



HAL
open science

Les absences des étudiants au cours de leur formation en soins infirmiers en France, les apports d'une approche quantitative

Juliette Hontebeyrie

► To cite this version:

Juliette Hontebeyrie. Les absences des étudiants au cours de leur formation en soins infirmiers en France, les apports d'une approche quantitative. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 2021, 7 (3), pp.100246. 10.1016/j.refri.2021.100246 . hal-03450978

HAL Id: hal-03450978

<https://hal.science/hal-03450978>

Submitted on 5 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Dochead Méthodologie

Sous-dochead Étude quantitative

Les absences des étudiants au cours de leur formation en soins infirmiers en France, les apports d'une approche quantitative

Student absences during their nursing education in France: a contribution of a quantitative approach

Juliette Hontebeyrie

Maître de conférences en sociologie, responsable d'études du master 1 Intervention et Développement social, directrice du département Politiques sociales et de santé publique

Université Bretagne Sud, Laboratoire d'études et de recherche en sociologie - Labers (UBO-EA 3149), Faculté de lettres langues sciences humaines et sociales, Département Politiques sociales et de santé publique, 4 rue Jean-Zay, 56321 Lorient cedex, France

Adresse e-mail : juliette.hontebeyrie@univ-ubs.fr (J. Hontebeyrie).

Résumé

Introduction. - La formation française en soins infirmiers, d'une durée de trois années, est composée d'enseignements également réparties entre cours théoriques et stages, dont les modalités d'absence sont définies par arrêté. *Objectifs de l'étude.* - Cette étude vise à éclairer les rapports qu'entretiennent les étudiants infirmiers avec leurs absences, du point de vue de leur volume, en cours ou en stage, de leur nature et de leurs éventuelles conséquences sur la formation. *Méthode.* - Un questionnaire a été adressé à 304 des 322 étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e année d'un institut de formation aux soins infirmiers français en Bretagne. *Discussion.* - Outre le fait que les absences constituent un phénomène important, elles montrent également des déclinaisons selon l'année d'études, le format des enseignements (théorique/pratique) et leur nature (cours magistraux), ou en fonction de la perception de leurs conséquences sur la formation (acquis, intégration, coût

financier, etc.). Ces variations interrogent aussi la façon d’appréhender le cursus infirmier dans son ensemble (l’articulation entre les années) et spécifiquement en fonction des enseignements (coordination des cours et évaluation, contenu, format), voire des enseignants (mise en œuvre de leurs cours), autant d’éléments qui sont centraux dans les différentes dimensions de la préparation au métier d’infirmier (socialisation, intériorisation des normes et construction graduelle d’une identité professionnelle).

© 2021

Mots clés – absence ; absentéisme ; étudiant ; formation ; soins infirmiers

Summary

Introduction. - French nursing training, lasting three years, is divided between theoretical courses and internships, for which the terms of absences are strictly defined. *Study objectives.* - This study aims to shed light on the relationship between nursing students and their absences, from the point of view of the volume of these absences, during or in internship, their nature and their possible consequences on training. *Method.* - A survey was passed to 304 of the 322 1st, 2nd and 3rd year students of a French nursing training institute in Brittany. *Discussion.* - Absences are an important phenomenon, they also show variations according to the year of study, the format of the lessons (theoretical/practical) and their nature (lectures), or according to the perception of their consequences on training (knowledge, integration, financial cost, etc.). These variations also question the way of approaching the nursing curriculum as a whole (the articulation between the years) and specifically according to the teaching (coordination of courses and evaluation, content, format), or even teachers (implementation of their courses), so many elements that are central in the different dimensions of preparation for the nursing profession (socialization, internalization of standards and gradual construction of a professional identity).

© 2021

Keywords – absence; absenteeism; nursing; student; training

T1 Introduction

Contexte et problématique

La question de l'absence relève de préoccupations anciennes dans le monde du travail. La montée en puissance de la thématique de l'absentéisme, malgré une définition parfois fluctuante, mais toujours centrée autour de l'écart entre heures d'absence et heures théoriques de travail [1] en témoigne. Historiquement rattaché dans sa dimension gestionnaire à la rationalisation du travail et à la montée en puissance du salariat [2], ce phénomène apparaît comme multifactoriel, mais également comme de plus en plus important. À ce titre, de nombreux auteurs proposent des « *outils et méthodes pour agir* » [3], de « *comprendre et agir* » [4], de passer de « *l'analyse à l'action !* » [5], toujours dans l'objectif de « *vaincre l'absentéisme* » [6], visant parfois des structures ou environnements vus comme propices aux absences [7].

Pour leur part, les domaines des soins et de la santé humaine sont également largement préoccupés par la gestion des absences et la profession infirmière particulièrement. À ce titre, une simple recherche par mots clés dans la banque de données en santé publique¹ a permis de recenser 7 739 ouvrages relatifs à l'absence, 1 619 sur l'absentéisme (auxquels s'ajoutent huit ouvrages en anglais, sous le vocable *absenteeism*). Si l'on resserre un peu les critères, ce sont alors 195 ouvrages qui associent l'absentéisme à l'hôpital et 52 qui impliquent du personnel infirmier [8]. Deux sites spécifiquement dédiés à la profession infirmière évoquent cette question : Infirmiers.com recense une cinquantaine de documents relatifs à l'absence ou l'absentéisme [9], tandis que sur 165 références renvoient à l'absence et 35 à l'absentéisme sur Espaceinfirmier.fr [10].

Pour prolonger et compléter ces observations sur les absences infirmières, cette étude vise à s'interroger sur l'existence antérieure de phénomènes d'absence, en amont de la pratique, à savoir au cours des études en soins infirmiers, afin, par exemple, de rechercher s'il existe des modalités d'absence qui seraient liées à la profession elle-même (pendant les stages) ou plus strictement à rattacher à la formation (à propos des cours). Cette enquête porte sur des infirmières en devenir, des étudiants en formation en soins infirmiers, dont les absences, en dehors de la mise en œuvre d'une réforme de la formation [11], et contrairement à celles des futurs médecins [12-17], ont été relativement peu étudiées² et sont largement ignorées des études sociologiques sur la socialisation professionnelle des infirmières au cours de leurs études [18-28].

Les étudiants observés sont entrés en institut de soins infirmiers (Ifsi) avant la rentrée 2019. Ils l'ont donc intégré par concours³, après avoir passé le baccalauréat et à condition d'avoir au moins 17 ans ou grâce à leur expérience professionnelle

antérieure en tant qu'aide-soignant, auxiliaire de puériculture, aide médico-psychologique (trois ans d'activité), dans le secteur sanitaire et médico-social (trois ans d'activité) ou hors de ce secteur (cinq ans d'activité) [29].

La formation dure trois ans et comporte 4 200 heures d'enseignement, avec une moitié constituée de cours théoriques (cours magistraux, travaux dirigés, etc.) et l'autre moitié de stages : cinq semaines au 1^{er} semestre, puis dix aux 2^e, 3^e et 4^e semestres, et enfin quinze au 6^e et dernier semestre. La présence des étudiants est obligatoire aux séances de travaux dirigés, de travaux pratiques, de travail personnel guidé et aux stages [30]. Elle peut être modulée en fonction du projet pédagogique de l'Ifsi pour certains enseignements en cours magistral. Pour valider son stage, un étudiant doit avoir un temps de présence effective d'au moins 80 % de la durée du stage. Sinon, ce dernier fait l'objet de récupération. En fin de cursus, les absences doivent être inférieures à 10 % de la durée totale des stages [31]. Toute absence aux enseignements obligatoires, aux épreuves d'évaluation et aux stages doit être justifiée, à l'aide d'un nombre limité de motifs d'absences reconnus comme justifiés définis par arrêté [32] et sur présentation de pièces justificatives. Toute absence, justifiée ou non, est décomptée. En cas d'absences justifiées de plus de douze jours durant un même semestre, la situation de l'étudiant et les conditions de poursuite de sa formation sont examinées. Toute absence injustifiée peut être sanctionnée.

Il s'agit ici d'interroger, dans ce cadre institutionnel, les rapports qu'entretiennent les étudiants infirmiers avec la question de leurs absences en observant ces dernières, afin de mieux appréhender le processus de leur professionnalisation.

T1 Cadre de l'enquête et méthodologie

Les étudiants interrogés suivent leurs cours dans un Ifsi de Bretagne. Étant soumis à une obligation d'assiduité tout au long de leur cursus, une passation des questionnaires auprès d'un échantillon représentatif a été écartée, au profit de cette population exhaustive, soit aux 322 étudiants de 1^{re}, 2^e ou 3^e année. Cette étape de recueil de données a été organisée grâce à la coopération du personnel administratif et enseignant : un temps de passation a été inséré en amont de cours de l'après-midi dans l'emploi du temps des étudiants et une grande salle a été réservée. Le temps nécessaire a été laissé aux étudiants les moins rapides afin que tous puissent répondre à l'intégralité du questionnaire (*annexe A*), empiétant même parfois légèrement sur le début d'un cours.

Les dates de passations du questionnaire⁴ ont été définies en fonction de la présence des étudiants à l'Ifsi, : jeudi 11 octobre 2018 (109 étudiants de 2^e année), mercredi 24 octobre (111 étudiants de 1^{re} année), mercredi 14 novembre (102 étudiants de 3^e année). Après une brève présentation de l'enquête et quelques indications (réponses anonymes, possibilité de ne pas répondre, pas de limite de temps pour les réponses, possibilité de poser des questions, etc.), les questionnaires papier ont été distribués. Les étudiants ont répondu à ce questionnaire en environ vingt minutes (jusqu'à un peu plus de trente).

La saisie des réponses a été réalisée à l'aide du logiciel Modalisa et des contrôles ont été effectués sur certaines variables avec Biostatgv [33]. Une analyse descriptive simple a été réalisée sur l'ensemble des étudiants interrogés en s'appuyant sur leurs caractéristiques démographiques puis par sous-groupes en fonction de l'année d'études ou selon le type d'enseignement. Eu égard à la nature des variables et aux effectifs de certaines modalités, les tests de Pearson ou Fischer ont été mobilisés, avec un seuil de significativité de 0,05.

T1 Résultats

T2 Quelques caractéristiques socio-démographiques des étudiants infirmiers interrogés

Au total, 304 étudiants ont répondu, soit 94 % des inscrits : 105 étudiants de 1^{re} année (95 % des inscrits), 100 de 2^e année (92 %), 99 de 3^e année (97 %).

80 % étudiants enquêtés sont des femmes, un peu moins que la population inscrite en Ifsi (83 %) [34,21] ou infirmière (87 %) [35]. 163 étudiants se déclarent célibataire (54 %), 138 en couple. 84 % n'ont pas d'enfants (245 étudiants), 4 % ont un enfant (11 étudiants), 9 % en ont deux (25 étudiants) et 3 % en ont au moins trois (10 étudiants).

Les plus jeunes des étudiants de la formation ont 18 ans, les plus âgés 54 ans⁵. La plupart d'entre eux ont entre 18 et 22 ans (71 % des 280 étudiants ayant répondu), contre 62 % de l'ensemble des étudiants en Ifsi en 2016 [36]. L'année de naissance la plus représentée est 1997 : 22 % des étudiants enquêtés ont 21 ans. 19 % ont 20 ans, ou entre 18 et 19 ans. Parmi les 39 % d'étudiants ayant au moins 22 ans, 11 % ont 22 ans. À partir de cet âge, les effectifs pour chaque année de naissance sont toujours inférieurs à 10, oscillant entre 0,4 et 3 % du total, quelle que soit l'année de formation.

Avant d'intégrer la formation, 171 enquêtés étaient étudiants (57 %), 100 en activité (33 %, dont 52 dans le domaine sanitaire et 48 hors du domaine de la santé) 7 recherchaient un emploi (2 %), et 22 ont répondu "Autre" (7 %). Ils se distinguent

en cela de l'ensemble des étudiants infirmiers, qui, en 2016, sont 72 % à déclarer un statut d'étudiant, 19 % à être demandeur d'emploi et 8,5 % à bénéficier d'un congé de formation dans le cadre de leur activité professionnelle [34].

Malgré des caractéristiques qui ne permettent pas forcément de la considérer comme représentative de l'ensemble des étudiants infirmiers de France, la population étudiée a permis de mettre au jour des pratiques variées et différenciées, voire inédites de l'absence. Ainsi, au fur et à mesure de leurs études, les formes des absences des étudiants interrogés évoluent, soulignant la complexité et les enjeux du phénomène.

T2 Les absences en cours, un phénomène quantitativement important et plus marqué que pour les stages

T3 Les absences en cours, un phénomène ancré

Les absences observées permettent de d'appréhender le poids relatif de l'obligation d'assiduité à laquelle sont soumis les étudiants d'Ifsi et leurs rapports aux cours. Elles permettent ainsi en quelque sorte de tester l'hypothèse de l'efficacité de cette contrainte dans le processus de professionnalisation de ces étudiants.

Ainsi, bien que l'enquête ait eu lieu relativement rapidement après la rentrée de septembre, plus de 40 % des étudiants observés ont déjà été absents en cours (*tableau 1*).

La majorité des absences est néanmoins de courte durée : un peu moins de trois jours en moyenne⁶. Plus des trois quarts des absences sont courtes : un ou deux jours (97 réponses, 77 % des absences), 20 durent de trois à cinq jours (16 %) ; et 4 % des absences sont longues : 4 absences ont duré de six à dix jours, 5 plus de onze jours.

Cependant, prendre en considération l'année de formation précédente plutôt que les absences du début de l'année en cours reflète imparfaitement le phénomène, en surestimant la part des étudiants jamais absents et en minimisant la durée des absences. Par comparaison, sur l'ensemble de l'année précédente, les absences sont plus importantes (*tableau 2*).

Non seulement le nombre et la proportion d'étudiants ayant été absents sont plus nombreux, mais de plus leurs absences ont été plus longues. Près du double des répondants (80 %, 212 étudiants) déclarent avoir été absents au cours de l'année précédente (41 %, 126 étudiants depuis la dernière rentrée). En outre, rapportées à

l'année 2017-2018, les absences de courte durée (1 ou 2 jours) représentent 31 % des absences, contre 77 % depuis le début d'année. À l'inverse, pour 2017-2018, les absences de 3 à 5 jours sont les plus nombreuses (38 % des absences), soit quatre fois plus que pour 2018-2019. Suivent ensuite celles de plus de 11 jours (36 absences, 17 % des absences), puis celles de 6 à 10 jours (30 mentions, 14 % des absences). La durée moyenne de ces absences antérieures est environ 2,3 fois plus longue, avec une moyenne de 6,6 jours. Les absences de début d'année sont moins nombreuses et plus courtes, tandis que l'avancée dans l'année universitaire voit le nombre d'absences se multiplier et leur durée augmenter, indiquant l'effet relatif de l'obligation d'assiduité sur la présence en cours.

Comme la formation intègre une moitié des enseignements sous forme de stage, il importe également de vérifier si les absences – et en creux l'obligation d'assiduité – lors de ces temps de formation présentent les mêmes caractéristiques en termes de nombre et de durée.

T3 Des absences de moindre ampleur au cours des stages

Le versant “terrain” de la formation semble être moins affecté par les absences des étudiants déclarées que la partie des enseignements associée à des cours théoriques (*tableau 3*).

Un peu moins de la moitié des étudiants déclare avoir été absent lors de ses expériences de terrain (incluant les stages, mais aussi l'emploi, le bénévolat, etc.), contre 41 % pour les cours du début de l'année 2018-2019 et 78 % pour les cours de l'année passée. En outre, 135 étudiants indiquent avoir eu un justificatif pour l'ensemble de leurs absences, 6 étudiants déclarant que « *ça dépend des absences* ». Pour une absence liée au stage en lien avec la formation, 89 % des étudiants déclarent avoir prévenu l'Ifsi (104 étudiants sur 117 réponses).

Si l'absence des étudiants infirmiers peut atteindre des niveaux élevés, elle se décline différemment selon qu'il s'agit d'enseignements théoriques (cours) ou de terrain (stages). Elle montre donc une portée relativement faible, mais différenciée de l'obligation d'assiduité.

Il s'agit maintenant d'appréhender les conséquences de ces absences en s'interrogeant sur une éventuelle corrélation entre relative importance du phénomène et (absence de) conséquences de celui-ci.

T2 Des absences aux déclinaisons variées : de leur impact sur les apprentissages à leur compatibilité avec de la présence

T3 Des absences qui sont appréhendées à l'aune de leurs conséquences sur la formation

À la question de savoir si le nombre élevé d'étudiants parfois, voire souvent, absents serait un indice que ces absences sont considérées comme sans conséquence, la réponse est « *non* ».

Ainsi, les inquiétudes des étudiants quant aux conséquences de leurs absences sont souvent multiples. En effet, seulement 4 % d'entre eux ne savent pas identifier ces conséquences (11 étudiants ne répondent pas ou déclarent ne pas savoir quelles seraient les conséquences de leurs absences, alors qu'ils étaient invités à cocher trois réponses au maximum). Pour leur part, 9 % considèrent que leurs absences sont sans conséquence. *A contrario*, plus de 85 % des étudiants estiment que leurs absences ont des conséquences sur certains aspects de leur formation (*tableau 4*).

Premières sources d'inquiétude relative aux conséquences d'une absence : l'apprentissage et la rémunération des étudiants en formation continue (respectivement 57 % et 55 %⁷ des 262 répondants ayant mentionné au moins une conséquence). Toujours pour ces 262 étudiants, et en lien direct avec leurs cours, viennent ensuite l'anticipation d'une surcharge de travail (39 %) et la validation de leur formation (36 %) et, dans une moindre mesure, l'avis de l'équipe pédagogique (32 %). Quant à l'intégration dans le groupe des étudiants, dont les effets peuvent être vus comme positifs, mais aussi contraignants [26], elle semble peu influencée par les absences (12 %).

Une hypothèse complémentaire à tester porte sur le lien entre ne pas être absent – à savoir être présent physiquement – en cours et réussir ses apprentissages ou éviter une surcharge de travail à venir, voire mener à bien son cursus. L'existence conjointe d'une présence physique en cours et d'une absence "intellectuelle" associée à cette présence semble l'infirmier.

T3 Une catégorie imprévue d'absence : l'absence "intellectuelle" associée à une présence physique en cours

De nombreux étudiants viennent en formation sans véritablement y être "présents"⁸, comme si leurs apprentissages étaient déconnectés de leur présence physique (*tableau 5*).

Au total, une infime minorité des étudiants infirmiers est systématiquement venue en cours tout en étant toujours disponible pour réaliser les apprentissages y afférents. Seuls deux étudiants n'ont jamais souffert d'«absence intellectuelle» (1 %). Trente-six étudiants ont été assez rarement absents «intellectuellement» (12 %). À l'inverse, 87 % d'entre eux déclarent être venus quelquefois, souvent ou très souvent en cours alors qu'ils avaient l'esprit ailleurs.

Les étudiants interrogés pouvaient, par le biais d'une question ouverte, librement indiquer les trois raisons pour lesquelles ils étaient venus en cours tout en ayant l'esprit ailleurs : 290 ont ainsi donné des éléments expliquant cette forme spécifique d'absence.

Leur premier registre d'explication porte sur la nature des cours, pour lesquels près des deux tiers émettent des critiques, selon des registres assez variés. Ainsi, la majorité des critiques se décline autour du terme d'intérêt du cours, ce dernier est parfois également considéré comme « inutile », « répétitif » ou bien comme « déjà vu ». Cependant, sa longueur, sa durée ou l'absence de pause, parfois le rythme de la journée (« après le repas », le « coup de barre de l'après-midi ») sont également mis en cause de façon récurrente, auxquels font écho les conditions matérielles de ces cours – une vingtaine d'observations sur le bruit pendant les cours en amphithéâtre –, ou, ponctuellement, l'absence de micro. Pour leur part, certains enseignants, formateurs ou intervenants sont vus comme « peu captivants », « peu convaincants », voire « soporifiques ». Une trentaine d'étudiants considèrent que certains enseignants ont du mal à capter leur auditoire, car ils limitent leurs cours à la lecture de diapositives. Un nombre équivalent d'étudiants estime que l'organisation du travail personnel influence également le fait de venir en cours tout en ayant l'esprit ailleurs : qu'il s'agisse d'un travail à rendre – en particulier dans une autre matière –, de l'arbitrage des matières à privilégier selon leurs coefficients ou de l'approche des partiels. À l'inverse, l'obligation de présence, l'assiduité ou le nombre maximal de jours d'absence autorisé ne semblent pas avoir d'influence sur cette présence avec l'esprit ailleurs (2 mentions).

Un second registre de réponses renvoie à des dimensions mettant en jeu les étudiants eux-mêmes, et plus seulement le cours. Ainsi, une trentaine d'étudiants déclarent avoir des difficultés liées à leur « concentration » et une quinzaine d'étudiants citent « l'ennui » ou le « manque de motivation ». Mais d'autres difficultés à assurer une présence active en cours renvoient également au mode de vie de ces étudiants, en inscrivant leur cursus de formation dans un univers plus large. Ainsi, l'usage de leur téléphone (3 fois), quelques lendemains de soirées ou des bavardages (4 et 6 fois) contribuent à leur absence intellectuelle, malgré leur

présence physique en cours. Deux grands domaines sont aussi mobilisés pour expliquer cette “absence intellectuelle” : leurs préoccupations personnelles ou familiales (pour 70 étudiants) ou leur état de fatigue (pour près de 110 étudiants), voire une « *contrariété* ».

T2 Des absences en lien avec le déroulement du cursus des étudiants

Une hypothèse mérite également d’être vérifiée : celle de la corrélation entre année d’études et absence. Est-ce que plus on approche de la fin du cursus et plus on se rapproche de la mise en pratique des connaissances acquises, plus on se professionnalise, moins on est absent ? Qu’en est-il selon le type d’enseignements (cours ou stages) et l’année de formation ?

T3 Des absences en cours et leurs conséquences, variables selon l’année de formation

Malgré un nombre global d’absences qui apparaît comme élevé, il faut cependant nuancer. En effet, selon leur année de formation, les étudiants en Ifsi n’ont pas la même propension à s’absenter (*tableau 6*).

Ainsi, les étudiants de 2^e année s’opposent aux deux autres groupes. D’abord en ce qu’ils mentionnent avoir été absents depuis la rentrée des cours plus fréquemment que les autres groupes d’étudiants. 62 ont mentionné une absence depuis début septembre, contre 38 pour les étudiants de 1^{re} année et 26 pour les 3^e année, à effectifs comparables. En proportion, les étudiants de 2^e année à avoir été absents sont respectivement 1,7 et 2,4 fois plus nombreux que ceux de 1^{re} et 3^e années (62 % des 2^e année ont été absents, 36 % des 1^{re} année et 26 % des 3^e année). En outre, alors que les étudiants de 2^e année représentent un peu moins du tiers des effectifs, 49 % des absences sont de leur fait.

Ensuite, parce que leurs absences sont souvent plus longues. Le nombre moyen de jours d’absence des étudiants de 2^e année est de trois jours et demi. Les étudiants de 1^{re} année se sont absentés en moyenne deux jours et ceux de 3^e année deux jours et demi¹⁰. 7 % des étudiants de 2^e année ont déclaré avoir été absents au moins six jours entre septembre et octobre 2018, contre 1 % des étudiants de 1^{re} et 3^e années. Plus la durée des absences augmente, plus la part des étudiants de 2^e année y est prépondérante. Elle représente 44 % des absences les moins longues, 60 % des absences de trois à cinq jours, 75 % de celles de six à dix jours et 80 % de celles de plus de dix jours. Par ailleurs, les étudiants de 1^{re} ou 3^e années déclarent dans 85 % des cas s’être absentés pour une durée d’un ou deux jours, contre 69 % des étudiants de 2^e année.

En ce qui concerne les absences les plus longues, de six à dix jours ou de plus de dix jours, les étudiants de 2^e année sont les seuls à en déclarer simultanément, à savoir respectivement 5 % et 6 % de leurs absences, ce qui représente plus du double des autres promotions. En effet, aucun étudiant de 1^{re} année n'a été absent plus de onze jours, *idem* pour les étudiants de 3^e année, avec aucune absence entre six et dix jours. Tandis qu'un seul étudiant de 1^{re} année (soit 3 % des absences des étudiants de 1^{re} année) déclare avoir été absent entre six et dix jours), *idem*, de façon symétrique pour les étudiants de 3^e année pour les absences de plus de dix jours (1 absence mentionnée, soit 4 % des absences des étudiants de 3^e année).

Par ailleurs, en fonction de leur inscription plus ou moins durable dans leur cursus, les étudiants n'apprécient pas les conséquences de leur absence de la même façon (*tableau 7*).

Les réponses à contenu¹¹ permettent d'observer que les conséquences liées à l'absence sont évaluées différemment par les étudiants en fonction de leur année d'études. Les étudiants de 3^e année, même si leur nombre reste modeste, sont plus nombreux à considérer que leurs absences sont sans conséquence sur leur formation. Ils considèrent également moins fréquemment qu'une surcharge de travail est à anticiper, contrairement aux étudiants de 1^{re} année, respectivement sous- et surreprésentés dans les deux modalités précédentes (7 % vs 2 %, 12 % vs 20 %). À l'inverse, la promotion de 3^e année est la plus encline à considérer que le fait d'être absent peut modifier l'avis de l'équipe pédagogique à son égard, ce qui la distingue plus particulièrement des étudiants de 2^e année (20 % vs 8 %). Ceux-ci craignent plus souvent les conséquences pécuniaires de leurs absences (29 % d'entre eux contre 22 % pour l'ensemble). Les étudiants de 1^{re} année, eux, sont proportionnellement plus nombreux que les autres à souligner leurs craintes par rapport à l'apprentissage (27 %) et à leur intégration dans le groupe d'étudiants (7 %).

La formation est également l'occasion d'aborder le thème de l'absentéisme dans des contextes différents selon les années (*tableau 8*).

Bien que les étudiants de 1^{re} année soient les plus nombreux à considérer que la question n'a jamais été abordée, ils déclarent également plus fréquemment avoir évoqué la thématique de l'absentéisme. Ils sont respectivement 28 et 29 % à dire qu'elle a été abordée lors de leurs cours ainsi qu'à l'approche des stages. Cependant, ces mêmes étudiants de 1^{re} année n'évoquent pas la thématique de l'absentéisme au cours des regroupements qui ont lieu pendant les stages (1 % vs 14 % pour les deux autres groupes). Ils se distinguent également des étudiants de 3^e année, en particulier parce qu'ils sont deux fois moins nombreux - comme les

étudiants de 2^e année – à avoir évoqué cette thématique lors d'échanges informels entre étudiants (12 % vs 24 %). Ils échangent également fort peu sur le sujet avec leur formateur référent (4 % vs 11 % et 12 %).

Abordée de façon différenciée selon l'année de formation, cette question de l'absentéisme n'apparaît pas forcément comme incontournable pour les étudiants, l'année de formation jouant un rôle certain dans cette appréciation (*tableau 9*).

Une part non négligeable d'étudiants (un peu plus du quart) ne sait pas si elle aurait aimé aborder la question de l'absentéisme. Cependant, parmi ceux qui ont un avis sur la question, les étudiants de 1^{re} année sont quasiment unanimes : 98 % répondent « oui », à l'inverse des étudiants de 2^e et 3^e années (environ 62 %, sans distinction significative entre ces deux groupes)¹². Ces données sont en outre à rapprocher du fait que 94 % des étudiants ont répondu qu'il ne leur avait pas été donné de conseil pour éviter l'absentéisme, sans différence significative entre les années.

T3 Des connaissances sur les absences plus ou moins approximatives selon l'année d'études ou les modalités de la formation

Une des pistes pour tester l'importance de l'obligation d'assiduité, supposée contenir les absences porte sur la maîtrise par les étudiants des règles applicables en matière d'absences autorisées, maîtrise dont il s'avère qu'elle est assez approximative (*tableau 10*).

Au niveau global, moins de 40 % des étudiants infirmiers indiquent connaître le nombre maximal de jours d'absence en cours auxquels ils ont droit, avec des étudiants en début de cursus bien moins informés. En effet, 80 % des étudiants de 1^{re} année ne savent pas quel est le nombre maximum de jours d'absence aux cours auxquels ils ont droit, contre 46 % pour les étudiants de 3^e année.

Les écarts sont en outre encore plus marqués en ce qui concerne les stages (*tableau 11*).

La part des étudiants déclarant connaître le nombre maximal de jours d'absence autorisé en stage et en cours est comparable (37 % vs 38 % précédemment). Cependant, l'écart entre étudiants en début et en fin du cursus est cette fois-ci bien plus élevé. En effet, les étudiants de 1^{re} année sont sept fois moins nombreux que ceux de 3^e année à déclarer savoir quel est le nombre maximum de jours d'absence aux stages auxquels ils ont droit (9 % vs 64 %, contre 2,7 fois moins précédemment). Et, de manière complémentaire, 91 % des étudiants de

1^{re} année déclarent ne pas connaître ce nombre de jours, soit 2,5 fois plus que les étudiants de 3^e année (36 %, 1,4 fois en ce qui concerne les cours [80 % vs 46 %]).

La pratique différenciée de l'absence de ces étudiants d'Ipsi en fonction des types d'enseignements (cours vs stages) et de leur année de formation incite également à vérifier si ces étudiants qualifient, ou pas, leurs absences de la même manière.

T3 Des absences parfois ressenties différemment au cours du cursus et selon les modalités de la formation

Les étudiants interrogés devaient également préciser s'ils se considéraient comme absentéistes¹³ (*tableau 12*).

L'assiduité apparaît comme plus forte lorsque les étudiants sont en stage. D'ailleurs, 84 % se déclarent non absentéistes pour les cours et 97 % pour les stages. Élevée, leur assiduité en stage n'est que très peu sensible à leur année d'études (pas de différence significative entre les années). À l'inverse, l'investissement en cours décroît significativement au long des trois années d'études en soins infirmiers. En effet, la part des étudiants de 1^{re} année à déclarer être absentéiste est 5,7 fois moins élevée qu'en 3^e année.

T2 Limites de l'étude

Malgré l'obligation d'assiduité, l'effectif interrogé ne représente pas strictement l'intégralité des étudiants de l'Ipsi. Certains étudiants ont abandonné la formation ou étaient absents le jour de la passation. Par ailleurs, en se référant à la notion d'acceptabilité sociale, on peut craindre que les réponses ne soient pas toutes sincères et aient conduit à une sous-estimation du phénomène. Les résultats présentés ici doivent donc être considérés comme *a minima*. Par ailleurs, eu égard à la longueur du questionnaire et au fait que le remplir a pu empiéter sur le début d'un cours, certaines réponses ont pu être données de façon rapide, voire mécanique, poussant également certaines personnes (voire les mêmes) à ne pas répondre à toutes les questions. Par ailleurs, il aurait été intéressant d'approfondir les questions autour des différences entre absence et type d'enseignement ou sur le fait d'être présent physiquement mais absent intellectuellement, ce que le questionnaire n'a pas permis.

T1 Discussion et préconisations

T2 Discussion

Si la question de l'absence dans le cadre professionnel, et encore plus en structure de santé du fait de la multiplicité de ses enjeux – organisation du travail et du temps de travail, conditions de travail et management, relations sociales, etc. – peut s'avérer préoccupante, l'observation d'étudiants d'Ifsi permet de souligner que ce phénomène ne naît pas lorsque ceux-ci intègrent le monde du travail à l'issue de leur formation. Ainsi, déjà au cours des trois années de leur cursus, les étudiants d'Ifsi ne sont pas présents systématiquement en cours ou en stage, pas plus qu'ils ne l'étaient l'année précédente, ou que ne le sont les étudiants en médecine [12,13].

En outre, dans le cadre de ces études de santé, divisées entre cours en présentiel et stages de terrain, ce sont les seconds qui sont privilégiés par rapport aux premiers, là encore comme pour les futurs médecins [12,13]. Cette différenciation théorique-pratique peut avoir plusieurs raisons, compatibles entre elles, voire cumulées. Les conséquences et leur connaissance par les étudiants de ces absences, selon qu'elles concernent les cours (obligatoires ou facultatifs) ou les stages peuvent faire partie des éléments que les étudiants intègrent au fur et à mesure de leur cursus. Ainsi, à mesure que se rapproche la fin de leurs études et que s'étoffe leur maîtrise des enjeux liés à leur cursus, par exemple en termes de validation et/ou d'activité professionnelle y afférentes, les étudiants peuvent être incités à mettre progressivement en œuvre les stratégies qu'ils estiment leur être les plus favorables. Hypothèse qui se trouve confortée par les différences observées entre les années, opposant parfois assez nettement les réponses des étudiants de 1^{re} et 3^e années. Par ailleurs, un autre type d'arbitrage peut être mis en avant, celui qui renvoie à une hiérarchisation opérée par les étudiants entre les enseignements théoriques en présence et ceux pratiques de terrain, les étudiants privilégiant les seconds, et ce, de manière de plus en plus marquée au cours de leur formation, comme si la professionnalisation prenait de plus en plus le pas sur les apprentissages plus théoriques ou « *scolaires* ».

Par ailleurs, les absences, plus fortes pour les cours que pour les stages, sont sans doute sous-évaluées et mal appréhendées. En effet, le fait que l'écrasante majorité des étudiants interrogés déclarent venir régulièrement en cours en ayant l'esprit ailleurs témoigne de se limiter à une stricte variable binaire reposant sur la présence physique (oui/non) pour apprécier les phénomènes de l'absence et de l'absentéisme. Des préconisations existent déjà, qui visent à accorder une attention plus forte à la détection et à la prévention précoces de l'absentéisme dans le but en particulier d'en prévenir les conséquences indésirables sur les résultats des étudiants supposés avoir besoin de soutien de la part des membres de leur

institution [37]¹⁴. Mais, ces modalités de détection et de prévention de l'absentéisme mériteraient sans doute d'être réévaluées et reconsidérées en prenant en compte l'existence de la combinaison présence physique-absence « *intellectuelle* ». Combinaison dont le repérage est certes difficile à réaliser, mais dont on peut supposer qu'il affectera positivement les résultats des étudiants.

La mise au jour de cette situation paradoxale de présence physique et absence « *intellectuelle* » simultanées, associée aux résultats de l'étude menée auprès de ces étudiants interroge également la pertinence de l'obligation de présence ou d'assiduité. En effet, au final, les étudiants évoquent peu le nombre maximal de jours d'absence autorisé dont ils peuvent bénéficier, alors qu'ils pourraient, au moins pour une partie de ces jours les utiliser pour éviter de venir en cours quand ils ne sont pas en capacité de travailler du fait qu'ils ont l'esprit ailleurs. Pourquoi alors imposer une contrainte de présence, comme c'est parfois préconisé [38], pesante tant pour les étudiants que les formateurs, les tuteurs, ou les personnes en charge du contrôle, dont finalement les effets semblent limités, si l'on s'en tient au faible nombre de réponses qui les mentionnent ?

Et s'ils sont présents pas uniquement parce qu'ils sont soumis à une obligation, pourquoi les étudiants viennent-ils en cours sans être disponibles « *intellectuellement* » pour y acquérir les connaissances qu'ils sont supposés y trouver ? Plusieurs types de raisons sont parfois évoquées dans les réponses : l'espérance de minimiser les difficultés d'apprentissage et la surcharge de travail généralement associées à une absence – au sens physique du terme. Faut-il aussi y voir une forme de croyance en la possibilité de travailler en quelque sorte « *contre son gré* », que des apprentissages sont possibles « *malgré soi* » ? Répondre à ces questions permettrait sans doute de mieux appréhender les critiques émises à propos de la nature des cours, parfois considérés comme inutiles ou soporifiques, ou à l'encontre d'enseignants ou de formateurs, perçus comme ennuyeux ou peu convaincants, voire les difficultés matérielles – un amphithéâtre bruyant ou mal équipé – ou encore des raisons personnelles.

Les cours, et en particulier les cours magistraux en amphithéâtre, ont été évoqués par les étudiants à propos de la concomitance entre présence physique et absence « *intellectuelle* ». Ainsi, bien que reposant sur un référentiel qui s'appuie sur une approche par compétences, alternant formation en cours et en stage, ce sont surtout les premiers qui ont été mis en cause. La question du format de ces cours est donc à discuter, en particulier pour ceux qui ont lieu en amphithéâtre, et ce, dans l'hypothèse où les étudiants infirmiers seraient représentatifs d'autres types d'étudiants, voire dans une perspective plus large que celle des études en soins infirmiers. Cela ouvre également des pistes vers des formations aux méthodes

pédagogiques à destination des formateurs, intervenants, etc. afin de leur permettre d'améliorer la qualité et la présentation du contenu de leurs cours, afin d'augmenter l'assiduité « opérationnelle » des étudiants, qui ne dissocierait pas présence physique et « intellectuelle ». En outre, si les étudiants n'apprennent pas tous de façon identique, accordant par exemple une place plus ou moins grande aux cours magistraux ou à d'autres formes d'apprentissage, il n'en reste pas moins que les facteurs associés à l'enseignement, tels que l'évaluation de la qualité des conférences, contribuent (pour les étudiants en médecine en tout cas, mais sans doute est-ce valable aussi pour les étudiants infirmiers) à la présence en cours [39].

Se superpose par ailleurs au fait que les étudiants n'apprennent pas tous de la même façon, l'effet « *cursus* » qui a été identifié plus haut. En effet, les différences observées entre étudiants de 1^{re} et 3^e années ne sont sans doute pas réductibles au fait que les néo-entrants n'ont pas encore abordé telle ou telle thématique, en l'occurrence celle de l'absentéisme. Outre l'accumulation de connaissances et d'apprentissages, leur cursus leur permet de se construire progressivement et graduellement en tant que futur infirmier [23-25]. On retrouverait alors des éléments de leurs socialisation et intériorisation progressives dans certaines de leurs réponses. Par exemple, le poids apporté à l'insertion dans le groupe d'étudiants mentionné par les étudiants de 1^{re} année pourrait provenir de « *l'innocence initiale* » identifiée dans l'étude classiques de Davis à propos des futures infirmières qu'il avait observées [40]. Les néo-entrants en formation ont encore pendant quelque temps une image idéalisée de l'infirmière, celle d'une professionnelle dévouée, altruiste, disponible à laquelle ils souhaitent coller et dont ils supposent qu'elle est partagée par l'ensemble de leur promotion, d'où leur volonté de s'y intégrer. La phase suivante, celle de la « *conscience d'incongruité* » pourrait également expliquer le fait que les étudiants de 2^e année s'opposent aux deux autres années. En effet, au cours de cette étape de trouble, de désenchantement, voire de crise au cours, les futures infirmières prennent conscience que la profession n'est pas exactement ce qu'elles s'imaginaient et que leurs représentations de la profession sont parfois « *incongrues* ». Est-ce pour cela que les étudiants de 2^e année sont plus absents que les autres, ou que leurs absences sont les plus longues, témoignant d'un désinvestissement dans leur cursus à mesurer à l'aune de leur désenchantement ? À l'inverse, le rapprochement de la sortie de formation des étudiants de 3^e année est supposé constituer un « *décliv* » (*psyching-out*) à partir duquel ils comprennent plus finement ce qu'on attend vraiment d'eux. Ce décliv expliquerait alors que ces étudiants de 3^e année soient alors plus sensibles à l'avis de l'équipe pédagogique, tout en les autorisant à penser que leur absence aura une conséquence moindre sur leur apprentissage, du fait qu'ils sont plus en capacité de répondre aux attentes de la formation.

En outre, si on considère que cette obligation d'assiduité constitue bien une norme de présence et qu'elle est peu citée dans les réponses car intériorisée par les étudiants interrogés, ses effets méritent qu'on ne les apprécie pas seulement en associant présence physique et absence « *intellectuelle* » en cours. En effet, cette question peut se poser également à propos des terrains de stage avec les effets délétères qui sont associés à ce qui peut être proche d'une forme d'incitation au présentéisme. Or, le présentéisme, c'est-à-dire le fait d'être présent sur son lieu de travail au-delà des attentes habituelles [41], bien qu'observé depuis moins longtemps que l'absentéisme est considéré comme ayant des conséquences en termes de dysfonctionnement ou de coûts bien plus importants que ceux liés à l'absentéisme [39,42,43], dont il serait d'ailleurs l'une des causes. Or une norme intériorisée depuis longtemps a plus de chances de produire des effets durables et ancrés. Ne devrait-on pas alors également « *apprendre* » à ne pas venir en stage en dehors des heures habituelles (à ne pas dépasser ses horaires, à ne pas venir malade, etc.) ?

T2 Préconisations

Des options variées se dégagent des observations précédentes. Une première piste consisterait, en s'appuyant exclusivement sur les données relatives au nombre des absences, à renforcer le contrôle relatif à celles-ci et/ou à conditionner la réalisation d'un stage et/ou la validation de l'année en cours au strict respect des règles énoncées. Cependant, outre les moyens – humains et matériels – nécessaires à la mise en œuvre de cette méthode, on peut s'interroger sur ses effets, peut-être contre-productifs, contribuant à augmenter la présence physique, sans pour autant faire diminuer l'absence « *intellectuelle* ».

Les autres options s'appuient sur les résultats plus fins de cette enquête et permettent de viser à des changements intégrant la dimension « *intellectuelle* » des absences observées. Tout d'abord il s'agirait de veiller à ce que les étudiants aient bien connaissance des règles en vigueur en ce qui concerne les absences (physiques) en leur communiquant explicitement ces éléments, comme ils en ont exprimé le souhait au travers du questionnaire, et ce, dès leur entrée en formation, puis en les leur rappelant lors des différents passages d'un type de formation à un autre – enseignements théoriques et stages –, voire en associant la question des absences à celle du présentéisme.

Peuvent également discutées les questions du rythme et du contenu de la formation, en lien avec les conséquences évoquées par les étudiants de leurs absences. En effet, le fait que les absences – en nombre et en durée – atteignent un maximum en 2^e année, nécessite sans doute de réarticuler le cursus, peut-être en accentuant la formation de terrain au cours de cette période, et en décalant certains

cours théoriques en 1^{re} année, année au cours de laquelle les étudiants sont les plus nombreux à exprimer leur inquiétude face aux conséquences néfastes que pourraient avoir leurs absences sur leurs apprentissages (sous l'hypothèse que le meilleur moyen de réduire cette inquiétude est de ne pas être absent). De manière plus générale, les résultats issus de cette enquête amènent à envisager une meilleure coordination entre les années et les enseignements. Dans cette perspective plusieurs registres sont à envisager. En ce qui concerne les contenus, leur définition relativement précise ainsi qu'une concertation entre enseignants permettrait sans doute d'éviter les redondances mentionnées. De la même façon pourraient être programmés de façon concertée, en amont de leur réalisation, le rythme et les modalités des évaluations, afin d'aplanir la cadence et d'éviter aux étudiants d'avoir à privilégier telle ou telle matière au détriment de telle ou telle autre. Se pose également ici la question de format des enseignements, avec des critiques récurrentes à propos des cours magistraux, voire des enseignants assurant ces cours. Plusieurs outils pourraient alors être développés conjointement, l'un portant sur la formation des enseignants à l'exercice du cours magistral (usage de supports, interaction avec les étudiants, etc.), l'autre, en complément, portant sur une évaluation précise de ces cours par les étudiants (par la passation d'un questionnaire à l'issue des cours), afin d'envisager des pistes d'amélioration.

T1 Conclusion

Au cours des trois années que dure leur cursus – intégrant une obligation d'assiduité – les étudiants infirmiers ne font pas acte de présence systématique, que ce soit en cours ou en stage, voire ils sont susceptibles d'associer « *présence physique* » et « *absence intellectuelle* ». Maîtrisant mal les règles relatives aux absences, ces étudiants ne sont pas toutefois sans ignorer les conséquences que peuvent avoir ces absences sur leur formation, et, parallèlement, modulent ces mêmes absences en fonction de leur année d'études ou des formats (théoriques ou pratiques) de leurs enseignements, tout en ne s'autodéclarant pas comme absentéistes.

Phénomène fréquent au cours du cursus infirmier, les absences, parfois longues affectent les cours théoriques plus que les stages et montrent qu'en pratique les règles relatives à l'obligation d'assiduité sont peu, voire mal connues. Importantes du point de vue de leur ampleur (nombre et durée), ces absences témoignent également du rapport qu'entretiennent les étudiants à leur formation. En effet, les étudiants expriment, de façon variable selon leur année d'études et leur professionnalisation progressive, leur inquiétude, en termes d'apprentissage, de la charge de travail à venir, de rémunération ou d'intégration dans le groupe (en 1^{re} année).

Plus finement, ces absences peuvent se voir déclinées dans un couple présence physique-absence « *intellectuelle* », renvoyant au sentiment d'être peu réceptif ou disponible aux cours auxquels on assiste, couple qui fait écho à certaines critiques émises par les étudiants sur leur formation (format et rythme des cours et évaluations, contenu, enseignants, etc.), associées à des questions plus personnelles, liées à leur vie en général (soucis, fatigue, etc.)

Partir du point de vue des étudiants met en avant la complexité du phénomène des absences, pourtant abordées dans les référentiels, projets pédagogiques ou règlement intérieur, mais dont les étudiants disent qu'ils ignorent les règles y afférentes. S'interroger sur les rapports qu'entretiennent ces étudiants avec leurs absences invite aussi bien à questionner la pertinence de l'obligation d'assiduité que le contenu et/ou le format des enseignements, voire leur répartition et leur articulation (au sein d'une même année et au cours du cursus), Tous ces éléments invitent à repenser le rythme du cursus, dans sa combinaison entre cours théoriques et stages, dans la coordination et l'articulation entre enseignements et évaluation, ainsi qu'en ce qui concerne le contenu et la mise en œuvre de ces cours, et, simultanément, à se pencher sur les mécanismes de socialisation, d'intériorisation et de professionnalisation progressives de ces étudiants, dans leur contribution à la construction graduelle de leur identité professionnelle d'infirmier.

Déclaration de liens d'intérêts

L'auteur déclare ne pas avoir de liens d'intérêts.

Notes

¹ Qui n'est plus alimentée depuis le début de l'année 2019.

² Même si l'université éthiopienne d'Hawassa de médecine et des sciences de la santé, qui comprend trois écoles incluant la médecine, la santé publique et les sciences de l'environnement, ainsi que le département des sciences de laboratoire médical, intègre également les formations en soins infirmiers et obstétricaux. *Idem* pour l'étude menée en 2010-2011 qui a été effectuée à l'université Ege d'Izmir (Turquie) auprès d'étudiants de deuxième année des facultés de médecine, pharmacie, médecine dentaire et sciences infirmières.

³ Les modalités de recrutement dans les instituts de formation en soins infirmiers sont modifiées pour la rentrée 2019.

⁴ Les étudiants du master 2 IDS (Intervention et développement social) de l'université Bretagne Sud ont été sollicités pour la rédaction puis les passations du questionnaire. Je les remercie ici de leur contribution.

⁵ Pour cette question comme pour les suivantes, seules ont été comptabilisées les réponses.

⁶ 2,9 jours. Afin de réaliser ce calcul, il a été décidé de borner l'intervalle "11 jours ou plus" à trente, considérant ainsi que c'est la durée maximale des absences observées. Malgré son caractère arbitraire, cette durée présente l'avantage de donner un ordre de grandeur et de pouvoir faire des comparaisons (*cf. infra*).

⁷ Cette préoccupation est en proportion sans doute la plus importante, dans la mesure où le pourcentage donné est calculé sur l'ensemble des étudiants et pas exclusivement à partir de l'effectif des étudiants de formation continue.

⁸ Les guillemets mettent ici en valeur l'opposition entre les dimensions physique et intellectuelle des absences et présences observées.

⁹ Afin de réaliser le test statistique, en l'absence d'effectifs pour certaines réponses proposées, les modalités "6 à 10 jours" et "11 jours et plus" ont été regroupées. En fonction des effectifs, c'est soit la méthode de Fisher – effectifs faibles –, soit celle de Pearson qui a été utilisée.

¹⁰ En cohérence par rapport aux calculs précédents, le nombre maximal de jours d'absence a été évalué à 30 afin de pouvoir établir ces moyennes. Il importe cependant de noter que, du fait du faible nombre d'absences de longue durée, l'imposition de cette valeur affecte peu le résultat final de la moyenne calculée, dont le principal usage est comparatif.

¹¹ I.e. sont exclues les non-réponses, les réponses "je ne sais pas" ou "autre(s)", qui représentent par ailleurs un effectif réduit d'étudiants, quelle que soit l'année concernée.

¹² Appliqué au tableau à trois modalités d'année de cursus, le test exact de Fisher permet de conclure à une différence très significative, avec p -value = 5,214975334859 10⁻⁵. À l'inverse, selon la méthode de Pearson, il n'existe pas de différence significative entre les 2^e et 3^e années, p -value = 0,85508196559963).

¹³ En introduction de la partie du questionnaire portant sur la formation et la thématique "absentéisme", il était donné une définition de ce terme, à savoir : « *l'absentéisme se caractérise par des absences récurrentes sur le lieu de travail/formation* ».

¹⁴ En l'occurrence les méthodes de ce soutien proposé aux étudiants en médecine peuvent sans doute être adaptables, voire transposables, aux étudiants infirmiers.

Références

- [1] L'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail. 10 questions sur... l'absentéisme. Lyon: Anact; 2016. <https://www.anact.fr/10-questions-sur-labsenteisme>.
- [2] Rousseau T. Absentéisme et conditions de travail, l'énigme de la présence. Lyon: Anact; 2012.
- [3] Rousseau T. L'absentéisme. Outils et méthodes pour agir. Lyon: Anact; 2016.
- [4] Gallois P. L'absentéisme, comprendre et agir. 2^e ed. RUEIL-MALMAISON: Liaisons; 2006.
- [5] Monneuse D. L'absentéisme au travail, de l'analyse à l'action. La Plaine Saint-Denis cedex: Afnor; 2015.
- [6] Meuleman F. Vaincre l'absentéisme. Paris: Dunod; 2011.
- [7] Aract Nouvelle-Aquitaine, ARS Nouvelle-Aquitaine. L'absentéisme en milieu médico-social : un guide pour vous aider à agir. Lyon: Anact; 2017. <https://www.anact.fr/labsenteisme-en-milieu-medico-social-un-guide-pour-vous-aider-agir>.
- [8] Banque de données en santé publique. <http://www.bdsp.ehesp.fr/Base/>.
- [9] <https://www.infirmiers.com/>.
- [10] <http://www.espaceinfirmier.fr/recherche/>.
- [11] El Hor C, Chambaretaud V, Perrier S, Martin L. Absentéisme des étudiants en soins infirmiers et nouvelle réforme. Soins Cadres 2012;21(82):29-30.
- [12] Hosseini H. Enquête sur l'absentéisme des étudiants aux cours de la faculté de médecine de Paris XII. Mémoire du DIU Pédagogie médicale; 2003.
- [13] Le Bras M, Lehmann J. L'absentéisme : quelles causes, quelles attentes des étudiants en médecine d'aujourd'hui. DIU Pédagogie médicale; 2016.
- [14] Mattick K, Crocker G, Bligh J. Medical student attendance at non-compulsory lectures. Adv Health Sci Educ Theory Pract 2007;12(2):201-10.
- [15] Desalegn AA, Berhan A, Berhan Y. Absenteeism among medical and health science undergraduate students at Hawassa University, Ethiopia. BMC Med Educ 2014;14(81).
- [16] Hilal Bati A, Mandiracioglu A, Orgun F, Govsa F. Why do students miss lectures? A study of lecture attendance amongst students of health science? Nurse Educ Today 2013;33(6).
- [17] Ruiz JG, Mintzer MJ, Leipzig RM. The impact of E-learning in medical education. Acad Med 2006;81(3):207-12.

- [18] Girard L. Des femmes en blanc, la « fabrication » des infirmières. Thèse de doctorat en sociologie, université de Bourgogne Franche-Comté; 2018.
- [19] Divay S. Les dessous cachés de la transmission du métier de soignante, SociologieS, 2014.
- [20] Thouvenin P. Ethnographie de la formation des infirmières françaises. Regards sociologiques 2004;29:35-53.
- [21] Casteran-Sacreste B. Profil des infirmiers en formation. Études et résultats n° 982. Paris: Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques; 2016.
- [22] Marquier R. Les étudiants en soins infirmiers en 2004. Série Études n° 55. Paris: Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques; 2006.
- [23] Grainger M. La socialisation. In: Formarier M, Jovic L (dir.). Les concepts en sciences infirmières, 2^e éd. Lyon: Mallet Conseil; 2012.
- [24] Dubar C. La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin; 2000.
- [25] Dubar C. La socialisation. Paris: Armand Colin; 2005.
- [26] Schepens F, Zolesio E. La fabrication du soignant au travail. Travail et Emploi 2015;141.
- [27] Benelli N, Modak M. Analyser un objet invisible : le travail de care. Revue française de sociologie 2010;51(1):39-60.
- [28] Feroni I. Les infirmières hospitalières : la construction d'un groupe professionnel, Thèse de doctorat en sociologie. Nice, 1994.
- [29] Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier. JORF n° 0181 du 7 août 2009. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2009/7/31/SASH0918262A/jo/texte>.
- [30] Arrêté du 20 avril 2012 modifiant l'arrêté du 21 avril 2007 relatif aux conditions de fonctionnement des instituts de formation paramédicaux. JORF n° 0100 du 27 avril 2012. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000025753078/>.
- [31] Arrêté du 21 avril 2007 relatif aux conditions de fonctionnement des instituts de formation paramédicaux. Article 41. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=5BB4F4DB9CC41D8ECE049CBDD96E9410.tplgfr23s_2?idArticle=LEGIARTI000036834745&cidTexte=JORFTEXT000000277377&categorieLien=id&dateTexte=
- [32] Arrêté du 17 avril 2018 modifiant l'arrêté du 21 avril 2007 relatif aux conditions de fonctionnement des instituts de formation paramédicaux. JORF n° 0092 du 20 avril 2018.

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=AA83017ACA136A01D17E412AD04C7116.tplgfr41s_3?cidTexte=JORFTEXT000036819285&dateTexte=20190102

[33] BiostaTGV. Test exact de Fisher. <http://marne.u707.jussieu.fr/biostatgv/?module=tests/fisher>.

[34] Croguennec Y. La formation aux professions de santé en 2016 (hors professions médicales et pharmaceutiques). Documents de travail n° 205. Paris: Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques; 2018.

[35] Barlet M, Marbot C (dir.). Portrait des professionnels de santé. Panoramas de la Drees. Paris: Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques; 2016.

[36] Casteran-Sacreste B. Profil des infirmiers en formation en 2014. Études et résultats n° 982. Paris: Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques; 2016.

[37] Santarelli J. Processus d'apprentissage en formation et quête du sens : Le cas des étudiants infirmiers : approche ethnographique. Thèse en sciences de l'éducation. Université Jean-Monnet, Saint-Étienne, 2012.

[38] Sharmin T, Azim E, Choudhury S, Kamrun S. Reasons of absenteeism among undergraduate medical students : a review. Anwer Khan Modern Medical College Journal 2017;8(1):60-6.

[39] Birraux C, Le Deaut JY. L'innovation à l'épreuve des peurs et risques. Rapport de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques 2012;286(1). <https://www.senat.fr/notice-rapport/2011/r11-286-1-notice.html>.

[40] Davis F. The Nursing Profession. Five Sociological Essays. John Wiley & Sons Inc; 1966.

[41] Gosselin E, Lauzier M. Le présentéisme : lorsque la présence n'est pas garante de la performance. Revue française de gestion 2011;211(2):15-27.

[42] Hamon-Cholet S, Lanfranchi J. Présentéisme au travail : mesures et déterminants. Dares; 2016. https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/3-1_hamon_cholet.pdf.

[43] Létienne R. Le présentéisme coûte plus cher que l'absentéisme, Le Monde, 2016. https://www.lemonde.fr/emploi/article/2016/01/08/le-presenteisme-coute-plus-cher-que-l-absenteisme_4844015_1698637.html.

Tableaux

Tableau 1. “Depuis la rentrée 2018, avez-vous été absent.e en cours ?”

	Effectifs	Fréquence (en %)
Jamais	178	59
1 ou 2 jours	97	32
3 à 5 jours	20	7
6 à 10 jours	4	1
11 jours ou plus	5	2
Total	304	100

Tableau 2. “Si vous étiez en formation au cours de l'année 2017-2018, avez-vous été absent.e ?”

	Effectifs	Fréquence (en %)
Jamais	59	22
1 ou 2 jours	65	24
3 à 5 jours	81	30
6 à 10 jours	30	11
11 jours ou plus	36	13
Total	271	100

Tableau 3. “Lors de vos expériences de terrain, avez-vous déjà été absent.e ?”

	Effectifs	Fréquence (en %)
Oui	140	47
Non	156	53
Total	296	100

Tableau 4. “Pensez-vous que le fait d’être absent.e a des conséquences sur :”

	Effectifs	Fréquence (en %)
L'apprentissage	150	50
La rémunération (si en formation continue)	144	48
La surcharge de travail à venir	102	34
La validation de la formation	94	31
L'avis de l'équipe pédagogique à mon égard	83	27
L'intégration dans le groupe d'étudiant.e.s	32	11
Aucune conséquence	26	9
Je ne sais pas	9	3
Autre(s)	5	2
Total répondants	302	

302 répondants/304 interrogés, 645 réponses (3 réponses possibles).

Pourcentages calculés sur la base des répondants.

Tableau 5. “Vous est-il déjà arrivé d’assister à un cours (“présence physique”) en ayant l’esprit ailleurs (“absence intellectuelle”) ?”

	Effectifs	Fréquence (en %)
Souvent ou très souvent	121	40
Quelquefois	144	47
Assez rarement	36	12
Jamais	2	1
Total	303	100

Tableau 6. Durée des absences depuis la rentrée 2018 et année d'études.

Année d'études Absences	1 ^{re} année infirmier.ère		2 ^e année infirmier.ère		3 ^e année infirmier.ère		Total	
	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)
Jamais	67	64	38	38	73	74	178	59
1 ou 2 jours	32	30	43	43	22	22	97	32
3 à 5 jours	5	5	12	12	3	3	20	7
6 jours ou plus ⁹	1	1	7	7	1	1	9	3
Total	105	100	100	100	99	100	304	100

La dépendance est significative. Méthode : test exact de Fisher.

p -value = 6,3353717745523 10⁻⁶.

Tableau 7. Conséquences du fait d'être absent.e et année d'études.

Année d'études Conséquences de l'absence sur :	1 ^{re} année infirmier.ère		2 ^e année infirmier.ère		3 ^e année infirmier.ère		Total	
	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)
L'apprentissage	66	27	48	23	36	19	150	23
La rémunération (si en formation continue)	42	17	61	29	41	22	144	22
La surcharge de travail à venir	49	20	31	15	22	12	102	16
La validation de la formation	30	12	36	17	28	15	94	15
L'avis de l'équipe pédagogique à mon égard	28	12	17	8	38	20	83	13
L'intégration dans le groupe d'étudiant.e.s	18	7	8	4	6	3	32	5%
Aucune conséquence	5	2	8	4	13	7	26	4
Je ne sais pas	4	2	2	1	3	2	9	1
Autre(s)	1		1		3	2	5	1
Total	243	100	212	100	190	100	645	100

La dépendance est très significative. Méthode : test du χ^2 de Pearson.

p -value = 8,7323339453756 10^{-5} .

Tableau 8. Thème de l'absentéisme abordé au cours de la formation et année d'études.

Absentéisme abordé :	Année d'études		1 ^{re} année infirmier.ère		2 ^e année infirmier.ère		3 ^e année infirmier.ère		Total	
	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)
Lors de mes cours (cours magistral, TD)	41	28	49	27	28	15	118	23		
Sur mon terrain de stage	2	1	26	14	27	14	55	11		
Lors de conférences, séminaires, etc.			2	1	1	1	3	1		
Lors d'entretiens avec mon formateur référent	6	4	21	11	24	12	51	10		
À l'approche des stages	42	29	29	16	30	16	101	19		
Au cours des regroupements pendant les stages	1	1	8	4	10	5	19	4		
Lors d'échanges informels entre étudiant.e.s	17	12	22	12	46	24	85	16		
Dans d'autres circonstances	14	10	10	5	10	5	34	7		
La question de l'absentéisme n'a jamais été abordée	24	16	16	9	17	9	57	11		
Total	147	100	183	100	193	100	523	100		

Tableau 9. Aurait aimé aborder la thématique de l'absentéisme (si non fait) et année d'études.

Année d'études Aurait aimé aborder l'absentéisme	1 ^{re} année infirmier.ère		2 ^e année infirmier.ère		3 ^e année infirmier.ère		Total	
	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)
Oui	46	71	29	48	30	45	105	54
Non	1	2	17	28	19	28	37	19
Je ne sais pas	18	28	15	25	18	27	51	26
Total	65	100	61	100	67	100	193	100

Tableau 10. Connaissance du nombre de jours maximum d'absence autorisés pour les cours et année d'études.

Année d'études Jours maximum d'absence (cours)	1 ^{re} année infirmier.ère		2 ^e année infirmier.ère		3 ^e année infirmier.ère		Total	
	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)
Oui	21	20	41	41	53	54	115	38
Non	84	80	58	59	45	46	187	62
Total	105	100	105	100	105	100	302	100

La dépendance est très significative. Méthode : test du χ^2 de Pearson.

p -value = 2,6718114509498 10⁻⁶.

Tableau 10. Connaissance du nombre de jours maximum d'absence autorisés pour les stages et année d'études.

Année d'études Jours maximum d'absence (stage)	1 ^{re} année infirmier.ère		2 ^e année infirmier.ère		3 ^e année infirmier.ère		Total	
	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)
Oui	9	9	40	40	62	64	111	37
Non	94	91	59	60	35	36	188	63
Total	103	100%	99	100%	97	100%	299	100%

La dépendance est très significative. Méthode : test du χ^2 de Pearson.

p -value = 5,0345418360535 10⁻¹⁵.

Tableau 12. Autoqualification d'absentéiste et année d'études.

Année d'études Auto- qualification d'absentéiste	1 ^{re} année infirmier.ère		2 ^e année infirmier.ère		3 ^e année infirmier.ère		Total	
	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)	Eff.	Fréq. (en %)
Oui pour les cours	5	5	15	16	26	27	46	16
Non pour les cours	94	95	79	84	71	73	244	84
Total	99	100	94	100	97	100	290	100

La dépendance est très significative. Méthode : test exact de Fisher,
 p -value = 1,0534845764405 10^{-4} .

Oui pour les stages	1	1	2	2	4	5	7	3
Non pour les stages	93	99	89	98	84	95	266	97
Total	94	100	91	100	88	100	273	100