notions (réflexion et action), mais déjà, énonçons que la démarche d'accompagnement prend pour **finalité l'autonomisation de l'Autre** : « *l'accompagnement se donne donc pour tâche de restituer à la personne l'espace de choix, de décision et de pouvoir qui contribue à son émergence en tant que sujet* » (Paul, 2004). Plus récemment, E. Charlier (2012 : 22) exprime

---

<sup>11</sup> d'après <http://www.cnrtl.fr/definition/nouveau>

aussi cette dimension d'autonomisation<sup>12</sup> : « *l'accompagnateur tente de créer, de maintenir et de développer une adhésion avec la personne accompagnée en gardant en ligne de mire la visée d'autonomisation telle qu'elle est explicitée entre les deux partenaires* ». Ainsi, outre sa fonction intra psychique (champ de la psychologie), l'Accompagnement a aussi une fonction sociale, du fait de cette visée d'autonomisation, le processus se déroulant dans un contexte situé.

De cet aspect sociologique, et avec Paul (2004), trois composantes sont distinguées dans l'accompagnement. La personne devient sujet social avec **des ajouts** : *ce qui accompagne est ce qui vient s'ajouter* ; il y a du PLUS, comme de la valeur ajoutée dans l'entre-deux, de la ressource pour l'autonomisation de l'accompagné et du nouveau chez l'accompagnant (cf. *nouveau*, page précédente). Dans cette relation spécifique, s'exerce aussi **de l'influence**, ce qui n'enlève pas la notion de partage, de commun. Mais des forces provoquent asymétrie : l'autonomisation est orientée, sous l'influence sociale et selon la subjectivité des sujets. La 3<sup>ème</sup> composante de l'accompagnement est qu'il est **dynamique**, parce qu'il est mouvement, dans une direction. Il y a départ (distanciation) et aussi changement (de lieu, de temps, d'état d'autonomie....) ; les personnes se comportent, ressentent et vivent ; des mots sont énoncés et font bouger dans un environnement situé, dans ce *déplacement*.

Ajouts, influence, dynamique..., nous ne pouvons nous empêcher d'associer à l'Accompagnement, la **théorie de l'implication professionnelle**<sup>13</sup> : « *cette manière d'être et de se conduire dans un espace professionnel identifié* » C. Mias (2006), comme si l'Accompagnement ajoutait : du sens, des repères, du sentiment de contrôle chez l'accompagné développant son autonomie, parce qu'il est impliqué... Ce serait comme si l'Accompagnement nécessitait aussi : du sens, des repères, du sentiment de « juste » contrôle chez l'accompagnateur, impliqué pour une « juste » influence vers l'autonomisation de l'accompagné, et de Soi.

Mais revenons encore à l'Accompagnement, associé à la finalité d'autonomie. De douze synonymes pour le terme accompagnement (cf. annexe 4), M. Paul organise les « actions » d'accompagner selon 3 secteurs, en fonction de l'autonomie de l'accompagné :

« *accompagnement de conseil* : supposant **une autonomie suffisante** pour qu'il y ait demande explicitée ; *accompagnement de guidance* : suivi nécessaire à une personne

---

<sup>12</sup> autonomie, d'après CNRTL, Faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement.

L'autonomisation serait le processus par lequel la personne tend à être autonome, et développe cette capacité d'autonomie. Cette notion, l'autonomisation renvoie de façon récurrente au concept d'*empowerment* « pouvoir d'agir ». <http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie>

<sup>13</sup> notes de cours Master Dev Pro, UE 351, Carine Saint-Martin, 2012 – 2013.

*momentanément fragilisée ; accompagnement de portage : prise en charge provisoire d'une personne se trouvant dans une passe difficile* ». (Paul, 2004 : 74).

Ainsi, pouvons-nous dire, l'accompagnement varie, s'adapte au niveau d'autonomie de l'accompagné. Et pour être adapté, il « mobilise » un savoir-faire spécifique : **l'étayage**.

Avec M. Vial (2007 : 36), l'accompagnement professionnel (celui des praticiens qui exercent une fonction éducative) est « ... différencié des pratiques voisines comme le pilotage, la direction, le suivi... c'est une forme particulière d'étayage ».

Un étayage<sup>14</sup>, appliqué dans la construction de bâtiment, est un soutien provisoire, un appui qui donne force empêchant l'écartement... Dans l'accompagnement (qui n'est pas du suivi), l'étayage donnerait soutien et appui, temporairement, pour favoriser la construction (l'autonomie, le projet professionnel), il donnerait force afin de « dynamiser » le changement, étape après étape, en limitant l'écartement et en ramenant à la place projetée. L'objet tiers serait « un média qui renvoie le sujet à lui-même et lui permet de travailler à son changement, de se réguler, de s'auto évaluer » (Vial, 2007 : 59).

Dans l'**accompagnement pédagogique**, l'étayage peut être de l'aide : « l'art de cheminer avec l'autre, en le guidant mais aussi en respectant toutes les dimensions de sa personnalité... sans le réduire à la relation d'aide » (Marsollier, 2004). Mais, dit-il, face à la demande d'aide de l'accompagné, « les accompagnateurs ont à s'interroger sur la demande de cette figure maternelle archaïque qu'ils ne peuvent pas incarner et qu'il leur faudra refuser, notamment parce qu'ils ne sont pas thérapeutes » ; le média serait « de » la personne accompagnante, ni thérapeute, ni père, ni mère (de l'accompagné en construction de son identité professionnelle), bien qu'il soit, dans notre sujet d'étude, de profession soignante avec un étudiant d'une autre génération, dont le niveau d'autonomie et l'implication sont variables vers sa professionnalisation.

Caractérisons davantage la posture de l'accompagnateur pédagogique.

### II. 2. 3. **Posture de l'accompagnateur pédagogique**

L'accompagnement pédagogique, étudié par N. Peoc'h (2008)<sup>15</sup>, serait « articulation » plutôt qu'étayage et le média serait la veille : éveiller, veiller sur..., surveiller. Ni rigide, ni immobile, mais souple et articulé, l'articulation-étayage invite aussi, à la bien-veill-ance.

<sup>14</sup> étayage, d'après <http://www.cnrtl.fr/definition/etayer>.

<sup>15</sup> N. Peoc'h (2008) a réalisé une recherche-action à propos de l'accompagnement de l'étudiant en soins infirmiers : *le suivi pédagogique est basé sur l'accompagnement...*

Le formateur accompagne le développement professionnel de l'étudiant, dans une posture bienveillante où il éveille, veille sur, surveille... et se retrouve parfois dans la posture d'évaluation.

Cette typologie spécifique, l'accompagnement pédagogique, est définie par Paul (2004 : 55) « *Fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui, durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer* » rappelle que l'« agir » de l'accompagnement, temporaire et actif, se réalise dans une équipe.

Dans l'équipe de travail, où les compétences sont reconnues, et les valeurs professionnelles partagées, les acteurs en inter-actions, co-opérants, produisent et construisent. L'équipe pédagogique vise la formation professionnelle d'un étudiant capable de soins de qualité ; le formateur qui « travaille » avec l'étudiant, notamment dans l'analyse de l'activité exposée, transmet des représentations des compétences et des valeurs soignantes : « *la relation d'accompagnement se caractérise par une position active et réactive des deux partenaires qui s'associent au sein d'une relation de coopération pour construire ensemble une solution au problème posé par la personne qui est accompagnée* » (Charlier, 2012 : 22). Valeurs et compétences soignantes pourraient aussi constituer le média dans l'accompagnement pédagogique en IFSI, là où, l'étudiant a besoin temporairement de protection, d'aide, de repères.

Le formateur, dans un processus d'accompagnement, ajuste pour déterminer ce qu'il faut tenir ou lâcher, ce qui peut être dit ou non dit, par l'un et par l'autre... L'ajustement devient arrangement, ar(t)-rang-(g)ement où la « juste » place s'impose pour construire le développement professionnel.

Si en mécanique l'ajustement est « *le degré de serrage ou de jeu entre deux pièces assemblées* », en sociologie, c'est la force du lien qui harmonise les relations vers la posture<sup>16</sup> professionnelle. Dans la recherche d'équilibre pour une posture étayante et ajustée, des attitudes permettent d'accompagner l'étudiant : ni père, ni mère, ni maître, mais compagnon. « *L'accompagnateur ne précède pas, il ne corrige pas, il n'est pas le maître, il devient compagnon* » (Vial, 2007 : 22). Ainsi, le guide peut être reconnu comme accompagnateur s'il « perd » de son pouvoir de meneur et de contrôle, s'il cesse de savoir et d'organiser seul. Si il escorte, c'est-à-dire qu'il aide (à mobiliser les ressources sans décider de la destination), en veillant à la sécurité et au respect : « *escorter préside le domaine de l'attention portée à*

---

<sup>16</sup> « *La posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction, c'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique* » (Paul, 2004 : 153)

*autrui en situation de difficulté* » (Vial, 2007 : 25), il doit aussi co-opérer (s'organiser collectivement), com-prendre<sup>17</sup> (prendre sens avec), re-présenter (présenter à nouveau et aussi souvent que nécessaire, faire présente l'institution) pour être accompagnateur, jusque vers l'autonomie de l'accompagné.

Parfois, ces conditions sont mises en défaut, et le formateur conduit, s'éloignant de l'accompagnement : *« l'idée de direction vient ajouter la fermeté..., idées d'influence, incitation et régulation, conformité et d'autorité »* (Vial, 2007, citant Paul : 25).

En suivi pédagogique, le formateur n'est pas que « accompagnateur », il encadre aussi *« par le pouvoir qu'il représente et l'autorité qu'il exerce »* (Paul, 2004 : 153), il forme. Adoptant d'autres positions *« l'accompagnateur n'a pas un savoir, un sens à donner à l'autre mais il met en scène les conditions pour que l'autre puisse découvrir ses propres possibles. Il travaille à partir de la confiance en l'autre, il parie que l'autre pourra se dépasser »* (Vial, 2007 : 54). Ainsi, il agit dans une posture professionnelle légitime, garante d'une professionnalité à développer, avec un étudiant désirant et respecté.

Celui qui accompagne a donc des décisions à prendre, des choix à opérer. Nous savons que *« ... Les métiers de l'humain sont traversés par des rapports de pouvoir, d'autorité et une vigilance éthique permet de penser et d'agir dans la relation à autrui »* (Jorro, 2011 : 9). Abordons cet aspect de la « **vigilance éthique** ».

La relation interroge la proximité et la distance, et dans l'accompagnement, formateur et étudiant sont « cote à cote ». La vigilance est nécessaire pour que, sous influence, les présents ne se mettent pas en « face à face », trop distants, trop proches... puisque dans le suivi pédagogique, l'accompagnateur stimule la réflexion et interroge SUR les résultats, sur le vécu, sur le projet de formation, alors que les partenaires communiquent POUR (savoir, comprendre, aider...). L'Institution, a fixé des règles, des objectifs, et renvoie à des valeurs ; mais individuellement, quelle préoccupation éthique s'impose chez le formateur, dans l'attention à l'autre ? Quelle qualité de la relation, quelle équité en fonction des besoins ou des intérêts, quelle responsabilité pouvons-nous exercer pour éviter, pour « réparer » un cheminement de formation qui conduit à l'échec, à l'abandon, au « décrochage » de l'étudiant que nous avons sélectionné parmi de multiples candidats ?

Respect, Qualité, Equité, Responsabilité... des valeurs de l'éthique professionnelle sont fondatrices de l'Accompagnement.

---

<sup>17</sup> comprendre : cum-prehendere, prendre ensemble et avec pour donner du sens (De Ketele, préface de Vial 2007 : 5)

Le formateur-accompagnant, représente l'Institution : « *on n'accompagne jamais en son nom propre mais toujours au nom d'une institution* » (Peoc'h citant Le Bouedec, 2008 : 53) ; il défend ses valeurs, présente du pouvoir<sup>18</sup> et exerce de l'autorité : il autorise à tenter, à s'engager, à accéder à l'autonomie. Sans imposer, l'accompagnant influence l'Autre, étudiant qui se construit, présent avec ses doutes dans la décision, ses ruptures émotionnelles et intellectuelles. Comment intervenir sans détourner, ni dominer ? L'accompagnement met l'accompagnateur à l'épreuve de sa propre vulnérabilité : être touché, blessé, attaqué dans des conflits de valeurs, de croyances, mettant en tension complémentarité, oppositions, contradictions parfois, obligeant à résister, à se positionner ni en retrait ni neutre, mais impliqué dans la relation !

Concluons maintenant sur l'accompagnement, compétence relationnelle ?

#### II. 2. 4. L'Accompagnement : une compétence relationnelle.

Un premier modèle théorique propose 4 champs pour les compétences de l'accompagnateur : « *construire une relation de coopération entre les partenaires, se donner une visibilité maximale du contexte d'intervention, « ajuster » sa posture, amorcer et gérer la réflexivité au sein du groupe* » (Charlier 2012 : 30-33 ; 41-42). Avec ces compétences plurielles, l'accompagnateur-partenaire construit la relation spécifique, et « travaille » sa posture professionnelle.

Une seconde approche théorique renforce cette « exigence » de posture ; l'accompagnateur n'est pas seulement un « ami » (bienveillant), mais un tiers, utilisant le langage pour comprendre l'accompagné. Le système relationnel « *qui ne prend sens qu'au regard d'une tierce référence* » (Paul, 2004 : p. 232) pourrait étayer la professionnalité émergente de l'étudiant : « *la professionnalité émergente représente un objet de formation sur lequel il nous semble possible de penser des médiations formatives à travers les différents acteurs qui agissent soit dans une posture de tiers, soit dans une posture de pair* ». (Jorro, 2011 : 10).

Ainsi, la dimension relationnelle essentielle à aborder, exige chez le professionnel qui accompagne, des qualités pour identifier sa place (dans les déplacements vers...) et pour exercer une communication professionnelle (les partages avec...) afin de respecter les singularités qui se rencontrent et de finaliser l'objectif visée.

La théorie d'une compétence d'accompagnement est suggérée par M. Vial (2007) qui explique que, au cours de l'entretien d'accompagnement professionnel, 3 compétences

<sup>18</sup> Le pouvoir, cette capacité de certains individus ou groupe d'agir sur d'autres individus (V. Bordes) ne recourt pas à la force s'il est synonyme d'autorité ; l'autorité du leader va de pair avec la confiance que les suiveurs accordent. (MP Trinquier). Notes de cours Master, UE 350, 2012, 2013.

seraient mises en oeuvre, entre compétence relationnelle et réflexivité, pour créer l'entente, pour mettre en oeuvre la rencontre (et susciter la problématisation), et pour favoriser l'élaboration de réponses partielles, d'avancées (faire retour sur son expérience).

Ainsi, le formateur qui construit une relation et conduit des entretiens en mobilisant écoute attention confiance bienveillance..., pour la professionnalisation de l'étudiant, lui qui identifie le contexte et comprend les besoins de l'étudiant en devenir professionnel, lorsqu'il ajuste sa posture (parfois formateur, parfois évaluateur, conseiller, guide, médiateur d'un conflit, mentor (modèle) aidant, coach...) en gérant la réflexivité... alors il développe la compétence d'accompagnement.

**Accompagner un étudiant ?** L'accompagnement, pratique professionnelle se présentant sous diverses formes, se caractérise par une dominante relationnelle qui a pour finalité l'autonomisation de l'accompagné. L'accompagnateur impliqué, applique un étayage qu'il doit savoir ajuster entre aide conseil guidage, ce qui exige une vigilance éthique d'autant qu'il a du pouvoir, qu'il décide. *Ni trop, ni trop peu..., être juste et responsable dans l'agir de l'accompagnement*, l'accompagnateur pédagogique met en oeuvre des compétences dont une compétence relationnelle avec l'étudiant là où il a à gérer la réflexivité.

## II. 3. La réflexivité et l'accompagnement.

### II. 3. 1. La réflexivité

Le Dictionnaire fondamental de psychologie (Bloch, 2002) définit **la réflexivité** comme « *l'attitude d'un sujet, d'une personne qui se prend elle-même comme sujet d'analyse* ». La réflexivité est aussi définie « *comme un mouvement de la pensée du sujet qui revient sur lui-même pour prendre conscience de son mode de fonctionnement... ; c'est une instance d'intelligibilité qui permet de reconsidérer et de reprendre à son compte son activité* » (Vinatier, 2012 : 44). Une des applications de la réflexivité, dans le suivi pédagogique, est **l'APP** (analyse de pratique professionnelle) produite par l'étudiant infirmier. Ainsi, à chaque retour de stage, l'étudiant interroge une situation de soin où il a été acteur. Par cette activité consciente, ce retour sur soi, l'accompagné décrit et analyse, il établit des relations de signification entre la pratique réelle (qui fait apparaître des difficultés, des problèmes, des aléas, des incertitudes...), et le soin « idéal ». Il détermine les concepts, les logiques qui ont permis à l'action de se réaliser : les savoirs structurent, donnent du sens aux actions

« produites » dans l'actualisé, il construit son professionnalisme. Mais pour interroger (sa pratique), l'étudiant a besoin d'être avec l'accompagnateur.

### II. 3. 2. La réflexivité accompagnée, facteur d'apprentissage

La réflexivité est aussi « *un processus interactionnel en développement* » (Vinatier 2012 : 49). Le dernier référentiel de formation l'impose aux acteurs formateurs et étudiants. Avec la réflexivité l'étudiant prend conscience, se raconte, destine sa réflexion, se construit et a besoin d'être accompagné... ; et le formateur, dans ce **processus interactionnel**, prend lui aussi conscience, réfléchit à SA pratique et a besoin de l'Autre pour apprendre lui aussi : « *l'Autre aurait aussi besoin d'être accompagné pour l'explicitation* » (Vinatier 2012 : 49). Les deux acteurs sont pris dans la relation d'accompagnement et dans la réflexivité.

Une des théories de **l'apprentissage informel**, est ainsi mobilisée : « *une situation suscite l'autoformation si plusieurs conditions sont réunies : l'indétermination de la situation, l'exploitation de situations collectives de travail, la réflexion sur son action* » (Wittorski 2007 : 45). En effet, dans l'entretien, se présente de l' « indéterminé » : la situation présentée, n'a pas été vécue par le formateur, il la découvre mais elle est « commune » pour l'infirmier qu'il était. Il est nécessaire qu'il y ait réflexion (questionnement écrit et parlé, et compréhension) pour que se produise la réflexivité. Dans ce contexte de coopération et d'interaction, la réflexion engage à la réflexivité qui transforme, participe au changement : « *la mise en œuvre d'un conflit sociocognitif est vecteur d'apprentissage et de changement individuel et collectif* » (Wittorski, 2007 : 46).

Ainsi, au cours de l'entretien de suivi, lorsque l'étudiant auto-évalue ses résultats, exprime sur son vécu de formation, parle de lui et de son projet professionnel, il apprend et entreprend du développement professionnel. L'accompagnant réalise une auto-réflexivité, un retour vers soi. Dans la *conscience réflexive de soi en action* (de formateur), l'accompagnant comprend ses réactions et ses ressentis dans la relation interpersonnelle. L'interaction avec autrui, la *visite actualisée* de la pratique, produisent du nouveau ; du sens (intelligence et ressentis) est construit à partir du doute ou de l'incertitude, chez l'un et chez l'autre. Dans le développement de la relation d'accompagnement, l'accompagné apprend et construit son professionnalisme, et l'accompagnateur, (se) réfléchit, change, développe du « professionnel », est (et fait) de la pratique réflexive.

### II. 3. 3. La pratique réflexive par le « compagnon réflexif »

**Le concept de pratique réflexive**, né des travaux de Schön et Argyris (1974), est « *un outil de formation à l'efficacité professionnelle... continuité de réflexion portant sur la relation entre l'action et le savoir...* »<sup>19</sup>. La pratique réflexive s'opère dans la réflexion « professionnelle » et vise du « plus ». **La réflexion**, énoncée comme « *un enchaînement d'idées, sur une suite de représentations, et tenant compte des croyances* » (Miron et Presseau, 2001 : 95) amène à la pensée réflexive, située dans le monde professionnel. Elle procède du **doute** (la difficulté de compréhension demande une solution) vers la recherche de **résolution de l'incertitude**. Ainsi, la réflexion donne du sens à *l'expérience*, et l'expérience devient source d'apprentissage.

Dans la réflexion, l'acteur personnellement impliqué, fait appel au passé, donne sens au présent, et **modifie son expérience à venir**. C'est ce qu'explique Wittorski (2007 : 49) à propos du développement de soi par l'activité de biographisation : « *occasion d'une expérience de soi et d'un retour réflexif sur soi-même dans la visée d'un perfectionnement et d'une complétude de l'être personnel* » : la réflexion, sur une expérience, complète *quelque chose de personnel* pour du développement professionnel...

L'acteur réfléchi (intelligent) devient réflexif parce « *qu'il se prend pour objet de réflexion* »<sup>20</sup>. Il adopte une posture réflexive où le *va et vient*, permet une forme d'équilibre. Du *va et vient*, il devient, en se distançant d'une problématique qui trouve des perspectives (d'un endroit à un autre). Acteur de sa vie professionnelle, devenant praticien, réflexif sur son expérience professionnelle, s'entraînant « praticien réflexif » il se développe<sup>21</sup>.

En situation d'entretien avec un étudiant qui réfléchit, qui analyse et explicite son analyse, le formateur accompagnateur, en posture réflexive sur sa pratique professionnelle devient « **compagnon réflexif** ».

Le professionnel s'appelle « compagnon » parce qu'« *il est dans un rapport partenarial d'une part, et d'autre part, parce qu'il induit une réflexion et une réflexivité sans juger chez le praticien qui en reste le propriétaire* » (Donnay et Charlier, 2006 : 127).

A la fois proches et distants, différenciés et singuliers, dans une pratique réciproque de compréhension et de mise en mots, la réflexivité étant impulsée par l'accompagnateur, tous

---

<sup>19</sup> D'après Wittorski, 2007

<sup>20</sup> d'après Perrenoud, 2001 – notes du formateur, formation infirmière, UE 4.6 S3, les compétences pour l'éducation thérapeutique du patient.

<sup>21</sup> d'après Lefevre, 2009 – Les indicateurs de développement professionnel « le professionnel est capable de prendre une distance critique sur sa pratique et par conséquent de construire des invariants de l'action à des niveaux supérieurs en les décontextualisant des situations particulières et ainsi l'aider à traiter une variabilité de situations »

deux garants du réel (les deux sont acteurs), les partenaires développent du « sens » sur leur pratique.

Dans le suivi pédagogique, où l'Agir consiste à « *construire ensemble une solution au problème posé par la personne qui est accompagnée* » Charlier (2012 : 22), l'accompagnement au développement professionnel de l'étudiant par le formateur « compagnon réflexif », reposerait alors sur plusieurs principes. Onze principes sont caractérisés, résumés dans cette citation :

« - **accompagner** avec compréhension mais sans complaisance par rapport au réel, ... dans sa création de savoirs issus des pratiques, dans son ouverture à d'autres savoirs et pratiques possibles et dans l'intégration d'innovations dans ses pratiques ; **écouter l'Autre** ; **explicitier pour soi** ses propres modèles d'interprétation, **gérer ses émotions et ses sentiments** ; **situer la parole de l'Autre** - aider l'Autre à expliquer ; **confronter les subjectivités** à d'autres lectures ; **aider à** : objectiver le réel... envisager de changer... accepter de changer ses conceptions... intégrer le changements dans les pratiques... intégrer dans l'organisation ». (Charlier, 2006 : p. 136 à 143)

Ainsi, le compagnon réflexif accompagne l'intégration des savoirs et intègre des savoirs, écoute et s'écoute, aide à, exerce sa compétence relationnelle, pratique la réflexivité sur soi, avec l'Autre, et pour l'autre...

Expérience concrète pour le formateur, la pratique réflexive qui sollicite la réflexivité, devient *une composante de la professionnalité...* disent Le Boterf (2002) ; Jorro (2005).

**Expérience** reconnue difficile chez l'apprenant professionnel, expérience conduite progressivement, « ... *mais le premier niveau de prise de conscience (échec par rapport aux intentions) pas facile à surmonter est pourtant nécessaire à la construction d'une professionnalité* » (Vinatier 2012 : 7), c'est une expérience nécessaire. S'il est accompagné, (au cours de l'entretien de suivi pédagogique), l'étudiant développerait plus facilement sa **professionnalité**. Cet « accompagnement » manquerait de théorisation : « *l'entretien reste plutôt fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage ayant pour but de provoquer chez l'accompagné une attitude réflexive, de susciter son cheminement* » (Vial, 2007 : 248), peut-être parce que l'accompagnateur serait lui-même en posture de développement de la professionnalité de l'accompagnement ?

**La réflexivité** est une des attitudes mobilisées par l'étudiant lors de l'APP, et aussi par le formateur accompagnateur. Dans un processus interactionnel, la pratique réflexive permet aux deux acteurs, d'apprendre. Le champ de la formation professionnelle, qui conceptualise la pratique réflexive, montre que la réflexion suscitée à partir du doute « fait du

développement professionnelle » chez l'étudiant, à condition que le formateur soit *compagnon réflexif*. Dans cette expérience réflexive, l'accompagnateur lui-même peut engager de la réflexivité et envisager du changement dans sa pratique professionnelle.

Expliquons ces deux autres concepts : Professionnalisation et Développement professionnel.

## II. 4. De la professionnalisation des étudiants au développement professionnel des formateurs : enjeux de l'accompagnement.

### II. 4. 1. Professionnalisation

Le suivi pédagogique individuel vise à reconnaître et à accompagner la professionnalisation de l'étudiant infirmier avons-nous écrit. La professionnalisation, « *d'abord un champ de pratiques... est conçue comme étant à la fois une intention de mise en mouvements des sujets, un processus de développement de process d'action, un processus de transaction en vue de l'attribution d'une professionnalité* » (Wittorski, 2007 : 15, 91). Les **trois sens du mot** sont : formation (développer des compétences et des savoirs), profession (mise en reconnaissance comme groupe social) et efficacité du travail. Ainsi, la professionnalisation<sup>22</sup>, ce serait un **processus de transformation**, prit dans des enjeux politiques, économiques, où le sujet, (professionnel ou en formation) se questionne... La professionnalisation concerne trois domaines : les acteurs (exprimés aussi sujets), les activités, l'institution (ou organisations).

Dans notre sujet d'étude, la professionnalisation concerne **les futurs infirmiers** analysant leurs résultats de formation (nombre d'ECTS, niveaux acquis aux compétences, actes et activités) et activités de soins (par l'APP), dans une institution (la Formation des infirmiers). La formation fait alterner les enseignements (magistraux<sup>23</sup> et dirigés), et les stages, (lieux d'exercice des soins infirmiers) ; l'institution (la Santé en France) attend *des praticiens autonomes responsables et réflexifs*. Le Suivi pédagogique est imposé par le référentiel (aspect politique), il est organisé pour les étudiants, animé par les formateurs d'une équipe pédagogique (aspect ingénierie), qui agissent dans une posture d'accompagnement des étudiants pour qu'ils soient capables de soins de qualité (aspects institutionnels et sociaux). La professionnalisation invite ainsi à se préoccuper du climat social dans lequel se déroule le processus. Dans notre étude, la professionnalisation concerne aussi **les cadres de santé formateurs en soins**. Ils voient changer leur environnement de travail et attendent un nouveau référentiel de formation (des formateurs) par compétences ; parfois inquiétés par la

<sup>22</sup> d'après notes de cours du Master, 24 septembre 2012, UE 350, Professionnalisation – Mme Jorro, A.

<sup>23</sup> Pour rappel, la formation est à la fois professionnelle et universitaire

menace de l'universitarisation des formations en santé, d'autres éprouvent par ailleurs, une réelle satisfaction à voir la profession d'infirmier se transformer. En fait, dans le processus interactionnel, ils adaptent, individualisent le suivi pédagogique au gré du « compagnon réflexif » (qu'ils incarnent) et de l'étudiant, sujet en développement professionnel.

Définissons cette notion du développement professionnel.

#### II. 4. 2. Le développement professionnel

Pour distinguer du terme professionnalisation, le mot « développement professionnel » serait réservé « *pour l'action des sujets (dynamiques d'apprentissage au sein de l'offre)* » (Wittorski, 2007 : p. 91). Le processus d'amélioration des savoirs, des capacités, et la construction d'une identité, s'appliquerait à la **professionnalité** « *désignée socialement comme composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel* » (Wittorski, 2007 : p. 91). La professionnalité caractérise le professionnel, alors que le développement est un processus.

D'après A. Jorro<sup>24</sup>, trois aspects du développement professionnel sont déterminés : **l'Identité, l'Ethos, les Compétences**. Pour faciliter le repérage conceptuel, utilisons les indicateurs du développement professionnel déterminés G. Lefeuve (2009). Cet ensemble est constitué par les savoirs professionnels visant l'efficacité au travail (ce qui inclut les compétences) et les composantes identitaires. A propos des compétences, il cite et précise aussi : « *Les savoirs professionnels ont pour fonction commune d'aider l'acteur à mieux maîtriser les situations professionnelles qu'il est amené à rencontrer. Le terme efficacité rejoint en partie le sens du concept de compétence* » (Lefeuve 2009 : p. 19). Si les savoirs professionnels aident à la performance du professionnel, le développement des compétences se réalise par l'action adaptée dans le travail mais aussi « *par l'analyse réflexive après coup, par l'intervention didactique avec les outils conçus pour cela...* » (Pastré, cité par G. Lefeuve). Dans le nouveau suivi pédagogique, le formateur doit développer des compétences pour l'accompagnement. Pour ce développement, l'analyse réflexive aide... Déjà, le développement professionnel mériterait un accompagnement professionnalisé... Et à propos de l'Identité et de l'Ethos professionnels, nous rappelons que l'accompagnement, se révèle comme une réelle expérience entre les subjectivités et les valeurs, obligeant à une vigilance éthique. Le doute fait question, et la pratique réflexive développe... Ainsi, le développement professionnel mériterait un accompagnement professionnalisé...

---

<sup>24</sup> UE 450 Cours Mme Jorro ..... Avril 2013

## Synthèse théorique et formulation des hypothèses.

Dès les premières parties de ce mémoire professionnel, nous nous demandions si l'accompagnement des étudiants en soins infirmiers lors du suivi pédagogique individuel, générerait du développement professionnel chez les formateurs.

Après avoir défini le suivi pédagogique, notion contextuelle, nous nous sommes attachés à rassembler des éléments théoriques sur les concepts d'accompagnement et de développement professionnel, inscrivant la réflexivité dans cette formalisation.

En théorie, le suivi pédagogique se définit comme une pratique intégrant de l'accompagnement ; il mobilise chez le formateur **des savoirs-faire** didactiques, organisationnels, relationnels pour reconnaître la progression de l'étudiant vers son devenir « professionnel infirmier ».

Encadré par le Projet Pédagogique de l'IFSI, le formateur met en oeuvre des **compétences** pour la professionnalisation de l'étudiant.

Au cours de l'entretien de suivi, le formateur ajuste sa posture entre aide conseil guidance pour accompagner l'étudiant à dépasser les difficultés identifiées, notamment dans l'APP où est entraînée la réflexivité. Cet ajustement nécessite que l'accompagnant, dans une vigilance éthique, comprenne la situation de l'étudiant, dont son niveau d'autonomie.

L'accompagnement reste un concept complexe, difficile à cerner dans la pratique « suivi pédagogique ». Devenant praticien réflexif, le formateur développe sa professionnalité. Devenant compagnon réflexif, accompagnant l'étudiant et réfléchissant à son accompagnement, le formateur génère du développement professionnel pour « lui ».

Que montre la pratique du formateur accompagnant ? Que disent les formateurs à propos du suivi pédagogique ?

Même si l'accompagnement est cité dans le Projet Pédagogique, le formateur qui suit (ou conduit) l'étudiant, dans **le suivi pédagogique**, ne « bricole » t-il pas avec sa professionnalité pour accompagner le futur professionnel ? En quoi sa **professionnalité initiale d'infirmier**, s'exerce-t-elle aussi dans la profession de formateur exerçant du suivi pédagogique ? En quoi la professionnalité permet-elle de **s'adapter aux changements** dans le suivi pédagogique ? Sans citer le terme d'accompagnement, mais demandant une définition du suivi pédagogique, puis proposant à chaque participant de raconter un « récit » de suivi pédagogique, j'espère pouvoir répondre à une première hypothèse : **dans le suivi pédagogique, le formateur**

**agirait avec des savoirs-faire construits lors de son expérience professionnelle précédente, et l'accompagnement, nouvelle compétence, se mettrait en oeuvre difficilement.**

L'accompagnement, pratiqué dans le suivi pédagogique individuel, est un processus interactionnel où le formateur met en oeuvre, en particulier, la **compétence relationnelle** avec l'étudiant, pour instaurer du partenariat. Le suivi pédagogique amène à la reconnaissance d'une professionnalité chez l'étudiant avec l'acquisition de compétences, de techniques et d'actes professionnels. Le formateur, professionnel légitime pour adapter sa posture, est **garant des valeurs professionnelles**. Avec l'étudiant, obligé par le référentiel de formation, il analyse les activités de soin, tout en mobilisant la confiance et la bienveillance. Il doit reconnaître « valide » l'APP, ce qui impose une éthique professionnelle pour **décider**. Cette approche reste-t-elle nouvelle, et source d'incertitudes ? Je me demande si les formateurs, formés à la démarche éthique, exprime ce besoin de réflexivité « partagée » pour développer leur professionnalité de formateur. Questionnant le « nouveau », les difficultés, pourrais-je valider une seconde hypothèse : **les formateurs qui interrogent les postures du suivi pédagogique, questionnent leur « éthos ».**

Accompagner est **difficile**, le formateur peut se retrouver « en tension » entre les attentes institutionnelles qui changent, les ressources différentes chez l'étudiant (sujet « génération Y », qui veut un diplôme), les dilemmes éthiques qui s'imposent...

Pour paraître plus « juste », l'accompagnement pédagogique doit-il gagner en souplesse d'acteur, en cohérence d'équipe ?

En entretien individuel, le formateur doit occuper la « juste » place, entre décider *lui* et laisser décider *le futur professionnel autonome et responsable*. Pour accompagner « efficacement » il est obligé à une analyse attentive de la situation de suivi pédagogique. Accompagnant l'analyse de l'étudiant, par un retour réflexif désirant comprendre et « aider à devenir », ne s'interroge-t-il pas sur sa posture ?

Une troisième hypothèse s'impose : **pour accompagner efficacement, le formateur adopte une posture réflexive**. Cette posture de réflexivité et sa finalité me semblant particulièrement délicate à questionner, je me prépare à être particulièrement attentive lors des entretiens, attentive à mes ressentis, aux questions qui s'imposeront, aux souvenirs qui ressurgiront au fil des interviews pour finalement n'interroger que le retour, en moi, de cette posture.

Il s'agit désormais de recueillir des informations empiriques en lien avec la problématique :

**L'accompagnement des étudiants en soins infirmiers génère-t-il  
du développement professionnel chez les formateurs ?**

### III. L'accompagnement de l'Etudiant dans le suivi pédagogique à l'IFSI : développement professionnel du formateur ?

#### III. 1. Présentation et méthodologie de l'Enquête auprès des formateurs en soins infirmiers, sur le suivi pédagogique individuel.

Dans ce mémoire professionnel j'interroge l'accompagnement des étudiants, lors du suivi pédagogique individuel, et le développement professionnel du formateur en soins infirmiers. Après avoir défini le suivi pédagogique, notion contextuelle, nous nous sommes attachés à rassembler des éléments théoriques sur les concepts d'accompagnement et de développement professionnel, inscrivant la réflexivité dans cette formalisation. Porter un regard sur les pratiques de mes collègues formateurs, recueillir des informations empiriques sur l'accompagnement des étudiants vers leur professionnalisation, m'apportera de la compréhension sur la problématique en lien avec le développement professionnel des formateurs.

**L'objectif** de cette *phase empirique de l'étude*, est d'aborder les définitions, le vécu et l'analyse des formateurs de l'IFSI, d'approfondir des aspects, à propos de cet « agir » professionnel : la pratique du suivi pédagogique individuel.

Pour « accéder » à ces pratiques, j'ai décidé de conduire des entretiens qui me permettront « d'approcher » les représentations<sup>25</sup> des collègues de l'IFSI sur le suivi pédagogique.

L'étude d'une représentation sociale, permet de comprendre les pratiques « sociales » attachées à cette représentation. Etudier les représentations du suivi pédagogique énoncées par les formateurs de l'IFSI, devraient me permettre de reconnaître les pratiques d'accompagnement et de mieux comprendre les enjeux de développement professionnel des formateurs accompagnateurs.

**La technique de recueil de données** choisie, est l'entretien individuel semi directif, enregistré, puis retranscrit. Pour approcher les 4 thèmes pré-établis sur le suivi pédagogique

---

<sup>25</sup> définit par A. Piaser, « les représentations professionnelles sont des représentations portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique. Elles sont partagées par les membres de la profession considérée et constituent un processus composite grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions attitudes prise de position savoirs... »

individuel (définition, vécus, évolution, compétences), nous avons déterminé 7 questions ouvertes dans un guide d'entretien.

**Les interviewés** seront 10 formateurs volontaires.

S'inscrivant sur une plage horaire disponible pour un entretien, ils acceptent de participer.

Le critère d'inclusion à l'enquête est d'avoir pratiqué du suivi pédagogique individuel auprès des étudiants infirmiers.

Le tableau ci-dessous donne quelques aspects du profil d'expérience des participants.

Repères d'expérience pour les formateurs interviewés

n°	prénom d'emprunt	ancienneté dans le statut cadre		ancienneté dans la fonction de formateur		
		0 à 5 ans	5 ans et plus	0 à 1 an	1 à 5 ans	plus de 5 ans
1	Caroline	*		*		
2	Marion		*		*	
3	Dominique		*			*
4	Claude		*	*		
5	Jeanne	*			*	
6	Eva	*			*	
7	Francine	*		*		
8	Sylvie		*			*
9	Jacqueline		*		*	
10	Jade		*			*
	Pré test A		*			*
	Pré test B	*		*		

**Des préoccupations éthiques et déontologiques conduisent mon enquête :** l'étude est *localement située*, elle n'a pas pour objectif de généraliser à partir des situations particulières, mais d'expliquer, pour une meilleure compréhension de la réalité du suivi pédagogique.

L'enquête se déroule sur un terrain totalement investi pour mes pratiques de formateur, je suis partie prenante pour mettre en place une démarche participative visant une évolution des pratiques ; malgré les précautions méthodologiques, quelques parties de réponses auront été induites.

L'enquête interroge dix professionnels d'une équipe de formateurs, avec des parcours singuliers, des expériences uniques. L'analyse ne sera pas statistique, mais explicative.

M'appuyant sur les spécificités, voire sur les contradictions, je tente de faire émerger une définition puis une compréhension de la place de l'accompagnement dans cette pratique du suivi pédagogique, de construire de nouveaux objectifs, de cerner les compétences

d'accompagnateur et les conditions, à partir des fondements théoriques et des différentes réflexions pour l'institut de formation auprès de qui j'enquête et auquel j'appartiens.

Le principe fondamental de mon analyse est d'accepter la part, la partie seulement, le partiel, jamais la totalité, et de traduire au plus juste !

La condition première est d'instaurer la confiance : il n'y a pas de mauvaises images, de présentations sans intérêt ; il n'y aura pas de conséquences négatives ; ce qui a valeur, c'est la participation, l'expression des ressentis personnels, la présentation et l'analyse de l'expérience, les multiples contributions à la réalisation de mon projet de compréhension.

Chaque enquêté choisit un prénom d'emprunt et construit sa pensée autour du suivi pédagogique individuel, et j'essaie de guider afin que l'interviewé ne sorte *pas trop* de l'objet d'étude.

#### **Quatre phases sont distinguées dans le déroulement du recueil des données :**

- la préparation :
  - le guide d'entretien a été présenté au directeur de mémoire qui a proposé des rectificatifs ; la version utilisée est présentée en annexe 5.
  - la prise de rendez-vous pour les entretiens a été proposé à l'ensemble de l'équipe, lors d'une journée de formation intra-muros ; un tableau horaire a circulé. 10 volontaires se sont très rapidement proposés.
  - la programmation était resserrée sur deux semaines consécutives, avant le retour de stage des promotions d'étudiants infirmiers, ce qui aurait « empiété » sur ma disponibilité de « stagiaire pour le mémoire » ; sur cette période, à priori, les formateurs n'avaient pas à conduire d'entretien de suivi pédagogique. Par contre, il n'avait pas été prévu que la semaine précédant les entretiens, une partie de l'équipe aurait assisté à une conférence sur « l'évaluation » où le concept d'accompagnement a été cité.
  - le guide d'entretien a été testé auprès de deux formateurs ayant conduit des entretiens de suivi pédagogique individuel auprès des étudiants de notre IFSI.
- la réalisation des entretiens à la fois directif, pour recueillir des données, mais suffisamment ouvert pour explorer la pensée des collègues (cf. principes éthiques et déontologiques), mobilise la relance, la reformulation ; les entretiens sont enregistrés.

- la retranscription des enregistrements suit au plus près la réalisation ; les traces enregistrées sont désormais effacées ; l’anonymat est respecté. Le contenu de chaque entretien figure en annexe 6.
- le compte rendu des données recueillies, rapporte les informations contenues dans les messages, traitement à priori en lien avec le « suivi pédagogique », puis les données analysées à posteriori, en lien avec le développement professionnel.

**Le choix de traitement des données** relève de l’analyse de contenu « *ensemble de techniques d’analyse des communications* » (Bardin, 1977 : 35). Après le déchiffrement structurel, c’est à dire d’une lecture qui décode l’entretien (Bardin, 1977 : 96), j’ai construit une description analytique « *traitement de l’information contenue dans les messages* » (Bardin, 1977 : 37) avec un classement de plus de 70 éléments du discours, organisé en 6 catégories<sup>26</sup> :

- le suivi pédagogique,
- l’accompagnement,
- la réflexivité
- les difficultés,
- des aspects de l’identité professionnelle,
- les savoirs et compétences du formateur.

Le repérage de séquences au cours des entretiens n’a pas été opéré, l’entretien étant en partie dirigé par les questions.

Pour le compte rendu, les idées issues de l’analyse, et illustrées d’exemples extraits des entretiens (en italique dans le texte) sont exprimées dans 6 parties. Dans chaque partie, la description est suivie d’un paragraphe « interprétation ».

Une synthèse ouvre sur la « présentation des repères pour l’action ».

Quels sont les résultats ?

## **III. 2. Résultats de l’Enquête auprès des formateurs sur le suivi pédagogique.**

### **III. 2. 1. Comment est défini, de manière empirique, le suivi pédagogique ?**

Le « suivi pédagogique » est expliqué :

<sup>26</sup> la catégorisation est une démarche de type structuraliste qui comporte deux étapes : l’inventaire (isoler les éléments) puis la classification (répartir les éléments donc chercher ou imposer une certaine organisation aux messages (Bardin, 1977 : p 151).

*« c'est une discussion, une aide à la réflexion dans les apprentissages, un entretien, une rencontre, une relation, un moment privilégié, relation de confiance, temps d'échange et de partage, c'est savoir où il en est (l'étudiant) sur le plan des enseignements et sur le plan individuel, sur son évolution, sa progression professionnelle ; c'est une expérience un peu globale ; c'est pédagogique, individualisé, c'est un bilan des notes... »*

Certains **aspects réglementaires** du suivi pédagogique sont retrouvés chez quelques formateurs (mais la question n'était pas explicitement posée) :

- vérifier que chaque étudiant progresse *« bilan des notes, c'est savoir où il en est (l'étudiant) sur le plan des enseignements et sur le plan individuel, sur son évolution, sa progression professionnelle ; évaluer l'acquisition des compétences en stage »*
- mettre en oeuvre des moyens pour l'obtention des 180 ECTS *« trouver avec eux des moyens, pour qu'il arrive à aboutir »*
- siéger à la CAC : cette pratique est citée deux fois, elle sera exploitée dans les difficultés rencontrées par les formateurs.

A propos des aspects **organisationnels**, au cours des entretiens « test », les formateurs avaient assimilé le suivi pédagogique à la technique d'entretien, avec un début, un déroulé, une conclusion et des conditions qui favorisent la communication. Ici, seuls deux formateurs distinguent deux ou trois temps méthodologiques : *« je sépare en deux temps »* (Eva), *« le premier tiers..., la conclusion »* (Francine). La gestion du temps s'entend avec une distinction du temps destiné aux APP : *« les APP je leur demande de les avoir à l'avance »* (Jade), ou par l'abord de rythme, de fréquence, de cadence (cf. accompagnement).

Le **binôme référent-étudiant** n'est jamais cité ; celui qui est destinataire du suivi pédagogique est nommé : *« étudiant ou élève, futur professionnel, personne en cours de formation, fille, jeune fille »*.

**Les outils méthodologiques** (grilles, guides, compte rendu...) sont cités par exemple dans les propos de Dominique : *« il y a une trame mais pas de temps strict, si ça demande plus de temps je reprogramme »* ou ceux de Marion *« la trame, les grilles, le support, le port folio »*.

L'obligation du compte rendu interroge les formateurs qui l'évoquent : *« il faut être méfiant de ce qu'on fait dire à ce qui est écrit »*.

Le suivi pédagogique est clarifié avec **l'énonciation des objectifs** pour le formateur ou pour l'étudiant. **Le suivi est destiné à l'étudiant** :

*« pour faire le point, pour entendre les difficultés, pour remobiliser, valoriser les performances, évaluer l'acquisition des compétences en stage, voir les difficultés, faire un bilan par rapport à ses difficultés scolaires ; trouver des moyens pour progresser, guider si (l'étudiant) se perd, donner des pistes pour avancer ; construction de l'identité, de la fonction, dans sa professionnalisation,*

*infirmier idéal, une prise en charge de qualité ; maturation vers sa posture professionnelle ».*

Mais le suivi pédagogique est **nécessaire au formateur, utile pour** :

- actualiser la fonction **d'encadrement** : « *le suivi il est là pour recadrer ; permet de réajuster ; s'apercevoir des potentialités ; adapter* »
- exercer la fonction de **formation** : « *il y a tout un travail à faire avec eux pour voir les méthodes de travail ; dans le cursus de formation l'objectif à atteindre c'est de réussir ; dimension pédagogique (formateur) et personnel (étudiant)* »
- communiquer dans la fonction **pédagogique** : « *avoir son ressenti ; comprendre le pourquoi des difficultés ; expliciter, approfondir* »
- et pratiquer **l'accompagnement** :

*« laisser la marge d'autonomie ; à visée de progression ; le suivi ça sert à accompagner, ; aider à construire le projet professionnel ; on accompagne tout au long de l'acquisition des compétences et jusqu'à devenir un professionnel ; étudiant qui a besoin de repères »..*

Certains formateurs énoncent des **caractéristiques** au suivi pédagogique, personnalisant ce dispositif :

*« formateur dépendant » (Jeanne), évolutif de la connaissance à la reconnaissance, en lien avec les recommandations institutionnelles, ... statut d'égalité, de l'ordre du balancier ; relation de médiation prioritairement en faveur de l'étudiant (Francine) ; adopter différentes postures..., temps où on questionne on échange, temps différent de l'APP (Jade) ».*

Enfin, avec l'usage de négation ou d'opposition dans l'expression, des formateurs font du discernement, apportent des précisions :

*« se veut standardisé mais est évolutif, personnel sans être privé, relation... ni amicale... de confiance » (Sylvie) ; à la demande du formateur pour recadrer sans être autoritaire (Dominique) ; ce n'est pas, c'est pas tout à fait, ça me permet aussi de voir sa représentation du métier (Eva) ; j'ai quand même des attentes particulières, un niveau attendu... je suis pas le guide... (Jade) ».*

### **Interprétations sur les « définitions » exprimées du suivi pédagogique**

Bien que le suivi pédagogique ne semble pas un concept clé des Sciences de l'Education, les formateurs invités à en parler ont la volonté de participer. Les propos exprimés sont riches, et précis. Le suivi est présenté comme un ensemble de pratiques où le formateur encadre, évalue, forme et à certains moments, accompagne. C'est lui qui anime cette instance relationnelle pour la formation de l'étudiant. La similitude de pratique avec la conduite d'entretien infirmier est citée, mais pas par tous.

Je m'attendais à ce que la dimension d'accompagnement soit énoncée dès la définition du suivi pédagogique ; cela s'est présenté, et ré apparaît à d'autres étapes de l'entretien comme si l' « accompagnement » était intégré dans la posture de formateur et dans le suivi pédagogique. Certains formateurs ont déjà des stratégies organisationnelles (par exemple séparer l'APP de l'entretien). La notion de Projet Pédagogique (institutionnel) n'est pas citée, bien que ce soit lui qui affirme les finalités du suivi pédagogique ; les outils sont nommés. Le référentiel de formation serait-il davantage connu que le projet pédagogique, davantage source de références que le projet pédagogique ?

Si l'idée de professionnalisation de l'étudiant est affirmée, le concept de développement personnel de l'étudiant (cf. Projet Pédagogique, p. 8) n'apparaît pas. Dans notre « langage », ce terme est peu employé ; nous utilisons plus souvent les notions de projet professionnel (effectivement énoncé).

La représentation du binôme étudiant-formateur n'est pas évoqué non plus ; dans nos pratiques soignantes, le binôme est davantage représentatif des acteurs de la collaboration soignante (Infirmier-aide-soignant). Si l'étudiant est nommé par différents termes, celui de partenaire n'est pas attribué.

Par contre les finalités attendues pour le suivi pédagogique sont présentées, mais le Port Folio, trace « formalisée » du développement professionnel de l'étudiant, n'est évoqué qu'une seule fois ! J'imaginai pourtant que cet outil, utilisé par les formateurs, pourrait témoigner de l'accompagnement vers le devenir professionnel.

En conclusion, je pense pouvoir affirmer que les formateurs sont concernés par cette pratique qu'est le suivi pédagogique., concernés par le changement dans cette pratique ?

Les représentations du suivi pédagogique, en temps que définition, sont « assez similaires » dans l'équipe.

Disponibles pour être interrogés, sont-ils prêts à s'interroger, à analyser leur pratique du suivi ?

### III. 2. 2. Comment est exprimé l'Accompagnement ?

Chaque formateur interviewé, cite au moins une fois **le terme** « accompagnement », majoritairement en début d'entretien. Dans l'expression de certains participants, le concept « accompagnement » est **associé aux finalités** du suivi pédagogique (voir ci-dessus).

Evoquant **les places** occupées dans l'espace « *cote à cote ; à côté de ; se décentrer* » (Dominique), « *je suis celui qui marche à côté, je le laisse un peu devant* » (Jade), certains décrivent des postures d'accompagnateur. Le formateur accompagne soit **des collègues** de

travail « *position de médiateur entre des référents... »* soit **les étudiants** « *faire/montrer le chemin, avec* » (Francine) ; « *dans sa scolarité, dans ses études...; lieu pour travailler les représentations* » (Eva) ; « *un individu avec sa marche de manœuvre... vite, moins, en arrière....., »* (Jade). Comme dans un cheminement, des aspects d'étape pour l'entretien, ou du rythme dans le suivi, de **dynamique** donc, sont abordés : « *1<sup>er</sup> suivi pour faire connaissance ; entretien après la CAC ; suivi informel ; des étapes qui vont évoluer ; en fonction des besoins de l'étudiant ; à la demande du formateur... : « j'en ai convoqué »* (Eva) ou ailleurs : « *régulier ; personnalisation car chacun avance à son rythme* » (Claude, Jeanne). L'idée de **comprendre ce que vit l'étudiant** est énoncée : « *L'accompagnement c'est d'une place mais le tiers est super important pour élargir les perceptions..., pour comprendre* ». L'étudiant est « *accepté* » là où il est : *L'étudiant à droit à l'erreur du moment qu'il réfléchit* » (Dominique).

Pour comprendre, pour accompagner, pour pratiquer avec « *savoir* » le suivi, le formateur d'une place à l'autre, affirme **sa posture différenciée, développée par expérience** : « *se mettre à la place de l'étudiant, se souvenir, rapport à la notation à l'apprentissage pour se constituer une identité professionnelle* (Marion) ; *la distance formateur étudiant* (Jeanne) ; *mon éducation, le système scolaire, ma personnalité* (Jacqueline) ; *je sais être infirmière* (Jeanne) ; *moi je rapproche ça de la relation au malade* (Francine, Sylvie) ; *comme en entretien d'évaluation cadre ; expérience d'analyse RMM* (Marion) ; *ce travail de coaching autour de la motivation* (Francine) ; *posture de cadre pour recadrer comme avec l'équipe* (Sylvie) ; *cadre de soin trouve les compétences de chaque agent et fait grandir dans celles où il est bien ; idem formateur un peu ce rôle là* (Jacqueline) ; *je sais être formatrice* (Jeanne) ; *ce qui m'aide aussi énormément c'est mon expérience de mère avec les enfants qui sont passés dans ces phases d'étudiants* (Eva) ; *inspirer la confiance, être choisie parce que jeune* (Marion) ; *la rencontre a un objectif comme dans l'aide thérapeutique, la confiance pour dire et se dire* (Dominique).

Si l'adaptation du formateur se devine, la dimension **d'autonomie de l'étudiant** (perspective de l'accompagnement) est peu repérable : Jade « *parfois je lui laisse sa marge d'autonomie, je le laisse un peu devant, je regarde faire...* » ; Francine « *je l'ai positionnée comme actrice* » ; Marion « *il faut qu'il soit acteur volontaire...* »

La **médiation** dans l'accompagnement, est décrite par Francine : « *Avoir la position de médiation, être médiateur entre niveau A et niveau B, aider à, être média, écran, interface* »

et est citée par d'autres participants : « *interventions des autres font médiation... ; erreur fait médiation si réflexivité* ».

La recherche de médiation positive, centrée sur l'étudiant, en vécu d'entretien difficile, semble illustrée par Jeanne « *devant le manque d'investissement apparent : est-ce que la formation vous plait ?* ».

### **Interprétations sur les « présentations » de l'accompagnement pédagogique.**

Si accompagnement et suivi pédagogique sont associés dans les mots énoncés, l'« Accompagnement » semble se comprendre dans la posture du formateur avec des indications de places repérables dans l'espace relationnel, et des indications de rythme.

Même si l'idée attachée à accompagner : « marcher avec », est moins présente que celle de « être avec dans les entretiens, je perçois l'idée de dynamique, de changement. Les formateurs mobilisent une expérience passée d'accompagnement, et racontent au présent. Dans les propos, les formateurs présentent des expériences « nouvelles » en recherchant des aspects similaires à d'autres passées, taisant ce qui est vécu différents. S'appuyer sur ce qui était : ne suis-je pas en train de questionner le développement des compétences, d'un niveau d'acquisition à une autre étape de développement ? Nous avons avancé, dans la définition du concept accompagnement, l'idée des ajouts dans l'entre deux ; ce que je ne perçois pas dans les résultats empiriques, bien que l'accompagnement soit traduit dans le processus interrelationnel (développé ci-dessous). L'exigence d'une médiation, d'un tiers dans cette relation n'est pas fréquemment exprimé, comme si la représentation de l'accompagnement demeurait dans une dualité. Un formateur présente sa représentation de l'accompagnement où il est lui le médiateur. Du cadre théorique sur l'accompagnement, j'ai appris que l'accompagnement pédagogique visait l'autonomie ; peu de participants ont évoqué la visée d'autonomisation de l'étudiant, préférant citer sa réussite, sa construction identitaire.

Enfin, les attributs du concept, *étayage et ajustement*, ne sont pas déterminés. Les représentations de la compétence accompagnement<sup>27</sup> ne sont donc pas totalement explicites. Est-ce que ces attributs, faisant appel au registre « technique » du monde du travail, ne sont pas intégrés ? Pourtant médiation, demeure un aspect relationnel connue et employée dans le monde de la santé.

Regardons maintenant, du point de vue empirique, **la réflexivité**.

---

<sup>27</sup> La compétence, définit par Tardif « *La compétence est un système de connaissances déclaratives, conditionnelles, procédurales, organisées en schémas opératoires qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification de problèmes et sa résolution par une action efficace* ».

### III. 2. 3. Les formateurs parlent-ils de réflexivité dans le suivi ?

**Le récit**, occasion de ré appropriation d'événements vécus, et façon d'apprendre sur soi, voulait laisser le formateur s'exprimer sur les savoirs de l'expérience du suivi pédagogique.

De nombreux silences, des hésitations, des phrases incomplètes ou reformulées, des propos voisins de *réfléchir*, mettent en évidence la sollicitation de **la réflexion**, au présent de l'entretien, comme lors de l'entretien de suivi raconté : « *je me rappelle plus ça fait longtemps, je sais plus..., je parle pas de..., je pense..., je réfléchis... je me dis ...* (Jade) ; *on y met de la réflexion, on fait du projectif* (Claude) ; *je sais pas... je tâtonne* (Marion) ; *deux m'ont marquée je vais en choisir un* (Jeanne) ».

Utilisant **la mémorisation**, les formateurs font appel à leur expérience passée : « *j'ai connu le tutorat* (Jeanne) ; *quand infirmière, j'encadrais des étudiants* (Marion, Eva) ; *étudiant comme le malade en échec thérapeutique, ne pas abandonner* (Sylvie) ; *mon cursus professionnel dans des service hypercadrés et pas droit à l'erreur* (Jacqueline) ».

Dans le récit, chacun **situe le niveau de formation de l'étudiant** ; 1 formateur raconte du suivi avec un étudiant de deuxième année ; 2 formateurs se souviennent de rencontres avec des 3<sup>ème</sup> année de formation ; les 7 autres évoquent des entretiens de suivi avec des étudiants en 1<sup>ère</sup> année. Les participants font-ils écho à leur propre histoire d'étudiant « *le parcours d'étudiant, le statut de stagiaire, est plein de difficultés, ça malmène* » (Marion) ? Font-ils référence à des pratiques de formateurs déjà analysées « *moi j'étais toujours dans ce style de suivi* » (Jade) ?

Dans mon propre vécu des entretiens conduits auprès des collègues, j'ai ressenti cet impératif de déterminer le niveau (ou la place), qui m'était attribué à moi-même étudiante (en Master), parfois « en plus », apportant quelque chose ; parfois « en moins », dans le besoin ou la demande ; parfois « avec », recevant et donnant.

Dans le récit, les formateurs disent « *je* », ou bien ils parlent de « *l'étudiant, il ou elle* », ou bien ils expriment « *on, nous...* ». Parlent-ils d'eux-mêmes (sujet ? formateur ?) ou s'expriment-ils davantage sur l'étudiant ? Compter chaque **sujet d'action**, n'amène pas de conclusion probante en regard de la longueur du récit, de l'expérience de formateur ; ils parlent d'eux et /ou des étudiants alors que j'espérais qu'ils développent davantage sur eux-même, les savoirs, savoir faire et savoir être mis en oeuvre.

Les récits, réfléchis, sont analysés et **les problématiques** exposées sont chaque fois spécifiques : résultats insuffisants en théorie, non acquisition de compétences en Stage, comportement non adapté à ce qui est attendu (investissement, timidité), difficultés

personnelles aussi (sociales). Pourtant deux thématiques semblent être différenciées, distinguant la **posture du praticien** :

- l'étudiant est en difficulté et de l'**aide** est proposée :

*« si vous pensez que je peux vous apporter une aide, que cela peut vous aider... (Caroline) ; s'il est en échec, pas trop la différence entre aider et accompagner... (Marion) ; on est là pour les aider à surmonter leurs difficultés (Jeanne) ; mon travail a été de lui redonner confiance » (Dominique).*

Nous remarquons aussi l'utilisation des sujets impersonnels *que cela aide, on ...* une sorte d'effacement de la personne aidante. La caractéristique d'**étayage** entre l'accompagnateur et l'accompagné me paraît illustrée par Francine : *« je restais un soutien pour... mais elle gère la situation »* où un est là, force passive mais présente, et l'autre actif.

- le formateur se sent en difficulté, le cadre se resserre vers davantage de **directivité**, dans une posture de **conseil**, de **guidance** :

*« je lui ai demandé de réfléchir... je ne connaissais pas assez les modalités... donc je l'orientais vers la Directrice (Caroline) ; s'il a des troubles... là il faut consulter (Eva) ; si ça marche pas il faut que de la posture réflexive on passe à quelque chose de plus guidant sur la méthodologie sur du fond parfois... (Francine) ; ça c'est très difficile, il faut parfois les pousser (Eva) ; j'ai commencé à lui montrer que... j'étais obligé de lui dire tout ce qui manquait... (Jeanne) ».*

La réflexivité qui se met en oeuvre **face au doute, à l'incertitude** me permet d'évoquer les difficultés exprimées par les formateurs (voir ci-dessous). Certains ressentis sont clairement exprimés : *« j'étais sceptique (Sylvie) ; j'avoue, je suis effarée (en parlant du terrain de stage) (Claude) ; j'ai ressenti immédiatement des difficultés par rapport à l'image de la personne (Caroline) »*. Parmi les entretiens conduits, le doute ou même le bouleversement, ne conduit qu'une seule fois au **questionnement réflexif**, formulé avec *je* qui interroge dans une phrase interrogative : *« il y a quelque chose qui m'avait choqué quand je suis arrivé, il y a des formateurs qui disent on a travaillé... moi je me dis quelle distance ? » (Francine).*

Le **processus interactionnel**, inclus dans la réflexivité (cf. aspect théorique) est systématiquement énoncé. Il est exprimé dans une analyse positive *« je pense que c'est facile pour moi de travailler avec elle » (Jade)*, ou alors, il fait émerger de nombreuses difficultés (voir ci-dessous). Mais il est surtout mis en évidence par la **compétence relationnelle** du formateur qui inter-agit parce qu'il « réfléchit ».

Capacités constitutives de la compétence relationnelle	illustrations extraites des entretiens
établir le contact, accueillir	<i>« d'abord je n'avais jamais rencontré la personne auparavant ; on commence l'entretien ; faire connaissance... »</i>

écouter	« mobilise l'écoute réciproque, entendre ce qu'elle a vécu... ; être patient, avoir des qualités d'écoute et de questionnement... »
instaurer la confiance	« c'était super important pour comprendre et instaurer la confiance ; je te remercie, relation de confiance, moi qui la sécurisais, je les laisse parler ; je pose des questions si nécessaire ou si j'ai des remarques sur le stage par exemple ; en cours ils ne vont pas oser, et là on va pouvoir l'aborder son ressenti ; gagner cette relation de confiance ; On est allé très loin ; la confiance c'est vachement important ; il faut faire confiance »
conduire un entretien informer, argumenter	« j'ai posé la question, j'aborde le sujet, je demande... je m'étais donné un objectif... je demande si tout a été abordé... clôturer... on s'est quittées. aller chercher la problématique... poser l'hypothèse... je relance je reformule je dis que, il (ou elle) dit que... je l'ai fait parler... ; j'ai essayé de lui faire comprendre »
négocier	« je propose un contrat ; je lui ai demandé si elle était d'accord ; on a pris l'une et l'autre des engagements ; qu'il soit vigilant.. ; tutoiement vouvoiement, il est convenu entre nous... »
gérer les situations émotionnelles difficiles	« se renseigner si manque ; on aborde les difficultés ; je l'ai encouragé, revalorisation, lui redonner confiance ; prendre soin d'eux ; je voulais qu'il arrive à identifier ses problèmes ; en suivi pour qu'on comprenne, il fallait que je m'adapte ; relation transférentielle..., je dépose mon angoisse... »
conduire une démarche relationnelle adaptée pour trouver de nouvelles solutions	« ne pas être dans une relation parentale ; mettre en place quelque chose ; c'est selon... c'est variable ; sans décider, ça oriente à prendre sa décision ; dualité de professionnel à professionnel ; ne pas rompre cette relation qui s'initie..., favoriser la relation ; il y a quelque chose qui m'intéresse dans sa façon d'analyser.. faire hyper attention parce que c'était peut être pas là qu'il voulait aller (dans notre domaine d'expertise)... qu'il soit pas moi ! »

Enfin, trois formateurs évoquent les Analyses de Pratiques Professionnelles, lieux et instances attendus pour la pratique réflexive :

- APP outil didactique pour « travailler » les savoirs : « qu'est-ce qui le gêne ? et là, je vais aller travailler la représentation... » (Eva).
- APP outil d'évaluation des capacités descriptives de l'étudiant : « je n'arrivais pas à me projeter dans la situation » (Jeanne).
- APP ressources pour la motivation, le projet professionnel : « Ici le vécu il est drôlement important pour la projection, la suite » (Claude).

### **Interprétations sur les perceptions de « réflexivité ».**

Par les propos des formateurs, je reconnais de la réflexivité chez les participants. Cette réflexivité, à la fois réflexion sur l'expérience passée et questionnement, conduit à l'expression des problématiques des situations, après plusieurs répétitions ou hésitations au cours des descriptions. La posture des praticiens oscille entre aide, conseil, guidance,

postures d'accompagnement. Ce qui déclenche la réflexivité c'est le doute, l'incertitude mis en évidence par les ressentis.

Par ailleurs, ce qui est longuement développé dans les entretiens, ce qui se passe entre les interlocuteurs, ce qui fait reflet, c'est le processus relationnel incluant la négociation « vécue ». Le formateur se décrit-il « compagnon » de l'étudiant quand il raconte, compagnon proposé, pour participer à mon enquête ? Lorsqu'ils racontent, je m'interroge, ils provoquent la réflexivité chez moi.

Même s'ils évoquent les APP, je ne peux déterminer si les participants sont « compagnon réflexif » ; ils sont praticiens réflexifs mais réfléchissent-ils sur la posture d'accompagnement ?

S'il est posé « du doute, de l'incertitude », qu'elles sont les difficultés exprimées par les participants ?

### III. 2. 4. Dans le suivi pédagogique, de quelles difficultés parlent les participants à l'enquête ?

Dans les entretiens, les participants réfléchissent, et par « réfléchissement » me font réfléchir notamment, **lorsqu'ils expriment des difficultés**. Les aspects complexes ou compliqués rapportés, peuvent être réparties en 3 classes en lien avec : la communication ou la relation, le contexte, la posture professionnelle à « tenir » par le formateur en suivi pédagogique.

**La communication, ou la relation pédagogique**, est complexe ou difficile du fait :

- des propos trop spécifiques du référent pédagogique : « *jargon du formateur, mots justes, langage qui donne des repères à l'étudiant...* »
- des non-dit des formateurs : « *on ne parle pas qu'elle a passé des heures en anglais à faire l'imbécile* », ou des échanges verbaux insuffisants « *manque de « parler » avec l'équipe* » ;
- des écrits, peu objectifs, des partenaires de stage : « *les informations incohérentes sur le port folio* », des écrits insuffisants dans le dossier de suivi pédagogique : « *plus ou moins bien, trop pressé (Sylvie) ; le bilan de SPI je n'ai pas rentré par informatique* » (Jeanne) ;
- **des objectifs** de l'entretien de suivi, trop ambitieux : « *j'ai essayé de lui faire comprendre, essayer de cerner les difficultés de l'étudiant ; c'est le cap très difficile à dépasser* » (Eva) ;

- des attentes formelles des formateurs : « *(qu'il) ait un projet professionnel, qu'il arrive à se positionner comme infirmier en 3<sup>ème</sup> année* » (Eva) ;
- **des conditions** à instaurer pour la conduite d'entretien dont la confiance en soi et la relation de confiance, conditions nécessaires pour que les étudiants osent dire, pour la distanciation en regard des appréciations de stage, pour l'analyse, pour leur sécurité explique Jade.

Il est dit aussi que **des affects** rendent compliquée la situation relationnelle : « *j'ai pas la maturité, ça me gêne* (Caroline) ; *ce qui m'embête, c'est qu'on ne se connaît pas* (Jeanne) ; *incompatibilité d'humeur, être déçue* (Marion) ; *des fois j'ai pas envie avec ce que renvoie l'étudiant, se distancer de l'affect* (Dominique) ; *on a de l'agressivité on peut avoir du passage à l'acte, mécanisme de défense, relation transférentielle (portage, câlin) où l'étudiant a besoin de régresser*» (Francine).

**Le contexte** également est facteur de difficulté, expriment les participants, parce que le **référentiel** est récent, il faut le connaître : « *c'est pas clair les objectifs de progression de l'Etudiant ; j'ai du mal avec le nouveau dispositif de démarche de recherche* ». Dans ce contexte, il faut prendre des repères : « *il va falloir que je m'y retrouve ; c'est trop scindé (stage port folio formateur référent) ; le nouveau programme il a changé quand même notre posture, on n'est plus celui qui sait, on est celui qui accompagne* (Jade)». Certains formateurs voudraient maîtriser ce référentiel pour davantage de performance dans la « conduite » pédagogique : « *non maîtrise du programme, des efforts que doit produire l'étudiant* ».

La complexification de la formation n'est pas énoncée en ces termes, sauf peut-être par Jeanne, qui n'a pas vécu le précédent suivi pédagogique infirmier, mais qui alterne suivi pédagogique aide-soignant et suivi pédagogique infirmier. Elle dit : « *c'était beaucoup plus difficile* ».

Le facteur **temps**, qui inclut la charge de travail dans le contexte, est abordé comme source de difficulté : « *je trouve que c'est trop court en une heure, séparer en deux mais j'ai pas le temps de le faire pour tout le monde* (Caroline Eva) ; *APP demande un temps important* (Sylvie) ; *ça demande beaucoup de travail* (Jade) ; *je travaille énormément en suivi pédagogique l'analyse de pratiques professionnelles* (Eva) ; Jeanne exprime des propos de surcharge de travail annonçant la démotivation : « *on n'a pas le temps c'est tout à l'arrache... je suis débordée, je n'avais pas envie..., mais comment (faire) ?* »

Dans le contexte enfin, l'augmentation du quota d'étudiants à former, a conduit à créer une antenne de formation, délocalisée. Cet aspect avant/après apparaît dans les repères spatiaux « *je ne connaissais pas les lieux* », (citée par Marion et Jeanne) mais il n'apparaît pas dans une valeur quantitative, alors que je ressens « *ils sont nombreux, il faut du temps pour connaître leur projet* ».

**La posture professionnelle** à « tenir » en suivi pédagogique, s'avère un exercice difficile.

Parfois, c'est le niveau **d'expérience** du formateur, son manque d'information, qui sont en cause, et qui font exprimer des difficultés dans le suivi pédagogique actuel : « *j'ai très peu d'expérience* (Jeanne) ; *je débute je suis pas trop à l'aise, connaître les ressources, le cadrage institutionnel* » (Jacqueline). Le niveau d'expérience s'estime selon différentes échelles de valeurs : le formateur interviewé peut être débutant formateur mais cadre expérimenté ; alors c'est le changement de place entre terrain des soins et institut de formation qui semble difficile : « *fossé (d'accompagnement) entre le stage et l'IFSI* » (Caroline).

Cette posture est en partie difficile à tenir parce l'équilibre, la permanence au sein de l'équipe, est rendu instable du fait des mutations de formateurs ; les participants à l'enquête, ceux qui sont « restés », peuvent éprouver un sentiment d'injustice : « *iniquité parce qu'il y a mouvement (de formateurs) envers leurs efforts pour tenir une « bonne » posture avec les étudiants*.

Le **profil des étudiants** présents, et le rapport à l'écriture de la génération Y, rend difficile l'exercice de la posture ; en plus d'accompagner vers être soignant, le formateur devrait « enseigner » le français : « *APP faute d'orthographe pauvreté de l'analyse* ». La sélection est évoquée une fois « *étudiante, non faite pour ça* » (Jacqueline).

Ce qui reste le plus fréquent, c'est encore le doute, le manque de confiance, qui sont facteurs de difficulté relationnelle « *il y a risque d'erreur ; il faut aller le chercher, s'adapter ; sans entrer dans l'affectif parce qu'évaluation* (Jacqueline). Cette confiance, dans la posture professionnelle n'est pas « donnée » : « *être assez sûre de soi ; trouver ce qui revalorise pour la relation de confiance* (Sylvie).

Il semble qu'il y ait échec parfois, en lien avec la confiance et avec la place, le lien, non adaptés : « *parce qu'il n'y a pas eu relation de confiance, que l'étudiant est dans une attitude infantile et scolaire d'évaluation... alors qu'à contrario je suis presque avec un collègue* (Sylvie) ; *avoir confiance en soi ; être distinct pas distants* (Francine) ; *cette distance... je sais pas.... se sentir impuissant, comme un sentiment d'échec avec l'étudiant et tout de même*

*le garder, ne pas passer la main, car c'est comme si je ne faisais pas mon boulot ; difficile aussi la posture pédagogique (ni papa ni maman) » (Sylvie).*

**L'incertitude, sur l'action à conduire** ou la manière de conduite, est évoquée : *« je ne sais pas comment faire, que proposer, jusqu'où aller ? (Caroline) ; comment générer analyse de pratique correcte ? (Jade) ; la limite entre porter et abandonner, pas encore très définie (Jeanne) ; j'ai toujours le doute... ; si on attend de l'étudiant un travail qu'il n'a pas fait, gérer ? (Marion) ; savoir et trouver les limites qu'on va donner à l'étudiant (Jacqueline) ; comment motiver, faire part du non investissement apparent ? » (Jacqueline).*

Plus grave encore, le sentiment d'échec, de conflit peuvent être exprimés *« pas réussi à voir comment ça fonctionne dans sa tête ; on accompagne le projet professionnel mais les étudiants demandent la validation du stage (Eva) ; ne pas passer la main parce qu'il ne faudrait pas que l'étudiant ait un sentiment d'abandon » (Sylvie).*

D'autres déterminants de la posture professionnelle tels que l'analyse de situation complexe, les valeurs humanistes sont parfois représentés dans une forme de contre sens ; des « projections », des convictions des formateurs produisent des difficultés : *« ne pas rentrer dans le vécu familial..., l'étudiant peut te raconter n'importe quoi sur le stage ; cette fille elle m'a trompée (Caroline) ; étudiant non fait pour ça, pas prête pour entreprendre cette formation (Jacqueline) ; ne pas le voir en stage [ne permet pas de] reconnaître son implication, sa compréhension (Sylvie) ; pas de problème de résultats mais attitude « renfermée », en face de quelqu'un quasiment mutique (Marion) ; ce qui est très difficile à passer pour moi c'est que souvent j'ai l'impression qu'ils travaillent pour moi..., ils se calent en fonction de ce que j'attends (Eva) ».*

**La progression** de l'étudiant n'est pas une notion explicite et fait présenter du questionnement : *« si tout validé ou rien... progression ailleurs ? (Marion) ; il faut parfois les pousser (Eva) ».* Elle invite à considérer la motivation de l'étudiant ce qui ne semble pas aisé : *« essayer de les motiver un peu plus dans certaines disciplines (Jacqueline) ».*

Les représentations sur **l'analyse réflexive** peuvent mettre en difficulté, plusieurs formateurs en parlent : *« mettre sur une piste sans donner le savoir (Claude) ; poser des questions ne pas donner de réponses (Eva) ; être familier avec l'APP (Jeanne, Francine, Jacqueline) ».*

Et pour adopter la posture professionnelle dans le suivi pédagogique, des informations, des connaissances ou des compétences pédagogiques (à propos du suivi ou des APP) sont imaginées par les participants : *« il faudrait... des références théoriques pour le suivi (Jeanne) pour évaluer les APP (Jacqueline) ; on est trop carré dans les normes méthodologiques et on*

*casse la réflexivité il faudrait arrêter d'être scolaire (Eva) ; si on avait un Master en pédagogie on poserait pas les questions pareil (Francine) ». Pour exercer mais aussi pour adapter cette posture malgré les difficultés, les formateurs évoquent des compétences (cf. chapitre ci dessous).*

### **Interprétation sur les difficultés exprimées par les participants.**

Ainsi des difficultés de communication et de relation sont évidentes : une communication adaptée et des compétences relationnelles performantes s'apprennent et se développent par expérience et avec de la formation.

Je perçois que le projet de *être avec* est entravée, parce que les formateurs disent qu'ils ne connaissent pas l'étudiant, parce que le langage n'est pas commun, parce que la confiance n'est pas facile à maintenir.

Le formateur a des attentes, porte des jugements ; il a des décisions à prendre dans certains cas. Il identifie des émotions mais ne fait pas le lien évident, dans son analyse, avec l'éthique de l'accompagnement.

Accompagner, se situe dans un contexte qui impose de s'adapter ; mais il semble que ce contexte sollicite chez les formateurs l'idée de maîtrise, alors que l'accompagnement demanderait une attitude de flexibilité.

Ce qui déclenche la réflexivité, c'est le doute ; les participants citent des difficultés perçues chez l'étudiant suivi, mais aussi des difficultés pour eux, formateur-accompagnateur. Il est difficile de faire du suivi et les difficultés semblent liées à la posture, où le niveau d'expérience est interrogé. Doute sur la compétence ? sur l'institutionnel ? La confiance est à nouveau interpellée et les savoirs-faire nécessaires pour le suivi pédagogique et l'accompagnement de l'étudiant commencent à s'identifier .

Des difficultés dans la posture professionnelle, aux compétences, je voudrais maintenant rapporter ce qui semble s'exprimer à propos de l'identité professionnelle du formateur.

### **III. 2. 5. Parlant du suivi pédagogique, quels aspects identitaires des participants pourraient être révélés ?**

L'identité « propre », le noyau identitaire (qui présente des caractéristiques essentielles et dont les dissemblances nous font *singulier* par rapport aux autres pluriels et divers), est perceptible par les affects exprimés, le langage verbal et non verbal... Jacqueline, par exemple, évoque du « trop » : « *moi le problème c'est trop militaire, c'est mon éducation* ».

Francine, nous parle plutôt de ses liens d'attachement : « *moi j'ai toujours fait le deuil qu'on puisse trouver la bonne (distance)* ».

Bien sûr, en entretien « professionnel », les motivations, les croyances, les normes et les valeurs énoncées, « parlent » de la personne professionnelle. La culture soignante-infirmière est suggérée dans deux références :

- autonomie professionnelle « *pas faire des infirmières comme nous mais capable de travailler rapidement en autonomie (Caroline) ; pas entraîner l'étudiant à être dépendant (Francine)* » ;
- besoin de reconnaissance sociale : « *en CAC les résultats, légitimité du formateur référent ? (Marion)* ».

Un des formateurs, diplômé en Sciences de l'Education, cite son changement « identitaire » : « *j'ai changé sans doute plus ma posture... la maturité et le master* » (Jade), suggérant davantage une culture professionnelle éducative, moins soignante.

L'appartenance au groupe professionnel des formateurs s'exprime en positif même si elle est hésitante ; c'est l'emploi des sujets « nous », ou « on » qui signifie l'appartenance groupale : « *on accompagne le projet professionnel (Sylvie) ; on devrait avoir tous des demandes à peu près (Eva) ; être en accord avec les consignes institutionnelles (Francine) ; on est parasité par tout ce qui apparaît insuffisant, on a du pouvoir* ».

Des compétences nécessaires à l'exercice professionnel sont évoquées que je développerai dans le chapitre ci-dessous.

Pour se reconnaître dans le groupe professionnel actuel, il faut peut être « attaquer » le groupe d'appartenance précédent : « *manque de recul de certains professionnels qui jugent les étudiants... (Claude) ; le stage qui la recevait ne lui donnait pas les moyens... (Dominique ; Francine)* ».

Des aspects du groupe institutionnel, menaçant l'estime de soi ou limitant les relations affectives avec les collègues, sont exprimés avec des connotations négatives : « *en CAC ridicule, coincée, je me suis fait piégée ; certains formateurs pas très sympas (Caroline) ; ne pas être dans une relation parentale, c'est quelque chose qui ne me convient pas (Sylvie) ; manque de cohésion entre formateurs, décision trop rapide (Claude) ; je doute beaucoup et j'ai pas de retour pour l'instant de la part de mes pairs (Jeanne)* ». Ce qui contribue à représenter le groupe dans ses aspects organisationnels, ses valeurs (les principes pédagogiques) ou certains de ses outils peut aussi être critiqué, attaqué, pour marquer sa différenciation et faire valoir une forme de liberté d'action :

- APP : « *ne pas avoir de méthodo complètement carrée, pas de QQQQC* » (Eva)
- grilles : « *pas assez pertinent sur les ressources, pas assez la motivation* » (Francine)
- contrat pédagogique : « *le contrat ne sert à rien, trop cadré, trop sanctionnant* » (Jacqueline)

Ce qui semble être force dans l'identité professionnelle des formateurs, c'est la rencontre avec les étudiants « *on a cette chance de les avoir pendant trois ans...* » (Jade), cette personne qu'il faut connaître, protéger peut-être pour qu'elle apprenne « *il faudrait ne pas juger... et que jamais l'étudiant ne sente un désaccord une faille* (Caroline) ; *le parcours d'étudiant, le statut de stagiaire, est plein de difficultés, ça malmène, il y a des équipes qui ne sont pas bienveillantes... je répare ça en étant à l'IFSI* (Marion) ». Bien avant le projet de former des professionnels infirmiers performants, les formateurs ont du plaisir à être avec l'étudiant, oubliant le malade, patient, nommé aussi personne soignée, qui n'est même pas cité une fois par entretien « *au lieu d'être l'institution et ses demandes, c'est le vécu de l'étudiant* » (Francine).

### **Interprétations sur l'identité professionnelle des formateurs interviewés**

Le professionnel est d'abord une personne ; l'accompagnement de l'étudiant infirmier (théoriquement partenaire dans la relation d'accompagnement) sera influencé par la personnalité, la culture professionnelle soignante ou éducative du formateur. L'appartenance au groupe des formateurs, même s'il est critiqué, semble perceptible lors des entretiens ; les pratiques du suivi pédagogique modèlent (bricolent) les identités professionnelles des formateurs qui acquièrent de l'autonomie, mais attendent de la « reconnaissance » chez les pairs.

Pour terminer cette partie analyse des entretiens, voyons quelles compétences les formateurs mettent en évidence lorsqu'ils racontent une situation de suivi pédagogique.

### **III. 2. 6. De quels savoirs ou compétences, les participants parlent-ils au cours de l'enquête ?**

Au cours des entretiens, parlant du suivi pédagogique et de l'accompagnement des étudiants infirmiers, les formateurs mettent en avant trois types de compétence :

- ce qui relève de **la didactique**. Des formateurs parlent de leur fonction d'enseignant, d'aide à l'apprentissage, de participation à la construction de l'identité professionnelle : « *en fonction de ce qu'il dit on peut l'aider dans sa manière d'apprendre, lui proposer*

*des actions, apprendre à faire des fiches, un résumé..., jeu de rôle pour travailler la posture professionnelle, les représentations, l'identité professionnelle (Eva) ; proposer des modifications de méthodes de travail (Jacqueline) ; mais moi-même je n'étais pas très familière avec les APP (Jeanne) ».* Les capacités d'analyse sont également sollicitées : *« elle est dans une pratique réflexive, je pense que c'est facile pour moi de travailler avec elle (Jade) ; j'ai essayé de lui faire comprendre (Sylvie) ; on a mis au clair (Jeanne) ; tout était là, à développer, pas à construire (Dominique) ; je suis peut être aussi novice dans l'analyse de ma posture professionnelle (Jeanne). L'analyse est spécifique « je ne suis pas psychologue, je n'ai pas les capacités d'analyser ça (Eva) ».* Elle entraîne la réflexion éthique *« j'essaie de ne pas juger (les pairs du stage) (Jade) (développé ci dessus) et elle conduit à l'évaluation.*

- **compétence d'évaluateur** : à propos de l'APP et du stage *« évaluer l'ensemble... cette APP qui est évaluée... valider le stage (Eva) ; les APP ne répondent pas à la méthodologie demandée... pas grand chose... (Jacqueline) »* ; à propos du comportement d'une étudiante *« elle est très intéressante pertinente impliquée (Jade) ; insuffisant, manques, pas compris... je n'ai pu évaluer, cerner son investissement... on n'est pas là pour vérifier (Jeanne) ; le deuxième c'était plus pédagogique, ça revenait sur les apprentissages, et le stage... être conscient de cette évolution, la progression (Marion) ».* Enfin, impliquant la dimension institutionnelle, le troisième aspect traite du travail en équipe.
- **compétence à se positionner, à travailler en équipe** : la majorité des formateurs exprime cette dimension d'appartenance à une équipe *« chez nous (ils nous choisissent, très tôt) (Jade) ; on avait discuté ensemble (avec les formateurs) ; petit briefing de l'équipe sur les difficultés de l'étudiant ; a fourni hors délais les travaux demandés ; je redis les objectifs institutionnels par rapport au nombre de patients ; je lui disais au nom de toute l'équipe ».* Certains affirment la nécessité de la posture d'encadrement au cours du suivi, le formateur étant garant de la qualité : *« je vais pouvoir... il faut... je les bouscule »* ou utilise la position de cadre pour garantir une qualité de formation *« de ma position de cadre, informer mes collègues référents de stage ainsi que La Directrice de cette difficulté (Jacqueline) ; j'ai essayé d'intervenir auprès de mes collègues référents de stage pour l'aider (Dominique) ».*

Au cours des mêmes entretiens certains participants évoquent comment ces compétences se sont élaborées au cours de leur expérience passée, donnant continuité à leur expertise. Quatre positions sont dégagées :

- instance d'évaluation
- posture de coach
- fonction de formateur
- fonction de cadre

### **Interprétations sur les compétences évoquées**

Le développement professionnel est un processus qui se présente sur trois aspects professionnels : l'Identité, l'Ethos<sup>28</sup>, les Compétences.

Dans la pratique du suivi pédagogique (faire, faire efficacement, faire bienveillant), que cette pratique soit nouvelle chez un formateur débutant, ou évolutive en cohérence avec le contexte, chez un formateur expérimenté, cette pratique opère du changement ne serait-ce qu'en niveau de compétence parce qu'accompagner s'avère complexe, difficile.

S'appuyant sur des compétences professionnelles qui ont fondé l'expérience, et en particulier la compétence relationnelle, le formateur, mobilise la réflexivité pour exercer efficacement sa profession à la fois dans la posture de former, mais aussi d'évaluer, en relation de partenariat avec les collègues de l'équipe pédagogique. Dans la pratique du suivi pédagogique, des formateurs expliquent mettre en oeuvre des dispositions à accompagner : construire une relation et conduire des entretiens, analyser et comprendre les besoins de l'étudiant, ajuster sa posture, gérer la réflexivité. Mais, malgré la mise en commun des contenus d'entretien, la compétence d'accompagnement n'apparaît pas dans une représentation globale. Ainsi, il n'est pas évoqué en quoi c'est l'accompagnateur qui construit la relation ; il est simplement énoncé que l'étudiant choisit le référent, le formateur instaure le cadre. La notion de bienveillance n'est pas citée, seules les valeurs d'écoute, de confiance sont plusieurs fois exprimées. Il apparaît comme une défense à identifier le contexte « global » de l'étudiant (apprenant dans un contexte psycho-social et affectif), et c'est davantage connaître l'étudiant plutôt que le comprendre qui est analysé. L'exigence d'ajustement de la posture n'est pas significative dans les entretiens, les récits restant limités à la description d'un moment spécifique d'entretien de suivi. Quand à la réflexivité, je ne peux qu'évoquer mes interprétations personnelles des représentations...

<sup>28</sup> Ethos professionnel : « ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle » (Jorro, 2011)

### III. 3. Analyse et conclusion des résultats de l'étude sur le suivi pédagogique à l'IFSI.

#### **L'accompagnement des étudiants en soins infirmiers génère-t-il du développement professionnel chez les formateurs ?**

Trois hypothèses énoncées dans la synthèse de la partie « théorique » organisent l'analyse.

**a) Dans le suivi pédagogique, le formateur agirait avec des savoir-faire construits lors de son expérience professionnelle précédente, et l'accompagnement, nouvelle compétence, se mettrait en œuvre difficilement.**

Effectivement, le formateur a des « savoirs » qu'il utilise dans le suivi pédagogique : savoir communiquer, technique d'entretien, capacité d'analyse de situation, méthodes de travail personnel, savoirs organisationnels... Tous ces savoirs, sont enseignés en formation initiale ; ils devaient être mobilisés dans l'exercice précédent, mais ils se sont adaptés au contexte actuel, passant d'un savoir pour soi, à un savoir transféré.

Dans le suivi pédagogique individuel, le formateur mobilise des compétences qui lui permettent d'accompagner l'étudiant. L'enquête fait apparaître les compétences relationnelles comme *le noyau central des représentations* présentées. Avec l'analyse des difficultés de l'étudiant, ou ses difficultés personnelles, le formateur adapte sa posture, mais perdant de vue l'autonomisation de l'étudiant, il propose de l'aide, mobilisant les compétences infirmières dont la compétence « *communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins* »<sup>29</sup>. D'une posture pédagogique, il fait retour à une posture soignante, se défendant d'une posture parentale.

Le contexte de mise en œuvre de cette compétence relationnelle est autre ; ce n'est plus un contexte de soins mais un contexte de relation pédagogique où l'étudiant se montre « faible », dépendant ?

Les valeurs relationnelles de l'identité du soignant restent « vives » et les activités constitutives de la relation, sont identifiées : rencontrer, écouter, confiance, respect. Chacun est à sa place, les places Formateur / Étudiant sont légitimes.

**Mais dans la relation d'accompagnement, accompagnant et accompagné devraient se présenter différemment : le concept d'accompagnement, concept complexe est à**

---

<sup>29</sup> cf. référentiel de formation des professions de santé : profession infirmier. Annexe 2 : Le référentiel de compétences.

**« travailler » encore, pour que se développe la relation d'accompagnement, où les partenaires avanceraient ensemble dans la perspective que l'étudiant se forme pour devenir un praticien autonome responsable et réflexif.**

Le formateur utilise le dispositif de suivi pédagogique pour exercer ses fonctions de formateur, en évoquant ses doutes s'il est interrogé sur l'accompagnement. Au cours de l'enquête, il regrette le manque de concertation avec les autres formateurs pour « mieux » connaître l'étudiant à accompagner. N'est-il pas autonome pour chercher les informations qui manquent ? A-t-il perdu de ses capacités à engager la relation ?

**Le manque de concertation entre formateurs fait apparaître que l'accompagnement pédagogique ne se révèle pas comme une compétence « collective » ; chacun fait à sa façon, forme de bricolage pour la posture d'accompagnant.**

Un retour sur la pratique d'accompagnement ne permettrait-il pas de comprendre les savoirs à adapter, à ajuster, quel que soit l'étudiant ?

**b) Les formateurs qui interrogent les postures du suivi pédagogique questionnent leur « Ethos ».**

Du doute, des incertitudes, des questions sont soulevés lors des entretiens. Les formateurs évoquent les enjeux de pouvoir liés aux places, n'énoncent pas l'idée du partenariat avec l'étudiant, s'imposent comme encadrant, expriment qu'ils ont perdu des repères avec le nouveau référentiel, reconnaissent que dans l'évaluation ils cherchent à mesurer la progression et les acquis de l'étudiant. Le suivi pédagogique prend pour finalité la réussite de l'étudiant ; en cas d'échec le formateur n'interroge pas l'accompagnement.

Le formateur infirmier, ou cadre de santé, était garant de la qualité des soins à la Personne Soignée. Dans sa fonction de formateur, il devient responsable de la qualité de la formation et de l'accompagnement des futurs soignants.

Le formateur peut-il accompagner si la confiance ne s'instaure pas ? La confiance dans la situation interactive de suivi pédagogique semble instaurée ; tous les participants parlent et s'expriment sur le suivi, suggérant un climat favorable au suivi pédagogique. Mais la confiance en l'autre n'est pas systématique. Le formateur ne peut accompagner dans une relation où transfert et contre-transfert bouleversent les affects ?

L'estime de soi est-elle en cause ? Dans le contexte global des professions de santé et dans l'IFSI, des professionnels manquent de reconnaissance, ce qui limite leur autonomie personnelle. Comment accompagner quand on ne croit pas que l'étudiant va s'accomplir ? Comment accompagner quand on ne se sent pas « libre » ?

Aucun des interviewés n'aborde en « profondeur » ces questions ! Serait-ce lié à la pression sociale de la performance ? ou bien ces questions feraient-elles écho à de réelles questions éthiques qui ne peuvent être débattues qu'en « équipe » ?

Le noyau central des représentations qui conduisent à l'action, ne serait-ce pas alors la réflexivité ? Questionner sa posture, participe de l'« analyse » de l'Ethos professionnel, et interroge donc le développement professionnel.

Ainsi, **questionner sa posture lors du suivi pédagogique, participe à apporter des éclaircissements sur soi professionnel, ses valeurs, son « Ethos ».**

Mais quelles attentions, quelle disponibilité accordons-nous, nous les formateurs, à ces préoccupations, en équipe pédagogique ?

### **c) Dans l'APP accompagnée, le formateur devient « réflexif ».**

Les formateurs participants à l'enquête ont repéré combien il était utile pour la professionnalisation de l'étudiant, pour son projet professionnel, pour le « faire reconnaître » par le regard institutionnel de pratiquer ces entretiens interactifs.

Le contexte professionnel change, les pratiques évoluent, les compétences du formateur s'adaptent ; chaque étudiant est unique, l'accompagnement s'ajuste. Même s'il était déjà formateur, le formateur doit poursuivre son développement professionnel. S'il devient « compagnon réflexif », il développe la compétence d'accompagnement, nous apprend la théorie. Mais dans la pratique du suivi pédagogique, la posture d'accompagnateur, occupée par d'autres positions professionnelles, semble difficile à tenir. Le professionnel doit aller de l'avant, malgré ses résistances, avec ses motivations, ses objectifs pour un changement profond qui « convoque » le partenariat.

Globalement, les formateurs éprouvent de la satisfaction dans le suivi ou l'accompagnement, ils portent des qualités d'écoute, n'est-ce pas *un peu* de sécurité qui leur manque ? de la sécurité qui permettrait de l'équilibre entre toutes les postures à adopter ? de la sécurité dans la rencontre avec l'étudiant, ou avec les collègues pédagogiques ? de la sécurité qui soulagerait de quelques liens de dépendance et qui favoriserait l'autonomisation réciproque ?

En gestion des risques professionnels, la Sécurité se constitue avec les savoirs mais nécessite aussi l'analyse<sup>30</sup>. Pour développer la sécurité, le professionnel a besoin de connaissances sur son environnement, sa situation, son contexte d'action, mais il a aussi besoin de comprendre. Pour comprendre, et faire de ce « bricolage » d'accompagnement une compétence collective, il faudrait réfléchir ! La réflexivité sur la pratique, l'analyse de pratiques permettent de s'approprier les concepts. S'approprier les concepts permet d'*incorporer* la compétence, d'affirmer ses valeurs et de renforcer son identité au sein d'un groupe d'analyse.

**Ainsi la réflexivité sur l'accompagnement, (si elle s'opère) dans l'entretien de suivi pédagogique, génère du développement professionnel chez les formateurs.**

**L'accompagnement des étudiants en soins infirmiers, génère-t-il du développement professionnel chez les formateurs ?**

En synthèse, trois propositions de réponses distinguant les trois aspects du développement professionnel tentent de répondre à la question :

- L'Accompagnement, comme une valeur professionnelle intégrée, contribuerait à la professionnalisation des formateurs accompagnateurs ; mais le concept est complexe, et source d'interprétations.

La vigilance éthique, qui détermine les finalités de l'accompagnement vers l'autonomisation et la responsabilisation de l'étudiant, peut aussi s'exprimer comme une valeur humaniste fondamentale, professionnalisant le formateur dans son Ethos.

Ces valeurs, présentent chez le professionnel dans sa professionnalité initiale de soignant, animerait l'Ethos du formateur et contribuerait à son développement professionnel.

- La compétence d'accompagnement, en tant que compétence relationnelle est une compétence acquise en formation initiale chez les formateurs ; en suivi pédagogique , faisant alterner la posture adaptée entre aide, conseil, guidance la compétence gagne en niveau de maîtrise selon la réflexivité engagée par le formateur. Mais ne doit-elle pas évoluer vers une compétence « collective », compétence d'expert avec une réflexivité « partagée » dans une dynamique d'analyses des pratiques professionnelles ?

Des compétences qui se développent contribuent au développement professionnel.

---

<sup>30</sup> cf UE 4.5 Soins infirmiers et gestion des risques – référentiel de formation à la profession infirmier

- L'accompagnement des étudiants est source de satisfaction. Et témoigner d'accompagnement, mobilise l'intérêt des formateurs. Ce concept relie les formateurs dans leur identité professionnelle de soignant et les distingue dans leurs individualités puisque qu'on accompagne chacun avec nos forces d'étayage, nos dynamiques de ressources, notre être, nos motivations... Hélas, la « confiance » n'est qu'un Idéal. Et aussi longtemps que le « social » ne reconnaîtra pas la professionnalité des formateurs, leur identité professionnelle sera en « mal » de reconnaissance.

**L'accompagnement des étudiants infirmiers générera du développement professionnel chez les formateurs en soins infirmiers quand la profession se « professionnaliserà » avec dans son référentiel de compétences l'accompagnement pour l'autonomisation et la responsabilisation de l'étudiant infirmiers, et quand l'Ethos et l'Identité professionnelle des formateurs visera le projet d'«être » autonome, responsable et réflexif...**

### **III. 4. Repères pour l'action**

Des propositions pour **la pratique du suivi pédagogique et l'accompagnement pédagogique** de qualité peuvent être énoncées.

Le suivi pédagogique s'avère donc une pratique complexe pour les formateurs, et l'accompagnement pédagogique, comme une compétence professionnelle à développer. Accompagner, pourrait être inclus comme une compétence, dans le référentiel de compétences des cadres de santé (cf. annexe 7).

Faire du suivi pédagogique ne s'improvise pas pour le formateur, et c'est nécessaire dans la formation des étudiants. Pourtant, d'après les étudiants cadres récemment accueillis, le suivi pédagogique ne « s'apprend » pas en Institut de Formation de Cadres de Santé.

Deux propositions d'actions, pour la qualité de la pratique, me semblent opportunes.

Travaillant à la formalisation et à l'harmonisation des pratiques au sein du groupe Qualité constitué à l'IFSI, **je propose que dans le livret d'accueil des nouveaux formateurs, les modalités de pratique du suivi pédagogique, soient « répertoriées »**. Prenant le format d'un document qualité, cette fiche pratique fournirait les repères organisationnels mais aussi théoriques au Suivi Pédagogique. Tout formateur débutant (dans la fonction, ou l'IFSI) aurait ainsi à disposition quelques informations « institutionnelles » pour l'aider à réaliser le Suivi Pédagogique, mais aussi pour questionner sa pratique et trouver des « ressources » à l'accompagnement dans le suivi pédagogique.

Motivée et convaincue de l'intérêt de l'analyse des pratiques, je propose **qu'un groupe d'analyse de l'expérience du suivi pédagogique et de l'accompagnement pédagogique se constitue au sein de l'équipe pédagogique afin de « revenir » sur des expériences vécues, encore dans le doute ou l'incertitude, et de comprendre « en collectif » de formateurs, la situation exposée**. Ces rencontres pourraient prendre pour « modèle » d'organisation, l'Analyse de l'expérience, vécue en master, avec Mr M. Lac. Une situation vécue, présentée par un participant, est questionnée par les membres du groupe. Un animateur fait « circuler » la parole pour que des propositions théoriques amènent aux hypothèses de compréhension, donnent sens à l'action. Celui qui a « raconté » comprend les événements, se connaît un peu plus, ressent la situation, autoévalue ses compétences. Ces rencontres de confrontation à l'analyse, assureraient du développement professionnel chez les formateurs et permettraient de la communication professionnelle entre les partenaires, ce qui favorise un « climat » de travail « positif », ouvrant à des perspectives d'évolution...

Enfin, suggérer par des formateurs en entretiens exploratoires, il semblerait que davantage de **communication entre le formateur référent du suivi pédagogique et le formateur référent de stage ayant encadré l'étudiant**, permettrait de mieux connaître l'étudiant, et sans doute son autonomisation, sa responsabilisation mais aussi les éléments du contexte de l'APP. Un dispositif pédagogique, autre que le compte rendu informatisé non satisfaisant, pourrait être réfléchi. Plusieurs propositions sont en réflexion : quelques commentaires dans le port folio de l'étudiant ? un dossier informatisé du suivi pédagogique plus convivial ? un encadrement sur les deux prévus par le référent de suivi pédagogique ? Des débats animeront une journée pédagogique qui a mis à l'ordre du jour « l'enseignement clinique » avant de décider.

Abordons maintenant, la dernière partie de ce mémoire qui sera consacrée au « retour sur l'expérience professionnalisante ».

Toute expérience, à un moment donné, demande un bref retour pour s'assurer de la construction des repères, se rassurer du chemin parcouru, regarder d'un nouveau regard le passé.

De cette expérience du mémoire professionnel, **j'ai appris sur l'Accompagnement pédagogique.**

J'ai « rencontré » des auteurs dont les ouvrages m'ont « accompagnée » dans mes *voyages* vers l'Université.

J'ai appris sur plusieurs domaines, dont en priorité sur ma pratique de l'accompagnement pédagogique en Suivi Pédagogique Individuel, et sur cette posture d'Aide qui peut empêcher l'étudiant de se libérer d'un projet qui n'est pas le sien.

J'ai appris à partir des pratiques que mes collègues ont présenté, lors des entretiens : par exemple, cette perspective de chaque fois, refaire connaissance, en rappelant le « cadre » de la rencontre. Leur participation à mon étude (sur le suivi pédagogique) et à mes études (les relais qu'ils ont proposé pour me laisser disponible pour ma formation) a « renforcé » mon sentiment d'appartenance à une équipe pédagogique. Nous avons des valeurs communes, des préoccupations partagées, nous sommes prêts au changement ?

Du suivi, à l'accompagnement pédagogique à l'IFSI, se construit du lien entre nous. Ce constat, me ressource, donne de l'élan à mon projet professionnel : « je, tu, nous accompagnons ! ».

J'ai compris aussi, en quoi les « nouveaux » formateurs ont besoin d'être accompagnés, pour construire leur professionnalité de référent du suivi pédagogique ; nous ne devons pas nous tromper d'objectif, et utiliser les compétences relationnelles que nous avons développées ; en communiquant avec les plus expérimentés, le doute et l'incertitude laissera place à la confiance.

J'ai (re)connu aussi, le besoin d'être accompagnée moi-même, pour développer de l'autonomie méthodologique par exemple, dans les travaux écrits validant le master, pour prendre les repères du partenariat en formation, avec le référent professionnel par exemple, et pour développer la réflexivité et la posture de compagnon réflexif, ce que j'ai tenté de pratiquer avec les collègues étudiants master.

J'ai appris donc sur l'accompagnement pédagogique, sur la notion d'autonomie, de réflexivité, et de développement professionnel alors que je raisonnais sur les théories du changement ; et indirectement, **j'ai appris aussi sur la responsabilité**.

La notion de responsabilité est partie prenante dans mon mémoire professionnel, même si elle n'apparaît pas clairement ; l'accompagnement pédagogique (je me répète) vise *le praticien infirmier autonome et responsable*... La question de la responsabilité, est indissociable de l'exercice professionnel, du questionnement éthique, et des réflexions sur les places, postures, positionnement puisqu'une forme de pouvoir est en œuvre dans toute compétence : « je peux le faire ».

J'ai abordé ces réflexions, à propos de la responsabilité, dans mon mémoire, je n'ai pas développé, il y avait des choix à faire. Mais, en regroupements mensuels pour le master, les théories sur l'engagement et l'implication ont été si précisément présentées que j'ai « réfléchi » à mon engagement, mon implication en formation mais aussi comme accompagnatrice. La posture d'accompagnement engage l'individu qui demande à se modeler, à s'ajuster, à se professionnaliser.

La conduite des entretiens provoque des interactions ; je le savais de mon expérience antérieure. Mais la compréhension majeure de ce mémoire professionnel demeurera que toute interaction peut entraîner la réflexivité, plus que la réflexion et le reflet, un processus qui donne du sens. J'avais réfléchi à « qu'est-ce qu'apprendre ? enseigner ? se former ? », je ressens désormais apprendre, accompagner...

J'ai collecté de multiples autres ressources pour exercer encore, et développer ma professionnalité. J'ai bien sûr d'autres projets de « développement professionnel », mais il me reste à énoncer un objectif non réalisé : comprendre les enjeux **du contrat pédagogique** parfois négocié avec l'étudiant en suivi pédagogique.

Cette notion de contrat, affirme aussi ici, un paradoxe chez le « compagnon réflexif » : c'est parce que le doute et l'incertitude se présente qu'il doit développer la confiance...

Enfin, dans le Développement Professionnel, se conçoit la question de **l'Identité professionnelle**. Je n'ai pas (re) travaillé en profondeur cette notion, ni traduit de façon explicite les approches théoriques.

Pourtant, c'est une question fondamentale, abordée de manière implicite dans le suivi pédagogique individuel où s'interroge le projet professionnel, les valeurs soignantes, la motivation, les modèles professionnels, le deuil des Idéaux...

Pourtant, c'est un aspect d'analyse bouleversant, puisqu'il semblerait que d'une identité professionnelle de soignante, je me présenterai avec une identité professionnelle pédagogique.

Dans un contexte qui change, les professionnels changent aussi, et développent leur compétences, leurs qualités à condition d'un retour sur leur pratique.

Concepts, compétences, valeurs professionnelles, identité professionnelle, projet de formation... ont balisé mon étude sur l'Accompagnement des Etudiants en Soins Infirmiers en suivi pédagogique individuel.

Ainsi, après avoir présenté le contexte du suivi pédagogique, j'ai apporté quelques étayages théoriques sur l'Accompagnement, la Réflexivité et le Développement professionnel.

Puis, dans une partie empirique, j'ai présenté l'enquête qui a permis d'étudier en quoi l'accompagnement des étudiants en soins infirmiers pourrait générer du développement professionnel chez les formateurs.

Dans une dernière partie, j'ai abordé des aspects de mon développement professionnel du fait du processus de formation universitaire en Sciences de l'Éducation.

Dans ce contexte d'universitarisation des formations, développant mes compétences d'accompagnement, et valorisant la pratique réflexive, impliquée dans une formation professionnalisante, j'ai rencontré « le compagnon réflexif ». Désormais, il transforme ma posture professionnelle de formatrice.

Avec un très bref regard sur « *être en devenir* », j'ose énoncer du plaisir à écrire, même si je préfère les rencontres en « vrai ».

Ainsi, du terme « **suivi** » deux syllabes SUI et VI entraînent deux « conjugaisons » :

- je **suis** verbe être, verbe suivre (du côté du formateur, celui qui est, celui qui suit, celui qui agit)
- tu **vis** : verbe vivre, verbe voir (du côté réflexif de l'acteur : j'ai vécu, j'ai vu..., du côté de l'Autre : tu..., du côté des représentations : des reflets, des éclaircissements, du côté du temps, passé, je prends de la distance)
- **je, tu**, relations, tissage – tressage – tricotage... du lien, de l'individu à l'altérité...

Dans tout parcours, se présentent des variantes dont l'acteur se saisit, ou non. J'ai avancé, me voici à l'Étape...!

## Remerciements

Merci à tous ceux que j'ai tenté, en professionnelle, d'accompagner : malades, familles, stagiaires, professionnels, étudiants, nouveaux collègues de travail...

Merci aux amis qui m'ont aidée sur mon chemin de professionnalisation, Hélène, Michèle, Christian, Myriam...

Merci à A. Jorro, directeur de Mémoire qui m'a guidée, et à tous les professionnels qui m'ont conseillée, tous les accompagnateurs enseignants de la petite à la grande école, C. Lemetais et les formateurs et collègues de l'IFSI, professeurs enseignants universitaires, ou Soignants en activité ou déjà retraités..., merci aux étudiants en Master, Françoise, Marjorie, Vanessa, Coralie, Nadine, et tous...

Merci aux collègues et amis qui m'ont donné de leur bienveillante attention pendant ce travail de formation : Sandra, Murielle, Sophie.

Tous, ils ont participé à ma professionnalisation...

Merci à Jean-Mi, mon compagnon accueillant, musicien et marcheur, déjà là quand je n'étais qu'étudiante infirmière ; nous marchons côte à côte, main dans la main sur notre chemin de vie ; merci de ton accompagnement à proximité de ce mémoire... « De silences en Harmonie, viens avec moi, pour une Ballade »...

*Être marcheur, c'est glisser parfois sur les écueils d'un chemin  
escarpé ; la marche est solitaire, mais accompagnée elle est solidaire...*  
(parole de Pèlerin)

## Références bibliographiques

### Ouvrages cités

Badin, L. (1977) L'analyse de contenu. Paris : PUF.

Boudier, Ch. (2012). Les formateurs en soins infirmiers. *Des cadres mis au défi*. Paris : Seli Arslan.

Charlier, E. et Biémar, S. (dir.), préface Jorro, A. (2012). *Accompagner Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Coudray, M-A. Gay, C. (2009). *Le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*

Desplats, M. et Pinaud, F. (2011). *Manager la génération Y*. Paris : Dunod.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Jorro, A. (2011) et De Ketele, J-M. (dir). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.

Marsollier, Ch. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette Education.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Vinatier, I. (2012) (coordinatrice) Préface Pastre, P. *Réflexivité et développement professionnel Une orientation pour la formation* Toulouse Octares

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

### Articles cités

Derycke, M. (2000). Le suivi pédagogique : des usages aux définitions. *Revue Française de Pédagogie*, 132, 5-10.

Lefeuve, G. Garcia, A. Namolovan, L. (2011). Les indicateurs de développement professionnel. [\*Questions Vives : Recherches en Éducation\*](#), Vol.5 n°11, 277-.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : l'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20.

Péoc'h, N. (2008). Le MAPP (Mode d'Accompagnement Pédagogique Personnalisé) un modèle opératoire de compréhension d'une pratique d'accompagnement de l'étudiant en soins infirmier. *Recherche en soins infirmiers*, 92, 95-105.

Péoc'h, N. (2008). L'accompagnement de l'étudiant en soins infirmier, une pratique entre l'explicite et l'implicite. *Soins cadres de santé*, 66, 51-55.

### **Autres documents cités**

Bloch, H. (2002) (dir.) Le Dictionnaire fondamental de psychologie. Paris : Larousse.

Documents de travail, Travaux du groupe de production CS, Ministère des Affaires Sociales et de la Santé DGOS - décembre 2012 - pages 12 à 33/39

Projet pédagogique de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers de Cahors, 1<sup>ère</sup> partie, décembre 2012.

Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'état et à l'exercice de la profession, Formation des professions de santé Profession Infirmier, SEDI-30700 UZES Août 2009 Réf – 650505.

<http://www.cnrtl.fr/definition/...> : ajustement, autonomie, étayer, nouveau, suivi

<http://archives.coordination-nationale-infirmiere.org/index.php/201210091582/Actualites/Le-cadre-formateur.-Vers-quelle-professionnalisation.html>

#### *notes de cours*

Jorro, A. Professionnalisation (septembre 2012 ; avril 2013)

Piaser, A. Identités professionnelles (septembre 2012)

Saint Martin, C. Engagement professionnel (janvier 2013)

Trinquier, M-P. Pouvoir (septembre 2012)

### **Ouvrages consultés**

Bosco, L. Cote, F. (2010) Accompagner l'étudiant de la connaissance de soi à la construction de la personne. Lyon : Chroniques Sociales.

Clenet, J. (2002) L'ingénierie des formations en alternance « Pour comprendre, c'est à dire pour faire... ». Paris : L'Harmattan.

Dubois-Fresney, C. Perrin, G. (1996) Le métier d'Infirmière en France. Paris : puf Que sais-je ?

Fustier, P. (1993) Les corridors du quotidien La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants. Lyon : PUL - page 92

Le Bouedec, G. et Pasquier, L. (2001) L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible. Paris : L'Harmattan 2001.

Paquet, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants professionnels. *Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles : De Boeck.

Raucent, B. Verzat, C. Villeneuve, L. (2010) Accompagner des étudiants Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ? Bruxelles : de Boeck.

Raynal, F. et Rieunier, A. (2005) Pédagogie : dictionnaire des concepts clés Apprentissage formation psychologie cognitive. Paris : ESF édition - page 266

### **Articles consultés**

Bataille, M., et al. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. L'année de la Recherche en Sciences de l'Education. Paris : PUF : 57-58

Seuret Faugier, C. (2012) Encadrement, engagement soignant et questionnement éthique. *Perspective soignante* N°44. Ed Seli Arslan page 75 à 87

Vastrade, C. (2012) L'analyse réflexive autour d'une situation de soins *Perspective soignante* N°44. Ed Seli Arslan page 46 à 74

### **Index des sigles**

**APP** : Analyse de Pratique Professionnelle

**CAC** : Commission d'Attribution des Crédits de formation

**ECTS** : *abréviation du terme [anglais](#)* European Credits Transfer System

**IFSI** : Institut de Formation en Soins Infirmiers

**MAPP** : Mode d'Accompagnement pédagogique personnalisé

**UE** : unité d'enseignement

<b>Table des Annexes</b>
--------------------------

<b>Annexe 1 – Les évolutions de la fonction de formateur en soins infirmiers.....</b>	<b>63</b>
<b>Annexe 2 – Synthèse de l'enquête conduite auprès des étudiants infirmier.....</b>	<b>64</b>
<b>Annexe 3 – Exemple de guide d'entretien pour le suivi pédagogique.....</b>	<b>67</b>
<b>Annexe 4 - Les douze synonymes à accompagner. M. Paul (2004).....</b>	<b>65</b>
<b>Annexe 5 – Guide d'entretien auprès des formateurs.....</b>	<b>70</b>
<b>Annexe 6 – Retranscription des entretiens conduits auprès des formateurs.....</b>	<b>72</b>
<b>Annexe 7 – Document de travail pour un projet de référentiel de métier et des compétences des cadres de santé.....</b>	<b>73</b>

## Annexe 1 – Les évolutions de la fonction de formateur en soins infirmiers

Longtemps, « soigner » ne relevait pas d'une profession : « *il était le fait de toute personne qui aidait l'autre à assurer les fonctions nécessaires à la vie...* » (Boudier, 2012). Apprendre à soigner, était donc un savoir transmis par l'Éducation ; les premiers « soignants » laïcs recrutés à l'hôpital étaient sans instruction, ne sachant ni lire ni écrire. Du XVII<sup>e</sup> aux XVIII<sup>e</sup> siècle, les *soins* aux malades et l'enseignement sont exercés par les religieuses qui veillent aux attitudes et comportements « morales » du personnel *fruste et illettré*. Au XIX<sup>e</sup> siècle, avec le développement des soins, « *les sœurs deviennent pour les médecins le symbole de l'archaïsme susceptible de ralentir le progrès médical* » (Boudier) ; une nouvelle image de l'infirmière émerge, et « les garçons ou les filles de service » peuvent bénéficier d'un enseignement instauré par l'administration<sup>31</sup>.

Dans cette évolution, différentes figures du *pédagogue* en formation infirmière peuvent être repérées :

- Des religieuses : elles veillaient aux qualités morales du soignant,
- Des maîtresses de l'enseignement : elles donnaient l'instruction générale de « base » et assuraient le suivi des connaissances,
- Des monitrices : elles s'assuraient des connaissances théoriques (répéter les cours, lire et annoter les cahiers) et des qualités techniques des « apprentis infirmiers » (montrer, faire avec, faire « faire », laisser faire...). Les médecins étaient chargés de la transmission des savoirs « médicaux », à l'École.
- Des enseignant(e)s : qui enseignaient les soins infirmiers, et s'assuraient que les élèves intégraient des savoirs de qualité (enseigner, évaluer, diplôme en double corrections)
- Des formateurs : chargés de former les étudiants à la qualité des soins, adoptant désormais des méthodes pédagogiques à visée appropriative.

De veille à surveillance, l'idée d'un accompagnement en formation en soins infirmiers n'est apparue dans les textes réglementaires que depuis les années 1960 : « *monitrice, cela signifie que son rôle d'accompagnement d'élève lui est reconnu... La tâche d'éducation n'apparaît plus dans les textes pour être remplacée par la notion de suivi pédagogique* ». (Boudier)

Avec le remplacement du Certificat de Cadre Infirmier par le Certificat de Cadres de Santé (décret n° 95-926 du 18 août 1995), les études proposent un enseignement pédagogique spécifique où il est cité que les cadres formateurs participent au suivi pédagogique des étudiants infirmiers. Il n'est pas évoqué la dimension d'accompagnement.

---

<sup>31</sup> Dans les hospices cités (ville de Paris), existait une école primaire pour les enfants, le personnel enseignant, connaissant les infirmier(e)s et a été sollicité pour instruire les candidats.

Annexe 2 – Synthèse de l'enquête conduite auprès des étudiants infirmier  
(Cf. pages 65 et 66)

# SUIVI PEDAGOGIQUE

## Représentations des étudiants en soins infirmiers / exploitation des entretiens

<p><b>Définition</b> <b>Moyens</b> <b>objectifs</b> <b>Caractéristiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cheminer ensemble, au plus près</li> <li>• Guide comme la sonde est guidée pour aller au bon endroit et « ouvre » des portes</li> <li>• Temps nécessaire pour faire le point sur la globalité de la formation (cours stage vie étudiante)</li> <li>• Écoute, écoute des difficultés</li> <li>• communication</li> <li>• aider aide pour objectifs de l'ESI aide pour réajustements</li> <li>• pointer les difficultés pointer les ressources non exprimées</li> <li>• Accompagnement dans la réflexion,</li> <li>• Relation personnalisée référent accompagnant ; relation individuel 1 formateur avec 1 étudiant</li> <li>• donne direction si manque de connaissances, repose le cadre si égarements</li> <li>• redonne confiance. voit toujours la progression</li> <li>• possible questionnement car besoin de se connaître avant de s'engager.</li> <li>• Individualisé : non comparaison Propre à chacun</li> <li>• Continuité</li> <li>• Opportunité</li> <li>• Au début, réserve, mais libre ensuite.</li> <li>• Rencontre d'intersubjectivités ;</li> <li>• la différence peut être perturbante quand on discute après (délégués confrontés à expression des différences)</li> </ul>
<p><b>Attentes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• savoirs méthodo : faire préciser, travailler différemment des matières ; Affiner les APP</li> <li>• être guidé si doutes</li> <li>• aide à compréhension, aide à la réalisation du projet professionnel, aider si peur comme départ en stage.</li> <li>• soutien face difficultés en lien avec changements dans la vie personnelle</li> <li>• valorisation des efforts Reconnaissance</li> <li>• Disponibilité (argument du choix du référent)</li> <li>• accessible</li> <li>• pouvoir parler (1<sup>ère</sup> année) des questions personnels, parler des cours, des ressentis, des évaluations de la promotion.</li> <li>• réponse aux demandes d'informations,</li> <li>• apprendre sur soi car parle du projet,</li> <li>• partir des besoins de l'étudiant</li> <li>• être guidé, sur le parcours ? vers la finalité ?</li> <li>• connaissances, compétences communication, pédagogie et didactique ; humanité :</li> <li>• valorisation, réassurance, et questionnement (pas défensif)</li> </ul>

<b>Ressources</b> <b>« vécues »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De l'écoute,</li> <li>• Écoute active, empathie, non jugement, confiance → relation d'aide</li> <li>• De la guidance professionnelle, et aussi personnelle ;</li> <li>• apporter de la compréhension</li> <li>• encouragement, donne de la valeur,</li> <li>• recadre si « se perd », se disperse.</li> <li>• Une neutralité</li> <li>• Un travail d'équipe pour aides (ex : financières pour les stages, pharmacologie) terme de dispositif</li> <li>• Accompagnement personnalisé pour analyse de sa situation</li> <li>• Rapport de confiance, oser dire, faire confiance, libre de dire, franchise, objectivité</li> <li>• Confrontation de l'auto évaluation et de l'évaluation du formateur</li> <li>• progression d'exigences : analyse réussite et insatisfaction</li> <li>• Justifier déjà être pré-professionnel, d'avoir des connaissances, d'avoir compris.</li> <li>• Faire relation avec les soins</li> <li>• Trop catalysé sur les problèmes ? si problème plus aider que guider.</li> <li>• il faut vraiment être à l'aise, faire confiance, pour pouvoir compter sur le professeur.</li> <li>• Risque d'injustice si TROP de réajustement, de travail supplémentaire pour arriver à la « Norme »</li> <li>• exigence questionnement sur l'objectif posé</li> <li>• Instance de formation // transfert de la compétence 10, être en relation avec stagiaire, faire dire, partager des vécus, confiance</li> <li>• Ensemble</li> <li>• Reconnaître</li> </ul>
<b>Autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Défaut d'informations administratives (aides financières)</li> <li>• Peu parlé dans la promotion, vécu reste individuel !</li> <li>• Bruit qui court suivi pédagogique arrêté ; c'est bien pour le projet qu'on a (stage, cours...)</li> <li>• Choix par tirage au sort</li> <li>• Quel autonomie développée ? l'étudiant n'a pas de choix ?</li> <li>• Conseil pédagogique</li> <li>• Autonomie non, savoir se positionner, se professionnaliser</li> </ul>

## Guide d’entretien S.P.I. N°2 - Mai 2013

### Semestre 4

#### **BILAN DES UE**

▪ **Dettes d’U.E. :**

- S1 :
- S2 :
- S3
- Appréhensions S4

▪

▪ **Point sur les U.E du S4 :**

- Évaluation de l’atteinte des objectifs de progression définis au dernier S.P.I. :
- Ressenti dans la promo :
- Intérêt et implication dans la formation :
- Participation aux cours non obligatoires :
- Points sur les absences :

#### **BILAN DE STAGE :**

- Vécu de stage :
- Atteinte des objectifs personnels et institutionnels de stage :
- Commentaires sur les appréciations du tuteur :

Bilan de la situation d’encadrement par un formateur

#### Analyses de pratiques -

▪ **APP anticipée et autoévaluation**

▪ **APP en lien avec la compétence**

### BILAN DE L' ACQUISITION DES ÉLÉMENTS DES 10 COMPÉTENCES :

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
NON										
En partie										
Acquis										

### BILAN DES DISCIPLINES DE STAGE

Stage	Discipline	Lieu
S1		
S2		
S3		
S4		
S5 (projet)		

1. Soins de courte durée
2. Soins en santé mentale et en psychiatrie
3. Soins de longue durée et soins de S.S.R.
4. Soins individuels ou collectifs sur des lieux de vie

Projet Professionnel :

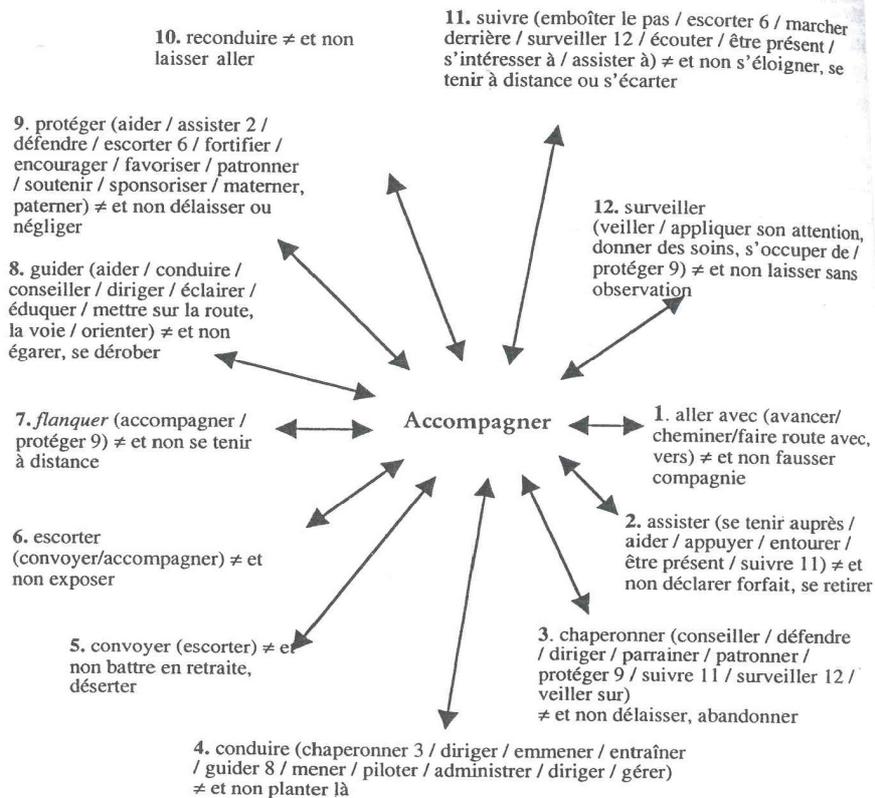
### AVIS DU REFERENT APRES CONCERTATION AVEC L'ETUDIANT

Validation du stage R4 :

Nouvel objectif de progression : UE semestre, stage

**Annexe 4 – Les douze synonymes à accompagner répertoriés par M. Paul (2004 : p. 66)**

Douze synonymes sont attribués couramment<sup>67</sup> à accompagner :



*Circonscription sémantique d'accompagner*

## Annexe 5 – Guide d’entretien auprès des formateurs

### SUIVI PEDAGOGIQUE

guide d’entretien individuel auprès des formateurs en soins infirmiers

Prénom .....

Début d’entretien : rappel de l’objet de l’étude ; principes généraux (enregistrement, retranscription, possibilité de demander des « coupures »)

- entretien non directif, mais centré sur la description de l’exercice du suivi pédagogique.
- statut de l’enquêteur :
  - o élaboration du mémoire professionnel sur La posture d’accompagnateur du formateur (cf. référentiel de formation)
  - o Le mémoire professionnel s’intéresse à l’IFSI : le référent professionnel est la directrice de l’IFSI ; non jugement sur le suivi pédagogique ; recherche de compréhension en lien avec mes propres questionnements.
- « profil » de l’interviewé :
  - o nom d’emprunt proposé
  - o ancienneté dans la fonction cadre, ancienneté dans la fonction de formateur

#### Description du suivi pédagogique Définition et étapes

1- Pour toi, à quels mots clés associes-tu le suivi pédagogique individuel ? quelles sont les étapes d’un entretien de suivi pédagogique ?

(définition, caractéristiques, modalités, sens de l’activité pour le formateur, sens attribué pour l’étudiant selon niveau de formation, recherche de la dimension d’accompagnement, temporalité...)

#### Vécu de formateur de suivi pédagogique

2- Peux-tu choisir une situation vécue de suivi pédagogique et me raconter ? accueillir, guider, aider, évaluer, accompagner.. ; bilan de réussite ou difficultés de l’étudiant, écoute du vécu de l’étudiant, Analyse de Pratique, projet professionnel ou de stage de l’étudiant...les outils institutionnels...

3 – Peux-tu citer les éléments du choix de cette situation de suivi présentée ? (distinguer l’expérience, la dimension de apprendre par l’analyse de pratiques)

#### Évolution du suivi pédagogique

4 – Quelles évolutions au suivi, depuis le nouveau programme de formation des infirmiers ? Suivi informatisé depuis le nouveau programme, avec grilles institutionnels, réflexion sur la posture du formateur référent

Suivi demande validation de stage par analyse des pratiques et bilan de progression de l’étudiant

Suivi prépare position en CAC

## Compétences du formateur pour le suivi pédagogique

5 – Quelles évolutions remarques-tu au fil de ton expérience de formateur en entretien de suivi ?

Repérer l'idée de compétence... relationnelle, d'analyse, et d'accompagnement ; repérage des difficultés du formateur

6 - Qu'est-ce qui te semble difficile dans le suivi pédagogique individuel ? qu'est-ce qui pourrait nous aider à changer, à dépasser ces difficultés ? (développement professionnel du formateur)

7 – Avant de se quitter, tu souhaites peut-être attirer mon attention sur un point particulier qui te semble important pour l'étude ? (recueillir d'autres informations)

Je te remercie.

## Annexe 6 – Retranscription des entretiens conduits auprès des formateurs

Entretien n° 1	Caroline	Page 1 à 4
Entretien n° 2	Marion	Page 5 à 7
Entretien n° 3	Dominique	Page 8 à 9
Entretien n° 4	Claude	Page 10 à 11
Entretien n° 5	Jeanne	Page 12 à 15
Entretien n° 6	Eva	Page 16 à 20
Entretien n° 7	Francine	Page 21 à 25
Entretien n° 8	Sylvie	Page 26 à 31
Entretien n° 9	Jacqueline	Page 32 à 36
Entretien n° 10	Jade	Page 37 à 40

## Annexe 7 – Document de travail pour un projet de référentiel de métier et des compétences des cadres de santé

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE DGOS Travaux du groupe de production CS  
décembre 2012 - Pages 12 à 33/39

### Référentiel d'activités du cadre de santé formateur (trice) de professionnels de santé

#### **Définition du métier**

Le formateur de professionnels de santé forme des professionnels paramédicaux, conçoit et organise les conditions de leurs apprentissages en formation initiale, en veillant à l'efficacité et la qualité des prestations. Il organise et réalise des actions de formation continue dans des domaines liés aux soins, à la santé, à la pédagogie et au management.

#### **Activités**

1. Conception, organisation, gestion et coordination des dispositifs de formation professionnelle initiale et continue, en soins et en santé
2. Gestion de l'information, des moyens et des ressources pour un dispositif de formation
3. Réalisation de prestations d'enseignement et de formation auprès des étudiants et des professionnels en soins et en santé
4. Accompagnement de la personne dans son projet de formation
5. Animation de la démarche qualité de la formation
6. Mise en place et animation de projets
7. Veille professionnelle, études et travaux de recherche et d'innovation

#### **Activités détaillées**

##### (...) 4 - Accompagnement de la personne dans son projet de formation

Organisation et planification du parcours individualisé de formation, d'apprentissage et de professionnalisation  
Mise en œuvre d'entretiens d'évaluation des compétences individuelles de la personne en formation  
Suivi pédagogique et accompagnement de la personne en formation dans son apprentissage et sa progression  
Guidance de travaux de recherche  
Mise en œuvre de dispositifs collectifs de régulation et de suivi du processus de formation et/ou d'apprentissage

### Référentiel de compétences du cadre de santé formateur (trice) de professionnels de santé

#### **Compétences**

1. Concevoir et organiser un dispositif de formation dans le domaine de la santé et des soins
2. Organiser et coordonner les parcours de formation en alternance dans le domaine de la santé et des soins
3. Concevoir et animer des actions de formation initiale et continue dans le domaine de la santé et des soins
4. Accompagner les personnes dans leur parcours de formation dans le domaine de la santé et des soins
5. Evaluer les connaissances et les compétences des personnes en formation dans le domaine de la santé et des soins
6. Evaluer la qualité des prestations et s'inscrire dans une démarche qualité
7. Conduire un projet, des travaux d'étude et de recherche
8. Communiquer, transmettre les informations et rendre compte

#### **Compétences détaillées**

Compétence 4 : Accompagner les personnes dans leur parcours de formation dans le domaine de la santé et des soins

1. Conduire les entretiens de suivi pédagogique, de sélection ou d'évaluation
2. Mettre en œuvre des évaluations formatives
3. Guider les personnes dans leur apprentissage et le développement de leurs compétences
4. Engager les personnes dans une dynamique d'analyse de leurs pratiques professionnelles et d'auto-évaluation
5. Guider les personnes dans leurs travaux d'études et de recherche
6. Identifier les parcours de formation au regard d'un projet professionnel
7. Conseiller les personnes dans leur projet de formation et leur projet professionnel

<b>Table des matières</b>
---------------------------

<b>Sommaire.....</b>	<b>1</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>2</b>
<b>Partie 1 : Présentation du contexte de la situation professionnelle et questionnement</b>	
<b>I. 1. Être formateur en soins infirmiers, c'est avoir été et vouloir être accompagnateur !.....</b>	<b>3</b>
<b>I. 2. Être formateur aujourd'hui, les enjeux du contexte professionnel.....</b>	<b>4</b>
<b>I. 3. Être formateur en soins infirmiers, c'est devoir accompagner des étudiants.....</b>	<b>5</b>
<b>Contexte changeant, questionnement sur l'accompagnement pédagogique : problématique.....</b>	<b>7</b>
<b>Partie 2 : L'étude et l'étayage théorique</b>	
<b>II. L'accompagnement de l'étudiant dans le suivi pédagogique : une posture professionnelle du formateur, à développer ?.....</b>	<b>8</b>
<b>II. 1. Le suivi pédagogique, de quoi parlons-nous ?.....</b>	<b>8</b>
<b>II. 1. 1. Le suivi pédagogique : absence de définition.....</b>	<b>8</b>
<b>II. 1. 2. Du Suivi à Pédagogique, orientation vers une définition lexicale.....</b>	<b>8</b>
<b>II. 1. 3. Que dit le projet pédagogique de l'IFSI à propos du suivi pédagogique ?.....</b>	<b>9</b>
<b>II. 1. 4. Le suivi pédagogique : une posture professionnelle du formateur.....</b>	<b>10</b>
<b>II. 2. Accompagner un étudiant ? Approches théoriques sur l'Accompagnement.....</b>	<b>11</b>
<b>II. 2. 1. Le concept d'Accompagnement.....</b>	<b>11</b>
<b>II. 2. 2. Vers l'autonomie de l'accompagné et selon son implication.....</b>	<b>11</b>
<b>II. 2. 3. Posture de l'accompagnateur pédagogique.....</b>	<b>14</b>
<b>II. 2. 4. L'Accompagnement : une compétence relationnelle.....</b>	<b>16</b>
<b>II. 3. La réflexivité et l'accompagnement.....</b>	<b>17</b>
<b>II. 3. 1. La réflexivité.....</b>	<b>17</b>

II. 3. 2. La réflexivité accompagnée, facteur d'apprentissage.....	18
II. 3. 3. La pratique réflexive par le « compagnon réflexif ».....	19
II. 4. De la professionnalisation des étudiants au développement professionnel des formateurs : enjeux de l'accompagnement.....	21
II. 4. 1. Professionnalisation.....	21
II. 4. 2. Le développement professionnel.....	22
Synthèse et formulation des hypothèses.....	23
<b>Partie 3 : La phase empirique de l'étude.</b>	
<b>III. L'accompagnement de l'Etudiant dans le suivi pédagogique à l'IFSI : développement professionnel du formateur ?.....</b>	<b>26</b>
III. 1. Présentation et méthodologie de l'Enquête auprès des formateurs en soins infirmiers, sur le suivi pédagogique individuel.....	26
III. 2. Résultats de l'Enquête auprès des formateurs sur le suivi pédagogique.....	30
III. 2. 1. Comment est défini, de manière empirique, le suivi pédagogique ?.....	30
III. 2. 2. Comment est exprimé l'Accompagnement ?.....	33
III. 2. 3. Les formateurs parlent-ils de réflexivité dans le suivi ?.....	35
III. 2. 4. Dans le suivi pédagogique, de quelles difficultés parlent les participants à l'enquête ?.....	38
III. 2. 5. Parlant du suivi pédagogique, quels aspects identitaires des participants pourraient être révélés ?.....	43
III. 2. 6. De quels savoirs ou compétences, les participants parlent-ils au cours de l'enquête ?.....	45
III. 3. Analyse des résultats.....	47
III. 4. Repères pour l'action.....	52
<b>Partie 4 : Retour sur l'expérience professionnalisante.....</b>	<b>54</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>57</b>

<b>Remerciements.....</b>	<b>58</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>59</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>62</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>74</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>77</b>

### **Résumé**

« Accompagner », se révèle comme fil conducteur dans la posture de l'infirmier devenu formateur en soins infirmiers.

Désormais l'accompagnement pédagogique, qui se réalise dans le suivi pédagogique individuel des étudiants en soins infirmiers met en œuvre la réflexivité.

Sollicités pour « parler » de leur pratique d'accompagnateurs dans le suivi pédagogique, les formateurs mettent en évidence la complexité de l'exercice. Pourtant, avec le nouveau référentiel, ils développent la compétence relationnelle, entraînent la pratique réflexive, et changent dans leur identité professionnelle. Leur accompagnement générerait-il du développement professionnel ?

### **Mots-clés**

Accompagner - posture du formateur en soins infirmiers - pratique d'accompagnement pédagogique - suivi pédagogique individuel des étudiants en soins infirmiers - réflexivité - développement professionnel.

### **Abstract**

“Support”, is revealed as the guiding principal for a nurse who becomes a nursing care trainer.

From then on, the academic support, which is delivered through individual monitoring of the students academic progress in nursing care, develops reflexivity.

Encouraged ‘to speak’ about their experience of a support role during the students academic monitoring sessions, the trainers highlight the complexity of the exercise. However, with the new framework, nurses develop people skills, which leads to reflective practice, and changes in their professional identity. Does support of student nurses generate professional development ?

### **Key words**

Support – Role of trainer in nursing care – experience and practice of support role – academic education – monitoring of individual student nurses academic education – reflexivity – professional development