Université de Rouen
UFR Sciences de l'Homme et de la Société
Département Sciences de l'Education
Laboratoire CIVIIC

Année Universitaire 2014-2016

« Une approche par les compétences du curriculum de la formation infirmière »

« Une professionnalité émergente pour le formateur »

En vue de l'obtention du
Master 2 de recherche à distance Francophone

Sous la direction de Mr Thierry Ardouin, Professeur à l'Université de Rouen
Et de Me Patricia Remoussenard, Professeur Université de Lille

Fatima Zerroukhi N° étudiant : 21408481

Remerciements

- Mes remerciements vont à Mr Ardouin, Directeur de mémoire pour son accompagnement, sa rigueur, ses conseils avisés qui m'ont aidée dans ce projet.

- Merci aux personnes qui ont bien voulu m'accorder du temps pour cette recherche et plus particulièrement le CEFIEC par sa présidente Me Sommelette.

- Une pensée pour mes collègues Rosabelle et Françoise pour leur écoute attentive et leurs conseils ainsi que Pascale pour son intervention efficace.

- Toute ma gratitude à Catherine Dionisi, Directrice de l'Institut de Formation pour son soutien et son aide.

- Enfin à mes filles pour leur compréhension.

Sommaire

I. La problématique et les hypothèses 4
1. Le contexte de la réforme des études en soins infirmiers : Un changement de paradigme 4
2. Les entretiens exploratoires 11
3. Problématisation, question de recherche et hypothèses 16
II. Cadre théorique et contexte 18
1. Le contexte 18
2. Cadre conceptuel 21
2.1 La professionnalité 21
2.2 Compétence et réflexivité 29
2.3 L'accompagnement pédagogique 42
III. Enquête 51
3.1 Méthodologie de recherche 51
3.2 L'enquête 52
IV. Analyse des entretiens et des questionnaires 57
4.1 Analyse descriptive des questionnaires 57
4.2 Analyse descriptive des entretiens 67
4.3 Analyse interprétative 78
4.4 Réflexions et confrontation aux hypothèses 83
V. Conclusion 85
5.1 Synthèse méthodologique 85
5.2 Limites de la recherche 86
5.3 Réflexions professionnelles 87
VI Table des matières 90

Avant-propos

Cadre de santé chargée de formation à l'Institut de Formation des Manipulateurs en Radiologie Médicale, je bénéficie de 5 années d'expérience professionnelle dans l'accompagnement des étudiants vers la professionnalisation. Notre formation a fait l'objet d'une réforme en 2012 pour intégrer, conformément aux accords de Bologne (1999) le processus LMD (Licence Master Doctorat). Ainsi la réforme met en relief une approche par compétence ou la notion de réflexivité est posée comme incontournable visant l'émergence d'un praticien réflexif. En Master 1 notre mémoire exploratoire visait à comprendre en quoi cette réforme impactait les pratiques pédagogiques qui font l'objet de prescriptions dans le nouvel arrêté de formation. Nous avons choisi de travailler sur la formation infirmière, dont la réforme a eu lieu en 2009, pour avoir un certain recul sur la pratique sachant que les conceptions des dispositifs sont tout à fait transposables. En effet l'organisation du dispositif concernant la formation des manipulateurs en radiologie s'est largement inspirée du modèle infirmier et plus globalement de toutes les formations paramédicales intégrant le LMD. Ce choix a été éclairé par l'intérêt d'une recherche qui bénéficie d'un recul et donc d'une approche critique plus consistante.

Notre objet de recherche concerne donc les pratiques du formateur dans ce nouveau dispositif où s'inscrit un réel changement de paradigme de la formation.

Introduction

Ce travail de recherche trouve ses origines dans la mise en place de la réforme Licence Master Doctorat au sein de la formation infirmière. Cette réforme curriculaire propose une professionnalisation des étudiants via l'approche par compétence pour l'émergence d'un praticien réflexif et autonome. Notre recherche s'intéresse au rôle du formateur depuis cette réforme qui s'inscrit dans un changement de paradigme. Notre contexte s'intéresse à relever les changements emblématiques de cette réforme impliquant désormais les universitaires et le conventionnement obligatoire pour l'obtention du grade licence. Dans un premier temps un détour conceptuel va nous permettre d'étudier les concepts de professionnalisation et de professionnalité contextualisés dans la formation d'adulte pour ainsi comprendre la professionnalisation des formateurs.

Aussi l'approche par compétence et la réflexivité sont abordées pour essayer de comprendre comment adapter les méthodes pédagogiques pour s'inscrire dans cette nouvelle approche. Enfin la notion d'accompagnement est étudiée car c'est une posture marquée dans le rôle du formateur.

Notre méthodologie de recherche s'inscrit dans une approche à prioriste et nous proposons deux réponses provisoires que nous allons confronter au terrain.

Notre enquête se concrétise autour de deux approches. Il s'agit par les entretiens semi directif de recueillir les propos des interviewés autour des pratiques pédagogiques, de la réforme et des perspectives. Les questionnaires nous ont permis d'ouvrir notre enquête au niveau national.

L'analyse des données nous ont permis d'interroger les hypothèses et de relever une professionnalité du formateur qui diffère et une formation initiale qui est désormais inadaptée.

Nous présenterons pour finir les réflexions professionnelles qui s'organisent autour de ce travail ainsi que les limites. Notre proposition est en faveur de

l’émergence d’un ingénium de l’accompagnement permettant de valoriser le rôle du formateur.

I. La problématique et les hypothèses

1. Le contexte de la réforme des études en soins infirmiers : Un changement de paradigme

1.1De l'émergence des Accords de Bologne

Les formations paramédicales (infirmières et manipulateurs en radiologie entre autres) ont vu leur fonctionnement bouleversé par les réingénieries de formation en lien avec l'application des accords de Bologne. En effet en 1999 ces accords ont permis de contractualiser la notion de parcours commun qui tend à donner une certaine lisibilité des diplômes au sein d'un environnement Européen de l'enseignement Supérieur. Il s'agit alors de normaliser les niveaux d'étude selon le principe du LMD : Licence Master Doctorat. La perspective ainsi offerte consiste non seulement en la mobilité des étudiants au sein de l'Europe mais aussi à favoriser leur intégration dans le marché du travail européen. Il s'agit dans un second temps d'une forme de reconnaissance sociale d'un niveau d'étude (trois ans) qui ne donnait pas d'équivalent licence au sens universitaire. Ce processus de Bologne devrait aussi permettre une mobilité intra filière permettant par exemple à un étudiant infirmier d'intégrer la formation manipulateur en ayant validé certains enseignements communs. Nous retrouvons bien ici l'idée de réorientation intéressante pour les étudiants voire de poursuite d'étude vers un niveau Master. Du référentiel d'activités au référentiel de formation en passant par la genèse du référentiel de compétences l'universitarisation impacte non seulement les programmes de formation mais aussi les acteurs et la profession. A propos de l'usage du mot universitarisation R Bourdoncle relève une dimension symbolique opérante de transformation de la formation professionnelle par l'Université (Bourdoncle, 2007).

1.2 Du référentiel de formation à la certification : un aperçu du changement avec le nouveau référentiel

La formation au diplôme d'état d'Infirmier, intégrant la Réforme LMD, répond à l'arrêté du 31 Juillet 2009[1](modifié par l'arrêté du 26 Juillet 2013).Dans les annexes de cet arrêté se trouvent le référentiel d'activités qui met en perspective un référentiel de compétences qui in fine donne suite à un référentiel de formation. Le référentiel d'activité a pour vocation de décrire les activités du métier d'infirmier intégrant de multiples dimensions comme l'analyse, l'organisation, l'évaluation des soins sans omettre l'aspect préventif et de formation (Annexe 1 p45). Partant de cette liste d'activités, les compétences nécessaires pour réaliser ces activités ont été décrites.

Ainsi le référentiel de compétence infirmier se décline en 10 compétences (Annexe 2) :

- Compétence 1 : Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier.
- Compétence 2 : Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers.
- Compétence 3 : Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens.
- Compétence 4 : Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique.
- Compétence 5 : Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs.
- Compétence 6 : Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soin.
- Compétence 7 : Analyser la qualité et améliorer sa pratique professionnelle.
- Compétence 8 : Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques.

[1]Ministère des Affaires Sociales et de la Santé Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat.

- Compétence 9 : Organiser et coordonner les interventions soignantes.
- Compétence 10 : Informer, former des professionnels en formation.

Il apparait clairement dans les textes ainsi explorés que la philosophie de la réingénierie de formation repose sur l'approche par la compétence et la combinaison du savoir par pallier progressif qui permet d'atteindre cette compétence. Une fragmentation didactique (Cours Magistraux, Travaux Dirigés, Temps Personnel Guidé, Unité d'Intégration) et la pratique réflexive, entre autres analyses de pratique, accompagnent l'étudiant dans son parcours de professionnalisation pendant 3 années.

Dans l'ancien référentiel (de 1992 à 2009) la notion de praticien réflexif ou encore de pratique réflexive n'est pas clairement nommée. Le formateur est donc amené à pratiquer cette activité pédagogique dont il ne sait pas circonscrire les limites par manque d'appropriation. Par ailleurs nous pouvons aussi nous questionner sur le rôle des terrains de stage pour lesquels la réflexivité est encore une notion bien plus abstraite. Au-delà de la maitrise technique de la réflexivité à quel moment doit-elle être mobilisée ? Il s'agit bien là d'un questionnement qui garde une place entière et qui peut être matérialisé au sein du projet pédagogique qui donne des orientations pragmatiques là où les textes de lois semblent un peu évasifs.

L'ensemble des acteurs, formateurs, tuteurs et compagnons sont impactés par ce changement à différents niveaux. Notre objet de recherche concerne les pratiques du formateur dans le nouveau dispositif nous nous centrerons donc sur le changement du point de vue du formateur.

Le formateur participait à ce qu'on appelle les mises en situations professionnelles sur le terrain. Cette mise en situation professionnelle consistait à évaluer l'étudiant au décours d'une prise en charge d'un patient au sein d'un exercice réel. Le binôme formateur et tuteur participaient ensemble à cette évaluation normative

pour l'obtention du Diplôme d'Etat. Symboliquement, c'était la seule possibilité pour le formateur de participer à une évaluation impliquant le patient.

En effet, au sein du nouveau référentiel, le fait de ne plus évaluer une pratique à un instant t peut paraitre frustrant à la fois pour le formateur qui n'intervient plus au chevet du patient et donc au contact d'une réalité et pour le tuteur, l'absence d'intervention directe dans la certification (évaluation et note obtenue). Le tableau ci-dessous présente une étude comparative du nouveau référentiel et de l'ancien afin de visualiser le changement.

Tableau synthétique (Master 1 Forse Zerroukhi F) présentant le contenu des deux arrêtés (étude comparative)

Thématique ou Item	**Arrêté de 1992 DE**	**Arrêté de 2009 DE**
Approche Alternance	2240h cours théoriques 2380h stages cliniques	2100 h cours théoriques 2100h stages cliniques
Certification	Contrôle continu et épreuves de DE	Validation par acquisition crédits progressifs
Validation	Mise en situation professionnelle (formateurs et tuteurs)	Plus d'épreuve pratiques mais analyse de la pratique
Outil alternance	Feuille de stage avec note	Portfolio (approche compétence)
Diplôme	DE (3ans post bac)	DE (bac+3) avec grade licence
Programme de Formation	160 H Sciences humaines	255 H Sciences Humaines

Posture réflexive	Pas abordée dans l'ancien référentiel	Exigée pour l'étudiant. Il s'agit de « *l'amener à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif* »
Accompagnement de l'étudiant	Evaluation du stage par le responsable de l'unité clinique	Le formateur référent de stage intervient dans l'accompagnement clinique
Modalités Pédagogiques	Enseignements théoriques et cliniques	- Cours Magistraux - Travaux dirigés - Travaux Personnels Guidés -Unité d'Intégration
Posture Pédagogique	Pédagogie active basée tant sur le questionnement que sur le contenu	Centrée vers la construction de savoirs par l'étudiant. Pédagogie différenciée…aide l'étudiant à développer sa capacité de recherche. Le formateur développe des stratégies qui aident les étudiants dans leurs apprentissages en milieu clinique

Ce tableau tente de faire émerger les principaux changements de la réforme en comparant les deux arrêtés (1992 et 2009). Nous retenons que les modalités de certification et de validation sont modifiées. Les finalités de la formation sont clairement l'émergence d'un praticien réflexif et la dimension universitaire est présente (ECTS, grade licence).

La validation des stages implique maintenant dans le nouveau référentiel un investissement formalisé des formateurs puisqu'ils participent directement à la validation du stage, à contrario dans l'ancien modèle le tuteur validait le stage par l'obtention d'une note sur vingt. L'enjeu est maintenant très différent car le stage n'est validé que si les conditions suivantes sont remplies:

- Avoir réalisé la totalité du stage, la présence sur chaque stage ne peut être inférieure à 80%du temps prévu (dans la limite de la franchise autorisée).
- Avoir analysé en cours de stage des situations et activités rencontrées et en avoir inscrit les éléments sur le portfolio. Cette validation implique essentiellement et directement le formateur au sein d'un face à face pédagogique.
- Avoir mis en œuvre et validé les éléments des compétences requises dans une ou plusieurs situations (en immersion clinique).
- Avoir validé la capacité technique de réalisation des actes ou activités liés au stage effectué.

Les rôles des acteurs semblent ainsi complètement redistribués avec la réingénierie de formation. D'une part nous observons un changement indéniable dans l'évaluation qui, avec l'approche par compétence, devient progressive et d'autre part l'implication des acteurs est objectivement contractualisée et pose les jalons d'une collaboration terrain et Institut qui trouve un sens dans l'articulation de l'alternance intégrative.

Notre cadre contextuel s'attardera à présenter le dispositif.

1.3 Les fondements du partenariat Universitaire

L'obtention du grade Licence implique de fait un conventionnement des Instituts de Formation via le ministère de la Santé car l'Université délivre le grade Licence et la DRJSCS[2]le diplôme d'Etat. Ce process est très complexe tant il est sensible d'un point de vue politique, stratégique dont les enjeux à cette étape de notre travail nous dépassent largement. Nous pouvons ici poser les grandes lignes de la contractualisation.

Les domaines d'enseignements dits contributifs (le socle commun d'enseignements académiques comme les sciences humaines) sont sous la responsabilité certificative de l'Université. En effet les universitaires ont un droit de regard sur les enseignements dispensés et sur les acteurs qui enseignent au sein de ces unités d'enseignements. Par ailleurs ils sont légitimes pour nommer un enseignant disponible et pertinent dans la discipline pour dispenser cet enseignement. Toutes ces données font l'objet d'une contractualisation au sein de la convention tripartite (Université, Région et structure hospitalière à laquelle est rattachée l'Institut de Formation en Soins Infirmiers)

1.4 Le questionnement de départ

Nous avons abordé les éléments qui alimentent le paradigme du changement annoncé par le nouveau programme LMD. Ce changement impacte à tous les niveaux du programme de formation, du contenu des unités d'enseignements, de la certification, du rôle des acteurs du partenariat au sein de l'alternance (formateurs, tuteurs et compagnons).

Nous nous interrogeons sur le rôle du formateur dans un tel contexte aux injonctions multiples concernant la réflexivité, véritable levier de

[2]Direction Régionale Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale

professionnalisation, l'accompagnement pédagogique (plus en retrait que dans son rôle transmissif). En somme nous pouvons poser les questions suivantes :

- L'universitarisation et la professionnalisation constituent elles deux approches dichotomiques ?
- Comment le formateur peut-il intégrer la pratique réflexive exigée par le nouveau référentiel dans les pratiques pédagogiques ?
- Quel rôle pour le formateur accompagnateur au sein du dispositif intégrant un partenariat Universitaire ?

Nous choisissons de retenir comme question de départ la réflexivité mise en perspective avec le travail du formateur

« En quoi l'obligation d'usage de la réflexivité dans le nouveau référentiel entraine-t-elle un changement de travail pour le formateur ? »

2. Les entretiens exploratoires

Notre phase exploratoire du Master 1 nous a permis de faire évoluer notre questionnement. Nous avions réalisé des entretiens semi directifs auprès d'une Directrice d'IFSI(Institut de Formation en Soins Infirmiers) et auprès de formateurs. Notre méthodologie à postériori partait d'une question de départ autour des pratiques pédagogiques du formateur. En phase exploratoire nous avons choisi d'interroger une Directrice d'Institut de Formation en Soins Infirmiers parce qu'il s'agit là d'un acteur principal dans la réflexion concernant l'application du nouveau programme et des orientations choisies au sein d'une équipe de formateur. Dans un même temps notre choix s'est porté sur l'intérêt d'interroger deux formateurs pour envisager leur positionnement face à cette nouvelle approche par compétence dont la réflexivité en fait partie intégrante.

2.1 Approche méthodologique : l'entretien semi directif

2.11. Choix de l'outil

Moliner, Rateau et al définissent l'entretien comme une communication qui se contractualise autour d'un échange dont l'objet est préalablement posé (Moliner, Rateau et al, 2002)

Le contexte de l'entretien doit réunir des conditions favorables permettant l'expression de l'interviewé. Ainsi l'entretien a été mené avec au préalable les éléments incontournables suivants :

- Se présenter en tant que sujet et présenter l'objet de la recherche
- Instaurer un climat de confiance (conditions favorables à l'expression de l'interviewé)
- Respecter l'anonymat et proposer un accès éventuellement à la retranscription

2.12. Choix des sujets interviewés en phase exploratoire

La question de départ met en perspective la notion de nouveau référentiel, le travail du formateur et le niveau d'appropriation du principe de réflexivité.

Il nous a semblé intéressant d'interviewer, dans la phase exploratoire, une Directrice d'Institut de Formation en Soins Infirmiers parce qu'il s'agit là d'un acteur principal dans la réflexion concernant l'application du nouveau programme et des orientations choisies au sein d'une équipe de formateur. Dans un même temps notre choix se porte sur l'intérêt d'interroger deux formateurs, en phase exploratoire, pour envisager leur positionnement face à cette nouvelle approche par compétence dont la réflexivité en fait partie intégrante.

2.13. Elaboration du guide d'entretien

Notre méthodologie de recherche exploratoire s'oriente vers une approche qualitative car il s'agit de recueillir les points de vue des acteurs participant au dispositif.

La construction du guide d'entretien interroge certains indicateurs au sein de la question de départ.

En faisant émerger la notion de changement nous allons interroger l'approche par compétence et le principe de réflexivité. Nous interrogeons aussi les pratiques pédagogiques et la posture du formateur. En dernier lieu nous questionnons la posture professionnelle acquise avec ce nouveau dispositif de formation.

2.14. Réalisation des entretiens

Après une première prise de contact téléphonique, les rendez-vous ont été pris en fonction des disponibilités de chacun. Avant chaque interview nous avons annoncé notre thème de recherche et nous avons assuré la confidentialité et le respect de l'anonymat. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité.

2.2. Les principaux résultats : approche synthétique

Après une retranscription intégrale, nous avons réalisé une analyse descriptive et interprétative qui a fait l'objet du travail exploratoire en Master 1. Nous avons fait le lien entre réponses obtenues et les indicateurs posés dans les phases conceptuelles et contextuelles.

Nous reprenons ici les caractéristiques des interviewés.

Répondant 1 = Directeur IFSI A avec 7 années d'expertise en tant que formateur. Directrice d'IFSI avec une équipe de 30 formateurs environ.

Répondant 2 = Formateur 1 avec 10 années d'expérience en tant que formateur IFSI A

Répondant 3 = Formateur 2 avec 14 années d'expérience en tant que formateur IFSI A

- <u>Un changement perceptible</u>

Les interviewés s'accordent à dire qu'il s'agit d'un changement important voire même « *d'un changement de paradigme total* » pour R2 et de changement « *de posture du formateur, la fonction, la plus-value dans un dispositif de formation professionnelle* » pour R1.

A la lumière de ces propos nous pouvons nous interroger sur l'impact de ce changement qui semble beaucoup plus systémique qu'une simple relation de changement de travail du formateur. En effet nous devons nous interroger sur l'environnement de la formation professionnelle et le partenariat Universitaire, car même s'il faut reconnaitre que l'acquisition du grade Licence est un atout incontestable en terme de reconnaissance sociale de la formation, cependant comme le souligne les propos de R1 « *le pas dans l'Universitarisation a beaucoup changé la donne et repositionne les périmètres de responsabilités des uns et des autres.* »

Cet aspect un peu sensible comme le souligne notre interviewée peut avoir un impact direct sur la professionnalisation et la place du formateur dans le dispositif.

En effet elle souligne l'implication de l'université au sein des enseignements contributifs mais dans le même temps tire la sonnette d'alarme sur les dangers d'une philosophie Universitaire à son paroxysme « *Si la formation reste en Institut de Formation et n'est pas phagocytée par l'Université on évolue*

véritablement vers une professionnalisation des formateurs dans une visée d'accompagnement à la professionnalisation des étudiants. »(R1)

- Un changement qui impacte les pratiques des formateurs

Pour R1 il s'agit « *de se ressaisir des TD pour mettre en situation les éléments cognitifs que les académiciens apportent aux étudiants et vous allez stabiliser les contenus et les connaissances en lien avec les situations professionnelles* » Les formateurs interrogés s'accordent à conforter ce changement de posture qui s'inscrit plus dans l'accompagnement au sein de situations proposées pour mettre en scène des savoirs dans des situations au sein de modalités de type travaux dirigés ou travail personnel guidé.

Les situations proposées sont plurielles et imposent au formateur d'être dans une posture d'accompagnateur et non plus dans le modèle de la transmission classique et ce n'est pas sans poser quelques questionnements aux interviewés *« il faut savoir vivre sa frustration…il faut que tu abandonnes…il ne s'agit pas de refaire ce que le clinicien fait…il faut construire des situations pédagogiques auprès des étudiants…pour leur faire intégrer une posture professionnelle ! »* Les formateurs évoquent le fait de savoir s'extraire pour accompagner l'étudiant dans la construction de la compétence et le transfert possible dans d'autres situations.

Par ailleurs les propos des interviewés remettent en question les compétences du formateur et sa capacité à mobiliser de nouvelles compétences d'accompagnateur dans le dispositif. Marc Nagels (Nagels, 2011) définit la compétence d'un point de vue intrinsèque et extrinsèque qui pose un jugement sur la performance et ainsi R1 affirme qu'elle a rencontré des niveaux de compétences qu'il fallait développer et accompagner *« ils se perçoivent comme incompétents dès lors qu'on est en train d'annoncer qu'on est dans un changement, ils le vivent comme si on disait que ce qu'ils faisaient avant n'était pas bon ! mais ce n'est pas le propos* »Nous pouvons donc noter l'importance de cette dimension extrinsèque en terme de jugement qui n'est pas forcément simple à accepter si on en croit le

nombre de formateurs qui ont préféré partir sachant qu'il est difficile de faire une corrélation exclusive entre départ et application du nouveau programme(15 départs sur 30 formateurs en l'espace de 4 ans)

La réflexivité est sans aucun doute une des nouveautés principales soulignée par les interviewés.

Cette approche est qualifiée par les interrogés de « *pas forcément simple pour le formateur* » car « *il faut lâcher prise* » conforte l'idée selon laquelle le formateur doit s'extraire de sa posture habituelle pour accueillir la singularité du récit de l'étudiant. En effet nous retrouvons cette idée de contractualisation dans la méthodologie de l'entretien d'explicitation proposée par Armelle Balas Chanel (Balas Chanel, 2013) qui propose une posture bienveillante du formateur pour accueillir les propos de l'étudiant sans jugement.

Les interrogés font une corrélation entre réflexivité et esprit critique dans la perspective d'une professionnalisation qui fait avancer la profession en terme de pratiques. En effet, habitués comme le souligne Philippe Perrenoud(Perrenoud, 1998) à prendre sa pratique comme objet de réflexion, les étudiants seront à même capable de « *analyser et réajuster leur pratique en permanence et donc améliorer leur pratique future et aussi remettre en question les pratiques de leurs ainés* » Ce dernier point pose question au formateur sur l'intégration de cet esprit critique dans une équipe de professionnels dans un contexte intergénérationnel intégrant la problématique managériale sous-jacente …

Nous pourrions nous poser la question de l'intérêt que le formateur puisse prendre également sa propre pratique comme objet de réflexion non seulement pour s'approprier la démarche réflexive mais encore pour améliorer les pratiques et se situer au sein de ce dispositif en tant qu'accompagnateur.

3. Problématisation, question de recherche et hypothèses

La démarche exploratoire nous permet de formuler notre question de recherche intégrant l'idée de partenariat universitaire et le rôle de formateur dans la réforme.

Nous la formulons en ces termes :

En quoi la réforme des études Infirmières (LMD) implique-t-elle un changement de professionnalité du formateur dans un contexte de partenariat Universitaire ?

Les hypothèses sous-jacentes sont les suivantes

Hypothèse 1 :

L'intégration des accords de Bologne et la contractualisation avec l'Université en redéfinissant les périmètres de chaque acteur de la formation impactent la professionnalité du formateur en IFSI désormais accompagnateur au sein du dispositif.

Hypothèse 2 :

La réforme LMD appliquée au programme Infirmier implique que le formateur trouve sa place en tant qu'accompagnateur dans le processus de professionnalisation adoptant une autre posture liée à l'approche par compétence et la réflexivité.

Hypothèse 3 :

La reforme LMD au sein du programme Infirmier et notamment l'approche par compétences du nouveau référentiel et la réflexivité impactent les pratiques pédagogiques du formateur qui font l'objet d'une formalisation dans le projet pédagogique.

Nous choisissons de ne retenir que les hypothèses 1 et 3 car l'hypothèse 2 est parente de l'hypothèse 1 valorisant la professionnalité du formateur. L'hypothèse 3 apporte un élément nouveau dans le sens où elle mise sur la place que peut avoir le projet pédagogique dans la formation.

II. Cadre théorique et contexte

Notre cadre contextuel interroge la formation LMD d'après l'arrêté de Juillet 2009 qui donne prescription en termes d'ingénierie de formation, du rôle des acteurs ainsi que des conditions du conventionnement Universitaire. Il donne aussi quelques éléments sur le contenu du projet pédagogique.

Notre cadre conceptuel va enrichir notre questionnement en étudiant les concepts de professionnalité, d'universitarisation, de compétence et d'accompagnement.

1. Le contexte

1.1 La Réforme des études infirmières : un changement de paradigme

Nous l'avons perçu au cours de notre phase de problématisation le changement s'invite à la réforme des études d'infirmières. Ainsi le curriculum fait désormais l'objet d'une approche structurée autour d'Unités d'enseignements qui appartiennent à des domaines de savoirs. Certains domaines de savoirs sont dit contributifs préfigurant un socle de base commun avec les autres professions paramédicales qui rentrent aussi dans le processus LMD. Les unités d'intégrations permettent de construire des situations professionnelles au cours desquelles les étudiants vont mobiliser les savoirs issus des unités d'enseignements dispensées, ces dernières représentants les prés requis incontournables.

La certification et l'obtention du diplôme d'Etat valident l'acquisition de 10 compétences qui s'acquièrent sur les 3 ans. Les compétences font l'objet d'une validation clinique (compétences au sein du portfolio) et théorique (unités d'enseignement et d'intégration).En effet l'approche par compétence respectant les étapes comprendre, agir et transférer s'appréhende par l'évaluation d'un processus dont la réflexivité reste un élément clé. Nous pourrions, dans une perspective synthétique, dire que nous passons d'une pédagogie d'enseignement

par objectif à une pédagogie d'apprentissage avec une approche par compétence. Au-delà du curriculum, les rôles des acteurs de l'alternance intégrative (formateurs, tuteurs de stage et partenariat universitaire) fait l'objet d'une prescription positionnant notamment le formateur comme un accompagnateur au sein du dispositif dont la finalité est l'émergence « *d'un praticien réflexif, responsable et autonome* » (Arrêté de Juillet 2009, Annexe 3 p71)

Enfin le grade licence est obtenu après une contractualisation avec l'Université et la signature d'une convention.

1.2 Convention de partenariat et d'objectifs avec une université à composante santé

Le décret n° 2010-1123 du 23 septembre 2010 relatif à la délivrance du grade licence expose à minima les modalités de contractualisation dont nous repérons ci-dessous quelques extraits :

« *Art 2- L'organisme chargé de la formation menant aux titres ou diplômes figurant en annexe du présent décret, ou une personne morale mandatée à cet effet, conclut une convention avec une ou plusieurs universités de l'académie et la région….Cette convention précise, notamment, les conditions dans lesquelles la ou les universités contribuent aux enseignements délivrés dans les structures de formation et les modalités de participation des enseignants-chercheurs aux Jurys d'examens. Elle détermine également les conditions de la participation de la ou des universités aux dispositifs internes d'évaluation conduits par l'organisme chargé d'assurer la formation et les modalités de constitution d'une instance mixte chargée du suivi de l'application de la convention.* » [3](p 23)

[3]Arrêté du 31 Juillet 2009. Ministère des Affaires Sociales et de la Santé Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession.

Le texte législatif donne le cadre du conventionnement universitaire notamment en terme participation de l'université aux enseignements et au dispositif d'évaluation voire de certification (présence en commission d'attribution des crédits).Cette convention est indispensable pour l'attribution du grade licence. La signature de la convention est directement liée à la prise en compte des aspects budgétaires de rémunération des acteurs de ce partenariat et des conditions d'interventions de ces mêmes acteurs.

1.3 Convention Universitaire : cas de la région Rhône Alpes

Les conventions de partenariat et d'objectifs sont établies de façon tripartite entre le ou les CHU, établissements supports des Instituts de Formation, l'université et le conseil régional. Le Conseil régional finance pour partie les études dans le cadre de la formation paramédicale initiale dont la formation infirmière fait partie intégrante. L'importance du nombre d'Instituts de formation sur la région Rhône Alpes (18 Instituts) a favorisé la création d'un groupement de coopération sanitaire afin d'harmoniser et de simplifier le principe d'organisation de ce partenariat. Ce Groupement de coopération sanitaire a impulsé une mise en commun d'accès aux services cliniques (cartographie des lieux de stage et structuration des services cliniques et des parcours de stage).

1.4 Le projet pédagogique

Le projet pédagogique est à la fois une obligation concernant les agréments des Instituts de Formation (agrément accordé par le conseil Régional tutelle du ministère de la santé) et aussi un fil rouge concernant l'organisation de la formation. Il doit faire l'objet d'une présentation au conseil pédagogique de l'organisation de la formation par année.

2. Cadre conceptuel

2.1 La professionnalité

Nos hypothèses interrogent, entre autres variables, la professionnalité des formateurs intégrant dans leurs pratiques les exigences du nouveau curriculum visant à faire émerger des professionnels dont le positionnement concret est celui d'un praticien réflexif. Notre étape conceptuelle va nous permettre d'étayer cette notion complexe de professionnalité, intrinsèquement liée à la notion de professionnalisation, pour ainsi comprendre la nécessaire adaptation des activités du formateur auprès des étudiants dans ce nouveau paradigme de formation. Un état des lieux de la littérature nous a permis de percevoir combien le concept de professionnalité se nourrit d'approches plurivoques, ambiguës et contextualisées (Bourdoncle, Mathey Pierre, 1995). Partant d'un historique contextualisé au sein de la « professionalità » industrielle il s'agit de comprendre les tensions qui émergent entre professionnalisation et professionnalité telles qu'elles s'articulent au sein des métiers adressés à autrui et plus particulièrement le métier de formateur.

2.1.1 Approche historique, la professionnalité à l'épreuve du sens

Comme nous le relate Bourdoncle et al (1995) la professionnalité est à l'origine empruntée au terme italien de « professionalità » qui renvoie à l'activité industrielle lui conférant des contours en termes de compétences techniques et organisationnelles insistant aussi sur la notion de spécialité. Les organisations syndicales se sont stratégiquement emparées de ce concept de professionnalité pour fédérer les ouvriers à des fins de modifications structurelles de l'organisation sociale du travail et donc de l'entreprise (Barisi, 1982). La « professionalità » est ainsi donc définie comme un ensemble de capacités, de connaissances et d'expériences permettant de rassembler les ouvriers pour former une unité et une efficience dans les actions de revendications au sein des entreprises.

L'appropriation française de la « professionalità » tente de faire émerger la notion de changement dans le contexte professionnel avec notamment un modèle du travail (modèle industriel récent) qui s'inscrit en rupture avec le précédent car emblématique concernant le développement des taches, de la polyvalence et enfin comme le souligne Aballéa [4](Bourdoncle, Mathey 1995 p 142) *« les métiers sont morts. L'ouvrier de métier est une figure du passé…ce que l'on attend aujourd'hui d'un ouvrier, c'est qu'il soit autonome, polyvalent, maitrisant un certain nombre d'interfaces d'un processus de production, la qualité, la sécurité, la gestion… »*

Nous pouvons souligner qu'évoquer la professionnalité permet d'évoquer le changement inhérent à la professionnalisation continue et c'est aussi remettre en perspective les rapports qu'entretiennent les compétences, la qualification, le travail et questionner l'évolution de ces rapports.

2.1.2 La professionnalisation : une injonction économico sociale

Dans les finalités de la professionnalisation apparaissent des objectifs de transformation des êtres sociaux (Barbier, 2005). Cette injonction à la professionnalisation prend racine au sein de mutations économiques et sociales et la recherche flexibilité non seulement dans le monde du travail d'une manière générale mais aussi dans l'environnement de la formation. La professionnalisation est définie comme le « *développement de différentes actions et initiatives referees à une intention d'élaboration et d'actualisation de compétences* »[5]. La finalité poursuivie consiste à mobiliser des compétences pour s'adapter à la transformation de l'activité et ici plus concrètement les activités de formations. La compétence relève d'une approche plurielle qui doit être contextualisée en lien avec l'objet dont elle traite et ne renvoie pas à une notion conceptuelle *stricto*

[4]Aballéa cité par Bourdoncle R, Mathey Pierre C. Autour du mot professionnalité. Recherche et formation n°19 .1995

[5] -Barbier, J.M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel et R. Wittorski (éd.). La professionnalisation en actes et en questions. Paris : L'Harmattan

sensu mais est la résultante d'une sanction sociale individuelle ou collective. Cette exigence sociale est prégnante dans l'arrêté de formation où le rôle du formateur est clairement explicite et fait l'objet d'une prescription au sein d'une alternance intégrative avec d'une part des compétences d'accompagnement cliniques et pédagogiques fortement contractualisée. Enfin la compétence est intrinsèquement liée à l'activité dont elle rend compte de la présence dans une notion de performance. Cette exigence de résultats n'occulte pas l'idée de développement personnel qui s'intègre dans le processus de professionnalisation. Ainsi les formes concrètes de la professionnalisation dans leur intentionnalité au sein de dispositif doivent permettre dans une approche systémique de dialoguer formation, situation de travail et développement personnel. Ce positionnement envisage d'inscrire la professionnalisation des formateurs dans un contexte global en terme d'environnement (formation, éducation, l'entreprise…) et surtout dans le sens où elle vise l'émergence d'un sujet inscrit dans un collectif de professionnels.

2.1.3 Une professionnalisation qui vise une professionnalité

Les concepts de professionnalisation et de professionnalité sont mis en lien positionnant la professionnalité comme une conséquence intentionnelle du processus de professionnalisation (Maubant, Roger, 2012).

Ainsi la professionnalité est envisagée comme la finalité d'un processus qui rend compte d'un objectif sous tendu d'adaptation du professionnel à un changement. Nous l'avons perçu dans la phase de problématisation le changement est important avec la mise en place de la réforme LMD et questionne le rôle du formateur au sein du dispositif.

Lang (1999) propose de découvrir la professionnalité du formateur à l'aune de sa pratique et plus globalement des activités pédagogiques qu'il propose et l'analyse qu'il porte sur ses activités. C'est aussi par déduction supposer que chaque

formateur est porteur de théories implicites pédagogiques qui se lisent en filigrane dans ses pratiques et qui participent à la construction d'une professionnalité. Cette affirmation laisse penser qu'au-delà d'une mobilisation de savoirs professionnels prédéfinis qui vont guider le processus de professionnalisation et sa résultante il existe une notion importante qui est celle de développement professionnel et personnel.

2.1.4 Professionnalisation et développement personnel

Au sein de cette approche de la professionnalisation il est fondamental d'évoquer la notion de développement personnel (Wittorski, 2007) En effet la professionnalisation est ainsi abordée à l'aune des effets de l'action dans le champ de la pratique professionnelle, et les rôles subordonnés à l'action et son impact sur le développement personnel. Devant le caractère polysémique de la notion de professionnalisation et de compétences, l'auteur retient l'idée du construit social et de la démarche de jugement lié à la notion de compétence.

« *Les compétences relèvent en réalité d'un processus d'inférence, d'attribution, de normalisation et en définitive d'un jugement social.* »[6]

Les savoirs (théoriques et pratiques) sont également analysés par l'intermédiaire des rapports qu'ils entretiennent dans la rupture ou à contrario dans la continuité.

Les savoirs professionnels

Les savoirs professionnels sont mis en lumière selon trois dimensions :

- Théorique
- Pratiques
- Techniques, procéduraux, empiriques

Pour définir les savoirs théoriques nous reprenons la proposition de Maubant et Roger (2012) qui pensent la théorie non seulement comme un savoir

[6]-Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris :L'Harmattan. Extraits : p.50 à 64

révélateur d'un état académique mais valorisent aussi le processus intellectuel intermédiaire qui permet de faire émerger un rapport entre théorie et pratique s'inscrivant au-delà d' « *une conception d'une théorie de l'action faisant appel principalement au comment éduquer ou comment former* ? »[7]

C'est effectivement cette notion de réflexion sur et pour l'action qui fait l'objet d'un projet de formation qui n'occulte pas le processus de construction au détriment de l'objectif permettant au formateur de se questionner sur ses actions.

La dimension pratique symbolise une réponse à la réalité extérieure que Mialaret propose d'organiser selon trois niveaux :

-la réponse impulsive (action portée sans aucun sens)

-la réponse plus ou moins adaptée, efficace mais fermée sur elle-même (reproduction de recette sans analyse réflexive)

- la réponse adaptée, réfléchie qui nécessite une intense activité psychologique (pertinence des solutions apportées face aux situations)

Enfin les savoirs procéduraux renvoient à la notion de guides d'actions au regard du diagnostic de la situation dans une finalité productive. Ces savoirs se différencient des savoirs d'actions dans le sens où ils représentent des routines, une référence qui peut guider l'action contextualisée.

Concernant plus spécifiquement notre sujet nous percevons le possible danger dans les pratiques pédagogiques de faire usage de recettes, des reproductions d'activités, qui peuvent être contreproductives dans l'accompagnement de l'étudiant dans le processus de professionnalisation.

2.1.5 Professionnalité et identité professionnelle

[7]- Philippe Daubant et Lucie Roger, « les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions » Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 28-1 2012, mis en ligne le 20 Avril 2012, consulté le 5 Janvier 2015.p 8

La notion d'identité est étayée à la lumière de l'évolution du travail ou les activités prennent des contours plus fluctuants et impactent les organisations dans la recherche d'efficience « *ces évolutions du travail s'accompagnent d'initiatives visant à développer plutôt des cultures d'organisation* »[8] .Les notions théoriques qui définissent l'identité se construisent autour du rapport entre le sujet, autrui et l'environnement.

Devant l'exigence de flexibilité dans le monde du travail et la recherche d'une alliance entre apprentissages et situation de travail, la professionnalisation apparait comme une évidence pour le développement des compétences des individus dans des organisations de travail en mutation.

Dans ces organisations, devant des adaptations singulières du travail prescrit, l'activité est victime d'une reconfiguration institutionnelle incorporant une idée forte de contrôle au détriment de la professionnalisation qui elle revendique une adhésion à une communauté de pratiques.

La professionnalisation fait l'objet de débats car en lien avec des pratiques sociales intégrées et aussi parce qu'elle revêt différents statuts mis en exergue par les travaux de recherche. Partant de ce constat et devant les significations parfois contradictoires R Wittorski pose la question suivante « *la professionnalisation relève d'abord d'intentions sociales, dans quelles conditions peut-elle devenir un véritable enjeu et objet théorique* ? »[9]

La professionnalisation est ainsi envisagée selon trois approches qui relèvent toutes de *« transactions identitaires sujet – environnement* ». Dans un premier temps le focus est positionné l'intention des organisations qui propose des dispositifs (l'offre de professionnalisation), ensuite le développement professionnel se focalise sur la demande individuelle et enfin la notion de contractualisation visant à l'attribution d'une professionnalité.

---

[8]Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : Le Harmattan. Extraits : p.50 à 64

[9]Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, 17, 11-39.

Nous percevons ici les tensions qui émergent concernant plus particulièrement notre problématique car elle met en perspective les accords de Bologne et l'exigence politique de mobilité Européenne, la volonté du reconnaissance du grade licence pour le groupe professionnel, la professionnalisation infirmière et par voie de conséquence le développement de la professionnalité des formateurs. Ainsi l'offre de professionnalisation proposée aux étudiants présuppose une adaptation des activités pédagogiques et par conséquence du rôle, de la posture et des activités du formateur dont la professionnalité est désormais autre.

2.1.6 La professionnalité du formateur en soins infirmiers

Le formateur en soins infirmiers est un professionnel de santé qui a au moins une expérience de quatre ans équivalent temps plein en unité de soin (Arrêté du 18 Août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé) et qui a réussi le concours d'entrée à l'école des cadres pour se former au métier de cadre de santé. Cette formation vise à former les managers de proximité en unités de soins mais aussi les formateurs en Institut de formation paramédicale. La formation dure 9 mois et est sanctionnée par l'obtention du diplôme cadre.

Formation initiale et curriculum prescrit

L'annexe 1 de l'arrêté concerne la présentation du curriculum prescrit. Nous nous arrêterons sur les prescriptions du module de formation.

Le module de formation appelé module 5 définissant une « *fonction de formation* » (Arrêté de formation Annexe 1) donne des orientations en termes d'heures (150 ou 180 heures), de contenus de formations et d'objectifs pédagogiques très opérationnels.

En effet un volume de 150 h est alloué à ce module et un stage de 3 semaines permet de confronter les apports théoriques en immersion en Institut de formation au contact de formateurs en exercice.

Nous reprenons les objectifs généraux ci-après : « *maitriser les méthodes et les techniques pédagogiques. Identifier les besoins en formation des étudiants et du personnel, mettre en œuvre les actions de formation nécessaires. Participer à la formation des étudiants et du personnel. Organiser les conditions de réussite de la formation. Evaluer les résultats. Acquérir les outils de gestion financière et matérielle des actions de formation.* » (Annexe 1 Module 5)

Il est à noter que ces objectifs sont très généralistes et gardent une place importante à l'ingénierie de formation (initiale et continue), son reporting et son efficience.

Par ailleurs les quelques lignes qui livrent les contenus des enseignements traitent beaucoup plus d'ingénierie de formation (cadre législatif, gestion de la formation, organisation et dispositif) que de pédagogie (concepts et principes fondamentaux, démarche, méthode et modèle).

Force est de constater qu'il existe un écart important voire un hiatus entre la prescription du nouveau référentiel de formation notamment en lien avec la formation par compétence la réflexivité et l'émergence du praticien réflexif et la formation actuelle des formateurs qui est encore représentée par l'arrêté de 1995.

Il faut aussi reconnaitre que chaque formateur s'adapte en fonction de ses besoins par le biais de la formation continue qui reste un levier d'action pour faire face à ce changement important. Par ailleurs certains formateurs ont aussi un parcours universitaire en sus ce qui leur permet d'étoffer une professionnalité qui tente de s'adapter aux préconisations de la réforme de la formation infirmière.

2.1.7 La professionnalité émergente du formateur en Institut de Formation en soins Infirmiers

Anne Jorro définit la professionnalité émergente comme « *la construction renouvelée d'un soi professionnel pour les acteurs qui ont déjà une expérience* » (Jorro, 2014 p .241). Cette idée de renouvellement voire de développement professionnel prends sens au sein de notre sujet car inévitablement pour s'adapter au changement le formateur a besoin de renouveler des savoirs pluriels. L'auteure insiste sur l'idée que le concept de professionnalité émergente valorise le processus au-delà d'une intentionnalité c'est-à-dire que la transformation professionnelle a autant d'importance que sa finalité la professionnalisation.

2.1.8 Que faut-il retenir ?

La professionnalité est une finalité du processus de professionnalisation qui est fortement impacté par la notion de changement. Ce changement peut être d'origine extrinsèque (contextuel, institutionnel et sociétal) ou intrinsèque (compétences professionnelles, développement professionnel). Concernant nos hypothèses nous mesurons l'impact de la Réforme, l'injonction au changement à la fois extrinsèque et intrinsèque permettant au formateur d'évoluer vers une professionnalité émergente. Ce développement professionnel permettra au formateur d'accompagner les étudiants avec une légitimité curriculaire qui vise l'émergence de futurs praticiens réflexifs.

2.2 Compétence et réflexivité

L'approche par compétence dans le nouveau dispositif s'inscrit en rupture avec la pédagogie par objectif de l'ancien référentiel. La compétence est donc la pierre angulaire qui guide les actions du formateur notamment au sein de la pratique réflexive ou il s'agit de rendre explicite l'implicite dans l'action.

2.2.1 Un concept « valise » contextualisé dans un champ disciplinaire

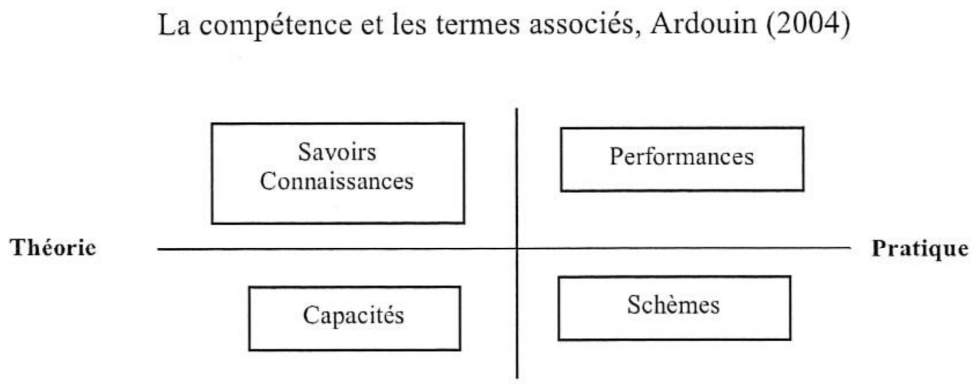
La littérature évoquant le concept de compétence est univoque concernant la complexité du sens qui lui est accordé le rendant flou, polysémique et même in fine peu conceptualisé (Ardouin ,2015).Par ailleurs en fonction du champ disciplinaire dans lequel il s'inscrit la notion de compétence revêt une signification différente. En psychologie le concept est érigé comme une rupture avec le modèle behavioriste marquant ainsi une valorisation du sujet acteur de la situation et de la cognition véritable guide de l'action. L'histoire et la philosophie de l'éducation expliquent le modèle de la compétence à la lumière de la postmodernité. La modernité correspond à une période qui va de la Renaissance aux années 70 symbolisée par un changement de paradigme et l'émergence de la post modernité. La modernité désormais révolue valorise la raison comme valeur universelle car « *Il ne s'agit pas d'élever l'âme des sujets vers Dieu mais de viser une éducation à la raison* »[10]. JF Lyotard s'attarde sur le passage de la modernité à la post modernité et la notion de rupture. Cette rupture s'exprime par la fin des « grands récits » qui représentent désormais une aporie contextuelle. Le savoir n'est plus une fin en soi, depuis l'ère industrielle nous assistons à une mercantilisation renvoyant le savoir à l'état d'une transaction dans une perspective de productivité. Lyotard insiste sur l'importance des savoirs dans la société post moderne mais relève désormais le constat de la valeur marchande auquel on l'associe reflétant d'une manière plus générale une nouvelle définition du lien social et de la société (JF Lyotard, 1979). Ainsi compétence et performance entretiennent des liens étroits et quelquefois arrivent même à se superposer (Ardouin, 2015) invoquant même la notion de performativité (Lyotard, 1979).

Dans le champ des sciences du travail, dans un contexte où l'entreprise est soumise en concurrence ou productivité et adaptation sont inévitables, le développement des compétences et l'efficience ne cessent de guider les actions

[10] JF Lyotard cité par Gilles Boudinet, Philosophie de l'Education Séminaire MARDIF Février 2016

des managers. Nous assistons dans les entreprises à l'émergence d'environnements capacitants. L'environnement capacitant, bien au-delà d'une organisation apprenante est une organisation qui se donne les moyens de déployer les compétences permettant ainsi de mettre en scènes et en actes les capacités pour les ériger au rang de capabilités *« les capacités relèvent d'un savoir-faire quelque- chose les capabilités du fait d'être en mesure de faire quelque-chose ; elles sont donc un pouvoir d'être et de faire. »(Fernagu*-Oudet, p10). L'approche de T Ardouin donne une intelligibilité au concept de compétence en le positionnant dans un continuum entre théorie et pratique rendant possible la performance. La performance est ainsi le résultat quantifiable et visible d'une action permettant de mettre en lumière la compétence regroupant des savoirs pluriels mobilisés en situation.

Schéma 2 : La compétence et les termes associés (Thierry Ardouin, Les capacités de l'organisation par les compétences individuelles, collectives et organisationnelles)



Analyse de proposition de T Ardouin

Cette proposition de l'Auteur a le mérite de valoriser la nuance importante entre les ressources ou capacités qui possèdent un ancrage théorique alors que les schèmes d'action et la performance restent les témoins objectifs dans l'action de la compétence. Les schèmes d'action sont ici empruntés à la théorie Piagétienne (Ardouin, 2015) ou ils structurent l'action valorisant les invariants transposables d'une situation à une autre.

2.2.2 Compétences et sciences de l'éducation

Notre objet de recherche se contextualise dans une approche de la formation d'adulte et l'organisation curriculaire de la réforme Licence Master Doctorat. La réforme curriculaire en éducation est porteuse de changements importants guidés par une approche par la compétence dans les programmes. P Jonnaert en citant Braslawski (Jonnaert, 2006 p 11) met en exergue des points de convergences dans les réformes éducatives dans le monde :

- Une volonté de prendre en compte la souplesse de la structure
- Un objectif de développer les compétences
- Objectif systémiques : pratiques interdisciplinaires
- Pédagogie par projet.

Les objectifs ainsi affichés seraient en mesure de passer d'une pédagogie par objectifs qui segmentent les contenus dans le sens d'une approche taylorienne et une perspective comportementaliste à une pédagogie par compétence. Par ailleurs la complexité des situations professionnelles est bien l'argument prévalent permettant aux formations de se soustraire du modèle taylorien de l'activité pour se centrer sur les compétences pour valoriser le constructivisme intégrant des « *hypothèses d'objectif* » (Jonnaert, Barrette et al 2004). La thèse des auteurs insiste sur l'idée de ne pas opposer *stricto sensu* la pédagogie par objectif d'une pédagogie par compétence car il s'agit pour les compétences de répondre à une demande sociale qui n'exclue pas des objectifs sous tendus. En effet certains programmes comme celui de la formation des maitres aux USA (Jonnaert, Barette et al 2004) qui tentent de réduire des compétences en comportement observables enferment le concept dans un courant behavioriste exclusif. Les situations semblent en mesure d'offrir au concept de compétence un contexte pertinent d'exercice ou il pourrait bénéficier trouver les conditions de son existence. Nous retenons cette définition qui à la fois confère au concept une vision systémique dans l'action au sein de situations « *la compétence a un caractère global et est la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles,*

permettent d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment » (Jonnaert, Barrette et al 2004 p 674).

2.2.3 Compétences : action en situation

Schéma 3 : Concept de compétence approche comparative (Jonnaert, 2002)

Comparaison de différentes définitions du concept de compétence (Jonnaert, 2002, p. 31)

Une compétence	D'Hainaut (1988)	Raynal et Rieunier (1997)	Gillet (1991)	Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990)	Perrenoud (1997)
Fait référence à un ensemble d'éléments	Des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être	Des comportements	Un système de connaissances conceptuelles et procédurales	Des capacités	Des ressources
Que le sujet peut mobiliser	(Non précisé)	Ces comportements sont potentiels	Ces connaissances sont organisées en schémas opératoires	Ces capacités sont à sélectionner et à coordonner	Ces ressources sont mobilisables
Pour traiter une situation	Traitement des situations	Une activité complexe	L'identification d'une tâche-problème et sa résolution	La représentation de la situation par le sujet	Un type défini de situations
Avec succès	« Exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. »	« Exercer efficacement une activité. »	« Une action efficace. »	« Répondre plus ou moins pertinemment à la sollicitation de la représentation de la situation. »	« Agir efficacement. »

L'analyse de ces différentes définitions pose les pôles fondamentaux qui se dégagent du concept de compétence. Les savoirs, capacités, ressources sont potentiellement mobilisables par le sujet dans des situations. Ces situations

convoquent différents niveaux de complexité et mobilisent chez le sujet un effort de coordination et de traitement intrinsèque. Nous aurons donc compris combien la notion de situation est fondamentale dans un dispositif qui se revendique d'une approche par les compétences. Ainsi concernant notre objet de recherche nous comprenons l'importance de valoriser des activités et situations pour décrire les compétences mobilisées au sein de ces activités. C'est bien cette notion, selon Joannert (Jonnaert et al, 2014) ou compétence effective (compétence réelle dans l'action) et compétence prescriptive (structure organisatrice du curriculum) s'inscrivent en rupture dialogique dans certains programmes. C'est en quelque sorte un aspect conceptuel de la compétence qui se heurte à un vide pratique.

Le sujet en situation agit en action dans l'activité et en évoluant et confrontant au réel sa subjectivité. Le sujet se construit à partir de ses propres connaissances et expériences et pour Jonnaert « *chaque individu cherche à construire le monde en se construisant lui-même de manière à pouvoir s'y insérer et y adopter une position viable* » (Joannert et al, p 685).Dans un double mouvement à la fois singulier et collectif, la compétence émerge dans la transaction issue de l'évolution du sujet dans des situations où il n'est pas novice mais animé par ses ressources internes et expériences.

2.2.4 Le curriculum de la formation infirmière : la compétence située

Comme nous l'observons dans le contexte la formation infirmière versus réforme LMD l'approche par les situations donnent leur congruence aux compétences prescriptives pour faire émerger les compétences effectives selon l'approche de Joannert. Ainsi le travail sur des situations professionnelles emblématiques issues d'une réalité de terrain permet de réfléchir sur les compétences mobilisées permettant de travailler sur les éléments ressources (Unités d'enseignements intégrant Cours Magistraux Travaux Dirigés d'application). Le décryptage des compétences est bien issu de l'analyse de situations professionnelles permettant de valoriser le sujet professionnel en action. Le curriculum est ainsi connecté à la réalité d'exercice conférant à l'ensemble du dispositif une cohérence globale.

L'approche par les activités en situation permettent de promouvoir l'agir compétent comme une nécessaire adaptation à la situation en ayant au préalable repérer les invariants et la singularité comme le proposent les spécialistes de la didactique professionnelle « *Connaitre c'est d'abord et avant tout s'adapter aux situations, c'est savoir tirer son épingle du jeu, c'est ne pas se laisser submerger par les événements. Pour cela il faut bien que l'activité du sujet soit organisée, avec un mélange d'invariance et d'adaptation aux circonstances. Il faut donc postuler qu'il existe des organisateurs de l'activité. Et analyser une compétence, c'est repérer ces organisateurs de l'activité* » (Pastré cité par Jonnaert, Barette et al 2006 p15)

Ainsi la notion « d'agir compétent » nous semble bien reprendre cette idée d'évolution dans la situation en ayant cette démarche analytique permettant d'agir et de faire émerger une performance.

Nous nous proposons de reprendre la matrice de l'agir proposée par l'Observatoire des Réformes en Education (Joannert, Barette et al, 2006 p 24) et de la transposer au curriculum infirmier.

Tableau : *Matrice de l'agir compétent appliquée au programme de la formation Infirmière (arrêté de 2009) en prenant l'exemple de la compétence 1 Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine des soins infirmier*

Cadre situationnel ou champ d'action du traitement compétent		Traitement Compétent Agir		Remarques
Classe de situation	Exemple de situation	Catégorie	Exemples d'actions	
-Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier	-Rechercher et sélectionner les informations utiles à la prise en charge de la personne dans le respect des droits du patient	-Pertinence des informations recherchées au regard d'une situation donnée	-Plusieurs sources d'informations sont utilisées (personnes, dossiers, outils …) -Des explications sont données sur le choix des informations sélectionnées au regard d'une situation donnée.	-Prise en compte de la singularité des situations - Valorisation de la pertinence d'un choix= agir compétent - Valorisation d'une approche transdisciplinaire (ressources mobilisées concernent plusieurs notions théoriques) - Des indicateurs de performance qui rendent visible la compétence (explications données, motivations et engagement dans la situation)

Ce tableau nous permet de valoriser une approche de la compétence en cohérence avec un concept que les auteurs définissent en situation au sein d'un agir

compétent mobilisant un ensemble de ressources permettant d'évaluer une performance. Nous entendons ici par performance ce que Thierry Ardouin (Ardouin, 2005) propose : la performance est l'impact visible dans l'action située de la compétence.

2.2.5 Compétence et réflexivité

Nous l'avons vu la compétence implique de valoriser l'approche constructiviste et de reconnaitre la mobilisation du sujet dans l'action, sujet qui mobilise des ressources (intrinsèques et extrinsèques). Or l'apprentissage en situation implique de pouvoir s'en extraire offrant une perspective d'analyse et d'ancrage permettant de transposer. Ainsi la situation est un postulat propédeutique pour entériner par la suite une distanciation nécessaire permettant de revenir sur l'action et d'en dégager des points permettant d'évaluer l'efficacité. Il s'agit bien de différencier selon l'acception de Joannert la compétence « incorporée » (dans l'action) de la compétence explicitée et réfléchie (par l'explicitation à distance). Les auteurs de la didactique professionnelle s'accordent à valoriser ces deux notions de la compétence dans un continuum permanent « *les compétences incorporées, ou le savoir-faire reste prisonnier de l'action et de son contexte ; et les compétences explicites ou explicitées, ou un processus d'analyse réflexive du sujet , donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations* »(Pastré et Samurçay, 2001 ,p .157).

Philippe PERRENOUD[11] décrit la réflexivité comme « *la capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation* ».

Le postulat de départ consiste à considérer que dans l'action se cache une théorie de l'implicite qui pour le sujet est intégrée dans l'agir en situation. La pratique réflexive vise à faire émerger les savoirs implicites vers l'explicite et la remise en

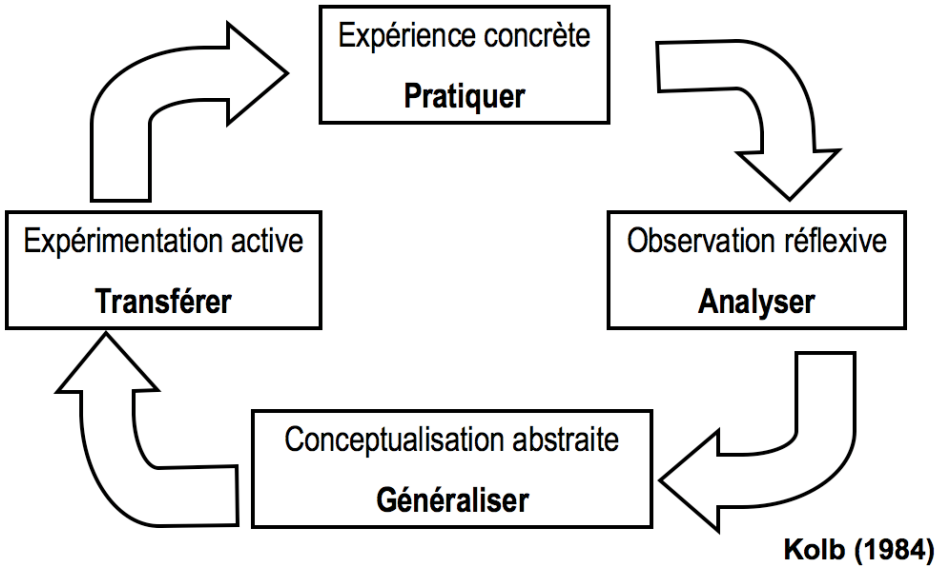
[11]Perrenoud, Ph. (1998 d) *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

question de ce que Donald SCHON [12]appelle l'excès de savoir et ainsi le praticien s'oblige à revenir sur l'implicite et centrer l'attention sur les situations d'incertitudes ou singulières. Il s'agit bien de se détourner ponctuellement de son action, marquer un point de rupture avec les habitudes professionnelles, les savoirs tacites et spontanés pour prendre le recul nécessaire.

2.2.6 Interactions au sein du cycle de KOLB : congruence de la réflexivité

Le modèle de KOLB(1984)[13] met en lumière des interactions en boucles ou la démarche réflexive en tant qu'analyse de la pratique à toute sa pertinence.

Schéma 4 : Le modèle de KOLB (1984)



L'intérêt de ce modèle est qu'il reflète à la fois un modèle de théorie au service d'une pratique mais également l'observation réfléchie sur l'action.

[12]Schön, D. (1993).*Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* Montréal : Éditions Logiques.

[13]http://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/05/questions_kolb.pdf consulté le 10 Février 2014

En effet, d'une expérience concrète (une situation de stage) nait un questionnement qui nécessite de positionner l'étudiant dans une observation réflexive bien souvent à postériori pour en extraire les éléments invariants transposables à toutes situations mais aussi pour « se voir faire et se corriger »

Comme le souligne M. Nagels (Nagels, 2011) la réflexion se prend elle-même comme objet d'étude, le sujet se prend lui-même comme référence ou objet de recherche.

La posture réflexive est un gage pour le professionnel de la validité d'un savoir contextualisé. C'est aussi un engagement dans la capacité à se remettre en question à l'instar de l'œuvre de Tolstoï, citée par Donald SCHON qui prévoit un projet de perfectionnement des enseignants dans le but d'explorer la pensée intuitive précurseur de l'action. Il s'agit dans ce contexte précis de partir de l'idée que la difficulté de l'élève à entrer dans la lecture n'est pas uniquement la conséquence d'un obstacle cognitif mais plutôt un « défaut de l'enseignement ».La pierre angulaire de ce dispositif demeure en la capacité de se mettre en état de surprise , en perplexité autrement dit « qu'ai-je fait à ce moment précis ? ». Ainsi et progressivement à l'aide de cas pratiques les enseignants sont amenés à identifier des problématiques qui se décentrent de l'objet et qui prennent en compte les facteurs systémiques basculant ainsi dans une posture distanciée de recherche sur la pratique. Ceci nous renvoie *de facto* à saisir l'épistémologie de l'action.

2.2.7 Pratique réflexive et apprentissage des étudiants infirmiers

La pratique réflexive s'inscrit dans une dimension plus large qui est celle de l'analyse de la pratique. Il s'agit dans cette démarche de se centrer sur la pratique de l'étudiant dans un contexte donné. Cet exercice demande pour le formateur de faire abstraction de son expérience qui « artefacte » l'explicitation de l'étudiant au sein d'une relation accompagnant accompagné qui se veut emprunte d'écoute et

d'empathie selon l'approche Rogerienne. Ce processus comme nous l'avons évoqué en amont permet d'amener l'étudiant à verbaliser des savoirs incorporés dans une pratique mais qui demeurent inaccessibles à la conscience de l'étudiant.

Armelle Balas- Chanel [14] dans son ouvrage « *La pratique Réflexive un outil de développement des compétences infirmières* » évoque la psycho phénoménologie de Pierre Vermeersch*« L'idée de base de la psycho phénoménologie est ancienne(…) la psychologie s'intéresse à la subjectivité et cherche à s'en informer de la seule façon possible. C'est-à-dire en demandant au sujet lui-même de décrire le contenu de son expérience…* » (Balas Chanel, 2014).Nous notons ici encore une fois l'intérêt pour l'étudiant de revenir sur des situations concrètes, vécues en stage pour, par la pratique réflexive retenir ce qui a fonctionné pour transposer dans d'autres situations. Par ailleurs, l'étudiant est capable de revenir sur ce qui n'a pas fonctionné pour être en mesure d'analyser les points d'achoppement.

Il est à noter ici que la pratique réflexive au sein de la formation infirmière qui s'inscrit dans une alternance dite intégrative, permet à l'étudiant de construire la compétence autour de savoirs théoriques et pratiques.

2.2.8 Méthodologie de l'entretien d'explicitation

Armelle Balas Chanel nous présente une méthodologie de la pratique réflexive par l'entretien d'explicitation qui s'articule autour de 7 temps :

- La contractualisation : qu'allons-nous faire ensemble ?
- Le recueil de données
- Prendre de la hauteur, analyser
- Modéliser, conceptualiser

- Se donner des axes d'actions
- Imaginer comment faire concrètement dans une situation similaire
- Le faire/ pourquoi l'analyse réflexive

Les étapes ainsi définies exigent du formateur une posture inhabituelle puisque ce dernier doit s'extraire du modèle de la transmission pour accueillir le récit de l'étudiant avec bienveillance et empathie. L'étudiant est mis en position d'évocation, il s'agit de revenir sur une pratique et de la recueillir telle qu'elle est, sans jugement ou proposition de la part du formateur. Cet exercice est très complexe pour le formateur et pour l'étudiant car dans les deux cas il s'agit d'une prise de risque et c'est bien là le sens donné à la contractualisation de départ. Ainsi l'étudiant livre une pratique en l'état c'est-à-dire la sienne et le formateur accepte de ne pas intervenir dans le pourquoi mais dans le comment. Cette posture est assez innovante pour le formateur qui était plutôt le garant du rappel de la pratique académique avant toute chose.

2.2.9 La pratique réflexive mobilisée dans les pratiques pédagogiques

La pratique réflexive fait partie au sens large de l'analyse des pratiques professionnelles. Dans une première approche force est de constater qu'il existe une constellation sémantique dès que nous abordons l'analyse de pratique dans laquelle le formateur peut vite se fondre en abîme. Derrière cette notion se cachent plusieurs approches dont l'étude de cas, l'accompagnement clinique, l'analyse de situation, la pratique simulée, la pratique réflexive…Sans nous soustraire à cet exercice didactique de différenciation nous pouvons affirmer sans aucun doute que dans la pratique réflexive nous nous centrons sur la pratique « in vivo » de l'étudiant. Il s'agit bien dans ce cas précis de d'amener l'étudiant à développer ses compétences.

2.2.10 Que faut-il retenir ?

Nous nous sommes exercés à développer les notions de compétences et de pratique réflexive. Ce qu'il nous semble important de retenir est que dans le champ de la formation professionnelle la compétence est rendue visible dans l'action au sein de situation sanctionnant l'agir compétent. La performance est donc une conséquence visible de la compétence que le sujet scénarise dans l'activité. Le scénario proposé est ici de ressources internes ou externes valorisant une étape cognitive engagée. Une rétrospective sur ce scenario permet de faire émerger l'implicite pour ancrer les savoirs, valoriser des invariants et être capable de transposer dans de futures situations permettant d'augmenter la performance. Le curriculum infirmière propose une construction du dispositif en cohérence avec une approche du concept de la compétence telle que découverte dans notre détour conceptuel. Nous percevons l'intérêt de développer les compétences en revenant sur l'action dans des groupes d'analyse de pratiques pour l'étudiant. Dans un double mouvement nous pouvons transposer sur le développement des compétences du formateur et l'analyse de ses pratiques. Cette thématique fera l'objet d'un traitement spécifique lors de la confrontation à l'enquête de terrain.

2.3 L'accompagnement pédagogique

L'accompagnement connait depuis ses 20 dernières années un engouement de taille impactant l'environnement du travail social, de l'enseignement et de la formation professionnelle entre autres Paul porte une analyse sur les 4 figures majeures de l'accompagnement (Paul, 2009) : le travail social, l'éducation et la formation, le secteur de la santé et enfin la gestion des emplois et compétences. Il en ressort de cette comparaison, bien que notre propos ici se contextualise dans le champ de la formation professionnelle et l'éducation, que la différence majeure se joue autour de l'usage de terminologies différentes induisant nécessairement des postures différenciées en terme d'accompagnement. Ainsi dans le champ de la formation professionnelle l'accompagnement s'inscrit comme une démarche de

formation opérationnelle qui vise l'émergence d'un sujet réflexif, coopératif et autonome. En revanche ce qui tend à rassembler les 4 domaines étudiés demeure dans l'idée qu'il est mis en exergue une certaine tension entre deux pôles celui de l'action et celui de l'être.

Maela Paul (Paul 2004 p 55) en faisant référence au Dictionnaire de la formation et du développement personnel retient la définition de l'accompagnement comme « *une fonction qui dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer* ».

A la lumière de cette définition nous repérons quelques postures emblématiques de la notion d'accompagnement. En effet nous relevons dans un premier mouvement l'idée de suivre ou cheminer avec qui renvoie *de facto* a l'idée de lien. Le lien qui se construit entre accompagnateur et accompagné qui se contractualise en proposant un cadre d'action, un objectif qui prend le sens de projet pour l'accompagné.

Par ailleurs le deuxième point ainsi mis en exergue insiste sur la temporalité et le caractère circonstanciel et ponctuel de l'accompagnement. Il vise dans un principe d'altérité l'émergence du sujet et se préserve du phénomène de déliaison c'est ainsi qu'il se veut temporaire et ponctuel car convoqué dans des situations particulières.

Enfin notons qu'il existe un principe d'asymétrie parce qu'il met en relation deux personnes aux statuts différents, dont l'action institutionnelle elle-même présuppose deux postures différentes dans l'organisation.

In fine M Paul (Paul 2009 p 19) suggère de considérer l'accompagnement au sein d'une implication forte de l'accompagnant incitant l'accompagné à passer d'une posture de prise en charge à celle de sujet.

M Paul pose le constat que l'accompagnement se positionne au-devant de la scène sociale depuis près de 20 ans sous des terminologies plurielles qui tentent de semer une confusion quant à l'usage. Il est à retenir cependant que devant cette

approche polysémique voire polymorphe l'auteur postule qu'il existe un soubassement commun sur lequel repose cette approche plurielle. C'est ainsi que derrière les termes de tutorat, compagnonnage, counseling, caring, mentorat nous retrouvons des théories de l'accompagnement.

2.3.1 Penser une philosophie de l'accompagnement

Partant du constat que l'accompagnement est un gage de qualité dans toute pratique pédagogique M Beauvais ouvre le débat selon une approche philosophique et même éthique de la notion d'accompagnement (Beauvais 2004).L'accompagnement est révélateur de la singularité individuelle. En effet l'accompagnateur, en dépassant l'idée de cheminer auprès ou avec l'accompagné, est porteur d'une théorie implicite de l'accompagnement fondée sur des concepts qui opèrent à une lecture du réel. M Beauvais définit cette conception du réel au sein d'une approche qui permet de comprendre le passage d'une réalité donnée à une réalité construite.

L'approche constructiviste (construction intrinsèque du réel) est celle qui s'adapte à une perception de l'homme en tant que sujet agissant en interaction avec autrui et son environnement. C'est bien dans cette perspective dialogique que se trouve mobilisé l'accompagnement pour rendre compte non sans une certaine objectivité de la complexité de l'homme en tant que sujet agissant.

Dans cette perspective il est important de souligner qu'accompagner l'autre implique de le considérer dans sa singularité et le projet personnel fait partie intégrante. La subjectivation est ainsi ce qui guide l'action d'accompagner l'autre afin qu'il se projette dans un contexte ou un environnement donné.

L'accompagnement exige de l'accompagné qu'il comprenne et construise son projet avec toute la distanciation et la prise de recul nécessaire. L'accompagnateur se doit ainsi de comprendre autrui et de l'accompagner à se projeter en mobilisant une attitude empathique.

L’approche philosophique est ici incarnée en la négation du déterminisme en tant que paradigme inadapté à la posture d’accompagnement qui relève donc largement d’un soubassement constructiviste. En effet dans la notion de déterminisme sans vouloir la réduire l’auteure insiste sur l’idée que le hasard et l’aléa n’existe pas alors qu’au contraire l’accompagnement se revendique d’une part d’intuition de hasard de marge de manœuvre renvoyant encore une fois l’importance de l’émergence du sujet.

2.3.2 L’éthique et la responsabilité

L’éthique est inévitablement associée à la relation pédagogique qui se tisse dans l’accompagnement .Ainsi la notion d’altérité (Ricœur ,1990) permet de comprendre l’essence de l’action. C’est dans cette perspective d’altérité que Paul Ricœur souligne « l’importance que la liberté de l’autre soi ».La notion d’éthique impose à l’action pédagogique d’accompagnement sa congruence, sa légitimité.

Le concept de valeur est important à considérer car il conditionne la prise de décision au sein d’un dilemme éthique permettant à l’acteur de se positionner au regard de ses valeurs. L’approche d’Olivier Reboul, cité par F Jutras (Jutras, 2011) valorise l’idée qu’il existe des valeurs prioritaires nous pourrions alors nous poser la question des individus, au vécu singuliers dans une société plurielle. Qui est donc en mesure de hiérarchiser les valeurs dans un contexte précis ? Il s’agit d’une question extrêmement complexe pour lequel il faut peut-être trouver des éléments de réponse en recentrant le débat sur l’intérêt de l’autre. Quelle décision vais-je prendre qui me permet de préserver l’intérêt de l’autre ?

M Beauvais valorise l’importance de la responsabilité de l’accompagnateur qu’elle présuppose méta responsable tant il est de son devoir d’agir quand l’accompagné « opère » à des choix suicidaires. C’est ainsi un fondement éthique important qui guide les fondements de l’accompagnement. Se rajoute à ce premier point la notion de retenue comme principe éthique car elle permet de se prémunir contre les effets pervers portés par l’ambition du projet de l’autre. Enfin c’est autour du principe de doute parce que l’assurance bien qu’importante peut

lorsqu'elle est excessive nuire aux finalités de l'accompagnement. Nous illustrons notre pensée en citant M Beauvais « *Nous abandonnons alors toute prétention à une rationalisation systématique du réel, nous accueillons l'incertitude et le doute, et avec Edgar Morin (1977, pp.15-22) nous allons même jusqu'à douter de notre propre doute »*[15]

En guise de conclusion l'auteure insiste sur la légitimité de l'accompagnateur concernant la responsabilité qui lui revient dans la promotion de la subjectivation. Le questionnement reste inachevé et il s'agit plutôt de se mettre en quête de légitimation par des évaluations et des recherches sur « *ce qui semble être, sur ce qui semble se faire et sur ce qui semble vouloir être »*[16]

Une conception dialogique, interactive dont Noel Denoyel (Boutinet, Denoyel, Pineau et Robin 2007) imagine sa contractualisation dans la zone proximale de développement de Vygotsky pousse volontiers l'analyse en citant Pierce et l'existence d'une dimension dialogique intériorisée ou le dialogue s'opère en abstraction.

2.3.3 La posture du formateur ou la posture de l'accompagnateur

C Heslon (Heslon, 2009) attire notre attention sur le développement des pratiques d'accompagnement qui tendent à modifier d'une manière perceptible le métier de formateur d'adulte. Ainsi de son rôle de transmission des savoirs à l'accompagnement proprement dit, les postures sont exigeantes en terme de changement mobilisant d'un côté le discours singulier et circonstancié pour laisser place d'un autre coté au discours généraliste et académique. On aurait tendance à opposer la posture singulière, moins asymétrique, incarnant le projet d'une part et de l'autre la démarche transmissive, de masse, centrée sur les savoirs académiques. L'auteur conclut de cette façon « *On peut ainsi se demander si*

---

[15] Beauvais Martine, « *des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement* »Savoirs, 2004 /3 n°6, pp. 99-113. DOI : 10.3917/savo.006 .0099

[16]Ibid. p 111

c'est le champs de la formation qui a recours à l'accompagnement ou si c'est la posture de l'accompagnateur qui en vient à remplacer celle de formateur »[17]

2.3.4 L'accompagnement du prescrit au réel : des paradoxes pour épingler les professionnalités de l'accompagnateur

Une des missions et non la moins complexe est d'accompagner la prescription d'un niveau institutionnel à un niveau clinique. Qu'il s'agisse d'accompagner la pratique normée dont l'étudiant relève l'écart important à la pratique réelle en immersion clinique ou porter un projet institutionnel auprès des professionnels de terrain : l'accompagnement implique des postures disjonctives. L'approche d'E Charlier en épinglant les professionnalités spécifiques des accompagnateurs de réseaux nous propose une lecture très intéressante. Son étude porte sur les professionnalités spécifiques des accompagnateurs de réseaux.

Le rôle des accompagnateurs de réseaux trouvent un sens dans l'accompagnement au changement par l'analyse de pratique des compagnons. C'est ainsi que la professionnalité de l'accompagnateur que Maubant et Roger (Maubant, Roger 2012) définissent comme « *la finalité intrinsèque et essentielle du processus de professionnalisation* »[18] se situe moins au sein d'une expertise spécifique que dans la genèse d'un processus.

La posture réflexive parce qu'elle permet de prendre un recul sur l'action est mobilisée par le binôme accompagnateur et accompagné. Le cadre de cette recherche vise à analyser les professionnalités des accompagnateurs de réseaux auprès des établissements qui se sont engagés d'une part à implanter des

---

[17]Heslon Christian, « L'accompagnement, art de l'ajustement », Savoirs, 2009/2 n°20, p.75-78.DOI : 10 .3917 /Savo.020.0075

[18] Philippe Maubant et Lucie Roger, « Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le
20 avril 2012, consulté le 25 mai 2015. URL : http://ripes.revues.org/593

modifications organisationnels et d'autre part à utiliser de nouveaux outils de gestion de l'établissement et de l'apprentissage des élèves en difficultés.

Les résultats de cette recherche permettent dans un premier temps de porter le projet prescrit auprès des accompagnés avec le risque d'être perçu par le terrain comme « les porteurs de réforme » posant ainsi la question du parti pris et de la subjectivité. Il s'agit dans un premier tant de poser le cadre et l'objectif auprès du terrain. Au-delà de la commande institutionnelle certains accompagnateurs revendiquent un rôle dans l'animation du projet et la dynamique d'équipe valorisant ainsi la notion d'échanges, d'interactivité …dont l'exigence en terme de gestion du temps et ses aspects matériels n'est pas sans impact pour l'accompagnateur. Aussi l'hétérogénéité du public implique une gestion de la singularité qui complexifie la tache de l'accompagnateur.

Enfin les professionnalités de l'accompagnateur se trouvent au sein d'une articulation de plusieurs projets, celui de formateur, de personne ressource, d'accompagnateur à la réflexivité, de socialisateur.

L'accompagnement de réseaux d'échanges de pratiques peut se définir dans son intention dans le fait porter un projet prescrit et de l'adapter au réel en ayant au préalable pris la mesure des marges de libertés possibles qui permettront une adaptation nécessaire liée à la singularité des individus et des situations. Ce projet implique la compréhension et l'adhésion des participants. Les accompagnateurs trouvent un rôle qui se situe dans une approche systémique : management de projet, animateur, approche réflexive, gestion de la dynamique de groupe intégrant la singularité des participants.

A la lecture de cette recherche nous observons toute la complexité pour circonscrire le rôle des accompagnateurs de réseaux. Dans un premier niveau il est à noter que porter le projet prescrit implique en amont la possibilité de dialoguer de cette compréhension avec le mandataire institutionnelle. En effet ce n'est pas au décours de la rencontre avec le réel (terrain) qu'il convient de questionner l'essence du projet ou toute interrogation en lien. En ce sens l'accompagnement

du projet en amont me semble fondamental. Le deuxième niveau qui me parait aussi relever d'un travail délicat consiste à prendre en compte les singularités au sein d'un collectif et les qualités d'animations inhérentes pour lequel la formation doit être un atout. Enfin l'analyse de la pratique et la réflexivité est un exercice qui postule un climat bienveillant de la part du formateur qui me parait difficile tant il dépend de la prescription institutionnelle. Devant un prescrit trop enfermant comment les accompagnés peuvent il se centrer sur leur pratique réelle ? Il s'agit là d'une préoccupation qui parait essentielle et pour laquelle les concepteurs du projet devront eux même accompagner les accompagnateurs.

2.3.5 Vers une ingénierie de l'accompagnement

Au-delà d'une relation dialogique l'accompagnement est pensé au sein d'un environnement impactant l'accompagnant et l'accompagné. La demande sociale et économique forte propulse l'accompagnement en formation comme une démarche efficiente pour faire émerger l'autonomie. Nous reprenons ici la proposition de Maela Paul qui ouvre l'accompagnement sur son ingénierie « *celle-ci désigne l'ensemble des démarches et des techniques, et la maintenance des principes et des valeurs structurant l'acte d'accompagnement. Elle fournit les conditions optimales pour que l'acte ait lieu ; elle constitue les conditions optimales pour que l'acte ait lieu »* (M Paul in Education Permanente, 2015, p28)

Au-delà de cette idée d'ingénierie qui concerne les dispositifs et procédures, l'ingénium qui renvoie à la dynamique même du concept impliquant des processus interactifs, l'idée de « génie » reste questionnante pour les auteurs rencontrés à l'instar de F Lerbet-Sereni qui interroge l'efficacité suffisante du couple ingénierie- ingenium et l'autonomie des sujets dans l'accompagnement. (Lerbet-Sereni.F in éducation permanente, 2015 p 39)

2.3.6 L'accompagnement prescrit dans le référentiel

Le référentiel de formation[19] donne des directions précises concernant la posture pédagogique dont nous pouvons relever des indicateurs qui renvoie à la notion d'accompagnement. En effet *« le formateur* ***développe des stratégies qui aident*** *l'étudiant dans ses apprentissages en milieu clinique. Il trouve des moyens qui affinent le sens de l'observation et permettent à l'étudiant d'exercer sa capacité de recherche et de raisonnement… » (Annexe 3.73*). On retrouve également cette posture spécifique à l'accompagnement au sein de l'organisation des travaux personnels guidés ou les temps individuels sont guidés par les formateurs en fonction du degré d'autonomie des étudiants lors des travaux demandés.

Ainsi l'étude de situations professionnelles demeure au sein du dispositif ou l'étude des représentations ou la médiation du formateur est incontournable pour stabiliser les connaissances.

L'immersion clinique fait elle aussi l'objet d'un accompagnement du tuteur et du formateur *« le retour sur la pratique, la réflexion et le questionnement sont accompagné par un professionnel chargé de la fonction tutorale et un formateur. Ceci contribue à développer chez l'étudiant la pratique réflexive nécessaire au développement de la compétence infirmière* » (Annexe 3 p79)

Enfin notons que le formateur intervient dans le parcours de stage de l'étudiant et le suivi pédagogique ou « *il conseille l'étudiant et le guide pour la suite de son parcours* ».

[19] Arrêté du 31 Juillet 2009 modifié relatif au diplôme d'Etat d'infirmier (modifié par l'Arrêté du 26 Juillet 2013 – Le Référentiel de Formation Annexe 3)

III. Enquête

3.1 Méthodologie de recherche

Cette étape concernant la méthodologie de recherche nous permet de repérer les étapes fondamentales de la recherche intégrant de la construction de l'objet de recherche et l'enquête.

Notre méthodologie de recherche est une méthodologie à prioriste puisque nous proposons des hypothèses provisoires à la question de recherche. Il s'agit de confronter ces propositions provisoires à l'épreuve des faits (J-P.Pourtois, H.Desmet et W.Lahaye, 2014).Les réponses à ces questions s'inscrivent au sein d'un ou plusieurs paradigmes. Notre proposition de référents ou hypothèses est orientée car en effet elle concerne une population précise celle des formateurs.

2.1.1 Le paradigme descriptif

Notre objet de recherche et les propositions provisoires cherchent à comprendre les impacts de la réforme LMD sur le travail du formateur et sa professionnalité. Nous décrivons la situation au sein de laquelle émerge un changement important et nous chercherons des indices et indicateurs en lien avec ce changement annoncé. Cette description du contexte et du dispositif nous apporte une base de connaissance qui avec l'enquête va s'enrichir des pratiques singulières (pédagogique et ingénierie de formation)

3.1.2 Le paradigme compréhensif

Ce paradigme interroge le sens donné à la réforme en essayant de comprendre comment le formateur adapte le prescrit au réel. *« Pour comprendre le monde il faut donc saisir l'ordinaire et les significations attribuées par les chercheurs et leurs actes à travers une démarche d'intersubjectivité entre locuteur et chercheur*. » (J-P.Pourtois, H.Desmet et W.Lahaye 2014 p .14).Nous cherchons aussi à comprendre le lien entre projet pédagogique, la convention universitaire et

l'organisation de la formation. Par ailleurs le vécu singulier des acteurs est à mettre en perspective permettant de comprendre l'adaptation au changement.

3.1.3 Les concepts opératoires et théoriques

Nous avons cherché à mettre en perspective les hypothèses et la confrontation théorique cherchant au sein de chaque concept une dimension de la réalité que nous avons choisi d'objectiver. En effet l'approche par le curriculum initial (prescrit) permet d'avoir une approche de la professionnalité du formateur qui est mise en perspective avec les missions intégrées dans l'arrêté de formation. L'approche par compétence et la réflexivité représentent le fil conducteur emblématique de la réforme LMD insistant sur la notion d'accompagnement de l'étudiant. Ainsi la pédagogie par objectif est désormais révolue proposant dès lors une approche par la compétence.

3.2 L'enquête

Deux modes d'investigations vont permettre le recueil d'indices qui vont ouvrir la possibilité de confronter les propositions temporaires à la réalité du terrain. La recherche par l'entretien a pour ambition de recueillir les propos des acteurs de terrain afin d'être au contact de leurs perceptions du changement à propos de la mise en place de la réforme. Ainsi nous choisissons d'interviewer des acteurs de deux populations différentes, des Directeurs d'Institut de Formation et des formateurs. Nous percevons l'intérêt d'interviewer les Directeurs concernant la stratégie, les modalités de construction du partenariat universitaire, du projet pédagogique et du management de l'organisation. Aussi notre intérêt se porte sur l'importance de recueillir les propos des formateurs concernant l'appropriation de la réforme, leur rôle dans le processus de professionnalisation et leur positionnement.

Notre deuxième mode d'investigation consiste à élaborer un questionnaire que nous souhaitons diffuser au niveau national nous permettant de faire un état des lieux plus global sur les conventionnements Universitaires et les projets

pédagogiques. En effet notre vision locale dans l'approche qualitative nous semble subjective dès lors qu'elle n'est pas représentative de la majorité des pratiques.

Nous aurons donc deux corpus de données un primaire et un secondaire.

Nos hypothèses retenues et les variables

Hypothèse 1 :

L'intégration des accords de Bologne et la contractualisation avec l'Université en redéfinissant les périmètres de chaque acteur de la formation impactent la professionnalité du formateur en IFSI désormais accompagnateur au sein du dispositif.

Hypothèse 2 :

La reforme LMD au sein du programme Infirmier et notamment l'approche par compétences du nouveau référentiel et la réflexivité impactent les pratiques pédagogiques du formateur qui font l'objet d'une formalisation dans le projet pédagogique.

De ces hypothèses émergent des variables ou indicateurs qui donnent une réalité précise aux concepts.

Concept opératoire/Hypothèse	**Critères**
Professionnalité	- Professionnalisation et objectifs - Développement professionnel - Adaptation emploi /contexte socio-économique - Adaptation aux objectifs institutionnels /professionnels/personnels - Identité professionnelle - Curriculum prescrit /réel - Professionnalité émergente /objectif concernant la formation des étudiants

Compétence et réflexivité	- Approche socio constructiviste - Savoirs théoriques, pratiques, ressources - La situation : élément clé - Recherche efficacité et adaptation contexte professionnel - Analyse des situations et transfert - Compétence incorporée/explicitée - Réflexivité et entretien d'explication - Contexte et usage réflexivité /pratiques pédagogiques - Centration sur la pratique de l'étudiant - Rôle du formateur /réflexivité de l'étudiant

3.2.1 L'enquête par les entretiens semi directifs : le Corpus primaire

L'ensemble de ces indicateurs nous servent à construire notre guide d'entretien (annexe 1). Les entretiens au nombre de 6 s'organisent selon l'échantillon suivant :

- IFSI 1 : Directeur 1 (D1)
- IFSI 1 : Formateur 1 (F1) ayant le diplôme de cadre de santé uniquement
- IFSI 1 : Formateur 2 (F2) ayant un diplôme Universitaire en sus
- IFSI 2 : Directeur 2 (D2)
- IFSI 2 : Formateur 1 (F3) ayant le diplôme de cadre de santé uniquement
- IFSI 2 : Formateur 2 (F4) ayant un diplôme Universitaire en sus

Dans notre échantillon nous décidons d'interviewer des formateurs dont la formation se différencie par l'obtention d'un diplôme universitaire ce qui permet d'investir le concept de professionnalité avec objectivité.

3.2.2 L'enquête par le questionnaire : Le corpus secondaire

L'objectif est de recueillir des données du contexte concernant la mise en place de la réforme des études infirmières pour en tirer à l'aide d'un traitement statistique des conclusions généralisées transférables à l'ensemble d'une population ciblée. Pour cela le questionnaire nous parait être l'outil le mieux adapté et qui viendra compléter les données de l'entretien semi directif. En étant anonyme, il permet de garantir la confidentialité des informations recueillies et d'obtenir une relative liberté de réponse des enquêtés. Composé et articulé logiquement de questions ciblées comportant les items principaux de nos hypothèses, il est transmis à un échantillon déterminé et selon un protocole préalablement défini.

- Définition des questions et des variables

Nous nous attachons à identifier les éléments du partenariat universitaire et du projet pédagogique. Nous devons formuler des questions concernant les éléments contractualisés dans ce partenariat et la marge de manœuvre investie dans le projet pédagogique qui adapte la prescription. D'autre part, nous allons tenter d'identifier les éléments qui impactent la professionnalité des formateurs et l'accompagnement au changement.

Le tableau des variables nous permet de constituer une trame préalable à la rédaction du questionnaire.

Tableau des variables de l'enquête :

Code de la variable	**Type de variable**	**Descriptif succinct et type de réponse**
Q1	Variable quantitative discrète	Numérique (150)
Q2	Variable quantitative discrète	Numérique (18)
Q3	Variable quantitative discrète	Nb diplômés
Q4	Variable qualitative nominale	Oui ou non ?commentaires

Q5	Variable qualitative nominale	Contenus du conventionnement
Q6	Variable qualitative nominale	Proposition concernant avenir de la formation
Q7	Variable qualitative nominale	Evolution du partenariat universitaire/autonomie
Q8	Variable qualitative nominale	Formations proposées aux formateurs oui ou non
Q9	Variable qualitative ordinale	Formation actuelle formateurs inadaptée, plutôt adaptée et adaptée
Q10	Variable qualitative nominale	Orientation projet pédagogique
Q11	Variable qualitative nominale	Projet pédagogique=accompagnement du texte législatif oui ou non
Q12	Variable qualitative nominale	Projet pédagogique réflexion équipe oui ou non ?
Q13	Variable qualitative nominale	Problématique pratiques pédagogiques/application de la réforme
Q14	Variable qualitative nominale	Réforme et questionnement sur les éléments de la réforme

- La population et L'Echantillon

La population de l'enquête est composée des Instituts de Formation en Soins Infirmiers et sera adressé aux Directions de ces Instituts. La population ne peut être étudiée de manière exhaustive, il convient de procéder par sondage afin

d'interroger concrètement une sous-partie représentative de cette population. Dans un souci de faisabilité, c'est la méthode empirique des unités types qui est retenue.

- Protocole de Passation

Le questionnaire (Annexe 2) est soumis à deux Instituts pour être testés. Une fois testés et corrigés, il sera distribué par mail aux Instituts que nous aurons contacté au préalable et qui accepteront de répondre. Nous avons envoyé un mail au CEFIEC (Comité d'Entente des Formations Infirmiers et Cadres)

IV. Analyse des entretiens et des questionnaires

Rappel des Hypothèses

Hypothèse 1 :

L'intégration des accords de Bologne et la contractualisation avec l'Université en redéfinissant les périmètres de chaque acteur de la formation impactent la professionnalité du formateur en IFSI désormais accompagnateur au sein du dispositif.

Hypothèse 2 :

La reforme LMD au sein du programme Infirmier et notamment l'approche par compétences du nouveau référentiel et la réflexivité impactent les pratiques pédagogiques du formateur qui font l'objet d'une formalisation dans le projet pédagogique.

4.1 Analyse descriptive des questionnaires

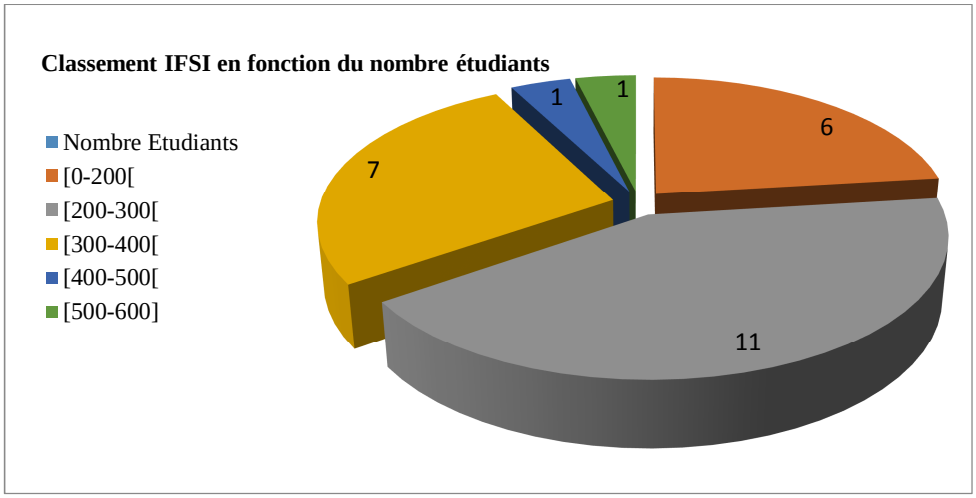
Nous avons proposé diffusé le questionnaire via le CEFIEC (Comité d'Entente des Formations Infirmiers et Cadres) qui rassemble 374 IFSI. Nous avons eu en retour 26 questionnaires.

Nous avons procédé au dépouillement de 26 questionnaires qui ont été retournés. Après un codage des variables (Annexe 3) et un tri à plat (annexe 4) variable par variable nous avons fait émerger les thématiques récurrentes.

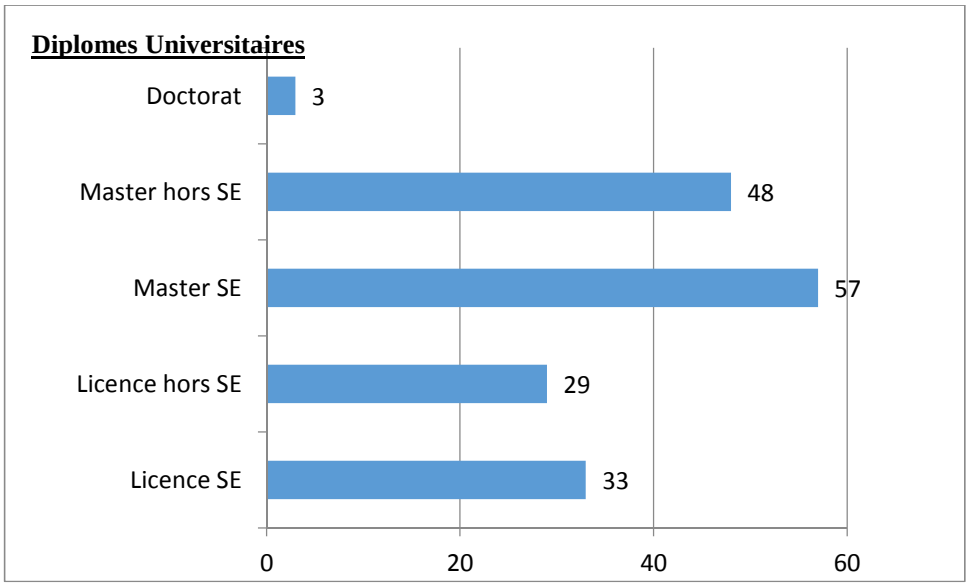
- Présentation de l'échantillon

Notre échantillon total est constitué de **26 IFSI** prenant en charge **7160 étudiants** formés par **385** formateurs dont 44% possède un diplôme universitaire

Graphique 1 : Présentation IFSI en fonction du nombre d'étudiants



Graphique 2 : Présentation des diplômes Universitaires



La lecture flottante de notre traitement à plat fait émerger les thématiques suivantes :

- Professionnalisation et curriculum des formateurs (V3 V9 V13)
- Le partenariat Universitaire et le conventionnement (V5 V6 V7)
- Le changement et l'accompagnement au changement (V4 V8 V13)
- L'adaptation de la réforme (V10 V11 V12 V14)

4.1.1 La professionnalisation des formateurs

- La formation des formateurs

Dans la présentation de l'échantillon nous avons identifié que 44% des formateurs avaient, en plus de leur diplôme de cadre de santé un diplôme universitaire dont une majorité en Sciences de l'Education (55%) et 45% dans d'autres domaines principalement identifiés pour une partie en management, en santé publique et en gestion.

Les directeurs interrogés concernant la formation initiale (cadre de santé) se positionnent en pensant qu'elle est plutôt adaptée pour 54%, inadaptée à 27% et 19% pensent qu'elle est adaptée. Quand on analyse de plus près le verbatim on retrouve dans les réponses postulant que la formation est adaptée mais « *un niveau universitaire aiderait dans les guidances de travaux de recherche* » (*IFSI 22*) et cela nécessite « *la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des stagiaires de l'IFCS* » (*IFSI 25*). Dans les remarques concernant les interrogés qui ont souligné le fait que la formation était inadaptée, on retrouve plusieurs fois des arguments concernant la formation cadre « *part peu importante pédagogie dans les IFCS et Master management prioritaire* » *(IFSI 5)* ou encore la formation « *Trop légère en pédagogie, très axée management* » voire « *un manque de pédagogie* » *(IFSI 13).* Les réponses concernant l'item « plutôt adaptée » ont fait l'objet d'un traitement particulier car à l'analyse du verbatim nous pouvons

postuler que les réponses s'orientent plus vers une formation qui ne répond pas complétement aux besoins.

Verbatim concernant le choix de la réponse « formation plutôt adaptée » :

- « *demande plus d'investissement pour le formateur »* (IFSI 1)

- « *évolution des méthodes pédagogiques, formateurs peu formés à cette nouvelle pédagogie* » (IFSI 3)

- « *sous réserve d'obtenir financement pour Master 2 pour au moins 1/3 formateurs* » (IFSI 6)

- « *dépend des IFCS* » (IFSI 12 et 16)

- « *formation devrait être augmentée d'au moins un semestre pour mener travaux plus approfondis »* (IFSI 10)

- « *donne des clés et des apports conceptuels à compléter par l'expérience »* (IFSI 14)

- « *reste à poursuivre et développer le travail d'ouverture sur l'extérieur, professionnaliser la fonction de formateur »* (IFSI 21)

- « *formation IFCS trop axée sur le rôle du cadre en unité de soins. La possibilité de faire un master est encore trop compliquée par manque de budget* » (IFSI 23)

- « *nécessité d'un master 2 pour tous les formateurs* » (IFSI 24)

L'analyse de ce verbatim permet d'affirmer que la formation initiale est peu adaptée.

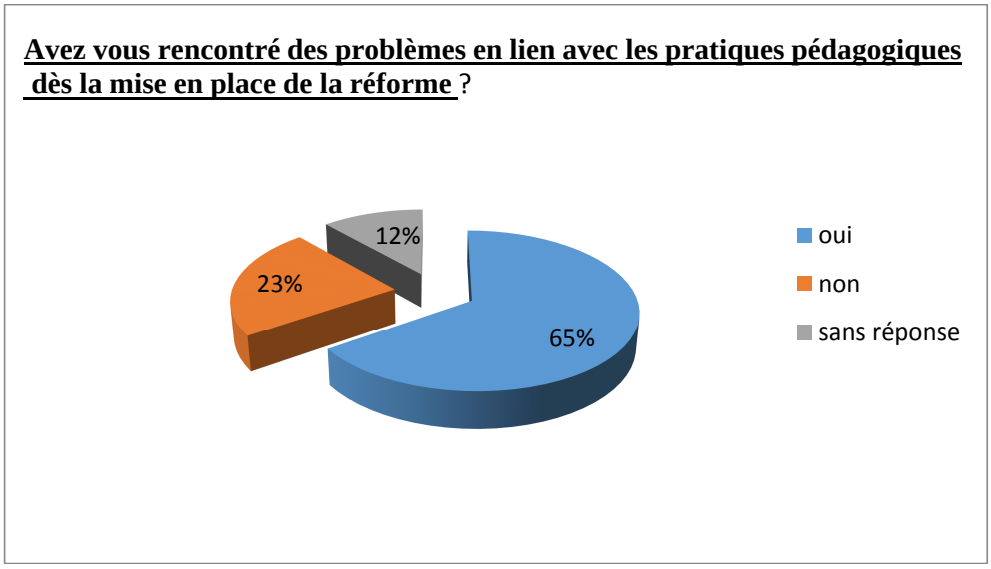
Dans les arguments avancés par les Directeurs sur leur perception de la formation nous pouvons retenir qu'ils considèrent que cette dernière est plus orientée vers le management par rapport à la pédagogie. Aussi la notion de formation par un Master Universitaire retient une attention particulière, complémentaire à la formation cadre qui diffère en fonction des IFCS.

L'approche par compétence : un changement de paradigme

Les interviewés reconnaissent l'importance du changement car cela demande une « *appropriation par les formateurs d'un nouveau paradigme posé par le nouveau référentiel* » (IFSI 4). En effet ce changement important est en lien avec les compétences par ce qu'il s'agit d'une « *entrée par les compétences et non par les contenus* » *(*IFSI 4) ou encore « *l'approche par compétence a bousculé les pratiques pédagogiques* » (IFSI 20). Nous observons ici l'importance de changement ou l'approche par compétence impose de revoir les pratiques pédagogiques parce que le « *Le nouveau référentiel fait appel à de réelles compétences en pédagogie*» (IFSI 20). La réflexivité est aussi abordée parce qu'elle implique un changement dans les pratiques pédagogiques comme l'aborde IFSI 23 «*La difficulté à changer de pédagogie : passer d'une pédagogie de contenu à une pédagogie réflexive* » même si pour IFSI 20 il y a souvent confusion entre réflexion et réflexivité. Les directeurs ont mis en place d'accompagnement au changement pour une grande majorité d'entre eux (81%). Il s'agit pour la plupart de réunions d'équipe mais aussi de dispositifs de formation sur l'approche par compétences (8 réponses), la mise en place de formation Master (5 réponses), la réflexivité et l'analyse de la pratique. Nous retenons une attention particulière sur les méthodes pédagogiques émergentes comme la simulation (évoquée dans 7 réponses) et la pédagogie inversée.

La posture du formateur : un changement

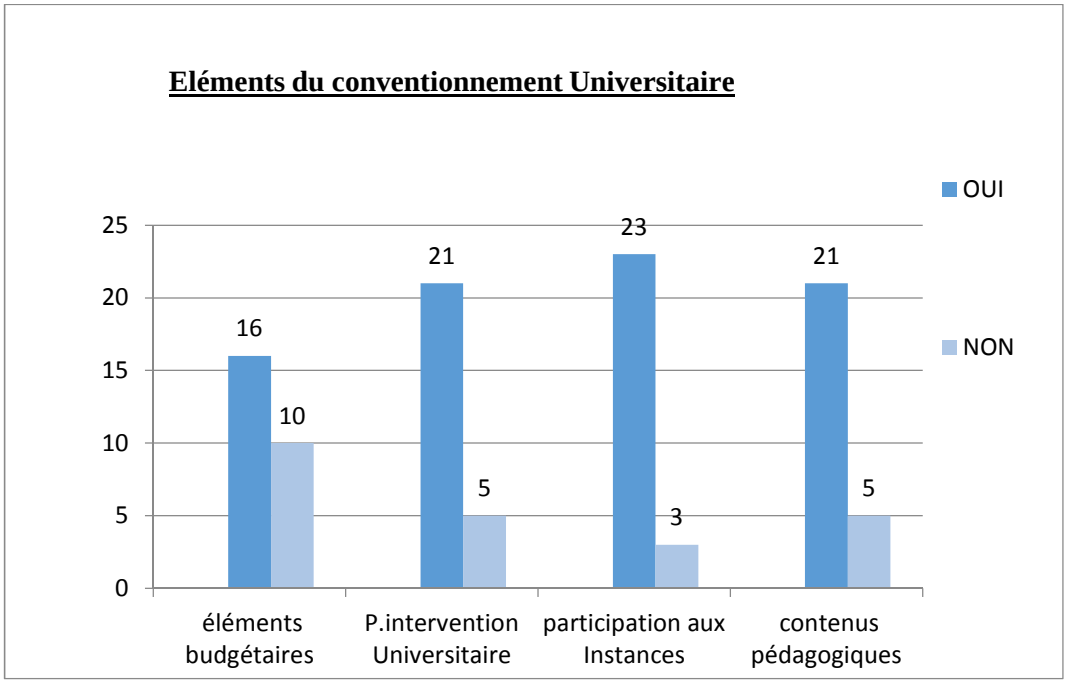
Graphique 3 : Pratiques pédagogiques et réforme



Plusieurs Directeurs évoquent un changement de posture du formateur nécessaire pour être dans l'attendu du nouveau programme. Ainsi IFSI 1 évoque un changement pédagogique une « *nouvelle posture du formateur qui n'est plus là pour délivrer du savoir mais pour le construire* » ou encore « *une nécessité de revisiter la posture du formateur* » (IFSI 19) voire même pour IFSI 18 une « *remise en question de la pédagogie des formateurs* ». Les interviewés évoquent un changement de pratiques pédagogiques ou « *le formateur est plus impliqué dans les TD, les APP* » (IFSI 25). La notion d'accompagnement clinique est aussi abordée parce que les équipes ont rencontré des difficultés à sa mise en place. Concernant l'évaluation qu'elle soit clinique ou théorique avec la fin des MSP de terrain (Mise en Situation Professionnelle) IFSI 7 souligne que « *cela a été très mal vécu par nombre de formateurs …l'analyse de la pratique n'a pas semblé combler l'espace pédagogique* ». Enfin on relève une professionnalisation des formateurs qui évolue et se poursuit car IFSI 21 note une « *incohérence, imprécision, manque de maitrise des techniques et des principes de constructions des évaluations….manque de savoirs académiques...reste à professionnaliser la fonction de formateur* »

4.1.2 Le partenariat universitaire et le conventionnement

Graphique 4 : Eléments qui font partis du conventionnement Universitaire



Ce tableau montre qu'au sein du conventionnement cohabitent des aspects budgétaires, la participation ou l'intervention de l'Université et enfin des éléments pédagogiques. Nous retenons quand même que la notion de participation aux instances est retenue pour un grand nombre (23 réponses) et que les éléments budgétaires sont les moins cités (16 réponses). Quand on regarde de plus près le classement par ordre d'importance les aspects il n'émerge pas de vraies discriminations.

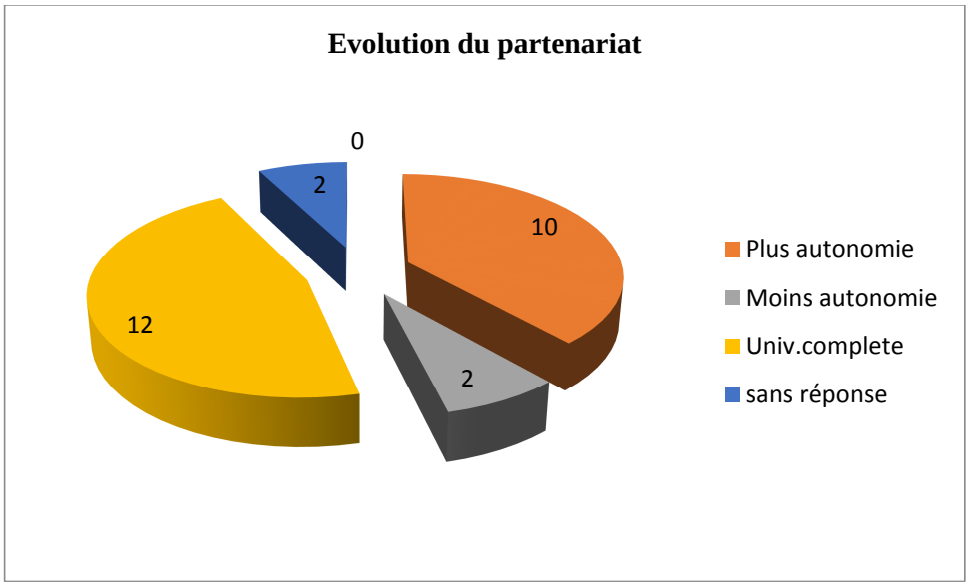
L'autonomie des Instituts

Ce partenariat universitaire n'est pas sans questionner les acteurs des Instituts de formation. Nous retrouvons dans le graphique ci-dessous les points évoqués. Les items concernent la présence pérenne des formateurs dans la formation, le développement de la recherche infirmière, l'autonomie des Instituts, la poursuite d'études vers des Masters.

L'autonomie des Instituts reste fondamentale et relevée par l'ensemble des Instituts. Le verbatim concerne l'autonomie en matière de gestion budgétaire (4 IFSI) et notamment l'IFSI 1 qui relève que « *les Directeurs de soins sont en capacité de gérer en autonomie tous les aspects* » ou encore l'IFSI 12 d'apporter une nuance « *l'autonomie n'étant pas l'indépendance permet à chacun de contribuer à la qualité de la formation* ». Aussi dans ce partenariat universitaire est noté l'importance du savoir-faire des Instituts dans la professionnalisation des étudiants « *la prise en charge des étudiants les conduisant vers la professionnalisation est un savoir faire des IFSI* » (IFSI 1)

L'idée d'Universitarisation complète est un élément que l'on retrouve dans les réponses en effet le graphique ci-dessous présente le positionnement des acteurs :

Graphique 5 : Evolution du partenariat



12 Instituts pensent que l'Universitarisation complète est une option qui a de fortes chances d'être retenue et le souhait affiché est de garder une autonomie. En effet lorsqu'on analyse le verbatim sur ce point on retrouve le coté inévitable de l'universitarisation complète car plusieurs soulignent que la « *FNESI favorable à l'Universitarisation* » (IFSI 4) ou encore que » *cela semble inévitable* » pour IFSI 13 voire « *soyons réalistes l'autonomie des IF est une utopie* » (IFSI 4). On note

également des craintes concernant l'évolution du partenariat qui est qualifié de « *pas viable trop de problématiques de moyens humains et matériels* » ou encore des intentions prêtées à l'Université comme la *« volonté pouvoir et lobbying de l'Université qui souhaite récupérer les formations professionnelles » (IFSI 21).* Par ailleurs les questions d'organisation sont mises en évidence comme la réorganisation territoriale et la création des GHT qui redonnent des perspectives. L'idée d'une reconnaissance d'un certain niveau d'enseignement est retenue par deux IFSI dont l'IFSI 9 qui souligne « *Pour être vraiment Enseignement Supérieur, la reconnaissance et développement de l'esprit scientifique* ».

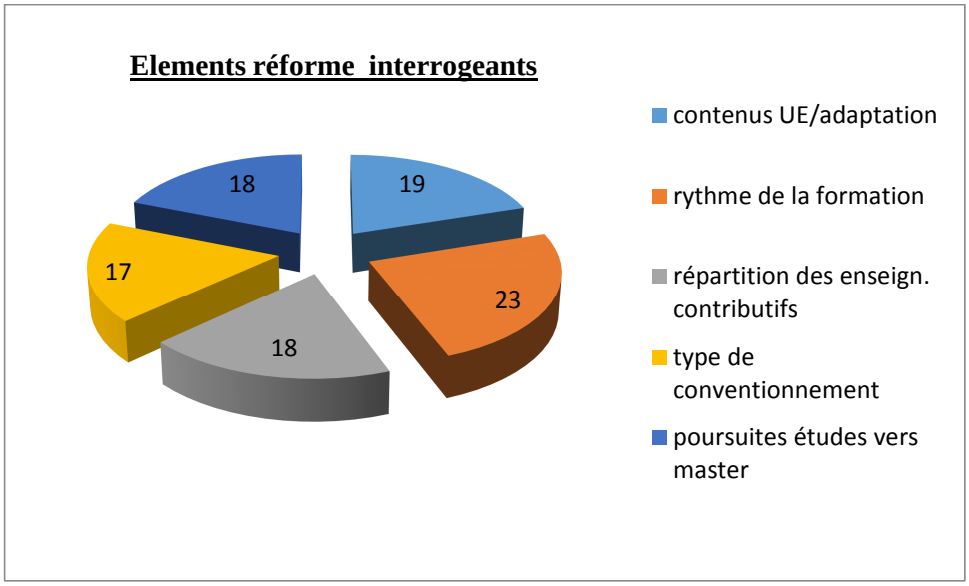
Les Instituts qui ont pointé l'item moins d'autonomie expliquent que « *ce n'est pas ce que je souhaite mais pouvoir centralisé dans l'Université* » (IFSI 3) ou encore « *orientations politiques semblent indiquer une volonté dans ce sens voire une Universitarisation complète et un changement de tutelle* ». (IFSI 14).

4.1.3 Le projet pédagogique, textes réglementaires et perspectives

Le projet pédagogique, qui fait l'objet d'une construction en équipe pour 96% des réponses, permet de donner une orientation concrète aux textes réglementaires pour 88% des interrogés. Quand on regarde de plus près les orientations principales de ce projet pédagogique nous pouvons noter que l'approche réflexive est mentionnée 25 fois sur 26 ainsi que la philosophie de la formation (21 réponses) et le rôle du formateur (19 réponses).

Enfin en ce qui concerne les perspectives et les voies d'améliorations des éléments émergent et interrogent les Instituts en termes de pertinence.

Graphique 6 : Eléments de la réforme qui interrogent



Le rythme de la formation est remis en question par 23 Instituts car « *les étudiants ont du mal à assimiler le programme sur 35h par semaine* » (IFSI 1) ou encore « *une charge de travail trop importante pour trois ans* » (IFSI 15).

4.1.4 Synthèse et liens avec les hypothèses

Le changement induit par la réforme est ainsi bien perçu à la lumière des réponses des interviewés. Ce changement lié à l'entrée par les compétences et la réflexivité impacte les pratiques pédagogiques des formateurs. Ainsi le rôle du formateur évolue et les interviewés parlent de changement de posture et désormais une fonction de formateur qui ne se trouve plus dans la transmission de savoirs. Lorsqu'on regarde de plus près la formation des formateurs et notamment la présence d'un cursus universitaire on peut noter que 44% possèdent un diplôme Universitaire dont la discipline est pour certains en lien avec les partenariats réalisés avec les Institut de Formation des Cadres de Santé (Sciences de l'éducation ou Management entre autres). Ainsi force est de constater que la professionnalisation initiale est hétérogène. La contractualisation avec l'Université n'est pas sans questionner l'autonomie des Instituts qui s'interrogent sur le passage vers une possible universitarisation complète (volonté des pouvoirs

politiques et de la Fédération Nationale des étudiants en Soins Infirmiers). Les Directeurs de Soins estiment qu'ils ont les compétences pour garder la gestion des Instituts. Dans les éléments importants qui font l'objet de la contractualisation on retrouve notamment la présence pérenne des formateurs dans la formation, celle-ci doit être repensée car pas assez adaptée à la fonction depuis cette réforme.

4.2 Analyse descriptive des entretiens

Nous avons donc réalisé 6 entretiens semi directifs auprès de formateurs (4) et de directeurs (2 entretiens)

D1 : Directrice IFSI 1 de la Région Rhône Alpes Auvergne

D2 : Directeur IFSI 2 de la région Rhône Alpes Auvergne

F1 : Formatrice IFSI 2 10 ans d'expérience dans la formation et en parcours Universitaire Master 2 Sciences de l'Education

F2 : Formatrice IFSI 3 de la région Rhône Alpes 20 ans d'expérience dans la formation en titulaire du Master 2 Sciences de l'Education

F3 : Formatrice IFSI 3 de la région Rhône Alpes ayant 18 ans d'expérience dans la formation

F4 : Formateur IFSI 3 de la région Rhône Alpes avec 15 ans d'expérience dans la formation

Les entretiens d'une durée entre 25 et 45 minutes ont été retranscrits dans leur intégralité (voir annexe).

Après une relecture importante nous avons repéré les corpus qui étaient en lien avec des thématiques communes. Après avoir surligné de différentes couleurs à l'intérieur de chaque entretien les différentes thématiques, nous avons regroupé le verbatim en lien avec chaque thématique et nous avons organisé ce recueil au sein d'un tableau nommé analyse verbatim et thématique émergente.(voir annexe)

Nous avons retrouvé 4 thèmes émergeant :

- La réforme et le changement
- L'approche par compétence et réflexivité
- Le formateur, professionnalisation, professionnalité, méthodes pédagogiques et accompagnement
- L'environnement : le projet pédagogique et la contractualisation Universitaire.

4.2.1 La réforme LMD dans la formation en soins infirmiers : un changement important

L'ensemble des interviewés s'accordent à dire que le changement amorcé par cette réforme est important pour D2 «*changement de structuration, d'état d'esprit* » et pour D1 *« Le changement on ne parle plus de module on parle d'UE c'est tendre vers l'Université* » et F4 de confirmer *« C'est ça le grand changement c'est cette manière d'appréhender la pédagogie en partant du postulat que les étudiants ont des connaissances on va d'abord chercher à les mobiliser* ». L'approche par compétence et la réflexivité sont donc les éléments nouveaux liés au curriculum de formation de 2009. Tous les interviewés soulignent ce point important comme F1 «*l'entrée par compétences… les compétences c'était le gros changement* » ou D1de rajouter *« on ne parle plus de pures connaissances, on parle de compétences approche par compétence* « sans oublier » *la réflexivité qui est beaucoup plus marquée dans l'exercice on l'est beaucoup plus là ils en font beaucoup beaucoup* » pour F2 et enfin F3, ils insistent sur l'objectif à atteindre *« l'approche par compétences la posture réflexive qui est vraiment mise en avant pour l'autonomisation de l'étudiant* ». Ce programme de 2009 s'inscrit en rupture avec l'ancien de 1992 jugé pour D2 « *le programme datant de 1992 était obsolète… que cette forme de pédagogie est nécessaire dans l'ère actuelle où j'ai envie de dire que toutes les connaissances sont accessibles rapidement et qu'on est plus dans le schéma maitre élève ou le maitre a le savoir et l'élève absorbe ce savoir…c'est terminé ça* ». En effet les acteurs parlent d'évolution sociétale et d'une adaptation nécessaire *«Il y a une évolution sociale ….on a parlé de la génération XY déjà ça modifie les comportements »(F3)* et une approche

différente car les connaissances sont accessibles via plusieurs medias et comme le souligne F3 *« Pour les étudiants le changement c'est plutôt dans la façon d'aborder le savoir plus que le contenu »* et ainsi pour F4 il faut *« Partir du postulat que les étudiants ont des connaissances on va d'abord chercher à les mobiliser »*. Ce changement n'est pas sans générer du stress ainsi D2 l'exprime d'une manière globale *« la réforme a fait peur car elle a changé l'état d'esprit, les méthodes, tout a changé dans la réforme et cela fait peur comme toute réforme cela fait peur mais c'est nécessaire en fonction des besoins et évolutions de la société* ». Ce changement important a nécessité d'être accompagné et les Directeurs interviewés ont investi en temps auprès des équipes de formateurs «*Sur les représentations de cette réforme où chacun s'est exprimé individuellement sur les peurs et les craintes »* pour D2 et aussi pour D1 qui parlent plus d'accompagnement méthodologique *« Il y a eu un accompagnement quand même assez important* ». Des formations ont été mises en place sur l'entretien d'explicitation, les compétences, l'évaluation permettant ainsi de faire évoluer les représentations notamment sur l'évaluation souligne D2. Les deux formateurs ayant un cursus universitaire soulignent l'approche socioconstructiviste de ce programme et notamment » *un courant du nouveau programme qui se matérialise, qui se concrétise comme ça là par la réflexivité et le socio –constructivisme »* pour F1. L'universitarisation et les accords de Bologne sont mentionnés favorisant ainsi la mobilité européenne des étudiants même si D1 s'interroge sur le mot universitarisation « *Tendre vers l'Université…alors ça ce mot l'universitarisation je crois qu'on l 'a mis à toutes les sauces qu'est-ce que cela veut dire vraiment on ne sait pas trop* ». L'ensemble de ces évolutions se font au service de la profession « *la formation n'est plus sur un modèle médical donc dépendante j'ai envie de dire des théories médicales et pathologiques mais beaucoup plus centrée sur une démarche professionnelle réflexive* »(D2). D1 se projette même dans le sens des pratiques avancées (activités médicales déléguables sous contractualisation) » « *avec les pratiques avancées qu'on essaye de mettre en place. Je pense que ceux qui ont mis cette réforme en place ont pensé que les étudiants…devaient avoir un niveau un peu*

plus élevé ». Les objectifs de ce nouveau programme sont clairement identifiés dans les propos des interviewés il s'agit pour D1 *« D'amener l'étudiant à être autonome réflexif et à comprendre ce qu'il fait »*, pour D2 de rendre l'étudiant *« Acteur de sa formation par ce travail sur le savoir oui…mais cela aussi tout le monde n'avait pas perçu »*. Les formateurs rejoignent les directeurs aussi dans ce sens pour F2 « *Les étudiants on va dire qu'ils sont censés être beaucoup plus acteurs beaucoup plus on va dire dans l'auto évaluation on leur demande vraiment un travail d'auto évaluation et d'auto analyse qui est plus conséquent qu'avant »* voire F3 revendique le sens donné à l'action *« Qu'on n'est plus dans j'applique la prescription sans comprendre sans réfléchir sans poser de questions…que c'est important pour bien mettre en évidence que l'infirmière n'est pas une simple exécutante »*.

Le rôle du formateur est aussi repéré et identifié comme impacté par le changement.

4.2.2 Le formateur et la réforme LMD : un changement de posture

*« J'ai envie de dire que c'est une mini-révolution et pour le formateur où il doit voir son rôle autrement »*D1.

Les interviewés l'expriment sans détour et pour les directeurs la posture acquise est celle d'accompagnateur « *Un changement de posture des formateurs qui deviennent accompagnateurs de la professionnalisation «* pour D2 et pour D1 *« Le rôle et la posture du cadre formateur ont évolué, il se retrouve plus dans l'accompagnement (guide, conseil...) que transmetteur d'un savoir »*. Les formateurs évoquent une identité professionnelle « *En pleine évolution du coup ….. l'identité n'est plus enseignante avec un passage de savoir avec quand même une transmission sans trop savoir l'appropriation et sans forcément s'en inquiéter je dirais alors que là on est en mutation parce qu'à mon avis ce n'est pas fini tout à fait* fini». Cette notion d'accompagnateur est relevée par l'ensemble des interrogés , le formateur est ainsi « *Guide conseilleur plutôt que transmetteur* » (D1), celui qui permet « *D'accompagner dans ce développement de*

compétence »(D2), « D'accompagner les étudiants dans leurs projets »(F2), » On est vraiment dans de l'accompagnement donc c'est un accompagnateur »(F3) ou enfin pour F4 « *Le formateur pour moi est le donneur d'occasion de réfléchir c'est l'accompagnateur de l'étudiant, le guide… ».* Ce changement de posture du formateur désormais accompagnateur n'est pas sans soulever certaines questions à l'instar de D1 qui souligne » *« Vraiment la posture du formateur change énormément c'est ce qui est un petit peu difficile pour moi en tant que directeur ou il y en a qui sont encore dans la transmission et qui ont des difficultés à être vraiment dans l'animateur »* et D2 de rajouter *« Celui qui viendrait pour transmettre son expérience ne serait pas du tout à sa place.*». F1 évoque cette difficulté liée au changement de posture *« On n'a pas tous le même cheminement les formateurs il y en qui s'accrochent un peu encore parce que ceux qui sont là depuis 20 ans ce n'est pas si simple de changer posture »* rejointe par F4 « *je m'oblige un peu plus à prendre le risque de m'appuyer sur les connaissances des étudiants et sur la réflexion pour construire les connaissances alors qu'avant j'avais tendance à délivrer d'une manière directe la connaissance ».*

Les pratiques pédagogiques sont impactées et notamment la pratique réflexive et l'évaluation des compétences changent l'approche. Ainsi l'accompagnement clinique en mobilisant la réflexivité des étudiants par les situations rencontrées expose le formateur « *C'est un apprentissage et en même temps on s'expose parce que quand on leur demande d'amener des situations et qu'on ne connaît pas les situations qu'ils vont nous présenter ça veut dire qu'on ne sait pas nous-mêmes qu'est-ce qu'on va devoir guider* » (F1). F2 évoque même une déstabilisation « *L'accompagnement clinique parce que du coup c'était un exercice qu'on n'a pas l'habitude de faire car on ne peut pas anticiper parce que parce qu'on ne sait pas de quoi on va parler ça à déstabiliser beaucoup beaucoup de personnes* ».

La formation initiale du formateur est également abordée comme étant inadaptée « *La formation cadre à l'heure actuelle qui date des années 90 est aussi peut être un peu dépassée et gagnerait à suivre ce moment d'approche par compétence. »*

pour D2 même si D1 valorise l'adaptation faite par les écoles de cadre *« il n'y a pas eu peut-être de changement en tous les cas dans les textes mais il y a eu des changements pratico pratique moi pour avoir discuté avec des formateurs IFCS dans les projets pédagogiques ça a bougé ça à évoluer ils tiennent compte de cela sachant qu'à leur décharge il n'y a qu'un module on va pas non plus faire ce qu'on peut faire normalement peut-être en 1 an ».* Les formateurs eux relèvent une formation insuffisante ou trop courte *« Moi celle que j'ai vécue en 2008 alors… c'est vrai que je trouve que c'est une initiation on ne peut pas parler de formation c'est une introduction… ça permet d'avoir une approche et mais ça permet pas plus que ça …. Les compétences s'apprennent sur le tas »* (F1) et F2 de rajouter *« Alors la pédagogie c'est quand même un peu léger ce qu'on a eu … moi je pense que j'ai beaucoup appris sur le tas ».*

L'approche pédagogique et les choix posés par les Instituts sont aussi des facteurs de changement notamment dans la répartition des enseignements « *Les connaissances sont apportées par le médecin mais pas.... je devrais pas le dire comme ça mais pas apportées par le formateur c'est au formateur à mobiliser…. il y a des choix pédagogiques qui sont faits à l'Institut… qui ont des impacts importants là-dessus il y a pas le regard extérieur du professionnel c'est exclusivement le formateur qui fait les TD »(F2).*

Des perspectives d'évolution du métier de formateur sont abordées ainsi F2 de positionner « *Le métier de formateur tel qu'il est conçu maintenant va disparaître en plus l'orientation de l'école de cadres qui vise à séparer les deux métiers formateur et cadre »* postulant l'avenir de la formation dans une universitarisation complète *« L'avenir c'est la fermeture des écoles d'infirmières avec les dimensions universitaires et l'apprentissage sur le terrain ».* Les directeurs valorisent la légitimité du formateur dans la formation *« Notre légitimité de formateur n'est pas du tout ancrée dans le savoir parce qu'il y a des livres il y a des vidéos, il y a plein de choses…. elle est ancré dans le fait qu'on a été infirmier et qu'on peut faire comprendre à l'étudiant »* et pour D2 *« il est celui qui est le référent de la*

profession ce qui n'est pas rien…il est le garant des connaissances et compétences professionnelles dans l'exercice professionnel ».

4.2.3 Le cœur de la réforme : la réflexivité et l'approche par compétence

D1 soulève la complexité du concept de compétence « *C'est vrai quand on sait ce que c'est une compétence il y a au moins 50 définitions* »(D1). L'ensemble des interrogés évoquent le rôle de l'alternance pour l'acquisition des compétences qui s'acquièrent en intégrant savoirs théoriques et savoirs pratiques *« C'est difficile d'articuler les connaissances théoriques et les connaissances pratiques…et essayer d'allier les deux pour que l'étudiant… normalement une compétence c'est un savoir agir en action et savoir agir à bon escient, savoir réagir en fonction ».* F2 va même jusqu'à décrire les conditions du développement des compétences « *La compétence c'est la mobilisation de ressources de capacités en situation réelle je suis compétent que lorsque la situation est passée ».* Les méthodes pédagogiques sont aussi mobilisées pour développer les capacités d'analyse et l'unité d'intégration est le lieu de développement des compétences car pour F1*« Il y a quand même une remobilisation de savoirs qui leur permet d'acquérir des compétences. »* et F2 relève *« La difficulté est de transformer ses savoirs en connaissances pour qu'il puisse les utiliser dans toutes les situations professionnelles ».*

L'acquisition des compétences par l'étudiant est ainsi progressive *« Ses compétences il va les construire au fur et à mesure de son parcours à la fois par les connaissances acquises pas seulement à l'IFSI également les connaissances acquises par le stage. »*

L'évaluation des compétences est un élément qui interroge les professionnels *« Evaluer les compétences ….c'est pas si évident »* pour F1 et les méthodes pédagogiques mobilisées pour développer les compétences sont plurielles « *On peut mobiliser les compétences à travers toutes sortes de méthodes pédagogiques*

…le cours magistral, du TD parlé, du débat, des méthodes par simulation » pour F4 dans l'objectif de valoriser les acquis des étudiants parce *« Que la compétence n'est pas toujours consciente ».*

La réflexivité est aussi mobilisée dans les analyses de situation au décours de l'accompagnement clinique en stage « *La réflexivité elle est utilisée dans les visites de stage* « (D1) dans l'objectif de servir la profession « *Je pense qu'une profession ne peut pas se développer si ceux qui l'exercent ne sont pas dans une démarche de réflexivité sinon on est dans un métier d'exécution ou d'application* ». (D2)

Même si les professionnels reconnaissent la complexité du concept et la confusion entre réflexion et réflexivité qui pour F1 « *La réflexivité c'était bien joli mais d'abord on n'a pas l'impression de ne pas en faire du tout parce que réflexion réflexivité mais à l'époque ….enfin ce n'était pas si évident de savoir ce qui était vraiment l'un de l'autre »* ils accordent à la démarche une formation à l'analyse dans des perspectives d'autonomie. *« La finalité de la réflexivité c'est que les professionnels soient autonomes et qui puissent plus rapidement qu'avant prendre des décisions faire des analyses de situation et prendre des décisions.* »(F2). Par ailleurs cette dimension réflexive dans les pratiques permet le développement des compétences attendues « *C'est le boulot de la réflexivité à mon avis mais la réflexivité c'est pareil ce n'est pas si simple que ça c'est une posture qui s'acquière qui se développe…* » Pense F1.

La pratique réflexive est une activité qui s'adresse aussi aux formateurs dans l'analyse de leur pratique « *Mettre en analyse la réflexivité des étudiants c'est bien quand on n'a pas éprouvé soi-même c'est pas si évident que ça d'en comprendre l'intérêt de voir l'efficacité » (F1)* voire aux professionnels de terrain *« Si les professionnels eux-mêmes développent leur réflexivité ils seront de plus en plus à même d'expliciter leurs pratiques au quotidien »*

Par ailleurs le portfolio, outil d'autoévaluation de l'étudiant, comporte une dimension réflexive lorsqu'il s'agit de faire un bilan de stage.

4.2.4 Environnement de la Réforme : Projet pédagogique et contractualisation universitaire

Le projet pédagogique a une place fondamentale dans la formation, D2 ainsi évoque l'idée de partition (référentiel) et d'orchestration (projet pédagogique) « *le projet pédagogique permet l'orchestration …il faut une très bonne connaissance du référentiel des UE et du niveau de connaissances à acquérir mais en même temps tout cela s'orchestre au service de l'étudiant au service de la professionnalisation* ». Le projet pédagogique permet donc de donner des orientations précises dès lors que pour D2 « *Cela a eu des impacts sur la construction des projets, le référentiel qui est donné est un référentiel un peu figé* ». Les orientations pédagogiques sont aussi abordées comme pour D1 *« Notre projet il est assez vaste…on est axé sur l'approche par compétence, le e Learning depuis deux ans* ». Le projet pédagogique constitue en quelques sorte la marge de manœuvre de chaque institut *« Après cela va être la manière dont chacun des Instituts va habiter ce référentiel…va le mettre en mouvement…va le mettre en musique et dans la mise en musique, il y a différentes façons de procéder »(D2)* sans oublier les valeurs de l'Institut *» on a mis en évidence les valeurs de la formation* » (F2) et aussi pour F1 *« Il parle des valeurs Rogeriennes on pourrait dire un peu globalement mais aussi une rigueur dans l'apprentissage des connaissances* ».

Un des formateur interviewé évoque les missions qui sont prescrites dans le projet *« On a des projets pédagogiques avec les missions »* comme le mentionne également F4 *« Le suivi du présentéisme comme la responsabilité d'affectation des stages et cela fait l'objet d'écrits dans le projet pédagogique* ».

La contractualisation avec l'Université est perçue par les acteurs avec une réelle volonté de collaboration et un dialogue sur les contenus des enseignements dits contributifs « *On a des réunions assez régulières personne n'a envie de manger l'autre donc c'est très intéressant* »(D1) et pour D2 *« qu'on est rentré dans une ère du partenariat …on garde de l'autonomie de gestion, de l'autonomie de*

projet. On ne peut plus ne plus fonctionner en partenariat, l'université est un partenaire dans la mesure où c'est un partenaire on va négocier avec lui ». Les éléments de négociation concernent les contenus des enseignements et aussi les méthodes pédagogiques. Cette contractualisation impose aux formateurs une certaine rigueur *« On est plus attentifs je dirais aujourd'hui quand on choisit un intervenant à son parcours universitaire* » (F1). L'exemple de la signature de la convention Lyonnaise regroupant 13 IFSI permet la mutualisation des enseignements *« Ce qui a permis de mettre en place des unités contributives les travailler ensemble donc nous, on est sur 13 IFSI, la région ou on travaille des UE du champ 2 déjà ça a été une bonne chose car on aura une base de connaissances communes donc cela est intéressant* ». (D1)

Dans l'ensemble des entretiens on perçoit un questionnement concernant la place prise par l'Université dans la formation « *Au départ c'était oui vous irez à l'Université point à la ligne les IFSI n'existeront plus…C'est vrai que c'était un peu compliqué au départ, là il y a une relation de confiance on essaye d'avancer ensemble,* » ou encore D2 « *Je crois qu'on est vraiment dans ce travail d'approche partenariale sans avoir l'idée systématiquement d'être absorbé mais avec l'idée que chacun a son rôle de négociation* » . Les formateurs relèvent aussi cette idée de collaboration efficace en tout cas concernant le partenariat local « *Ici l'Université donne pas l'impression de vouloir avaler comme ça l'ensemble de la formation ce sont des choses qui se disent ailleurs alors c'est peut-être Université dépendant* »(F4). En ce qui concerne les perspectives F2 voit une possibilité d'universitarisation complète voire « *L'avenir c'est la fermeture des écoles d'infirmières avec les dimensions universitaires et l'apprentissage sur le terrain* » cependant D2 apporte une nuance concernant les partenaires de l'Université « *Ils seraient peut être prêts à les accueillir car cela ferait des frais d'inscriptions en plus. Mais quant à accompagner la professionnalisation comme le font les IF les Universités, je les ai beaucoup côtoyés je ne pense pas qu'elles soient prêtes à assurer la professionnalisation des étudiants* ». Enfin D1 souligne la logique de présence des universitaires dans les instances en raison du grade licence obtenu par les étudiants « *Avec ce grade licence avoir des Universitaires*

dans les Instances cela ne me dérange pas plus que cela sachant qu'on a quand même notre liberté en tant que directeur de gérer notre Institut il n'y a pas d'ingérence, il y a seulement une collaboration ».

4.2.5 Synthèse et liens avec les hypothèses

Nous retrouvons à la lumière de notre analyse de nouveau un changement de posture du formateur qui n'est plus dans la transmission de savoir mais dans l'accompagnement à la professionnalisation. La contractualisation universitaire impose une adaptation nécessaire des formateurs dans l'organisation de la formation notamment en ce qui concerne les enseignements contributifs désormais dévolus aux universitaires dans la majorité des cas. L'accompagnement est désormais développé notamment dans la mise en place clinique ou la réflexivité de l'étudiant est abordée. Le développement de la pratique réflexive est un exercice nouveau pour le formateur et demande à être éprouvé. Le projet pédagogique est essentiel car il permet l'orchestration du référentiel qui donne le cadre mais qui a besoin d'une mise en mouvement. Le curriculum initial du formateur via la formation d'école de cadres, bien qu'il donne des bases, ne semble plus être adapté et la formation se fait sur le tas. Par ailleurs les formateurs (F1 et F2) ayant un cursus universitaire semblent plus armés concernant l'approche conceptuelle de la réflexivité et de la compétence impliquant une prise de recul plus manifeste. Il est à noter dans les propos des interviewés que la formation d'école des cadres est en voie de mutation et dans les perspectives d'avenir la formation de formateur va s'opérer sur une formation exclusive en un an en scission avec la formation de cadre manager. La place de l'université est considérée par les interviewés comme incontournable mais alors que certains perçoivent une lutte pour une intégration complète des IFSI par l'Université d'autres n'y voit qu'une perspective positive d'un vrai travail en collaboration.

4 .3 Analyse interprétative

4.3.1 Le cadre contextuel : Conventionnement Universitaire et Projet pédagogique

Des propos des interviewés émergent des éléments en ce qui concerne la dimension universitaire de la formation. En effet il est question, dans le partenariat et la signature de la convention, de la participation de l'Université aux Instances et de contribution aux enseignements. Cet aspect est conforme à l'article 2 du Décret fixant les modalités de contractualisation. En revanche des interrogations demeurent sur la présence pérenne des formateurs dans la formation et une des formatrices se projette *« L'avenir c'est la fermeture des écoles d'infirmières avec les dimensions universitaires et l'apprentissage sur le terrain »* (F2). En effet ces interrogations se confirment dans la projection qu'opèrent les personnes interrogées ainsi l'universitarisation complète est une réponse possible à la demande sociale «*la FNESI favorable à l'Universitarisation* » (IFSI 4) ou encore que » *cela semble inévitable* » pour IFSI 13 voire « *soyons réalistes l'autonomie des IF est une utopie* » (IFSI 4). Cependant la notion de collaboration semble retenir l'attention de certains revendiquant l'autonomie de gestion en insistant sur le fait que l'autonomie n'est pas l'indépendance. Il s'avère que la contractualisation universitaire ouvre l'ère du partenariat et le champs des possibles et que tout ceci dépend des contractualisations locales « *Ici l'Université donne pas l'impression de vouloir avaler comme ça l'ensemble de la formation ce sont des choses qui se disent ailleurs alors c'est peut-être Université dépendant »*(F4). Par ailleurs en ce qui concerne la répartition des enseignements nous notons qu'il existe un changement fondamental ainsi les formateurs n'interviennent pratiquement plus dans les enseignements magistraux notamment contributifs ces derniers étant dévolus aux Universitaires. Ainsi les formateurs interviennent beaucoup dans les TD où il s'agit de mobiliser les connaissances issues des cours magistraux entre autre.

4.3.2 La Réforme et le changement : Approche par compétence et réflexivité

Notre enquête a mis en valeur que l'approche par compétence est un des changements importants lié à la Réforme. Les acteurs ont mentionné l'importance de répondre à la demande sociale intégrant notamment l'idée que le savoir est accessible en dehors de l'Institut. Lyotard (Lyotard 1979) renvoie à la postmodernité cette idée de savoir mercantilisé qui n'est plus une fin en soi. Cette notion de compétence est complexe D1 le souligne « *c'est vrai quand on sait ce que c'est une compétence il y a au moins 50 définitions* »(D1). Effectivement le concept de compétence est présenté par T Ardouin comme polysémique et peu conceptualisé prenant un sens différent en fonction du contexte. Lorsque F3 donne cette définition « *la compétence c'est la mobilisation de ressources de capacités en situation réelle je suis compétent que lorsque la situation est passée* » elle induit la notion de performance qui est le résultat visible de la compétence dans l'action (Ardouin ,2004). Ces compétences qui sont inscrites dans une continuité entre savoirs théoriques et pratiques renvoient au principe d'alternance intégrative. Les situations proposées aux étudiants permettent ainsi de développer les compétences que ce soit par exemple au sein de l'accompagnement clinique où l'étudiant ramène une situation vécue pour « *transformer ses savoirs en connaissances pour qu'il puisse les utiliser dans toutes les situations professionnelles* ». On entend ici l'idée de transposition et le concept de compétence valorisé par Joannert où on envisage la confrontation du sujet au réel dans des situations singulières. Les analyses de situations sont donc un élément clé dans la formation des étudiants et nous retrouvons donc une logique de la formation par compétence ou compétence prescriptive (praticien réflexif autonome et responsable) et compétence effective (analyse réflexive des situations rencontrées) évoluent en symbiose. Les interviewés définissent la compétence par les savoirs pratiques, des savoirs théoriques, des connaissances, des ressources que nous reprenons dans la proposition suivante « *la compétence a un caractère global et est la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre*

elles, permettent d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment ». (Jonnaert, Barrette et al 2004 p 674).

La réflexivité représente un changement important permettant de travailler sur les situations avec la distanciation nécessaire pour différencier selon l'acception de Joannert la compétence incorporée (dans l'action) de la compétence explicitée et réfléchie (par l'explicitation). Les auteurs de la didactique professionnelle (Pastré et Samurçay, 2001) insistent sur cette notion d'analyse réflexive qui partant d'une situation permet de retenir les éléments transférables à d'autres situations professionnelles. Cette pratique demande au formateur une mise à distance qui n'est pas sans poser problème car cette posture n'est pas habituelle. Elle demande d'accueillir la situation dans sa singularité et d'évoluer un peu sans filet comme le souligne la formatrice interviewée. Par ailleurs il est question aussi de travailler la réflexivité du formateur qui selon les interviewés présente un intérêt majeur pour dans un premier temps comprendre l'exercice et aussi analyser ses pratiques.

4.3.3 Le formateur : professionnalisation et professionnalité

Nous l'avons identifié très clairement les interviewés évoquent un changement de posture du formateur. En effet les questionnaires ont fait ressortir « *une nécessité de revisiter la posture du formateur* » (IFSI 19) » et les entretiens soulignent « *Un changement de posture des formateurs qui deviennent accompagnateurs de la professionnalisation »(D2).* Comme le souligne Barbier (2005) dans les finalités de la professionnalisation apparaissent les objectifs de transformation des êtres sociaux, ici des formateurs, pour s'adapter au changement. Les formations proposées aux formateurs font parties de la professionnalisation continue comme « *développement de différentes actions et initiatives referees à une intention d'élaboration et d'actualisation de compétences*. »(Barbier, 2005). La professionnalité est ainsi envisagée comme une intention finale du processus de professionnalisation. La finalité évoquée par les données de l'enquête fait émerger un rôle du formateur qui n'est plus dans la transmission du savoir mais dans l'accompagnement. Les pratiques pédagogiques

sont aussi impactées et notamment l'accompagnement clinique qui est un exercice nouveau où le travail sur des situations vécues par les étudiants déstabilise les formateurs. Par ailleurs les évaluations semestrielles nécessitent une certaine maitrise du référentiel. Ainsi la professionnalité du formateur selon Lang se lit en filigrane dans les pratiques pédagogiques et l'analyse de ces pratiques. En effet les pratiques pédagogiques ont fait souvent l'objet de reproduction de l'ancien programme sur le nouveau « *il y en a qui sont encore dans la transmission et qui ont des difficultés à être vraiment dans l'animateur «* D2 et *« On n'a pas tous le même cheminement les formateurs il y en qui s'accrochent un peu encore parce que ceux qui sont là depuis 20 ans ce n'est pas si simple de changer posture ».* Ainsi la notion de professionnalisation évolue en fonction des contextes de travail et ici la philosophie de la réforme a modifié le contexte de travail.

La professionnalité émergente (Jorro 2014) est une « *construction renouvelée d'un soi professionnel pour les acteurs qui ont déjà une expérience professionnelle* ». Nous retrouvons bien ici un processus de professionnalisation du formateur qui doit se renouveler pour pouvoir s'adapter et se situer dans l'accompagnement de l'étudiant futur professionnel, réflexif et autonome.

Dans notre étude concernant le niveau de formation des formateurs force est de constater que le niveau de formation des formateurs est hétérogène et que les diplômes Universitaires (44% des formateurs) sont pour la moitié obtenus dans le domaine des Sciences de l'Education. Les interrogés trouvent la formation d'école des cadres inadaptée car elle n'apporte qu'une initiation à la pédagogie et que les compétences s'acquièrent en immersion. Il est à noter que l'origine des diplômes universitaires des formateurs en terme de spécialité est plus du fait des partenariats des écoles de cadre que d'une volonté propre des formateurs. Il n'en demeure pas moins que notre étude relève le constat de disciplines qui ne sont pas directement en lien avec la pédagogie.

4.3.4 Le formateur : pour un accompagnement de l'étudiant vers la professionnalisation

Les interrogés évoquent la posture du formateur comme accompagnateur dans la professionnalisation de l'étudiant. Ainsi la syntaxe relevée autour de cette notion intègre les termes d'animateur, de guide, conseiller... Maela Paul (Paul 2009) suggère de considérer l'accompagnement au sein d'une implication forte du formateur incitant l'étudiant à passer à une posture de professionnel débutant. Par ailleurs cet accompagnement se fait dans le respect du projet d'autrui qui peut s'avérer quelquefois inadapté et à ce moment-là le formateur intervient pour préciser les choses et réorienter l'étudiant.

Les formateurs interviewés ont mentionné l'approche socioconstructiviste du nouveau programme prenant en compte l'homme en tant que sujet agissant en interaction avec autrui et son environnement. Cette perspective se concrétise autour d'exercice comme les travaux dirigés en groupe où l'accompagnement clinique collectif animés par les formateurs. Nous touchons ici à la responsabilité du formateur dans la démarche d'accompagnement que M Beauvais postule méta responsable dans son devoir d'agir quand l'étudiant opère à des choix inadaptés. Ainsi l'éthique constitue un fondement de la démarche du formateur accompagnateur dans une juste distance pour promouvoir l'émergence du sujet. Les étudiants en soins infirmiers sont désormais acteurs de leur formation et de la construction de leurs projets professionnels et personnels. Devant le rôle important de l'accompagnement tout laisse à penser qu'il faut professionnaliser la fonction de formateur dans ce sens. Nous faisons ici l'analogie avec la proposition de Maela Paul qui ouvre l'accompagnement sur son ingénierie « *celle-ci désigne l'ensemble des démarches et des techniques, et la maintenance des principes et des valeurs structurant l'acte d'accompagnement. Elle fournit les conditions optimales pour que l'acte ait lieu ; elle constitue les conditions optimales pour que l'acte ait lieu* » (M Paul in Education Permanente, 2015, p28) ».

4.4 Réflexions et confrontation aux hypothèses

Hypothèse 1 :

L'intégration des accords de Bologne et la contractualisation avec l'Université en redéfinissant les périmètres de chaque acteur de la formation impacte la professionnalité du formateur en IFSI désormais accompagnateur au sein du dispositif.

Notre première hypothèse interroge la réforme, la contractualisation avec l'Université et la professionnalité du formateur qui se trouve impactée. L'enquête nous montre qu'effectivement la contractualisation universitaire a un impact sur la répartition des enseignements avec une participation majoritaire des universitaires aux enseignements contributifs. Cette universitarisation de la formation impose la notion de collaboration et de partenariat au service de la professionnalisation des étudiants. Au-delà de cette constatation des craintes demeurent car la demande sociale va vers une universitarisation complète. Ainsi se pose la question de la pérennité du système tel qu'il est conçu actuellement avec des Instituts de Formations qui gardent la configuration actuelle avec des formateurs permanents. La formation initiale des formateurs (école des cadres) apparait comme inadaptée aux exigences du référentiel cependant le curriculum réel des formateurs est hétérogène car dépendant des écoles de cadre (projet pédagogique) et du cursus universitaire individuel. Nous pouvons donc avancer que la posture du formateur est désormais dans l'accompagnement mais en ce qui concerne sa professionnalité étant donné les singularités individuelles (avec ou sans parcours universitaire) nous ne pouvons confirmer le changement intégral. Notre hypothèse 1 n'est validé que partiellement. Il est à noter que la formation cadre va être repensée autour d'une formation par compétence. Cette formation

d'une durée d'un an va dissocier les deux métiers de cadre formateur et cadre manager mais des blocages politiques semblent retarder la dynamique du projet.

<u>Hypothèse 2</u> :

La reforme LMD au sein du programme Infirmier et notamment l'approche par compétences du nouveau référentiel et la réflexivité impactent les pratiques pédagogiques du formateur qui font l'objet d'une formalisation dans le projet pédagogique.

Nous avons pu identifier que la réflexivité et l'approche par compétence représentent les changements fondamentaux générés par la réforme. Nous avons aussi pu identifier que le projet pédagogique représente l'orchestration du référentiel et constitue en quelque sorte la marge de manœuvre des Instituts. Ce projet pédagogique évoque entre autre la philosophie de la formation, le rôle et missions des formateurs. Cependant la contractualisation avec l'université modifie aussi la donne puisque les formateurs investissent plus les TD ou il s'agit de construire les connaissances et que les Universitaires apportent les savoirs fondamentaux dans les enseignements contributifs. Ainsi les pratiques pédagogiques du formateur sont impactées par les choix opérés par l'Institut formalisés dans le projet pédagogique mais aussi par le conventionnement Universitaire avec une répartition différente des enseignements. Enfin l'approche par compétence impacte la posture du formateur qui n'est plus là pour transmettre des connaissances mais pour accompagner l'étudiant dans la construction des compétences. Notre deuxième hypothèse n'est validé que partiellement.

V. Conclusion

5.1 Synthèse méthodologique

En quoi la réforme des études Infirmières (LMD) implique-t-elle un changement de professionnalité du formateur dans un contexte de partenariat Universitaire ?= Question de Recherche

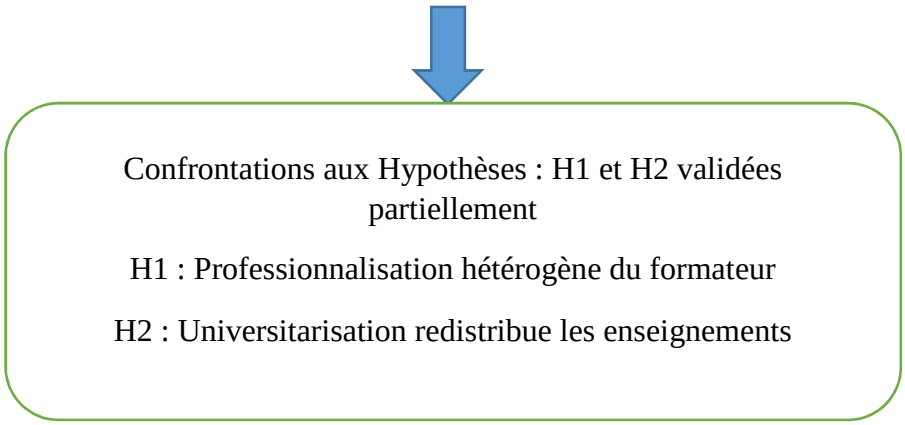
H1 L'intégration des accords de Bologne et la contractualisation avec l'Université en redéfinissant les périmètres de chaque acteur de la formation impacte la professionnalité du formateur en IFSI désormais accompagnateur au sein du dispositi .	**H2** La reforme LMD au sein du programme Infirmier et notamment l'approche par compétences du nouveau référentiel et la réflexivité impactent les pratiques pédagogiques du formateur qui font l'objet d'une formalisation dans le projet pédagogique.

Guide d'entretien et
Questionnaires = outils d'enquête

ENQUETE

Corpus primaire : **-Questionnaires et variables** - Traitement à plat - Analyse descriptive thématique	**Corpus secondaire** : Entretiens semi directifs Retranscription et analyse flottante Analyse descriptive thématique

Analyse interprétative des deux corpus : par thématique



5.2 Limites de la recherche

Une des premières limites de notre recherche concerne notre échantillon restreint (26 questionnaires) qui ne saurait être représentatif. Une deuxième limite importante concerne la gestion du temps et le verbatim important lié au questionnaire qu'il a fallu traiter assez finement. Une limite importante aussi concerne l'incertitude actuelle de la pérennisation du système Institut de Formation. Nous avons effectivement pris la mesure que nous sommes actuellement dans une transition où nous n'avons pas de perspectives. Par ailleurs la formation cadre est en train d'être repensée bien que le statut quo actuel inquiète les professionnels qui ont le sentiment que les pouvoirs politiques temporisent pour des raisons budgétaires ou stratégiques (transfert des formations à l'Université ? quid de la place des formateurs ? scission de la formation cadre management et formation ?). Enfin une des limites de cette recherche concerne les pratiques pédagogiques du formateur en ce qui concerne la réflexivité. En effet observer la démarche d'accompagnement clinique aurait pu représenter l'opportunité de comprendre comment le formateur développe la réflexivité de l'étudiant.

5.3 Réflexions professionnelles

L'accompagnement est donc désormais une des postures attendue du référentiel pour ainsi accompagner l'étudiant vers la professionnalisation. La mise en place de cette réforme d'une manière contingente a nécessité un important accompagnement au changement en termes de formation. La pratique réflexive demande à être éprouvée par le formateur pour ainsi en comprendre la portée pour l'étudiant. Nous avons au cours de cette recherche perçu qu'il y avait encore des confusions entre réflexion et réflexivité. Par ailleurs la formation de formateur via l'école des cadres représente l'opportunité de repenser la formation avec un socle plus solide permettant au formateur d'être plus armé dans ses fonctions. Aussi l'analyse de pratique et la réflexivité appliquées au formateur permettrait d'améliorer ses actions aux quotidiens. Nous pourrions donc ouvrir cette recherche en proposant une autre hypothèse.

Un nouveau curriculum pour la formation de formateur en soins infirmiers accompagné du développement de l'analyse réflexive permet l'accompagnement des étudiants en soins infirmiers vers la professionnalisation attendue.

VI Bibliographie

Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche Sociale,124*.

Ardouin, T. (2016, Janvier). Les capacités de l'organisation par les compétences individuelles, collectives et organisationnelles. *Responsable dispositif Forse Mardif Atelier Métier de la Formation*. Rouen.

Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive,un outil de développement des compétences infirmières.* Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Barbier, J. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. Dans R. Wittorski, & M. Sorel, *La professionnalisation en actes et en questions.* Paris: L'Harmattan.

Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs num 6*, 99-113.

Boudinet, G. (2016, Janvier). Atelier Mardif Séminaire de Philosophie. Rouen.

Bourdoncle, R. (2007, mis en ligne le 01 Janvier,consulté le 18 Octobre 2012. URL http://rechercheformation.revues.org/945). Universitarisation. *Recherche et Formation*.

Boutinet, J. P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J. (2007). *Penser l'accompagnement adulte: Ruptures, transitions et rebonds.* Paris: PUF.

Fernagu Oudet, S. (2012, Juillet). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation Emploi 119*.

Heslon, C. (2009, Février). L'accompagnement,art de l'ajustement. *Savoirs num 20*, pp. p75-78.

Joannert, P., Barette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences,constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation vol 30*, pp. p.667-696.

Joannert, P., Barette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée,ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent". *Observatoire des réformes en éducation.* Montréal.

Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.* Bruxelles: De Boeck.

Jutras, F. (2011). Le professionnalisme:valeur de base de la conduite professionnelle. Dans L. Langlois, *Le professionnalisme au travail* (pp. 83-104). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lerbet-Sereni, F. (2015, Décembre). Accompagnement et autonomie: un évident paradoxe? *Education permanente. Accompagnement Réciprocité et agir collectif*, pp. p31-39.

Lyotard, J. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Les Editions de Minuit.

Maubant, P., & Roger, L. (2012, Janvier 28). Les métiers de l'éducation et de la formation: une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

Nagels, M. (2011). Améliorer l'auto efficacité collective des équipes de cadres formateurs en IFSI par la didactique professionnelle. *Recherche en Soins Infirmiers n°104*.

Pastré, P., & Samurçay, R. (2001). Travail et compétence: un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences. Dans J. Leplat, & M. De Montmollin, *Les compétences en ergonomie* (pp. p.147-160). Toulouse: Octares.

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

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs num 20*, p11-63.

Paul, M. (2015, Décembre). L'accompagnement: de la notion au concept. *Education permanente: Accompagnement réciprocité et agir collectif*, pp. p21-29.

Perrenoud, P. (1998). De la reflexion dans le feu de l'action à une pratique reflexive. *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* . Montréal: Logiques.

Sociales, M. d. (2013, Juillet). Ministère des Affaires Sociales et de la Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat d'Infirmier. SEDI.

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

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs num 17*.

VII Table des matières

I. La problématique et les hypothèses 4
1. Le contexte de la réforme des études en soins infirmiers : Un changement de paradigme 4
1.1De l'émergence des Accords de Bologne 4
1.2 Du référentiel de formation à la certification : un aperçu du changement avec le nouveau référentiel 5
1.3 Les fondements du partenariat Universitaire 10
1.4 Le questionnement de départ 10
2. Les entretiens exploratoires 11
2.1 Approche méthodologique : l'entretien semi directif 12
2.2. Les principaux résultats : approche synthétique 13
3. Problématisation, question de recherche et hypothèses 16
II. Cadre théorique et contexte 18
1. Le contexte 18
1.1 La Réforme des études infirmières : un changement de paradigme 18
1.2 Convention de partenariat et d'objectifs avec une université à composante santé 19
1.3 Convention Universitaire : cas de la région Rhône Alpes 20
1.4 Le projet pédagogique 20
2. Cadre conceptuel 21
2.1 La professionnalité 21
2.1.1 Approche historique, la professionnalité à l'épreuve du sens 21
2.1.2 La professionnalisation : une injonction économico sociale 22
2.1.3 Une professionnalisation qui vise une professionnalité 23
2.1.4 Professionnalisation et développement personnel 24
2.1.5 Professionnalité et identité professionnelle 25
2.1.6 La professionnalité du formateur en soins infirmiers 27
2.1.7 La professionnalité émergente du formateur en Institut de Formation en soins Infirmiers 29

2.1.8 Que faut-il retenir ? 29
2.2 Compétence et réflexivité 29
2.2.1 Un concept « valise » contextualisé dans un champ disciplinaire 30
2.2.2 Compétences et sciences de l'éducation 32
2.2.3 Compétences : action en situation 33
2.2.4 Le curriculum de la formation infirmière : la compétence située 34
2.2.5 Compétence et réflexivité 37
2.2.6 Interactions au sein du cycle de KOLB : congruence de la réflexivité 38
2.2.7 Pratique réflexive et apprentissage des étudiants infirmiers 39
2.2.8 Méthodologie de l'entretien d'explicitation 40
2.2.9 La pratique réflexive mobilisée dans les pratiques pédagogiques 41
2.2.10 Que faut-il retenir ? 42
2.3 L'accompagnement pédagogique 42
2.3.1 Penser une philosophie de l'accompagnement 44
2.3.2 L'éthique et la responsabilité 45
2.3.3 La posture du formateur ou la posture de l'accompagnateur 46
2.3.4 L'accompagnement du prescrit au réel : des paradoxes pour épingler les professionnalités de l'accompagnateur 47
2.3.5 Vers une ingénierie de l'accompagnement 49
2.3.6 L'accompagnement prescrit dans le référentiel 49
III. Enquête 51
3.1 Méthodologie de recherche 51
2.1.1 Le paradigme descriptif 51
3.1.2 Le paradigme compréhensif 51
3.1.3 Les concepts opératoires et théoriques 52
3.2 L'enquête 52
3.2.1 L'enquête par les entretiens semi directifs : le Corpus primaire 54
3.2.2 L'enquête par le questionnaire : Le corpus secondaire 55
IV. Analyse des entretiens et des questionnaires 57
4.1 Analyse descriptive des questionnaires 57
4.1.2 Le partenariat universitaire et le conventionnement 63
4.1.3 Le projet pédagogique, textes réglementaires et perspectives 65
4.1.4 Synthèse et liens avec les hypothèses 66

4.2 Analyse descriptive des entretiens 67
4.2.1 La réforme LMD dans la formation en soins infirmiers : un changement important 68
4.2.2 Le formateur et la réforme LMD : un changement de posture..... 70
4.2.3 Le cœur de la réforme : la réflexivité et l'approche par compétence..... 73
4.2.4 Environnement de la Réforme : Projet pédagogique et contractualisation universitaire..... 75
4.2.5 Synthèse et liens avec les hypothèses 77
4 .3 Analyse interprétative 78
4.3.1 Le cadre contextuel : Conventionnement Universitaire et Projet pédagogique 78
4.3.2 La Réforme et le changement : Approche par compétence et réflexivité 79
4.3.3Le formateur : professionnalisation et professionnalité 80
4.3.4 Le formateur : pour un accompagnement de l'étudiant vers la professionnalisation 82
4.4 Réflexions et confrontation aux hypothèses 83
V. Conclusion 85
5.1 Synthèse méthodologique 85
5.2 Limites de la recherche 86
5.3 Réflexions professionnelles 87
VI Bibliographie 88
VII Table des matières 90

ZERROUKHI Fatima

TITRE **: Une approche par les compétences du curriculum de la formation infirmière : Une professionnalité émergente pour le formateur**

Résumé :

La mise en place du nouveau référentiel de 2009 dans la formation des étudiants en soins infirmiers n'est pas sans interroger le rôle du formateur. Ainsi l'approche par les compétences et la réflexivité impactent les pratiques pédagogiques mais l'universitarisation et l'investissement des universitaires au sein des UE contributives redéfinissent les périmètres de chacun. La professionnalité du formateur est ainsi questionnée et il émerge que la professionnalisation via l'école des cadres est désormais inadaptée. Cependant la professionnalisation des formateurs est très hétérogène (présence d'un cursus universitaire) et la formation initiale de cadre de santé est en cours d'évolution. Nous avons identifié au cours de cette recherche une posture attendue du formateur désormais accompagnateur de l'étudiant vers la professionnalisation. Cette posture est cependant en cours d'acquisition et la pratique réflexive à des fins personnelles à l'intention du formateur représente un levier intéressant pour comprendre l'exercice attendu pour les étudiants mais aussi pour analyser ses pratiques.

Mots-clés **:** Réforme, Universitarisation, compétence, réflexivité, professionnalité, formateur.