

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DES
ÉTUDIANTS EN SCIENCES DE LA SANTÉ LORS D'UN STAGE A L'ETRANGER.

Laura ROBERT BOLUDA rédactrice : conception du protocole de recherche, recueil des données, interprétation des résultats, analyse statistique, écriture du manuscrit

LE DEVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DES ETUDIANTS EN SCIENCES DE LA SANTE LORS D'UN STAGE A L'ETRANGER.

RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

Contexte : La place du voyage à l'étranger dans les programmes de formation ne cesse de se renforcer, ainsi que le budget alloué et les possibilités de mobilité. Différentes études citent les acquis de ce type de voyages en termes de compétences transversales dont le développement serait néanmoins conditionné à une réflexivité ultérieure guidée par les formateurs. La notion de compétence transversale et sa place dans la définition de l'approche par compétence posent question. Un lien a été établi entre compétences transversales et attributs du professionnalisme.

But : Un stage à l'étranger peut-il être un contexte d'apprentissage propice au développement des compétences transversales des étudiants en sciences de la santé ?

Sujets, Matériel et Méthode : Six compétences transversales spécifiques aux professionnels de santé ont été choisies. Nous avons réalisé une étude observationnelle rétrospective multicentrique selon une méthode de recherche qualitative. Onze entretiens individuels semi-dirigés ont été menés auprès de neuf infirmiers et deux aides-soignants, en lien avec quatorze expériences de stage à l'étranger.

Résultats : Tous les étudiants déclarent avoir développé leurs compétences transversales même en absence d'évaluation explicite de celles-ci. Un développement personnel et professionnel a également été ressenti par les interviewés en lien avec cette expérience à l'étranger.

Conclusion : Le développement du professionnalisme pourrait être un objectif spécifique d'apprentissage pour un stage à l'étranger. Ce développement deviendrait possible grâce à la réflexivité inhérente au dépaysement, guidée et formalisée par les formateurs au retour du stage et à l'aide d'outils spécifiques, comme l'analyse de pratiques professionnelles et le portfolio.

Mots clés : compétences transversales, étudiants en sciences de la santé, stage à l'étranger, réflexivité, professionnalisme

ABSTRACT AND KEY WORDS

Context : The place of foreign travel in training programmes is constantly growing, as are the budgets allocated and the possibilities for mobility. Various studies cite the achievements of this type of trips in terms of cross-curricular competences or soft skills, the development of which would nevertheless be conditional on subsequent reflexivity guided by the trainers. The notion of soft skills and their place in the definition of the competence-based approach raises questions. A link has been established between transversal competences and attributes of professionalism.

Purpose : Can an internship abroad be a learning context for the development of soft skills of health sciences students?

Subjects, Material and Methods : Six soft skills specific to health professionals were selected. We conducted a retrospective, multicentre observational study using a qualitative research method. Eleven individual semi-directed interviews were conducted with nine nurses and two nursing assistants, in relation to fourteen training experiences abroad.

Results : All students reported that they had developed their soft skills even without the explicit evaluation of these. Personal and professional development was also felt by the interviewees in connection with the experience abroad.

Conclusion : The development of professionalism could be a specific learning goal for an internship abroad. This development would become possible thanks to the reflexivity inherent in the change of location, guided and formalised by the trainers on return and with the help of specific tools, such as the analysis of professional practices and the portfolio.

Key words : soft skills, health science students, internship abroad, reflexivity, professionalism

INTRODUCTION

La place du voyage à l'étranger dans les programmes de formation ne cesse de se renforcer. Le stage ou la poursuite des études à l'étranger est même une obligation dans certaines filières comme la formation des Compagnons du Devoir¹ ou certaines écoles de commerce.

Une question que les formateurs peuvent se poser concerne la nature et la pertinence des apprentissages acquis lors de ces expériences.

Le nouveau programme européen pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport Erasmus+ a été lancé en 2014. Il est l'un des programmes de voyage pédagogique le plus connu. Le rapport N°12 de l'Observatoire Erasmus+² précise que le budget pour ce programme a été doublé pour la nouvelle période 2021-2027 par rapport à la précédente 2014-2020. Ce même programme prévoit de tripler le nombre de mobilités pour le prochain septennat. En plus de l'augmentation du nombre des bourses allouées, une diversification des types d'expériences est en cours. Il existe la possibilité de partir pour un ou plusieurs semestres, de réaliser des stages de quelques semaines et la liste de nouveaux pays d'accueil s'allonge. Ces expériences à l'étranger peuvent avoir lieu depuis le collège jusqu'au doctorat, et concernent également la mobilité des enseignants ainsi que la mise en route de projets de coopération ou de projets transfrontaliers.

Une notion qui peut émerger lors de la sélection des étudiants est celle de « disposition au voyage » et donc à la réalisation d'un stage à l'étranger. Nous pourrions penser que seulement certains étudiants seraient intéressés par ce type de stage, et notamment ceux qui ont déjà une certaine expérience de voyage que ce soit seuls, en famille ou avec des amis. Bernard Lahire³ définit les dispositions comme étant des « propensions, penchants, inclinaisons, tendances ou encore des habitudes » plus ou moins fortes selon le degré de récurrence. Lahire montre que le capital dispositionnel est une construction sociale, dont l'activation dépendra du rapport de forces externes et internes en fonction d'un contexte donné.

Hervé Breton¹ décrit ces expériences de stage à l'étranger comme « puissamment formatrices » grâce à l'intense activité réflexive qu'elles obligent à mener. L'immersion dans l'ailleurs peut varier en intensité selon le dépaysement produit par la destination, la durée du séjour ainsi que par l'habitude antérieure de voyager. Cependant, les acquis de l'expérience à l'étranger sont difficilement lisibles dans les référentiels de formation. Pour l'auteur, le voyage supposerait un abandon à l'inconnu et à la diversité, et cet étonnement et cette surprise seraient analysés et réfléchis *a posteriori*. Breton pense le voyage également dans sa dimension initiatique et anthropologique, permettant la découverte du monde et la compréhension du soi ailleurs.

La question portant sur la manière de mesurer les effets du voyage, ses apprentissages et les acquis personnels effectués lors d'une mobilité a été posée par Sandrine Cevre Auréjac et Dominique Charbonneau⁴, qui interrogent le lien entre ingénierie de formation et effets des mobilités étudiantes. Elles estiment nécessaire une distance temporelle entre le moment du voyage et l'effort réflexif porté sur l'expérience par le biais d'un accompagnement utilisant l'entretien d'explicitation. En plus l'intensité du vécu émotionnel rendrait nécessaire l'espace de repli pour la réflexion.

La réflexivité est définie par Catherine Guillaumin⁵ comme « une compétence à reconstruire mentalement les expériences en engageant une réorganisation des connaissances ». Pour Thierry Pelaccia, cette pratique réflexive devrait être enseignée à

l'aide d'un programme spécifique de formation⁶ en utilisant des outils et méthodes comme le portfolio et l'entretien.

Dans le rapport N°12 de l'Observatoire Erasmus² il apparaît que la majorité des apprenants ont le sentiment d'avoir amélioré fortement leurs compétences transversales au cours de leur mobilité. Ce document a été établi grâce aux retours des rapports de participation des étudiants en mobilité internationale entre 2016 et 2018. Parmi les quinze compétences transversales (CT) citées, les plus développées seraient : l'adaptabilité, la compétence interculturelle et l'ouverture d'esprit.

Suivant la définition proposée par Jacques Tardif⁷, la compétence serait un « savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». La compétence suit une logique de parcours gradué dans le développement, l'enseignement et l'évaluation en base à des critères et indicateurs fixés pour chacune d'entre elles et suivant des étapes d'évolution. L'évaluation des compétences se fait en situation réelle et à l'aide d'un portfolio pour favoriser la réflexivité.

Le questionnement qui en découle concerne la possibilité d'intégrer la CT dans la définition de compétence que nous venons de voir. Tardif et Dubois⁸ traitent cette question en considérant que les CT devraient être plutôt considérées comme de postures professionnelles, car la transversalité évite par définition le rattachement à des familles de situations. En appuyant cette position, « les postures professionnelles sont très fortement et très explicitement liées à la spécificité de la profession ».

En lien avec ces postures professionnelles, l'idée du professionnalisme apparaît : Thierry Pelaccia⁶ fait ainsi référence au professionnalisme comme un « agir professionnel », comme une globalité de savoirs spécifiques propres à chaque professionnel et des comportements attendus vis-à-vis de la société.

Selon Helen O'Sullivan, les attentes de l'institution de formation devraient être clairement explicitées⁹ en matière de professionnalisme. Elle affirme que les enseignants doivent prendre en compte également le curriculum caché et son impact positif ou négatif, notamment en contexte d'apprentissage informel comme c'est le stage. Le modèle de rôle seul ne peut suffire au vue de la complexité du monde actuel pour Al-Eraky¹⁰, et les comportements attendus doivent être observables et mesurables pour ainsi remplacer la notion de valeurs, qui entre dans une sphère trop personnelle. Un des moyens pour mettre en pratique cet enseignement est de favoriser la pratique réflexive grâce à des outils comme l'analyse de pratiques professionnelles (APP). Sur l'évaluation du professionnalisme, en plus de l'APP, les grilles d'auto- ou hétéro-évaluation ou le portfolio¹¹ sont à envisager. Le professionnalisme et ses attributs forment toutefois un ensemble qui ne peut être séparé ou dissocié⁶. La pratique réflexive, l'approche progressive en complexité et l'interprofessionnalité sont des points incontournables pour le développement du professionnalisme et de l'identité professionnelle.

Marie Duru-Bellat questionne la notion de compétences non-académiques¹² et son utilisation par les acteurs de l'enseignement. Ces compétences se développent à travers les activités d'apprentissage et les expériences diverses de la vie, qu'elles soient personnelles ou professionnelles. En même temps, l'utilisation des compétences non académiques dans la sphère de l'employabilité et en termes de recrutement prendrait de l'ampleur.

Ces processus de recrutement sont également cités aussi par Sébastien Bauvait¹³ : à compétences disciplinaires (CD) égales, les CT pèseraient dans la balance et importerait dans l'actuelle évolution des métiers, dans la péremption des CD et dans l'obsolescence des connaissances. Il en cite quelques-unes : la créativité, la communication, le travail en équipe, la résolution de problèmes et la gestion de conflits et met en lumière la diversité de définitions, de modalités d'enseignement et d'évaluation ainsi que la complexité de leur intégration dans un référentiel de formation.

Les apprentissages informels réalisés lors d'un stage à l'étranger, selon Cecilia Brassier-Rodrigues¹⁴, concernent majoritairement les compétences non académiques et font partie du curriculum caché. Le stage à l'étranger, qui se réfère aux apprentissages non formels, rentre également dans le cadre des apprentissages informels grâce au changement de vie sociale et à la différence culturelle.

Dans le but de connaître les principales CT mises en valeur dans le secteur de la santé, nous avons sélectionné celles qui étaient les plus cotées parmi une liste proposée par France Stratégie¹⁵. Dans la note de synthèse de leur travail mené en collaboration avec Pôle Emploi, les auteurs notent l'importance croissante des CT et la difficulté de leur définition et leur objectivation de la part des employeurs. Ils les définissent comme « des compétences génériques mobilisables dans différentes situations de travail ». Une liste de 16 situations de travail assimilées à des CT sont présentées à différents niveaux de fréquence dans 75 familles de métiers, dans le but d'objectiver la transférabilité des ces CT (pour une éventuelle évolution/reconversion professionnelle).

Nous avons souhaité répondre à la question suivante : Un stage à l'étranger peut-il être un contexte d'apprentissage propice au développement des compétences transversales des étudiants en sciences de la santé ?

MATERIEL ET METHODE

Six CT parmi les 16 du rapport de France Stratégie ont été choisies comme étant les plus sollicitées chez l'infirmier diplômé d'état (IDE) et l'aide-soignant (AS) : la capacité à communiquer et sens de l'écoute ; la capacité à réaliser un travail dans le cadre d'une équipe et collaborer avec les autres ; savoir respecter les règles et les consignes/avoir le sens des responsabilités et les bons gestes et réflexes pour éviter les risques ; la capacité à travailler sous pression et à gérer son stress ; la capacité à maîtriser ses émotions et à prendre du recul ; la capacité d'adaptation.

Pour cette étude, les quatrième et cinquième CT repérées ont été fusionnées: « gestion du stress et des émotions ». Et une CT particulière dans notre objet de recherche concernant les stages à l'étranger a été ajoutée : la compétence culturelle. Cette CT intègre la prise en soin du patient dans sa particularité culturelle.

Ces six CT ciblées des soignants ont été recherchées parmi tous les indicateurs et critères de chaque CD des référentiels de formation IDE¹⁶ et d'AS¹⁷ afin de les mettre en lumière. Les six CT sont réparties dans l'ensemble des CD dans les référentiels comme indiqué dans le tableau 1.

Les cinq attributs du soignant faisant preuve de professionnalisme⁶ sont : le développement et le maintien des compétences tout au long de la carrière grâce au développement professionnel continu ; les capacités relationnelles ; les capacités de

pratique collaborative ; l'intégrité et l'éthique professionnelles ; le partenariat avec le patient. Nous avons envisagé plusieurs liens possibles entre les CT choisies et les cinq attributs du professionnalisme (figure 1 qui montre les liens possibles entre les cinq attributs du professionnalisme situés au centre de l'image en gris foncé et les six compétences transversales).

Nous avons réalisé une étude observationnelle rétrospective multicentrique dans le cadre d'une démarche de recherche qualitative. Onze entretiens individuels semi-dirigés ont été menés avec de professionnels de santé (neuf infirmiers et deux aides-soignants) en lien avec 14 expériences de stage à l'étranger. Certains entretiens ont été réalisés en vidéoconférence et d'autres en appel téléphonique selon le choix de l'interviewé. Durant les entretiens, il a été effectué un double enregistrement audio. Les onze professionnels sont issus d'un échantillonnage de convenance. Six IDE nous ont répondu par courriel après un message de sollicitation transmis par les formateurs référents Erasmus d'un Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) français. Deux autres IDE de ce même IFSI et un autre IDE d'un autre IFSI français ont été sélectionnés par des connaissances communes. Les deux AS étaient issus d'un IFAS français participant à un projet transfrontalier.

Les deux AS ont réalisé un stage de quatre semaines en Espagne (Tarragona), un des IDE a réalisé un stage de six semaines en Inde (New Dehli) avec un connotation de stage humanitaire ; six IDE ont réalisé un stage d'une durée comprise entre six et dix semaines en Belgique (Bruxelles). Un IDE a réalisé deux stages : huit semaines en Belgique et quatre semaines en Chine (Shangäi). Un IDE a réalisé trois expériences en dehors de la France hexagonale : dix semaines à La Réunion, dix semaines à Bruxelles et cinq semaines à Shangäi.

Le guide d'entretien a permis d'explorer le stage à l'étranger depuis l'organisation en amont, toute la phase du séjour et jusqu'aux apprentissages repérés après leur retour. Vers la fin de l'entretien, nous y avons intégré une échelle de Likert à quatre points portant sur leur positionnement concernant le développement des six CT étudiées et du développement personnel en lien avec leur stage à l'étranger. La suite de l'entretien se déroulait en réactions aux réponses à cette échelle.

Le guide d'entretien a été testé par le premier entretien. Il a été légèrement modifié sur la forme mais il n'a pas évolué par la suite. Les entretiens ont eu lieu entre fin mars et fin avril de 2021, et leur durée moyenne a été d'une cinquantaine de minutes.

Les interviewés avaient tous donné leur consentement éclairé à la participation à cette étude. Toutes les données personnelles des interviewés ont été anonymisées lors de la retranscription des verbatims.

Les thèmes et les catégories sélectionnés pour la réalisation du codage ont été les suivants :

1. Profil de l'étudiant : capital dispositionnel au voyage et à une mobilité ultérieure ;
2. Séjour à l'étranger : immersion culturelle et effet du groupe d'étudiants ;
3. Développement des CT : communication, travail en équipe, adaptabilité, gestion émotions/stress, responsabilité/gestion des risques et interculturalité ;
4. Travail effectué au retour : ressenti personnel, réflexivité sur le métier, apprentissages les plus marquants, évaluation des CT au retour par les formateurs.

NOS RESULTATS

Les 14 expériences de stage à l'étranger ont eu lieu entre 2014 et 2020 et l'âge moyen des étudiants en mobilité était de 22 ans.

Le profil des étudiants montre que huit étudiants sur les onze avaient déjà l'habitude de voyager avant cette expérience, notamment cinq étudiants qui voyageaient régulièrement en famille, avec des amis, et même seul pour un répondant. Quatre étudiants IDE sur les neuf avaient spécifiquement choisi de postuler sur l'IFSI en question parce que le site internet affichait le logo Erasmus.

Après cette expérience, trois d'entre eux sont partis continuer des études à l'étranger (en Suisse et en Belgique) et trois autres ont le projet de le faire. Cinq sur les onze sont partis travailler dans d'autres régions ou pays (Lyon, Paris, Suisse, Nouvelle Calédonie...).

Deux étudiants parmi les trois qui n'avaient pas l'habitude de voyager avant le stage à l'étranger ont réalisé par la suite des voyages de loisir sur plusieurs continents (Amérique, Asie, Afrique) après cette expérience : « C'était ma première expérience de voyage, oui. J'ai fait ensuite Erasmus, ce qui m'a donné envie de voyager », « Après je voulais continuer, je voulais aller plus loin dans la démarche de voir comment c'était au Canada », « Je pense que j'ai appris énormément à gérer des situations un peu compliquées comme ça, mais que j'avais peut-être envie d'autre chose et j'ai eu l'occasion d'aller travailler en Suisse », « Pour moi c'est vraiment l'élément déclencheur, je ne sais pas si je n'étais pas partie à Bruxelles, je ne sais pas si j'aurais eu ensuite l'envie et le courage, entre guillemets, de partir... comme ça ».

L'ensemble des participants conseille de vivre cette expérience : « Ah oui ! Et même encore maintenant, quand je rencontre des gens, que ce soit personnel ou professionnel, je leur conseille de vivre une expérience ailleurs », « Si les étudiants sont motivés il faut le faire absolument, le faire parce que c'est très enrichissant, du coup comme expérience ».

Le séjour de ces étudiants s'est déroulé à l'hôtel pour les deux stages en Chine, sinon le reste ont vécu en colocation avec d'autres français ou chez l'habitant. Dans tous les cas ils étaient partis soit en groupe ou bien ils avaient de la famille sur place. Huit étudiants ont eu l'occasion de vivre en immersion culturelle sur place, soit grâce aux collègues de l'hôpital qui les ont accueillis, des amitiés faites sur place ou bien de la famille. Deux des ceux qui n'ont pas vécu l'immersion culturelle décrivent beaucoup trop d'heures de stage à faire et pour l'un d'entre eux le stage a été raccourci à cause de la pandémie de Covid. Le troisième se décrit comme très timide.

Le mot « richesse » revient à de multiples occasions en lien avec l'immersion culturelle.

La totalité des étudiants s'accorde à souligner une influence de ce stage sur le développement de l'ensemble des CT ciblées. Voici quelques extraits des raisons qui ont favorisé ce développement :

1. Communication : des progrès en termes d'écoute, de communication avec le patient et avec les équipes. La majorité décrit l'importance de la communication non verbale dès lors qu'ils se trouvaient en situation d'incompréhension linguistique : « C'est intéressant observer le non verbal », « C'est là qu'on se rend compte en fait de l'importance de la gestuelle et la communication non-verbale ». Le tutoiement et la bise généralisés dans les équipes pluriprofessionnelles en Espagne et en Belgique a attiré leur attention sur les liens entre leurs membres :

« Ça faisait vraiment partie de l'étonnement. Et puis la décontraction, le fait de ne pas avoir des barrières », «Très accueillants, puis le rapport est pas du tout le même [...] c'est pas vraiment vertical comme manière de voir les choses ». Avec les patients et leur position d'étudiants : « Du coup ça a créé une facilité d'approche » . Cette proximité ressentie a été source de réflexion concernant la distance thérapeutique : « Au contraire, ils ne comprennent pas la prise de distance avec le vouvoiement. Pour eux c'est comme si le soignant se mettait un peu... au-dessus du patient ».

2. Travail en équipe : tous les étudiants sauf celui qui était en Inde affirment avoir progressé dans cette CT. La moitié des étudiants citent la « communication en équipe » comme terme important : « Tout le monde au même niveau et tout le monde ! Voilà, que ce soit l'aide-soignante, l'infirmière, le médecin... Voilà, donc ça c'était vraiment appréciable ». La proximité avec les équipes en Belgique et en Espagne ont fait sentir quelques étudiants plus proches de leurs encadrants et cela a facilité la relation pédagogique : « Immersion très particulière, mais du coup très intéressante dans le lien, et on apprend beaucoup plus »
3. Capacité d'adaptation dans le changement dans la façon de travailler : « Je pense que c'est vraiment la compétence qui a été le plus sollicité par ce stage » ; d'évaluer les stages : « Il fallait de l'autonomie, il fallait être très acteur de son stage » ; dans la nomenclature des médicaments (DCI), les lieux, les routines après le stage : « C'est tout ce sur quoi on se repose habituellement pour faire le vide, on a toujours ses rituels, etc. Et du coup, là, tout était bouleversé », « bouleversant et déroutant » (dans le cas du stage humanitaire), la gastronomie, la culture, les horaires de vie, la langue...
4. Gestion du stress et des émotions : les facteurs influents ont été le type de stage (Urgences-SMUR) : « Après c'est difficile à dire aussi parce que ça dépend aussi du stage », « Je sais pas si c'est la Belgique ou bien ce stage-là », distance thérapeutique avec les patients (long séjour) : « Parfois ça a été compliqué de mettre la distance... On est encore dans un cadre professionnel ou est-ce que là je suis déjà dans un cadre amical ? Ça, ça a été un bel apprentissage pour moi dans mon positionnement de professionnel », barrière de la langue (espagnol et chinois) : « C'est vrai qu'en Chine, on parlait pas la langue, ça pouvait être un peu impressionnant », le choc culturel et la misère (Inde), « l'absence de repères », la « sortie de la zone de confort », « apprendre à se débrouiller loin de la famille »...
5. Responsabilité professionnelle et gestion des risques : La moitié souligne l'importance d'être au clair avec ses propres responsabilités du pays d'origine avant de partir afin de comparer ou répondre aux collègues du pays de destination : « Est-ce que ça s'inscrit dans le même champ de compétences, où est-ce que nous allons nous placer? » ; rétrospection et régulation de sa pratique professionnelle : « Même sur les notions de bienveillance, de maltraitance, ça donne un autre aspect », « Il fallait être carré... En plus c'était pas le même nom des thérapeutiques, donc il fallait pas se tromper » ; l'autonomie plus importante des infirmiers belges : « Quand on part avec le SMUR [...] avec l'infirmier sans médecin, la responsabilité qu'on a à ce moment-là », le sentiment d'avoir « grandi » professionnellement...

6. Interculturalité : « Ouverture d'esprit » ; dimension culturelle du soin : « Le fait d'avoir été en immersion dans un pays qui a plusieurs cultures [...], forcément ça demande à s'adapter », « La prise en soin est culturelle aussi » ; changement de regard vis-à-vis de la proximité avec les équipes et les patients : « Je ne m'offusque pas si à un moment donné le patient va me tutoyer, et je ne m'offusque pas si je dois le tutoyer aussi » ; l'acceptation des soins de nursing faits par les familles (Espagne et Chine) : « Je leur propose de participer aux soins s'ils en ont envie. Je leur laisse le choix », « Je comprendrai mieux pourquoi la famille insiste pour faire les soins de confort et les soins d'hygiène » ; humilité ressentie face aux apprentissages faits dans les pays pauvres (humanitaire) : « Et au final, en fait on apprend tout d'eux » ; le vécu de « l'immersion culturelle comme un privilège »

Ensuite, cette expérience a participé au développement personnel des tous les étudiants à l'unanimité : « grandi », « riche d'expérience personnelle », « ouverture sur le monde », « mûri », « confiance en soi », « débrouillardise », « autonomie », « citoyenneté européenne », « apprentissage de la vie en communauté »...

Et en lien avec le développement professionnel on peut citer : « richesse d'expérience professionnelle », « réflexivité professionnelle », « analyse des comportements professionnels », « réflexivité sur les dogmes et croyances professionnelles », « engagement dans une voie professionnelle différente et universitaire », « analyse des conditions de travail ailleurs »... Le stage Erasmus a été mis en avant par les recruteurs pour un des étudiants : « Parce que ça montrait, souvent ils me disaient, une curiosité professionnelle [...] qui était bénéfique parce que forcément elle allait aboutir à un enrichissement ».

Pour continuer avec l'évaluation de ce stage, les étudiants AS ont bénéficié d'une évaluation avec le support habituel qui avait été complété par les AS à Tarragona, car il avait été traduit à l'espagnol. L'étudiant parti en Inde a réalisé une APP avec son formateur et utilisé le portfolio au retour. Les étudiants partis en Chine ont mené une autoévaluation et réalisé une APP et l'analyse du portfolio au retour avec les formateurs. Par contre, les étudiants partis à Bruxelles ont bénéficié d'une évaluation par les encadrants belges qui consiste en un rapport rédigé manuscrit en plus de l'APP et portfolio au retour par les formateurs référents de l'IFSI français. Par ailleurs, aucun étudiant n'a bénéficié d'une évaluation explicite ni concernant les CT développées spécifiquement durant ce stage ni sur la notion du professionnalisme.

Pour finir, l'ensemble des étudiants a présenté l'expérience au reste des promotions de leurs écoles respectives réunies en plénière pour cette occasion.

DISCUSSION

Tous les étudiants ont progressé dans l'évolution de leurs CT durant cette expérience de stage à l'étranger en plus des progrès en termes de développement personnel et professionnel.

Cette expérience a encouragé le départ ultérieur vers d'autres destinations, que ce soit à titre personnel ou professionnel, et cela même pour ceux qui n'avaient pas l'habitude avant. Cet aspect montre le changement de disposition au voyage en fonction du nouveau

contexte. Et en plus, ils partagent le sentiment unanime d'être devenus des ambassadeurs de l'expérience à l'étranger.

D'autres facteurs peuvent favoriser la réflexivité en dehors des entretiens avec les formateurs au retour. Par exemple l'expérience des interactions informelles au sein du groupe d'étudiants partant ensemble car il devient alors un espace d'échanges sur le dépaysement personnel et professionnel.

Bien que la totalité des étudiants se soit sentie progresser dans le développement de ses CT, cette progression n'a pas été mise en valeur d'une façon particulière par leurs formateurs référents au retour de l'expérience. La réflexivité professionnelle et personnelle en lien avec le dépaysement a été vécue et ressentie, mais pas accompagnée de façon spécifique ni traitée sous l'angle du professionnalisme.

Chaque étudiant a ressenti cette progression sur chaque CT différemment en fonction du type de stage, ce qui est peut-être une limite de cette étude. Les étudiants ont eu parfois du mal à identifier la raison de cette progression et à faire la part de choses entre l'expérience personnelle et professionnelle mais également entre l'influence des apprentissages issus du type de stage (urgences ou long séjour) et la culture du pays en termes de communication ou travail en équipe. La différence de choc culturel entre un stage à l'étranger dans un pays voisin et un stage humanitaire peut être également un biais dans cette étude.

La difficulté à séparer et disséquer les CT pourrait correspondre à l'impossibilité de dissociation des attributs du professionnalisme, qui doivent être vus comme un ensemble⁶. Il existe certainement un ruissellement entre les expériences personnelles et professionnelles et les deux se nourrissent réciproquement. Les termes utilisés par les étudiants comme « communication en équipe » ou « adaptation culturelle » montrent cette contrainte de différenciation entre CT.

L'échantillonnage de la population d'étude aurait pu être plus diversifié en termes de professions, de types de stage et de pays de destination, ce qui aurait permis de mieux cibler les différentes CT et d'arriver plus facilement à la saturation des données pour chaque groupe. Le codage des verbatims de façon successive avec les entretiens aurait pu permettre un ciblage plus précis des catégories à traiter et peut-être même l'introduction de la notion de professionnalisme dans le guide d'entretien.

Ce travail pourrait servir de point de départ pour d'autres études prospectives focalisées sur le développement du professionnalisme en plus des compétences disciplinaires propres à chaque métier. Cela demanderait probablement de proposer aux étudiants des stages similaires en termes de destination, de technicité et de parcours personnel afin de mieux comparer les effets d'une introduction précoce du professionnalisme.

CONCLUSION

Dans ce travail nous avons montré, par le biais de l'étude des CT, que grâce à la réflexivité inhérente au dépaysement, l'expérience du stage à l'étranger est propice au développement du professionnalisme. Dans notre rôle de formateurs, enseignants ou simplement de citoyens, nous sommes incités à promouvoir la réalisation de ce type de stages pour nos étudiants. Lors d'un stage à l'étranger les étudiants changent de point de vue, dans le sens propre et figuré du terme, tant que citoyens et tant que futurs professionnels de la santé. Néanmoins, la condition pour que cela soit une réalité formalisée serait l'accompagnement ciblé sur le professionnalisme de la part des formateurs, à l'aide notamment de l'entretien d'explicitation¹⁸. L'immersion dans la

culture du pays d'accueil devrait faire partie des objectifs tant qu'apprentissage informel¹⁴ car elle favorise la prise de recul sur sa propre culture (professionnelle également) et par conséquent cela favorise la réflexivité.

Les bénéfices du développement du professionnalisme pourraient se retrouver à différents niveaux, en commençant par l'étudiant pour son propre développement personnel et professionnel, mais également pour l'ensemble de la promotion d'étudiants qui ne sont pas partis, mais qui profiteraient de la réflexivité grâce au retour en plénière de ces expériences, et au niveau des formateurs référents chargés du suivi, par la rétroaction des analyses de pratiques professionnelles réalisées avec les étudiants et aussi par la possibilité de vivre par eux-mêmes ces expériences à l'étranger. Cette occasion leur permettrait en plus de pratiquer la réflexivité sur leur propre professionnalisme de pédagogues et éventuellement de créer de réseaux d'écoles, des échanges de pratiques et changer leur vision du métier à l'international. L'impact pourrait se trouver à niveau des hôpitaux en tant que futurs employeurs de ces soignants. Cet intérêt par le secteur hospitalier est déjà relevé lors des entretiens d'embauche par les recruteurs¹³ grâce, entre autres, à la capacité d'adaptation développée à l'étranger. Pour finir, davantage de professionnalisme serait une attente et une exigence légitime de la part des patients et des usagers.

Le professionnalisme englobe, entoure et en même temps s'infiltré, s'immisce dans toutes les CD et pourrait être enseigné et évalué selon la définition choisie par chaque institution de façon collégiale, voire selon une définition commune dans le cas de référentiels professionnels existants au niveau national. Le développement du professionnalisme pourrait s'envisager selon l'approche par compétences⁷, en suivant une logique vidéographique en y incluant des étapes, des critères et des indicateurs. Et pour son évaluation, si l'utilisation des grilles par les encadrants à l'étranger pourrait s'avérer difficile, l'utilisation du portfolio et de l'APP au retour par les formateurs peuvent être encouragés. L'avantage est que ces outils sont déjà une réalité dans certaines filières pour l'évaluation des CD, et connus des formateurs et des étudiants. De cette façon ces futurs professionnels de santé pourraient développer tout au long de leurs études le professionnalisme. Ces paliers que sont l'enseignement et l'évaluation devraient se penser de façon isolés et en même temps englobés dans un tout. Le professionnalisme pourrait se retrouver disséminé à l'intérieur de chaque CD et en même temps sur la vision globale du métier, comme une méta-compétence.

Le professionnalisme gagnerait à être planifié, enseigné, appris et évalué de façon explicite. Pour cela, les formateurs devraient également prêter une attention particulière à la notion d'interprofessionnalité par exemple pour la communication, le travail d'équipe ou la responsabilité professionnelle, et l'envisager comme une collaboration entre différentes écoles et/ou filières des professions de santé. Ceci offrirait en plus l'occasion idéale pour tendre des ponts entre plusieurs disciplines d'un même métier ainsi qu'entre les différentes professions de santé, qui dans la réalité du terrain, seront de toute façon amenées à travailler ensemble.

REFERENCES

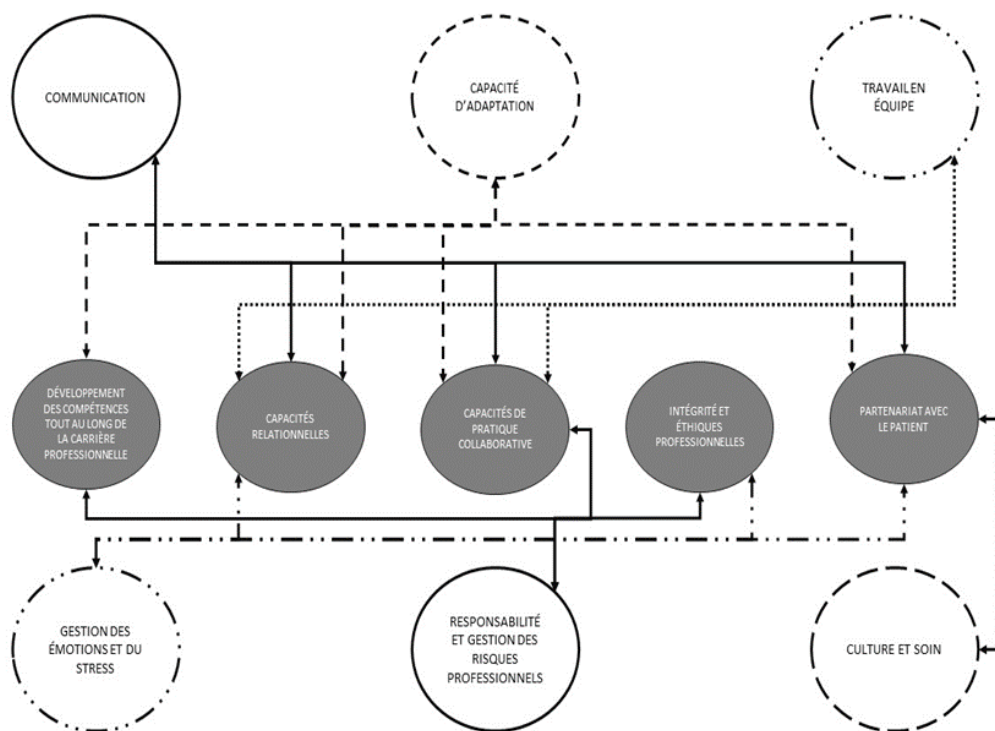
1. Breton H. Se former par l'expérience de l'ailleurs : situations d'indétermination et acquis du voyage. *Educ Perm.* juin 2017;2(211).
2. Coudret-Laut L. Les apports de la mobilité Erasmus+ pour les apprenants, les personnels et les organismes [Internet]. 2019 sept [cité 21 févr 2021] p. 24. Report No.: L'Observatoire Erasmus + n°12. Disponible sur: <https://agence.erasmusplus.fr/publications/observatoire-erasmus-n12-les-apports-de-la-mobilite-erasmus-pour-les-apprenants-les-personnels-et-les-organismes/>
3. Lahire B, Debroux J. Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles. Armand Colin. Paris; 2005. 431 p. (essais & recherches).
4. Auréjac S, Charbonneau D. Accompagner la mobilité européenne pour valoriser l'expérience et en reconnaître les acquis. *Educ Perm.* juin 2017;(211):69-76.
5. Guillaumin C. La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cah Socioling.* 2009/1(14):85-101.
6. Pelaccia T. Comment mieux former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ? enseignants, formateurs, médecins, cadres de santé. 2e tirage 2017. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck supérieur; 2016. (Guides pratiques).
7. Poumay M, Tardif J, Georges F. Organiser la formation à partir des compétences: un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur; 2017. (Pédagogies en développement).
8. Tardif J, Dubois B. De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Rev Fr Linguist Appliquée.* 2013;XVIII(1):29.
9. O'Sullivan H, van Mook W, Fewtrell R, Wass V. Integrating professionalism into the curriculum: AMEE Guide No. 61. *Med Teach.* févr 2012;34(2):e64-77.
10. Al-Eraky MM. Twelve Tips for teaching medical professionalism at all levels of medical education. *Med Teach.* 2 nov 2015;37(11):1018-25.
11. Pelaccia T. Comment mieux superviser les étudiants en sciences de la santé dans leurs stages et dans leurs activités de recherche ? enseignants, formateurs, professionnels de la santé. Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur; 2018. (Guides pratiques).
12. Duru-Bellat M. Les compétences non académiques en question. *Form Empl.* 10 juin 2015;(130):13-29.
13. Bauvait S. Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales. *Educ Perm.* janv 2019;2019/1(218):226.

14. Brassier-Rodrigues C. Comment valoriser les compétences liées à la mobilité internationale ? Analyse de l'efficacité communicationnelle de l'Europass Mobilité. *J Int Mobil.* 2016;4(1):59.
15. Lainé F. Situations de travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers. France Stratégie et Pôle emploi; 2018 janv.
16. Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier. Sect. Annexe 2.
17. Arrêté du 22 octobre 2005 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'aide-soignant. Sect. Annexe I.
18. Vermersch P. L'entretien d'explicitation. 9e éd. 2019. Paris: ESF sciences humaines; 2019. (Psychologies & psychothérapies).

Tableau 1. Nombre de citations des compétences transversales parmi les compétences disciplinaires de chaque référentiel de formation

Compétences Transversales	Référentiel IDE	Référentiel AS
Communication	8	2
Travail en équipe	3	2
Capacité d'adaptation	4	1
Gestion du stress et des émotions	1	0
Responsabilité. Gestion des risques	6	4
Culturelle	3	4

Figure 1 : Liens entre les compétences transversales et les attributs du professionnalisme



Tous mes remerciements à Stéphane Guillon, mon superviseur pour ce travail. Il m'a aidé à sortir de la jungle où je m'étais perdue. Ses relectures de mon travail m'ont été très utiles et nos conversations, source d'inspiration.

Cet article a été élaboré dans le cadre d'un mémoire de fin d'année pour un Master 2 de Pédagogie en sciences de la santé de l'Université de Strasbourg.

Il n'y a pas eu d'approbation du protocole de recherche par un comité d'éthique ne comportant pas de données sensibles.