



Parcours de Professionnalisation

De l'abandon à l'engagement :
Processus délibératif
et travail conjoint



Résumés des Communications

COLLOQUE TOURS
20 & 21 novembre 2014



Jeudi 20 Novembre (Amphi 4 ext)

9h00 **Accueil des participants**
Café et viennoiseries

9h45 **Ouverture du colloque**
Conseil Régional et Université de Tours

10h00 **Aux origines du colloque**
Emmanuel Rusch, Professeur de Santé Publique, Directeur équipe EES, Univ Tours
Catherine Guillaumin, MCF en Sciences de l'éducation, équipe EES / Univ Tours
Alicia Bonnin, Ingénieur recherche, équipe EES / Univ Tours

Pause

10h45 **Parcours de professionnalisation: tour d'horizon à l'international**
Richard Wittorski, Professeur des Universités, Directeur de l'ESPE de Rouen
Emmanuel Rusch, Professeur de Santé Publique, Directeur équipe EES, Univ Tours

Repas

14h00 **Ateliers**
Dispositifs inventés et travail conjoint / Autour de l'expérience de stage / La recherche SAPAS

Pause

15h30 **Alternance et processus de délibération**
Marie-Hélène Doublet, Chargée de recherche et de développement au CIBC64 Pyrénées Atlantiques/INETOP-CRTD EA 4132
Noël Denoyel, MCF en Sciences de l'Education, quipe EES / Univ Tours
Sébastien Pesce, MCF en Sciences de l'Education, équipe EES / Univ Tours

17h00 **Cocktail**

19h30 **Repas festif**
Sur réservation uniquement

Vendredi 21 Novembre (Amphi 3 ext)

8h45 **Accueil des participants**
Café et viennoiseries

9h00 **Ingénierie de formation et Travail conjoint**

Thierry Ardouin, Professeur en Sciences de l'Education et Formation des adultes, Univ Rouen

Philippe Fournié, Vice-Président de la Région Centre, en charge de la santé et des formations sanitaires et sociales

Alain Robin, Directeur adjoint, Direction de l'apprentissage et des formations sanitaire et sociales, Conseil Régional du Centre

Catherine Guillaumin, MCF en Sciences de l'Education, Univ Tours/équipe EES

Pause

10h45 **Ateliers**
Accompagnement et tutorat / Processus de décrochage et d'abandon / Question du sujet, questions éthiques / Les résultats de la recherche ASARFI

Repas

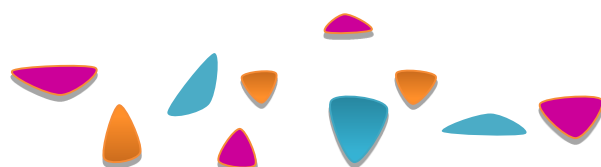
14h00 **"Abandon" : "décrochage", échec, ou décision ? Effets des termes, travail dans le langage, dialogue avec les sujets**

Laurence Cornu, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, Co-Directrice équipe EES / Univ Tours

15h30 **Conclusion du colloque**



PROGRAMME DU COLLOQUE



Programme des Ateliers

Jeudi 20 novembre - de 14h à 15h15

Atelier 1 : Dispositifs inventés et travail conjoint

Christiane RUCK & Jean-Denis AUBRY : Co-construction et démarche qualité à l'IFSI-IFAS de Blois
Leslie GRAMMATICO-GUILLON : Organisation des enseignements dirigés de « Sciences humaines et sociales » au sein de la faculté de médecine de Tours
Béatrice VERQUIN SAVARIEAU : Repenser les rapports entre savoirs et action au travail et dans la formation. Apprendre avec le numérique, de l'opportunité à l'apprentissage.

Atelier 2 : Autour de l'expérience de stage

Chloé BARTHELEMY : Le vécu de stage des étudiants en soins infirmiers : Difficultés et conditions de réussite en 2e année
Catherine NEGRONI : Parcours de vie et parcours de professionnalisation : le bon stage et le juste moment
Isabelle VERHAEGHE : Erreur grave en formation infirmière : échec ou prise de conscience dans l'apprendre permettant la réussite ?

Atelier 3 : Présentation des résultats de la recherche SAPAS

(Sécuriser, Accompagner le Parcours des ApprentiS)
Agnès Brunet-Tessier, Pauline Privat, Romain Costes

Vendredi 21 novembre - de 10h45 à 12h00

Atelier 4 : Accompagnement et Tutorat

Hervé BRETON : L'expérience du portfolio infirmier : une ingénierie de l'autoformation accompagnée ?
Souad DENOUX-ZAOUANI : L'accompagnement et le tutorat : enjeux pour le maintien dans les parcours de professionnalisation
Bénédicte YANG : Du projet à la profession, l'accompagnement dans la discontinuité expérientielle

Atelier 5 : Processus de décrochage & d'abandon

Hélène PAUMIER : La décision de l'abandon de formation chez les jeunes de 16 à 25 ans
Martial RAMBAUD : L'abandon professionnel
Antony VINCIGUERRA : Le décrochage dans l'enseignement supérieur. Essai de définition transversale

Atelier 6 : Question du sujet, questions éthiques

Jean-Denis AUBRY : Pédagogie de l'alternance et éducation thérapeutique du patient
Véronique HABEREY : L'estime de soi : fondement de l'engagement
Maël LOQUAIS : Considérer les parcours marqués par l'échec ou l'abandon du point de vue des capacités, le cas des stagiaires des écoles de la deuxième chance.

Atelier 7 : Présentation des résultats de la recherche ASARFI

(Abandons, Suspensions, ARrêts en Formation en soins Infirmiers)
Alicia Bonnin, Catherine Guillaumin & Emmanuel Rusch

Résumés des contributions en atelier

Christiane RUCK¹ & Jean-Denis AUBRY²

¹Directrice de l'IFSI/IFAS du CH de Blois - ruckc@ch-blois.fr

²Cadre Supérieur de santé à l'IFSI du CH de Blois, coordonnateur pédagogique IFSI/IFAS - aubryjd@ch-blois.fr

Co-construction et démarche qualité à l'IFSI-IFAS de Blois

L'évaluation est indispensable à une pratique réflexive de l'enseignement comme au management des institutions qui les organisent. En ce sens, l'instauration d'une démarche Qualité ISO 9001 a pour objectif essentiel d'aider à la quête d'amélioration des services rendus majoritairement aux apprenants. Le but visé est également de fournir une analyse documentée aux différents partenaires et parties prenantes (ARS, Conseil Régional, Centre Hospitalier, Université...) de l'évaluation du dispositif pédagogique de l'organisme de formation. Dans un souci permanent de maintenir un niveau d'apprentissage qualitatif, les organismes tendent de parfaire leur paradigme de pédagogie différenciée et professionnalisante autour de l'accompagnement des projets individuels. Les collaborateurs au sein de l'Institut de Formation sont les pierres angulaires de la mise en œuvre de la démarche Qualité. Ainsi, elle se doit d'être volontairement ponctuée par des étapes de concertation, de négociation et de consensus pour aboutir à la levée de solutions. In fine, l'IFSI et les apprenants sont ensemble les acteurs centraux du processus de certification. L'interdépendance qui lie formateurs et formés révèle la nécessaire co-construction qui s'opère dans la prestation de formation délivrée. Avoir le souci de la satisfaction des apprenants et parties prenantes consiste à tendre vers une qualité de service en formation qui permet de répondre aux attentes. En ce sens des actions et temps dédiés sont mis en place pour favoriser et asseoir cette volonté :

-questionnaires de satisfaction, participation aux Conseils Pédagogique et technique, Conseil de Vie Etudiante,

-rencontres entre Direction et délégués de promotion...rencontres avec les acteurs de formation : tuteurs intervenant dans la formation clinique, intervenants externes...

-réunions avec les enseignants de la faculté de Tours autour des contenus pédagogiques universitaires

Un processus opérationnel, défini au regard de la norme, reprend les missions et activités de l'institut de formation. Ce dernier, représentant le « cœur de métier » de l'organisme, et se décline en 5 sous-processus :

-Le recrutement : organisation et gestion des épreuves de sélection...

-La conception : ingénierie pédagogique, innovation pédagogique...

-La contractualisation clinique : offre de stage, conventionnement...

La mise en œuvre : poursuite des objectifs pédagogiques et de professionnalisation, suivi individuel des apprenants, accompagnement du développement de compétences...

Evaluation certificative : organisation des séquences d'évaluation, respect des ordonnances réglementaires et tutellaires.

Ce dispositif d'évaluation vient apporter un soutien facilitateur de la progression dans les organisations, étant à la fois levier de changement et outil de management du projet pédagogique. Au regard de la norme, cette disposition permet l'évaluation systématique de la part des étudiants et élèves, avec la volonté de co-construire avec eux l'amélioration continue de la formation délivrée. A l'ère du virage du numérique, de l'universitarisation et de l'europanisation des formations, les organismes doivent demeurer efficient et qualitatif dans leurs services délivrés aux apprenants.

Références :

ISHIKAWA Kaoru, la gestion de la qualité, Paris, édition Dunod, 2007.

BELLAICHE Michel, manager vraiment par la qualité, La plaine Saint Denis, édition Afnor, 2012

LE BOTERF Guy, BARZUCCHETTI Serge et VINCENT Francine, comment manager la qualité de la formation ? , Paris, édition les éditions d'organisation, 1994

BOUSSEMAERE Sylvain, La qualité en instituts de formation en soins infirmiers et d'aides-soignants, soins cadres, N° 81 supplément, février 2012, p18-21

Norme ISO 9001:2008

Mots-clés : management par la qualité, levier de changement, écoute de l'apprenant, approche processus, co-construction

Jean-Denis AUBRY

Cadre Supérieur de santé à l'IFSI du CH de Blois, coordonnateur pédagogique IFSI/IFAS - aubryjd@ch-blois.fr

Pédagogie de l'alternance et éducation thérapeutique du patient

La France fixe une orientation marquée du développement de l'éducation en santé. L'éducation thérapeutique du patient constitue ainsi un axe stratégique fort des politiques de santé actuelles. Elle s'inscrit dans le parcours de soins du patient et se développe aux confins de plusieurs disciplines, telles que les sciences de l'éducation et la psycho-sociologie.

En effet, dans la pratique, on constate que les démarches d'éducation thérapeutique sont essentiellement axées sur un versant clinique mais peu inscrites dans une démarche pédagogique. Même si les pratiques connaissent une évolution, il n'en demeure pas moins que les programmes consistent essentiellement

à traiter un problème de santé par dispensation de savoirs sur un modèle descendant (paradigme du cure), plutôt que de se positionner sur un modèle de prise en charge holistique où le patient est participant de cette démarche de prendre soin (paradigme du care).

La place d'un apprenant, ici le patient au centre des apprentissages dans une interaction continue avec le soignant, doit tenir compte de l'environnement socio-culturel et cognitif de cet adulte en phase d'apprentissage.

Lors de l'intégration d'un programme d'ETP, le patient va effectuer de perpétuels aller-retour entre 3 niveaux de temps et d'espaces différents mais liés les uns aux autres : le moment antérieur à la survenue du problème de santé, celui de son avènement puis celui du vivre avec. Au regard de ces divers constats, les enjeux pédagogiques corrélés aux programmes d'éducation thérapeutique relèvent de la pédagogie de l'alternance.

Dans cette perspective, la dimension de la pluridisciplinarité est fortement présente et constitue cette alternance d'acteurs qui enrichit et donne du sens aux apprentissages. Cette notion de l'interdisciplinarité va de pair avec la question de la réciprocité éducative. Elle interroge l'autonomie conférée aux patients et les inscrit dans le sens du respect du parcours et de la trajectoire qui est le leur, dans le sens de l'attention portée à l'autre sans imposer mais en l'accompagnant dans le but de mieux se « co-naître » et « co-opérer » collégalement. La rencontre et l'accompagnement sont véritablement les fondements permettant d'établir un lien entre les aspects théoriques délivrés en formation et les savoirs relatifs à l'expérience du patient pour développer ainsi le programme éducatif le plus efficace. La question du primat de l'expérience est effectivement interrogée et les soignants ne peuvent alors se départir de la connaissance du patient et plus spécifiquement de ses savoirs expérientiels. Ainsi, il en ressort que la pédagogie de l'alternance est un paradigme de formation qui permet de transposer l'expérience en savoir par l'articulation entre théorie et mise en application.

Intégrer la pédagogie de l'alternance, pour permettre le développement de compétences des patients au bénéfice de programmes d'ETP, favoriserait une prise en soin holistique des intéressés. Ce nouveau paradigme de formation contribuerait à tendre vers l'intention initiale consistant à améliorer constamment la qualité de santé et de vie de la population.

Références :

Bourgeon, G. (1979). Socio-pédagogie de l'alternance. Collection Mésonnance. Paris : Editions UNMFREO.

Boutinet, J.-P. (2005). Les temporalités de l'alternance et leur actualité en culture postmoderne. Revue de l'Education Permanente, n° 163/2005-2. 89-98.

Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme dialogue - Pour une alternance dialogique. Revue de l'Education Permanente, n° 163/2005-2. 81-88.

Denoyel, N., Malglaive G., & Schneider, J. (2007). Table ronde : De l'alternance aux alternances. Revue de l'Education Permanente, n° 173/2007-4. 11-24

Eneau, J. (2005). La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel. Collection Histoire de Vie et formation. Paris : Edition L'Harmattan.

Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. Revue de l'Education Permanente, n° 172/2007-3. 5-14.

Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. Revue de l'Education Permanente, n° 173/2007-4. 5-9.

Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. Revue de l'Education Permanente, n° 115/1993-2. 79-88.

Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle. Revue de l'Education Permanente, n° 163/2005-2. 59-70.

Ivernois, d', J.-F., Gagnayre, R. (2011). Apprendre à éduquer le patient. Approche pédagogique. Collection Education du patient dirigée par Ivernois, d', J.-F. Paris : Edition Maloine.

Knowles, M. (1990). L'apprenant adulte. Paris : Editions d'Organisations.

Labelle, J.-M. (1996). La réciprocité éducative. Collection Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : Edition PUF.

Lacroix, A., Assal, J.-P. (2011). L'éducation thérapeutique des patients. Accompagner les patients avec une maladie chronique : nouvelles approches. Collection Education du patient dirigée par Ivernois, J.-F. Paris : Edition Maloine.

Ouvrage collectif sous la direction de Landry, C. (2002). La formation en alternance. Etat des pratiques et des recherches. Québec. Collection Education recherche. Edition Presses de l'Université du Québec.

Lerbet, G. (1993). Alternance et cognition. Revue de l'Education Permanente, n° 115/1993, 65-78.

Lhez, P., Millet, D., Segulier, B. (2001). Alternance et complexité en formation. Editions Seli Arslan.

Petit, L. (2007). Fonction structurante de la discontinuité dans l'alternance. Revue de l'Education Permanente, n° 172/2007-3. 89-97.

Silon, D., Traynard, P.-Y., Bourdillon, F., Gagnayre, R., Grimaldi, A. (2009). Education thérapeutique - Prévention et maladies chroniques. Issy-les-Moulineaux : Edition Elsevier Masson. 2e Edition.

Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? Revue de l'Education permanente, n° 111/1992. 19-31

Zaouani-Denoux, S. (2007). Formation et construction de soi : de l'alternance à l'altérance. Revue de l'Education Permanente, n° 172/2007-3. 73-80.

Mots-clés : éducation thérapeutique, alternance, pédagogie de la rencontre, primat de l'expérience, réciprocité éducative

Chloé BARTHELEMY

Master 2 Promotion et Gestion de la Santé (PEPS)
Université de Tours - barthelemy-chloe@orange.fr

Contexte : Chaque année, des milliers d'étudiants en soins infirmiers laissent temporairement les bancs de l'institut pour aller en stage. En pleine période de stage, les étudiants qui se familiarisent avec le monde professionnel ne savent pas toujours comment gérer les difficultés rencontrées dans leur structure d'accueil. Dans cette étude, l'objectif est de déterminer quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants durant leur stage, et de savoir si celles-ci sont en lien avec l'interruption de la formation.

Méthode : Dans un premier temps, un questionnaire est réalisé concernant l'encadrement, l'organisation, les relations professionnelles et le vécu en stage des étudiants. Le profil de santé de Duke est demandé aux étudiants. Ensuite, la passation du questionnaire est faite aux étudiants en soins infirmiers de deuxième année de l'IFSI du CHU de Tours. Les données sont codées et traitées sur Excel.

Discussion : Ce mémoire nous a permis de mettre en évidence que l'organisation sur les lieux de stage n'est pas toujours favorable à l'atteinte des objectifs du stage pour les étudiants. Nous pouvons également affirmer que la représentation du métier évolue encore après le stage de 2ème année. Les résultats ont mis en évidence que 62 étudiants en soins infirmiers ont déjà pensé au moins « une fois » à interrompre leur formation à cause de difficultés relationnelles durant le stage. Cette étude a démontré que les scores de qualité de vie de Duke des étudiants en soins infirmiers sont très inférieurs à ceux des jeunes de 20 à 25 ans du Baromètre Santé 2005. Ces résultats démontrent qu'il y a des progrès à faire au sein de l'environnement de stage pour permettre à l'étudiant en soins infirmiers d'apprendre son futur métier dans de meilleures conditions.

Références

ARS Bourgogne. (2010). Guide pour les professionnels des terrains de stage accueillant des étudiants en soins infirmiers, programme 2009.

Boittin, I. (2002). Etudiants en soins infirmiers de deuxième année, crise identitaire, la mise à l'épreuve des motivations.

Estryn-Behar, M., Guetarni, K., Geneviève Picot, G. & Bader, C. (2010). Interruptions et abandons dans la formation en soins infirmiers en Ile de France, soins cadres, n°73.

Guillemin, F., Dauphin, P., Virion, J.-M., Bouchet, C. & Briançon, S. (1997). Le Profil de santé de Duke : un instrument générique de mesure de qualité de vie liée à la santé, Santé publique, n°1. p. 35-44.

Jouanchin, N. DUFRES (2006/2007). Le stage d'application dans la formation infirmière, représentations et implications professionnelles des acteurs : futurs infirmiers, formateurs et responsables / tuteurs de stage.

Mots-clés : étudiants, stage, interruption de formation

Hervé BRETON

Maître de conférences associé en Sciences de l'Education
Université de Tours - bretonrv@gmail.com

L'expérience du portfolio infirmier : une ingénierie de l'autoformation accompagnée ?

Graduellement et irrémédiablement, les accords et textes successifs portant sur la formation professionnelle des adultes prennent acte de l'incertitude croissante et de la caducité des logiques prédictives pour penser la vie professionnelle. Plus que de s'orienter, il s'agit d'apprendre à évoluer, à naviguer, à saisir les opportunités et cultiver les possibles au cours de la vie au travail. Le portfolio, à côté des dispositifs tels que le bilan de compétences ou l'entretien professionnel, est présenté par les partenaires sociaux comme une démarche visant le développement des capacités d'évolution professionnelle. Cependant, dans les faits, il est très souvent conçu comme un outil au service du développement de l'employabilité. Il s'amorce alors par la mise en ordre, sous la forme d'un inventaire, des expériences et des compétences pour se poursuivre dans une recherche des éventuelles correspondances entre l'expérience acquise et les attendus des référentiels et fiches métiers.

Cette communication propose, dans un premier temps, une réflexion sur les différentes ingénieries du portfolio. Elles sont distinguées en fonction de leurs finalités : référencement de l'expérience, évaluation des acquis, mise en perspective du parcours professionnel. Ce travail de différenciation nous conduit à clarifier les diverses conceptions de l'expérience et de la compétence dans les démarches portfolio mises en œuvre dans les organismes de formation. Dans un second temps, nous nous intéressons plus spécialement aux modalités d'accompagnement de la démarche portfolio dans les IFSI depuis la réforme de 2009. Notre objet est alors de les penser à partir des paramètres suivants : les finalités du portfolio infirmier, sa construction en lien avec les référentiels, ses effets possibles pour le développement professionnel. Nous souhaitons par ce travail mettre en question les apports du portfolio infirmier dans ses fonctions d'étayage des parcours de professionnalisation et d'accompagnement des processus d'autoformation.

Références

Aubret, J. (1996). Bilan de compétences, orientation des adultes et trajectoires de vie. In Revue Spirale n°18, p. 27-38.

Batal, C ; Fernagu-Oudet, S. (2013). Compétences, un folk concept en difficultés ?. Dans Revue Savoirs n°13 2013/3. P. 39-60.

Bourdieu, E. (1998). Savoir Faire. Contributions à une théorie dispositionnelle de l'action. Paris : Seuil.

Breton, H. (2013). « La démarche portfolio : entre inventaire des expériences et pratique réflexive ». Dans Éducation Permanente, n° 196, Réflexivité et pratiques professionnelles. Paris, p. 99-110.

Denoyel, N. (2005). « L'alternance structurée comme un dialogue ». Dans Éducation permanente, n° 163. L'alternance, une alternative éducative, p. 81-88.

Layec, J. (2006). Le portfolio réflexif. Paris, L'Harmattan, 132 p.

Pineau, G. (1984). Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire !. Dans Education Permanente n° 72-73, Histoires de vie, p. 15-24.

Vermersch, P. (2014). Surprises, découvertes, étonnements. L'entretien d'explicitation et l'éveil de la mémoire passive. Dans Education Permanente n° 200, S'étonner pour apprendre, p. 69-79.

Mots-clés : Accompagnement, autoformation, capacité, compétence, expérience, parcours, portfolio

Souâd DENOUX-ZAOUANI

Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation
Université Paul Valéry Montpellier3, CRF- CNAM (EA 1410),
Paris - souad.denoux@wanadoo.fr

L'accompagnement et le tutorat : enjeux pour le maintien dans les parcours de professionnalisation

Former des formateurs suppose, en fait, de construire des dispositifs en fonction des compétences requises par les emplois afférents et d'allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages. Notre communication porte sur une formation préparatoire à un diplôme d'université de Formateur dont l'objectif premier est de former des formateurs qui exerceront en entreprise, en organisme de formation ou en tant que consultant. Cette préparation repose sur un procès de formation adoptant l'alternance, le tutorat par des professionnels du terrain ainsi qu'un accompagnement individualisé. Les séances d'accompagnement conviennent à rendre compte du chemin parcouru, des constructions de sens réalisées et de la manière dont le projet de professionnalisation, dans le domaine de la formation professionnelle, a pu se formaliser ou non pendant les études. Les étudiants engagés dans cette formation de formateurs sont exclusivement des adultes qui ont choisi la formation comme nouvelle carrière. En reconversion ou mobilité professionnelle soit volontaire soit involontaire (Négroni, 2005), ils ressentent le besoin de changer d'orientation parce que, en raison de la perte de sens au travail, leur soi est pour partie en transformation (Denoux-Zaouani, 2014). L'examen de leurs parcours indique que certains accomplissent la mobilité professionnelle qu'ils avaient programmée, tandis que d'autres ne la réalisent pas. Quelle dynamique conjointe entre université et univers professionnels pour accompagner ces parcours singuliers de professionnalisation ? Quel rôle joue l'accompagnement et le tutorat dans la confirmation ou l'infirmité du projet initial « devenir formateur » ? Quelles raisons amènent les étudiants dont le projet initial est infirmé à ne pas abandonner ce parcours de professionnalisation ? A quelles questions est supposée répondre leur requête de professionnalisation dans ce domaine ? Nous nous intéressons aux étudiants engagés dans une mobilité professionnelle volontaire dont le projet change au cours de la préparation du diplôme et qui n'abandonnent pas la formation. Notre investigation

repose sur l'analyse lexicale d'un corpus de 15 entretiens semi-directifs de recherche avec des étudiants de 3 promotions différentes. Les thématiques « parcours scolaire et professionnel », « trajectoire et changement », « événements marquants précédents la décision de s'engager en formation », « projets personnels et professionnels », « devenirs envisagés », « rapport à la formation », constitutifs de notre grille de lecture, ont permis de saisir les processus de professionnalisation à l'œuvre. Nos résultats montrent que toutes les mobilités professionnelles observées n'aboutissent pas nécessairement à un changement objectif de situation. À la fois processus et acte d'engagement, l'entrée en formation de formateurs pour ces personnes représente un enjeu où s'interpénètrent une multitude de besoins particuliers liés à la nécessité de négocier au mieux les changements, les conversions et les mobilités avec lesquels ils ont à composer. L'inscription dans cette formation intervient en référence à leur compréhension de la situation présente et au regard des trajectoires envisagées. Elle doit être comprise comme origine à partir de laquelle le sujet en formation construit un nouveau cadre, cherche à trouver sa place et à accomplir son rôle, à découvrir un sens, une signification à sa vie.

Références

Boutinet JP. & al. (2007). Penser l'accompagnement adulte. Paris, France : PUF.

Duschene, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. Recherche en éducation, 11, 27-38.

Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une bifurcation biographique ? Cahiers Internationaux de Sociologie, CXIX, 311-331.

Pennec, S. (2004). Les adultes en reprise d'études à l'université : des parcours complexes et diversifiés. Dossier URAFF, 9.

Schlossberg, N. K. (1984). Counseling adults in transition, linking practice with theory. New York, Etats-Unis : Springer Publishing Company.

Mots-clés : Accompagnement, tutorat, reconversion professionnelle, professionnalisation, formateurs

Leslie GRAMMATICO-GUILLON

Professeur des Universités - Praticien Hospitalier
Université de Tours - leslie.guillon@univ-tours.fr

Organisation des enseignements dirigés de « Sciences humaines et sociales » au sein de la faculté de médecine de Tours

Appréhender la relation médecin malade est une nécessité pour les soignants formés au sein des facultés de médecine. Dans la formation initiale des professions de santé, des enseignements magistraux sur la relation médecin-malade sont dispensés depuis l'intégration des sciences humaines et sociales (SHS) dans le programme de la première année de médecine depuis une

dizaine d'années, aujourd'hui nommée Première année commune des études en santé (PACES) ou L1. A la faculté de médecine de Tours, le programme des 3ème et 4ème années de médecine (PCEM2 et DCEM1 aujourd'hui nommées L2- L3) a intégré pour l'année scolaire 2012-13 des enseignements dirigés (ED) sur cette thématique. L'objectif de cette réforme était de mettre en œuvre concrètement les apports théoriques du PACES par les apprenants, afin de se familiariser avec les attitudes et compétences relationnelles mises en jeu dans ces échanges médecin malade, item d'ailleurs intégré cette année dans les ECN (épreuves classantes nationales de 6ème année de médecine).

Ces ED ont été organisés avec les enseignants de différentes disciplines du module: psychiatrie, santé publique, philosophie, sociologie, en réunion pédagogique. Il a été décidé de réaliser des jeux de rôles menés par les apprenants sur le modèle de consultation médicale, en parallèle de leur stage pratique en service de médecine.

Avec la responsabilité d'un groupe d'apprenants, soit 12 apprenants pour 10 heures d'ED, j'ai ainsi participé à la mise en place des ED. L'organisation des ED a suivi, pour mon groupe, une méthodologie PIE (planification, implantation, évaluation), méthode proposée au responsable de l'ensemble des groupes d'ED, coordinateur du module en le chef de service de psychiatrie au CHRU de Tours, et adoptée en réunion pédagogique en février 2013.

Des situations ont ainsi été construites avec une répartition des apprenants dans leurs rôles de médecins ou de malade ou d'accompagnant/famille, avec feuille de route pour les apprenants.

Un document d'évaluation des situations proposées et un questionnaire de satisfaction des apprenants leur ont été remis. L'évaluation globale de ce nouveau module sera réalisée à la rentrée scolaire 2013-14.

Références

- 1 Arrêté du 28 octobre 2009 relatif à la première année commune aux études de santé [archive], article 2
- 2 Arrêté du 22 mars 2011 relatif au régime des études en vue du diplôme de formation générale en sciences médicales [archive], sur www.enseignementsup-recherche.gouv.fr
- 3 Vingt ans d'enseignement des sciences humaines et sociales dans les études médicales en France. Laurent Visier. Focus: Medical HuManities. Bioethica Forum / 2011 / Volume 4
- 4 http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletinofficiel.html?cid_bo=71544&cbo=1

Mots-clés

Étudiants en médecine; Organisation; formation ; évaluation

Véronique HABEREY

Haute école de Santé Arc, Neuchâtel
veronique.haberey-knuessi@he-arc.ch

L'estime de soi : fondement de l'engagement

Peut-on soigner sans être engagé ? Cette question exige une réflexion sur ce qu'est l'engagement. Face à une réalité professionnelle ardue, la réflexion sur l'engagement de soi s'impose, en particulier pour les futurs infirmiers. Orientée vers une connaissance de soi et une construction de son estime, elle peut permettre à l'étudiant d'éviter découragement et burn-out. Ceci a fait l'objet d'une thèse et d'une recherche.

Maël LOQUAIS

Doctorant en Sciences de l'éducation - Laboratoire CIREL
Équipe Trigone - Université Lille 1
mael.loquais@univ-lorraine.fr

Considérer les parcours marqués par l'échec ou l'abandon du point de vue des capacités, le cas des stagiaires des écoles de la deuxième chance.

Le plus souvent, les analyses des parcours marqués par l'échec ou l'abandon, relèvent d'approches privatives, en ce sens qu'elles décrivent l'activité des publics, à travers leurs manques (manques de connaissances, de professionnalisation, de qualification etc.). Dès lors, il devient difficile pour les instigateurs d'un dispositif d'évaluer les motifs du rejet de la formation. Or, il peut être intéressant de considérer ces rejets comme des choix à part entière d'un autre parcours professionnalisant (quand bien même ce dernier serait une stratégie perdante pour la personne).

A cet égard, le concept de capacité, que nous définissons comme la capacité du sujet de se considérer maître de ses propres choix et actions au regard de ce qui lui semble juste, peut aider à comprendre comment les personnes analysent leur propre parcours de formation et d'insertion. L'évaluation n'est plus alors menée du dispositif vers les personnes comme c'est habituellement le cas (et nécessaire pour la formation), mais des personnes elles-mêmes qui produisent leurs propres critères pour évaluer le dispositif.

Cette contribution sera l'occasion de revenir sur la pertinence de mobiliser les capacités pour évaluer une action de formation, particulièrement pour accéder aux motifs de celles et ceux qui la refusent. Les quelques pistes explorées s'appuieront sur les premiers résultats d'un travail de thèse en cours dans les écoles de la deuxième chance, à partir d'un corpus de 40 entretiens.

Références

- BOUTINET, J.-P. (2010), Grammaire des conduites à projet, Paris : PUF.
- DUBET, F. (2009), Le travail des sociétés, Paris : Seuil.
- FRETIGNE, C. (2011). Exclusion, insertion et formation en question, Paris : L'Harmattan.

LAVIELLE-GUTNIK, N. (2007), « Devenir soi-même » comme les autres. Sens donné et engagement des sujets en autoformation : le cas des APP. Thèse de doctorat en science de l'éducation, sous la direction de J.-M. Barbier.

SEN, A. (2010). L'idée de justice. Paris : Flammarion.

Mots-clés : capacités, rapport à la formation, école de la deuxième chance, échec, abandon

Catherine NEGRONI

Maître de conférences en Sociologie
Université Lille 3 - catherine.negroni@gmail.com

Parcours de vie et parcours de professionnalisation : le bon stage et le juste moment

Dans notre société, construire son parcours de professionnalisation devient une injonction forte qui est faite à tout individu. La formation tout au long de la vie ou long life learning (Dubar, 1991) notion qui est bien ancrée dans la société française, si elle a eu du mal à y prendre ses marques, elle est maintenant dotée de dispositifs d'aides et de support pour l'entrée en formation des personnes (la VAP, la VAE, le DIF et plus récemment le crédit de temps formation), lesquelles présentent un panel assez diversifié de modalités et de types de formation. Enjeu majeur pour la société qui par cette injonction surfant sur la vague d'un schéma néo libéral, en dépit d'un désengagement toujours plus fort de l'Etat, tend à exercer une forme de contrôle social et serait une tentative pour juguler le chômage.

En parallèle, la crise économique et financière vient heurter de plein fouet les trajectoires des individus. On parlera de parcours plus que de trajectoires, des parcours de plus en plus bousculés, interrompus, morcelés, la vie ne se déroule plus sur un « long fleuve tranquille ». De plus en plus d'individus jeunes et moins jeunes sont soumis à des aléas, des tensions, et font l'expérience de ruptures en y étant confrontés soit directement ou soit par l'intermédiaire de leurs proches, dans leur vie personnelle, mais aussi dans leur vie professionnelle (Négroni, 2012, 2013). Dorénavant plus rien n'est constant (Sennett, 2004)

De plus, la perspective du chômage est toujours plus forte et du coup l'insertion professionnelle semble d'autant plus difficile. La question de trouver sa voie, son intérêt propre (Bottemann, 2005) une voie d'élection qui tiendrait ensemble « vocation de soi » (Schlanger, 1997) et possible insertion sur le marché du travail devient un vrai fil d'Ariane qu'il est bien difficile de tenir. Et pourtant, qu'il s'agisse d'une première insertion professionnelle (Vincens, 1997 ; Rose, 2014) ou d'une seconde ou troisième insertion dans un parcours professionnel plus mature, ce projet tarabuste de manière identique l'ensemble des individus en formation.

Un enjeu pour l'individu

Il s'agit véritablement d'un projet tel qu'il est défini par Boutinet (1993), la frontière de plus en plus poreuse entre vie privée et vie professionnelle implique de penser son insertion professionnelle en regard de son projet de vie, amenant des questions comme : dans quelle vie je me vois ? Dans quelle vie je veux évoluer ? Le projet devient donc d'autant plus angoissant et pharaonique puisque l'on ne cherche pas qu'une insertion professionnelle, mais aussi une manière d'être au monde.

Le projet va se concrétiser dans la formation mais surtout va prendre forme à travers le stage qui semble faire le lien entre acquisitions théorique et vie professionnelle et insertion future (Glaman et Briant, 2013)

Nous formulerons une première hypothèse : dans le projet implicite que se fixe chaque individu le stage serait le premier ancrage de ce projet.

Notre seconde hypothèse interroge la temporalité de l'entrée en formation et de l'entrée en stage Notre propos sera de voir en quoi le choix d'un stage participe de la construction de ce projet.

Notre intérêt s'est porté sur deux types de formations différentes.

- Un dispositif de formation de formateurs, dont une formation auparavant prise en charge par pôle emploi, des formations d'adressage des personnes en situation de chômage, et qui ne sont maintenant plus financées au titre de Pôle Emploi. Dans un secteur d'emploi peu porteur sur le marché du travail, fortement subventionné par l'Etat où la concurrence est âpre et qui connaît des difficultés suite à la baisse des apports de l'Etat, on se demandera pourquoi ce secteur semble attirer toutefois des personnes venant d'horizons très différents ? Ici le stage devient majeur car il ouvre et informe sur l'univers de la formation d'adulte souvent méconnu pour ce public en reconversion professionnelle.

Nos interrogations seront à entrée double, d'une part nous questionnerons les effets de l'engagement financier des personnes et d'autre part l'impact de la temporalité de l'entrée en stage, y a-t-il un bon moment ?

- Le choix d'un master professionnalisant M1 Education et Santé sera notre seconde entrée nous focalisant là sur le stage et la temporalité du stage

-L'engagement est-il lié à la temporalité ?

Quant à la temporalité : est-elle soudaine et plutôt contrainte, ou choisie et inscrite dans un moment propice du parcours professionnel. Nous mesurerons les effets de cette situation sur l'attitude en formation des personnes et sur l'appropriation des apprentissages.

-L'implication en stage : comment choisit-on son stage, est ce qu'il y a un réel choix ? Peut on s'accommoder d'un choix qui n'a pu se faire ? En quoi le stage devient-il un instant majeur dans le parcours d'insertion ?

Méthodologie :

Entretiens approfondis auprès d'un panel de 7 personnes en formation dans un diplôme universitaire de formation d'adultes et 2 focus groupe auprès du

groupe de personnes en formation master Education et Santé.

Les entretiens approfondis permettront de travailler sur les parcours professionnels et l'impact du choix du stage. Les focus groupes l'un en début de formation et l'autre à la fin auront une double fonction mesurer le rapport au stage dans des trajectoires en recherche de première insertion et en même temps une souci de prise de conscience de l'impact du stage dans le parcours de formation et d'insertion futur en vu d'éviter des décrochages.

Références

Boutinet J.-P., Anthropologie du projet, 1990, Paris, PUF.

Bottemann A., 2005, « La notion des intérêts dans l'histoire de la pédagogie et de la psychologie », in Vrignaud P. et Bernard JL. L'évaluation des intérêts professionnels, Paris, Editions Mardaga. Briant V. (de) Glaymann, D., 2013, Le stage, Formation ou exploitation ?, Rennes, PUR.

Dubar C., 1985, La formation professionnelle continue. Paris, Editions La Découverte, coll.Repères.

Négroni C., 2012, « Parcours d'insertion à l'épreuve du travail sur soi. Reprise des études et reconversion professionnelle » Recherches sociologiques et anthropologiques, Vol XLII, n°2, 143-158.

Négroni, C., 2013, « Réflexivité et accompagnement des parcours de formation en reconversion professionnelle à l'université » in « Formation et réflexivité : les pratiques relationnelles et la question technique, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Philippe Mazereau, vol 46, 21-40.

Rose J., 2014, Mission insertion. Un défi pour les universités, Rennes, PU Rennes, coll. « Des Sociétés ».

Schlanger J., 1997, La vocation, Paris, Le Seuil.

Sennett R., 2000, Le travail sans qualités : les conséquences humaines de la flexibilité, Paris, Albin Michel, coll. Essai.

Vincens J., 1997, « L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle », Formation Emploi, 60, 21-36.

Mots-clés : stage, temporalité, parcours, insertion professionnelle.

Hélène PAUMIER

Master 2 Sciences de l'Education et de la Formation
Université de Tours - hln.paumier@gmail.com

La décision de l'abandon de formation chez les jeunes de 16 à 25 ans

L'expérience singulière d'abandon en cours de formation en master est à l'origine de cette communication : une décision prise au terme d'un long processus, épanouissante pour celle qui quitte la formation et désapprouvée par les autres : un gâchis, une année de perdue, une libération.

Nous aurions pu continuer à penser qu'un abandon est un échec dans un parcours de formation, continuer à expliquer le problème par différents facteurs environnementaux et personnels propres à l'étudiant qui abandonne. Mais nous pouvons aussi prendre le temps d'écouter sans préjugé ce que les jeunes ont à dire sur leur abandon de formation. Et c'est ce que nous avons décidé d'entreprendre lors de notre master 1 en sciences de l'éducation en nous saisissant de l'opportunité de produire une recherche.

A l'heure actuelle, l'arrêt de formation est traité sous la forme du décrochage scolaire, particulièrement décrit dans l'ouvrage de Pierre-Yves Bernard (2011). Dans une perspective plus humaniste, nous nous sommes intéressés au choix et à la décision à ceux qui abandonnent. C'est ainsi que nous avons voulu interroger le processus décisionnel en jeu chez les jeunes de 16 à 25 ans lors d'un abandon de formation, afin de révéler le sens singulier de cet acte.

Ainsi, nous avons conduit trois entretiens semi-directifs auprès de deux jeunes femmes rencontrées au sein d'une formation-réorientation et d'un jeune homme qui a interrompu sa formation d'infirmier. L'analyse de contenu des données recueillies, de la manière de Laurence Bardin, permet de s'intéresser tout particulièrement aux termes choisis pour parler de leur arrêt de formation et de distinguer quatre grandes thématiques : parcours de formation, ressenti de l'abandon, expérience de l'abandon, les référents. Ces thèmes évocateurs ont été mis en perspective et permettent d'avancer quelques hypothèses interprétatives permettant une compréhension plus grande de l'arrêt de formation.

L'abandon de formation s'est révélé être une décision libératrice, un soulagement qui les raccroche à ce qu'ils sont et ce qu'ils ont envie d'être. Tous ont fait le choix de l'abandon en lien avec la conscience qu'ils avaient d'eux même. Ils se sont servis de ce moment comme le moyen de prendre le pouvoir sur leurs parcours de formation. Le désengagement dont ils ont fait par envers leur formation a été également un moyen de s'engager vers d'autres voies. Ils ont pu laisser libre cours à d'autres aspirations qui leur permettent de s'épanouir aujourd'hui, du point de vue de leur orientation professionnelle ou de la construction d'une vie de famille. Au terme de cette étude nous retenons l'importance de la prise en compte en tant que telle de cette décision. Il importe qu'elle puisse être l'objet d'une considération par les pairs et par les autres (famille, formateurs, enseignants ...). L'accompagnement tient une grande place. Enfin il importe de considérer ces expériences de décision d'abandon de formation comme des expériences trans-formatrices qui ne se déroulent pas dans un cadre formel de formation, mais qui sont particulièrement apprenantes.

Références

Bernard, P.-Y. (2011) Le décrochage scolaire. Paris : PUF

Berthoz, A. (2003) La décision . Paris : Odile Jacob

Bergier, B. Francequin, G. (2011). La revanche scolaire : des élèves multiredoublants. Paris : Erès.

Dozot, C. Piret, A. Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. L'orientation scolaire et professionnelle, 38(2), p.205-230.

Mots-clés : Décision, abandon, considération de soi

Martial RAMBAUD

Master 2 Stratégie et Ingénierie de Formations pour Adultes - Université de Tours - rambaud.martial@wanadoo.fr

L'abandon professionnel

Le parcours professionnalisant se poursuit bien au-delà de l'obtention du diplôme. Or, une fois en poste, les nouveaux professionnels découvrent une réalité du métier dont ils n'avaient peut-être pas conscience. Ils mesurent l'écart entre ce qu'ils avaient imaginé de leur métier et ce qu'ils sont contraints de faire.

C'est le cas des nouveaux infirmiers dans les services de psychiatrie. Vouloir faire un métier sur autrui répond généralement à une volonté de travailler dans les relations humaines, donner un sens à sa vie professionnelle en oeuvrant dans l'apaisement de la souffrance. Durant les stages, les étudiants apprennent à être au contact de personnes en grande détresse psychique. Malgré la difficulté, ils prennent beaucoup de plaisir à utiliser des médiations pour entrer en relation avec ces patients : jeux de cartes, activités sportives ou manuelles et plein d'autres supports. Ils en imaginent un métier passionnant avec peut-être une certaine idéalisation. Ils ont bien vu, entendu ici ou là une agitation, des soignants irrités sans trop savoir après quoi, après qui. Néanmoins, les nouveaux professionnels ont la certitude de pouvoir s'accomplir dans ce métier.

Diplômés, ils n'exercent pas les missions soignantes de l'infirmier en psychiatrie qu'ils pensaient effectuer. L'écart entre le métier imaginé et la réalité quotidienne est considérable. Ils découvrent ce qu'est une crise clastique chez un patient psychotique avec l'irrationalité qui l'accompagne. Que faire ? Que dire ? Ils doivent la gérer avec des collègues bien souvent aussi néophytes qu'eux. Cependant cette épreuve est paradoxalement un moment crucial dans leur choix de partir ou de s'investir. En effet, une gestion réussie de la crise les incite à poursuivre en psychiatrie. En revanche, l'échec génère un sentiment d'impuissance. Ils en gardent surtout le souvenir de la violence et de la soudaineté. Ils redoutent d'y être une nouvelle fois confrontés et organisent alors leur départ.

Outre la crise, le travail quotidien ne répond pas à leurs attentes professionnelles. Ils comprennent l'humeur aigrie des collègues plus expérimentés. Ils réalisent que la majorité de leur temps de travail est effectué loin du patient mais auprès d'un ordinateur pour retranscrire une traçabilité, critère prépondérant dans la qualité des soins. De plus, ils doivent assumer d'importantes responsabilités dans la prise en charge de patients en soins sous contrainte administrative. Pha-

gocytés par des tâches administratives, ils ne perçoivent pas le sens des missions soignantes. Ils ont l'impression d'avoir été leurrés tant l'écart est important entre ce qu'ils imaginaient du métier et ce qu'ils doivent accomplir. Il est vrai que tout établissement de santé souligne la bienveillance, l'écoute, le respect du patient dans ses valeurs professionnelles sans que les professionnels en repèrent les moyens nécessaires. Doit-on leur reprocher de partir ? La formation les prépare-t-elle suffisamment à la réalité du terrain ? Sont-ils trop protégés durant les stages ?

Si le diplôme légitime des actes soignants, il ne leur permet pas d'être autonome dans le travail au quotidien. L'enjeu est donc de construire des dispositifs redonnant du sens au travail soignant afin de maintenir une intergénérationnalité dans l'expérience professionnelle.

Références :

- Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*, Paris : Dunod.
- Arveiller, J.-P. (dir.). (2002). *Pour une psychiatrie sociale : cinquante ans d'action de la Croix Marine*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin J.-Y. (dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- Cornu, L. (2006). La confiance comme relation émancipatrice. Dans A. Ogien et L. Quéré (dir.), *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagements*. Paris : ECONOMICA, p. 169-190.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'Institution*, Paris : Editions du Seuil.
- Hess, R. (2002). INSTITUTION, L'instituant, l'institué, l'institutionnalisation, l'analyse institutionnelle. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychologie*. Ramonville Saint-Agne : Erès, p. 181-182.
- Homère (n.d.). *L'Odyssée* (V. Bérard, trad., 1931). Paris : Le Livre de Poche.
- Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (dir.) (2009). *Qu'est-ce que le care ? : Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : petite Bibliothèque Payot.
- Oury, F. (1988). Passeport pour l'avenir, La recherche pédagogique. Dans L. Martin, P. Meirieu et J. Pain (dir.), *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice, p. 165-170.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

Mots-clés :

Institution et ses logiques, accompagnements et confiances, compagnonnage instituant

Erreur grave en formation infirmière : échec ou prise de conscience dans l'apprendre permettant la réussite ?

L'erreur grave en stage entraînant la suspension des études infirmières, quelle place dans le processus d'apprendre ?

Les erreurs font partie intégrante de notre quotidien, aussi bien sur un plan personnel que professionnel. Dans la sphère de l'éducation et de la formation cependant, elles ont un statut particulier, plutôt négatif, et elles sont souvent sanctionnées.

En tant que cadre de santé responsable d'unité de soins, nous avons arrêté à deux reprises des étudiantes infirmières en fin de formation, suite à des erreurs survenues au cours de leur stage dans l'unité. Devant notre sentiment d'incompréhension et d'inachevé, la recherche réalisée dans le cadre du Master 1 Sciences de l'Education et de la Formation, est l'occasion pour nous de retravailler cette situation. Aussi, nous nous sommes intéressées au processus d'apprendre, et à la place de l'erreur dans ce processus.

Notre questionnement est multiple. Quelle responsabilité pour le cadre de santé que nous sommes ? Mais aussi dans quelle mesure l'erreur a impacté leur apprendre ? A-t-elle permis une prise de conscience permettant une réussite à moyen ou à long terme ? L'erreur commise traduit-elle autre chose ? Et qu'en est-il de l'accompagnement dans l'apprendre ? Nous nous sommes focalisées sur l'apprenant et avons interrogé le sens qu'il donne à son expérience d'erreur grave tant au regard de son parcours de formation, qu'au niveau de sa professionnalisation. Nous nous sommes particulièrement concentrées sur le vécu même de cette expérience.

Dans le cadre théorique nous avons exploré les concepts de la prise de conscience, de l'apprendre et de l'erreur. A l'issue de ce travail, nous avons retenu les hypothèses suivantes :

L'erreur commise par l'étudiante entraînant la suspension des études est un signe (conscient ou pas) traduisant « je ne suis pas prêt à être diplômé demain ».

L'erreur grave commise en stage peut permettre à l'étudiante en Soins Infirmiers un vrai apprentissage et l'aide ainsi à se professionnaliser.

L'erreur grave commise en stage : un échec à court terme qui peut permettre une réussite à moyen ou long terme.

Ensuite nous avons mené une étude de cas, où nous avons interviewé deux étudiantes ayant vécu cette expérience d'erreur grave entraînant la suspension de leurs études. Nous avons choisi l'entretien semi-directif, cherchant à recueillir des informations subjectives, portant sur le sens, au travers d'un récit d'expérience.

Les propos recueillis ont été analysés en s'appuyant sur Laurence Bardin, puis les thématiques dégagées approfondies au regard des concepts étudiés dans le cadre théorique. D'autres concepts clés que nous n'avons pas identifiés en tant que tel, apparaissent

lors de l'analyse de contenu, entre autre le regard de l'autre avec l'évaluation et la confiance en soi.

Aujourd'hui nous sommes cadre de santé formateur en IFSI, et cette recherche a éclairé notre pratique quotidienne, tant dans l'accompagnement de l'apprenant et au sens que nous lui donnons, qu'au regard de nos représentations sur le processus d'apprendre et la place de l'erreur. Et si tout se jouait autour du rapport entre le formateur et l'étudiant ?

Références

- ASTOLFI, J.-P., L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, 1997, ESF Editeur, 117p
DE VECCHI, G., Aider les élèves à apprendre, Paris, 2010, Editions Hachette Livre, 269p
MEIRIEU, Ph., Faire l'Ecole, faire la classe, Paris, 2004, ESF Editeur, 186p
PIAGET, J., La prise de conscience, Paris, 1974, PUF, 283p
ROGERS, C.R., Liberté pour apprendre, Paris, 1972 1ère Ed. Bordas, 1999, Ed. Dunod, 364p

Mots-clés : erreur, apprendre, études infirmières, prise de conscience, accompagnement

Béatrice VERQUIN-SAVARIEAU

Université de Rouen, Laboratoire CIVIC
beatrice.savarieau@univ-rouen.fr

Repenser les rapports entre savoirs et action au travail et dans la formation. Apprendre avec le numérique, de l'opportunisme à l'apprentissage.

Le web et les systèmes d'informations ont donné naissance à un nouveau territoire qui augmente et élargit le spectre de toutes les activités (Musso, 2010). L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en milieu de travail (Depover & Marchand, 2002) transforme les dispositifs d'action et de connaissances en espaces sémiotiques hétérogènes (Pochon & Grossen, 1997), soit en espaces qui induisent des processus cognitifs simultanés et successifs, mixant des perceptions, des actions, des significations, des représentations mentales et des décisions, toutes en interactions. Les définitions du dispositif oscillent entre deux paradigmes : Le paradigme relationnel objectif, centré sur les objets, et l'expérientiel subjectif, centré sur les acteurs de l'action (Linard, 2002).

A cela ajoutons que de nouvelles notions sont apparues récemment

dans l'univers de l'apprentissage au travail, telles que « l'apprentissage au-delà des frontières » (Chalier, 2013 ; Akkerman & Bakker, 2011) ou « d'environnement personnel d'apprentissage » (Attwell, 2007 ; Weller, 2007), mettant en exergue les porosités qui peuvent exister entre les espaces - temps de la formation et de la production (Orly, 2002), ou celles qui font s'articuler les mondes sociaux de la formation (Ardouin, 2014), soit les relations qui peuvent exister

entre éducation formelle et l'informelle (Brougère, 2007, Victoria et al, 2007 ; Gasse, 2014). Au-delà des frontières de l'imaginaire qui peuvent structurer les représentations de tels apprentissages, n'oublions pas en filigrane que les questions de mobilité, d'employabilité, de sécurisation de parcours professionnels accentuent toujours plus l'autonomisation et la responsabilisation des salariés, à l'instar du compte personnel de formation (CPF), mesure phare de la réforme de la formation professionnelle de mars 2014, conçu comme une porte d'entrée dans la formation professionnelle et qui sera rattaché au salarié et non plus au contrat de travail.

On constate alors que les TIC accompagnent la fragmentation et la dispersion du travail, mais qu'en même temps, elles offrent des moyens pour gérer une activité qui semble de plus en plus éclatée en raison des nouveaux modes de l'organisation du travail (collaboration en réseau, équipe éclatée géographiquement, projet transversal) (Apec & Greps, 2011). La capacité à collaborer devient donc fondamentale et s'inscrit dans des temporalités et des environnements mouvants (Fernagu Oudet, 2014 ; Roquet 2010). Les outils pour la formation à distance et le travail collaboratif s'appuient sur les technologies de l'Internet, qu'ils soient proposés dans un environnement fermé (ENT, intranet, plateforme de formation) ou dans un environnement ouvert (services gratuits de l'Internet, réseaux sociaux...). On observe alors à partir de l'intégration du web 2.0, la possibilité du développement d'apprentissages en situation de travail, soit les processus d'acquisition de connaissances et de compétences dans et par l'exercice de l'activité de travail, mais également au travers de la panoplie des dispositifs de formation, plus ou moins formalisés, mis en place pour favoriser ces processus, (communautés de pratiques ou d'apprentissages, formations hybrides, formation au poste sur simulateur, formation en ligne tutorée, compagnonnage via les réseaux sociaux). L'analyse de l'apprentissage en situation de travail nécessite de pouvoir distinguer et en même temps d'articuler trois niveaux d'analyse de l'activité : a) l'individu, inséré dans un collectif de travail et, le plus souvent œuvrant dans pour une organisation ; b) le collectif de travail lui-même (groupe ou équipe) composé de sujets en interaction, rassemblé dans une activité collective orientée dans des buts communs ; et c) l'organisation, qui comprend des individus et des collectifs en interaction, et qui est elle-même situé dans un contexte historico-culturel déterminé mais en constante évolution et adaptation (Bourgeois, Durand, 2012).

Au-delà de la diversité de ces dispositifs, nous interrogerons les principes communs qu'il nous faut retenir, notamment à partir de l'éclatement de l'espace-temps éducatif et des trajectoires biographiques (Dominicié, 1999), dont il est intéressant d'analyser les dimensions structurantes. Cette recherche sera basée sur l'analyse des résultats d'entretiens menés auprès de diplômés du master à distance 2 professionnel Ingénierie et Conseil en formation de l'université de Rouen, ayant réalisé leurs études en tant que stagiaire de la formation continue. Si les formations en ligne sont encore aujourd'hui perçues comme étant moins efficaces que les

formations en salles, est-il possible de poser les conditions favorables à leurs mises en œuvre (Fenouillet & Dero, 2006) ? La proximité dans la distance et l'émergence de collectifs recomposés au sein des dispositifs de formation et d'environnements numériques questionnent les manières d'apprendre et le chevauchement rendu possible entre les espaces - temps du travail et de la formation, mais aussi de la vie personnelle. Le dispositif de formation et son environnement interrogent le processus d'apprentissage (Verquin Savarieu 2014). « La formation expérientielle s'oppose à la formation institutionnelle » (Houssaye, 2012), dans le sens où elle brouille les repères pédagogiques habituels et oblige à repenser la place, le but et les modalités de l'expérience au sein de ce dispositif. Elle ne constitue pas alors ce que Bourgeois et Nizet (1997) appellent un « espace protégé ». Nous interrogerons de ce fait l'expérience de l'adulte en formation, qui n'est pas dans ce cas, un vécu que l'on peut quantifier en termes de durée, mais le travail qui s'effectue sur le vécu, y compris en prenant en compte le parcours professionnel antérieur (Pastré, 2013). Les activités réalisées nécessitent alors d'être accompagnées dans un va et vient permanent en vue de la mise en œuvre d'une réflexivité qui facilite l'apprentissage. Notre première partie positionnera clairement l'apprentissage en situation de travail du côté des dispositifs de formation reposant dans un environnement numérique (Hert, 1999 ; Linard, 2002, Charlier et al, 2006 ; Bourgeois 2009, Albero, 2010), en montrant les spécificités des dispositifs hybrides par rapport à ceux qui ne comportent pas de temps de face à face pédagogique. Notre deuxième partie adoptera un angle complémentaire, en interrogeant les théories de la distance transactionnelle (Bernard 1999 ; Bouchard, 2000 ; Garrison, 2003; Jacquinet, 1993 ; Jézégou, 2007, 2010, 2012 ; Moore, 1993; Paquelin, 2011), et celles de l'analyse de l'activité entre travail et formation (Albarello et al, 2013 ; Champy-Remoussenard, 2005 ; Leplat, 1997). Nous présenterons ensuite la méthodologie qualitative que nous avons retenue, nos résultats et quelques perspectives de recherche.

Références

- Akkerman, S. F. ; & Bakker, A. (2011) Learning at the boundary : An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50, (1), 1-5.
- Alava , S. (2000) *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation.* Bruxelles, De Boeck Université, 224 p.
- Albarello, L., Barbier, J. M., Bourgeois, E. & Durand, M. (2013) *Expérience, activité, apprentissage.* Paris, PUF, 249 p.
- Albero B. (2010) La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In : Charlier B. & Henri F., (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives.* Paris, PUF, coll. "Apprendre", 47-59. Consulté en ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/86/63/PDF/Albero_PUF_2010_Texte_auteur_non_modifié_par_A_diteur.pdf > [le 28/10/12].

- Apec & Greps (2011) L'impact des technologies de communication sur les cadres. Consulté en ligne le 07/06/14 : http://www.ddline.fr/wp-content/uploads/2012/11/Rapport_GREPS_012012.pdf
- Ardouin, T. (2014). L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. Education Permanente n° 199, 2014/2.
- Attwell, G. (2007) Personnel learning environments. The future of e-learning ? Elearning paper 2(1)
- Barbier, J.-M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF.
- Bernard M. (1999) Penser la mise à distance en formation. Paris, L'Harmattan.
- Bouchard, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle. In : Alava, S et al. Cyberspace et formations ouvertes. Bruxelles, De Boeck, 65 - 78.
- Bourgeois, E. & Durand, M. (2012) Apprendre au travail. Paris, PUF, 226 p.
- Bourgeois, E. (2009) Les dispositifs d'apprentissage en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & Ruano-Borbalan (dir) Encyclopédie de la formation. Paris, PUF, pp. 507-536.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997) Apprentissage et formation des adultes. Paris, PUF.
- Brougère, G. (2007) Les jeux du formel et de l'informel. Revue française de pédagogie n° 160, juillet-août-septembre, 5-12.
- Brunet, R. (2009) Le sens de la distance. Atala, n° 12, pp. 13-32.
- Champy-Remoussenard P. (2005) Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, 2005/2 n° 8, p. 9-50.
- Charlier B., Deschryver N. et Peraya D. (2006) Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, Distances et savoirs 4, Volume 4, p. 469-496.
- Charlier, B. (2013) Apprendre au-delà des frontières : Entre nomadismes et mobilités. Savoirs, 2, n° 32, 61-79.
- Choplin H. (dir.), Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, Education Permanente n° 152, 2002.
- Depover, C. & Marchand, L. (2002) E-learning et formation des adultes en contexte professionnel. Bruxelles, de Boeck, 260 p.
- Dominicé P. (1999) La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie. Education permanente, 138, pp ; 143-151.
- Eneau, J. (2007) Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail : construire la confiance à distance. In : Emmanuel Triby & Eric Heilmann (dir). A distance : apprendre, travailler, communiquer, Presses de l'Université de Strasbourg, pp.187-200, 2007. Consulté en ligne le 25/10 :14 <hal-00849378>
- Fernagu Oudet, S. (2014) Agir collectif et environnement capacitant. Education permanente. Hors série AFPA : Les synergies travail-formation, 171-186.
- Fenouillet, F., Dero, M., (2006) Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. Savoirs 3, n° 12, 88-101.
- Garrison, D. R. (2003) E-learning in the 21st century. A Framework for Research and Practice. New-York, Routledge.
- Gasse, S. (2014) Education non formelle et apprentissages tout au long de la vie. Education permanente, 2, n°1999, 192 p.
- Gérard, F.-M. (2008) Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. Actualité de la formation permanente, Centre INFFO, n°211, pp. 13-23. Consulté en ligne le 06/06/14 : http://www.fmgerard.be/textes/formation_permanente.html
- Haeuw, F. (2013) Réseaux sociaux, passerelle entre formation formelle et informelle. Communication au colloque Formatic santé, 13 février. Consulté en ligne le 06/06/14 : http://www.canal-u.tv/video/canal_u_medecine/embed.1/formatic_paris_2013_les_reseaux_sociaux_passerelle_entre_formation_formelle_et_informelle.11676?width=850&height=600
- Hert, P. (1999) Internet comme dispositif hétérotopique. Hermès, 3, n° 25, 93-107.
- Houssaye, J. (2012) Former à la pédagogie : oui, mais comment? Penser l'éducation, 32, pp. 5-14.
- Jacquinet, G. (1993) Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. Revue française de pédagogie, 102, 55-67
- Jézégou, A. (2007) La distance en formation : cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007, Consulté en ligne : <http://hal.inria.fr/docs/00/19/31/47/PDF/Jezegou_AREF_07.pdf>.
- Jézégou, A. (2010) Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition et dimensions clés. Distances et savoirs, 2010/2 Vol. 8, p. 257-274.
- Jézégou, A. (2012). Towards a Distance Learning Environment that Supports Learner's Self-Direction. International Journal of Self-Directed Learning, USA, 9 (1), 11-23. Consulté en ligne le 05/08/12 : <<http://www.sdlglobal.com/journals.php>>.
- Labbé, S. & Champy-Remoussenard P. (2013) Le travail en évolution. Les Dossiers des Sciences de l'éducation, 30, 199 p.
- Leplat, J. (1997) Regards sur l'activité en situation de travail. Paris, PUF.
- Linard M., (2002) Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation, Education Permanente n° 152, 143-155. Consulté en ligne le 26/10/14 : <edutice-00000275>.
- Monchâtre, S. (2007) D'une pratique à son instrumentation. Formation emploi [En ligne], 99 | juillet-septembre, pp.5-11, mis en ligne le 09 décembre 2009, consulté le 28 octobre 2014 : < <http://formationemploi.revues.org/1426>>.

Moore, M. C. (1993) Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed) Theoretical principles of distance education (pp. 22-38). London : Routledge.

Musso, P. (2010) Le web : nouveau territoire et vieux concepts. Réalités industrielles, novembre, 75-83.

Olry, P. (2002) Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. In: Revue française de pédagogie. Volume 138, 19-28.

Pastré, P. (2013) Le travail de l'expérience. In Albarcello L., Barbier, J. M., Bourgeois, E. & Durand, M. Expérience, activité, apprentissage. Paris, PUF, 249 p.

Paquelin, D. (2011) La distance : questions de proximités. Distances et savoirs, 4 / 9, p. 565-590.

Pochon J.L., Grossen M., (1997) Les interactions Homme-machine dans un contexte éducatif : un espace interactif hétérogène. Sciences et Techniques éducatives, vol. 4, n° 1, 41-65.

Roquet, P. (2010) Temporalités, activités formatives et professionnelles. Recherches qualitatives, hors-série AFPA, n° 8, 76-92.

Verquin Savarieau, B. (2014) Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue. Éducation et socialisation [En ligne], 35, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 02 juin 2014 : < <http://edso.revues.org/702>>.

Weller, M. (2007). Virtual learning environments: Using, choosing, and developing your VLE. Abingdon: Routledge.

Mots-clés : instrumentation technique, dispositifs, environnement personnel d'apprentissage, interactions, activités formatives et professionnelles, distance en formation.

Antony VINCIGUERRA

Doctorant en Psychologie

Université de Tours - antony.vinciguerra@univ-tours.fr

Le décrochage dans l'enseignement supérieur. Essai de définition transversale.

Les processus de décrochage constituent un enjeu important des problématiques d'insertion socioprofessionnelles et de cohésion publique, et engagent des recherches interdisciplinaires touchant aux champs de la sociologie, de la psychologie, des sciences de l'éducation, de la santé publique et de l'économie. Bien connus pour les cursus scolaires à défaut d'être résolus, que ce soit en termes de facteurs, de déterminants, de typologies de décrocheurs ou de modèles théoriques, ils restent à étudier en profondeur pour les autres types de cursus. Si les enseignements du primaire et du secondaire se basent sur une organisation relativement homogène, tant au niveau des enseignements (socle commun de connaissances) que des temporalités (scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans), les cursus d'apprentissage, d'enseignement supérieur et de formation professionnelle présentent des disparités (contenu, pé-

dagogie, durée) qui peuvent difficilement être considérées comme un objet d'études unique. Elles peuvent néanmoins se présenter comme un sujet englobant du décrochage, caractérisé par des dynamiques de désengagement, d'abandon ou de rupture comparables. L'objet de cette communication concerne spécifiquement les cursus d'enseignement supérieur. Ceux-ci peuvent présenter dans leur premier cycle des caractéristiques et des dynamiques proches des dernières années de cursus secondaire, notamment en concernant une classe d'âge majoritairement touchée par le fait adolescent. Ils s'en distinguent toutefois par un niveau d'autonomie attendue plus important dans le rapport au savoir et à la norme sociale, une part conséquente d'expérimentations opérationnelles à côté d'enseignements formels et une problématique tournée vers la transférabilité des connaissances acquises vers un contexte professionnel. Les processus de décrochage peuvent donc y emprunter des tours comparables et des détours propres. Pour déterminer ceux-ci, deux types de données ont été utilisés : celles issues de la littérature sur le sujet, celles de travaux menés récemment au sein de l'Université de Tours. L'étude des facteurs individuels, moins connus que les facteurs d'ordre social ou institutionnel, a été privilégiée. Le développement de cette étude est organisé en trois temps. Les acquis de la recherche permettent dans un premier temps de poser les principaux déterminants et modèles théoriques du décrochage en parcours scolaire, un ensemble de comportements caractéristiques d'une rupture de lien avec l'école (rapport au savoir et/ou à la norme scolaire). Ces données peuvent être comparées dans un second temps avec celles issues des travaux sur le décrochage en enseignement supérieur, pour distinguer similitudes et différences, en termes de comportement, d'attitude et de temporalité. Ceci permet de dégager dans un troisième temps des caractéristiques de décrochage propres à l'enseignement supérieur. L'ouverture sur la définition transversale de processus de décrochage en formation est une piste à suivre pour la poursuite de cette recherche.

Références

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-65.

Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur: temporalité de l'abandon et profils de décrocheurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 36/2.

Shaienks, D., Gluszynski, T., & Bayard, J. (2008). Les études postsecondaires, participation et décrochage: différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires.

Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). Evidence on Dropout Phenomena at Universities. Danish Clearinghouse for educational research.

Ma, Y., & Cragg, K. M. (2013). So Close, yet So Far Away: Early vs. Late Dropouts. *Journal Of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(4), 533-548.

Mots-clés : décrochage, enseignement supérieur, processus, facteurs individuels, temporalité

Bénédicte YANG

Cadre de santé formateur - IFSI CHRU Tours
b.yang@chu-tours.fr

Du projet à la profession, l'accompagnement dans la discontinuité expérientielle

L'orientation professionnelle est une décision qui se pose de plus en plus tôt aux jeunes en formation. Choisir sa voie débute souvent par une idée, voire deux ou trois. Puis, le projet s'installe dans la temporalité par une recherche de connaissance de soi et de projection dans l'avenir. L'implication s'empare du jeune en projet et le confronte alors à autrui. Qu'il soit face à ses parents, son conseiller d'orientation, ou bien encore un jury lors d'un concours de sélection le jeune se doit d'argumenter et montrer sa motivation dans son projet.

Alors comment peut-il être amené, à un moment donné, à revisiter son projet ?

La formation en soins infirmiers est une formation en alternance qui implique une rencontre entre les savoirs théoriques et les activités en situation de soins. L'alternance introduit l'expérience, le vécu professionnel à part entière. Reconnaître la dimension formatrice de l'expérience c'est bousculer la conception traditionnelle. Cependant, l'alternance n'est pas nouvelle: bien avant la réingénierie de la formation infirmière de 2009, la formation clinique occupait déjà une place importante. Aujourd'hui, la durée des stages s'est vue augmentée allant de 5 à 10 semaines consécutives. Le référentiel de 2009 redonne une place importante aux professionnels de soins dans leur fonction pédagogique: il redéfinit les rôles de chacun et insiste sur la notion intégrative de la formation.

Notre étude s'est alors intéressée à tous ces acteurs. D'une part, il y a l'apprenant qui se confronte à ces situations professionnelles, questionnant ainsi leurs représentations. Et d'autre part, nous distinguons les professionnels de soins qui assurent l'encadrement en stage et le formateur qui représente la fonction pédagogique de l'institut de formation. La dimension de l'ingénierie nous a également interpellés: comment ces apprenants sont-ils préparés? Comment sont-ils accompagnés?

La formation professionnelle soulève alors deux notions importantes: la formation et la professionnalisation. La formation entraîne une transformation. La professionnalisation, quant à elle, renvoie à la notion d'expérience, mais elle peut être entendue aussi dans le sens d'essor d'une profession ou bien de la formation d'une personne qui devient professionnel. Elle est également intimement reliée à la notion d'identité.

Mais alors, la continuité devient discontinuité de par l'expérience. Et dans l'alternance, s'opposent la logique de l'activité et la logique de formation. Tous ces paradoxes doivent être conciliés afin que l'apprenant

puisse se construire, au travers du changement vers une nouvelle identité, dont l'identité professionnelle. Le formateur, tout comme le tuteur doit alors savoir "travailler ces antagonistes" (Clenet, 2012) et favoriser la dimension intégrative de l'alternance, qui "nécessite d'articuler un travail d'actorialité, de réflexivité et d'intentionnalité" (Denoyel, 2012)

Selon André Geay, nous distinguons deux catégories aux missions du tuteur: la mission de transmission des pratiques professionnelles et la mission de socialisation. Cette dernière favorise le développement de l'identité professionnelle et du sentiment d'appartenance. Elle est donc un élément prépondérant, tant la dimension d'équipe de soin est prégnante dans le monde hospitalier.

La socialisation et l'intégration seraient alors deux leviers qui permettraient d'accompagner les apprenants vers l'aboutissement de leur projet.

Références

- Baudrit, A. (2007/2008). Le tutorat Richesse d'une méthode pédagogique. Bruxelles: De Boeck, 163 p.
- Baudrit, A. (1999). Tuteur: une place, des fonctions, un métier? Paris: Presses Universitaires de France, 163p.
- Clénet, J. (2005). Ingénierie des formations en alternance: Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire... Condé Sur Noireau: L'Harmattan, 303 p. .
- Coudray, M.-A. (2009). Le défi des compétences. Issy-les-Moulineaux: Masson.
- Geay, A. (1998/2009). L'école de l'alternance. Paris: L'Harmattan, 193 p.
- Labelle, J.-M. (1996). La réciprocité éducative. Paris: Presses Universitaires de France, 309p.
- Landry, F. (1991). La formation expérientielle des adultes. Paris: La documentation Française, 348p.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Paris: Editions L'Harmattan, 352 p.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Paris: La documentation Française, 348 p.
- Clenet, J. (2012, Avril). L'alternance éducative: tensions et développements. Education Permanente N° 193 , pp. 41-52.
- Coudray, M.-A., Girault, V., Debout, C. (2005, Novembre). D'une vocation à une profession 150 ans d'histoire infirmière. Soins N° 700, pp 25-53.
- De Gaulejac, V. (2009). Vouloir être sujet. L'identité(s): L'individu, le groupe, la société. in C Halpern (dir.) , pp. 86-92.
- Denoyel, N. (2012, Avril). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. Education Permanente N° 193 , pp. 105-117.
- Denoyel, N. (2009). L'alternance. Dans J.-P. Boutinet, L'ABC de la VAE (pp. 73-74). Toulouse: ERES.

Mots-clés : alternance, Professionnalisation, Intégration

Présentation de l'atelier ASARFI

Catherine GUILLAUMIN¹ & Alicia BONNIN²

¹Maître de conférences en Sciences de l'Éducation
Université de Tours - catherine.guillaumin@univ-tours.fr

²Ingénieur de Recherche - Université de Tours
alicia.bonnin@univ-tours.fr

Les Abandons, Arrêts, Suspensions en cours de Formation en Soins Infirmiers : les résultats de la recherche

Les ASARFI représentent entre 15 et 30 % des quotas de recrutement sur un cycle de formation de 3 ans et pour la région Centre une perte d'environ 300 diplômés soit un déficit de 100 à 150 professionnels par an (chiffres lors de l'appel à projet recherche de la région Centre en janvier 2011). Dans le contexte de renouvellement pédagogique lié à la mise en oeuvre de l'arrêté du 31 juillet 2009, la recherche vise à produire une analyse des typologies des interruptions en cours de formation (suspensions, abandons, arrêts) et à expliciter leurs articulations.

Les finalités de ce projet peuvent être organisées autour de deux points principaux : l'orientation scientifique inscrite dans la pensée complexe et la finalité pragmatique du projet. A ce titre, cette recherche s'inscrit dans la continuité des travaux antérieurs et le tissage en réseau sur le territoire régional. L'étude s'inscrit dans une histoire partagée entre le département des Sciences de l'Éducation et de la Formation et les établissements hospitaliers (formations tutorat ...), avec le département de Santé publique et contribue à l'universitarisation en instituant une réflexion commune sur une problématique reconnue par le terrain. Elle a également contribué à l'émergence de l'équipe de recherche Education Ethique Santé dont elle donne l'opportunité du premier colloque.

La recherche conjoint une approche quantitative (3 questionnaires un lors de chaque année de formation [T1, T2, T3] et qualitative par le biais d'entretiens semi-directifs avec les étudiants en situation d'ASARFI.

Les questionnaires et guide d'entretien ont été conçus en se fondant sur l'expérience des formateurs et directeurs d'instituts, leur connaissance des ESI et du contexte professionnel ; ils ont été construits en groupes de travail, délibérés lors de journées d'études et finalement adoptés définitivement. Ils ont été testés de manière exploratoire dans un IFSI avec des étudiants appartenant à une autre cohorte

La recherche associe étroitement l'ensemble des Instituts à la passation des questionnaires quantitatifs. Elle laisse aux instituts la responsabilité de la conduite des entretiens lors de la suspension ou de l'arrêt de formation, la transcription des données recueillies et leur transmission. Un espace-temps d'échanges et de réflexion a été conçu et organisé sous la forme de 2 journées d'études chaque année [2011-2012 ; 2012-2013, 2013-2014] , soit 6 au total, ont permis de : prendre connaissances d'études conduites par des cadres formateurs dans d'autres universités, travailler des points précis tels que la prise de conscience de l'importance de la responsabilité dans l'exercice de la profession, la question du processus dans la formation, faire état de l'avancement du traitement des données recueillies, ajuster le questionnaire T3 en insérant un Profil de santé de Duke

→ Objet de l'atelier

Présenter les résultats de la recherche tel que nous les avons travaillé jusqu'à aujourd'hui.

L'atelier a pour objectif de :

- Définition de la population et de la cohorte d'étude
- Usage des mots suspension/arrêt/interruption dans la recherche
- Présentation des résultats qualitatifs et quantitatifs
- Ce que nous apprend la recherche sur le processus décisionnel d'abandon des ESI

Présentation de l'atelier SAPAS

Agnès BRUNET-TESSIER¹ & Pauline PRIVAT²

Romain COSTES³

¹ Déléguée Académique à la Formation Continue
Directrice du GIP FTLV IP et du CFA de l'académie d'Orléans-Tours

² Adjointe à la responsable administrative et financière du
CFA de l'Académie d'Orléans-Tours

³ Interne de Santé Publique - Université de Tours

Sécuriser, Accompagner le Parcours des Apprentis

SAPAS : qu'est-ce que c'est ?

Débuté en septembre 2013 à partir des éléments de la recherche action ASARFI, la recherche action SAPAS (Sécuriser Accompagner le Parcours des Apprentis) est menée par le département sciences de l'éducation, le département santé publique de l'université François Rabelais de Tours, le CFA de l'académie d'Orléans-Tours et le Service Académique de l'Inspection de l'Apprentissage (SAIA).

La difficulté du CFA académique ne réside pas dans la diminution du nombre de ruptures dont le taux brut est inférieur aux autres CFA de l'académie mais dans l'accompagnement des équipes pédagogiques dans la connaissance des apprentis, le suivi et l'individualisation des parcours.

Au cours de l'année scolaire 2013/2014, les apprentis ont répondu à deux questionnaires en ligne. Les questions portaient sur les éléments suivants :

- Connaissance de l'apprenti (situation familiale, parcours scolaire, logement)
- Situation financière
- Choix d'orientation et valorisation du métier choisi (+ évolution entre le début et la fin de l'année)
- Changement d'entreprise et intention de rompre le contrat
- Profil de santé de Duke

En cas de rupture définitive (départ du CFA), un entretien téléphonique était réalisé avec l'apprenti. Les questions portaient essentiellement sur les raisons de cette rupture et sur ce que devenait l'apprenti après la rupture.

L'heure est aujourd'hui à l'analyse des données.

→ Objet de l'atelier

La prévention des ruptures par l'individualisation du parcours de formation

Objectifs

1. Différenciation entre la rupture de contrat d'apprentissage et la rupture du parcours de formation
 2. Les typologies de ruptures d'un contrat d'apprentissage (à partir des travaux du Conseil régional)
 3. Présentation du CFA académique : la spécificité d'un CFA « hors les murs » et son réseau de lycées publics (mixité du publics)
 4. Les ruptures de contrats d'apprentissage au CFA académique : chiffres clés, évolutions souhaitées grâce à la recherche action SAPAS
 5. Présentation rapide des premiers résultats SAPAS
-

Table des matières

Programme des Ateliers	3
Résumés des contributions en atelier	4
Christiane RUCK ¹ & Jean-Denis AUBRY ²	4
<i>Co-construction et démarche qualité à l'IFSI-IFAS de Blois</i>	4
Jean-Denis AUBRY	4
<i>Pédagogie de l'alternance et éducation thérapeutique du patient</i>	4
Chloé BARTHELEMY	5
<i>Le vécu de stage des étudiants en soins infirmiers : Difficultés et conditions de réussite en 2e année</i>	6
Hervé BRETON.....	6
<i>L'expérience du portfolio infirmier : une ingénierie de l'autoformation accompagnée ?</i>	6
Souâd DENOUX-ZAOUANI.....	7
<i>L'accompagnement et le tutorat : enjeux pour le maintien dans les parcours de professionnalisation</i>	7
Leslie GRAMMATICO-GUILLON.....	7
<i>Organisation des enseignements dirigés de « Sciences humaines et sociales » au sein de la faculté de médecine de Tours</i>	7
Véronique HABEREY	8
<i>L'estime de soi : fondement de l'engagement</i>	8
Maël LOQUAIS	8
<i>Considérer les parcours marqués par l'échec ou l'abandon du point de vue des capacités, le cas des stagiaires des écoles de la deuxième chance.</i>	8
Catherine NEGRONI.....	9
<i>Parcours de vie et parcours de professionnalisation : le bon stage et le juste moment</i>	9
Hélène PAUMIER	10
<i>La décision de l'abandon de formation chez les jeunes de 16 à 25 ans</i>	10
Martial RAMBAUD	11
<i>L'abandon professionnel</i>	11
Isabelle VERHAEGHE.....	12
<i>Erreur grave en formation infirmière : échec ou prise de conscience dans l'apprendre permettant la réussite ?</i>	12
Béatrice VERQUIN-SAVARIEAU	12
<i>Repenser les rapports entre savoirs et action au travail et dans la formation. Apprendre avec le numérique, de l'opportunisme à l'apprentissage.</i>	12
Antony VINCIGUERRA.....	15
<i>Le décrochage dans l'enseignement supérieur. Essai de définition transversale.</i>	15
Bénédicte YANG.....	16
<i>Du projet à la profession, l'accompagnement dans la discontinuité expérientielle</i>	16
Présentation de l'atelier ASARFI	17
<i>Les Abandons, Arrêts, Suspensions en cours de Formation en Soins Infirmiers : les résultats de la recherche</i>	17
Présentation de l'atelier SAPAS	18
<i>Sécuriser, Accompagner le Parcours des ApprentiS</i>	18

Colloque Parcours de professionnalisation - Tours - 20 et 21 Novembre 2014

Contacts : catherine.guillaumin@univ-tours.fr ; alicia.bonnin@univ-tours.fr