



Formation & Recherche en Soins

L'INNOVATION PEDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'EFFICACITE INSTITUTIONNELLE

Récit d'une approche managériale à l'Ifsi

Rabelais

LE NEURES Catherine

MTMOS 2014-2015



Remerciements

Le premier remerciement est destiné au proviseur de l'établissement. S'il me permet de suivre cette formation, ma gratitude est surtout envers sa posture aidante depuis ma prise de fonction et son soutien.

Bien sûr, la richesse des apports durant le master ne peut être mise en arrière-plan. Mes remerciements s'adressent à tous les professionnels qui m'ont offert cet espace de réflexion, apporté la matière pour prendre confiance en ma capacité de mener une équipe et surtout impulser une envie et une vision du management répondant à ma personnalité.

Je remercie mes partenaires de formation, étrangement nous nous retrouvons sur les bancs de l'école après un bout de chemin commun dans le milieu professionnel. Quelle joie de partager encore et de lier connaissance avec d'autres.

Je ne pourrai pas omettre d'adresser mes remerciements à l'équipe de l'Ifsi. Ils ont accepté mon absence mensuelle, ils contribuent à ma maturité professionnelle.

Et naturellement, des remerciements surpassent tous les autres. Ceux que j'adresse à mes enfants et mon époux. Leur présence discrète dans cette aventure est indiscutablement une force, contribue à mon équilibre. Leur aide a été précieuse, leur écoute n'a pas de prix.

Merci.

SOMMAIRE

LISTE DES ABREVIATIONS

INTRODUCTION

PARTIE 1 : LE CONTEXTE

1	PRESENTATION DE L'INSTITUTION : UN IFSI DANS UN LYCEE	10
1.1	TERRITOIRE	10
1.2	ETABLISSEMENT	11
1.3	INSTITUT DE FORMATION EN SOINS INFIRMIERS RABELAIS.....	14
2	UNIVERSITARISATION DES ETUDES : UNE MUTUALISATION ENRICHISSANTE	15
3	RETENTISSEMENTS SUR L'INSTITUT DE FORMATION.....	17
3.1	MODIFICATIONS ORGANISATIONNELLES.....	17
3.1.1	<i>Partenariat avec l'université</i>	<i>17</i>
3.2	MODIFICATIONS PEDAGOGIQUES	19
3.2.1	<i>Evolution du dispositif de formation</i>	<i>19</i>
3.2.2	<i>Adaptations pédagogiques</i>	<i>22</i>
3.2.3	<i>Partenariat avec le milieu professionnel</i>	<i>24</i>
3.3	REORGANISATION DU TRAVAIL ADMINISTRATIF ET LOGISTIQUE	25
3.4	NOTION D'EVALUATION	26

PARTIE 2 : LA STRATEGIE

4	GENESE DU PROJET MANAGERIAL : L'INTRODUCTION DE LA SIMULATION DANS LA FORMATION.....	29
5	FORMULATION DE LA STRATEGIE : LES AUTRES ET NOUS.....	32
5.1	ANALYSE DES FORCES ET FAIBLESSES	32
5.2	BENCHMARKING.....	34
5.2.1	<i>Etat des lieux à l'Ifsi.....</i>	<i>35</i>
5.2.2	<i>Au sein des Ifsi.....</i>	<i>35</i>
5.2.3	<i>Autre structure</i>	<i>39</i>

5.2.4	Structure Ifsi Education nationale	40
5.3	ANALYSE STRATEGIQUE DE L'ORGANISATION	40
5.3.1	Analyse fonctionnelle	41
5.3.2	Analyse politique	45
5.3.3	Analyse culturelle	48
6	CARTOGRAPHIE DES ACTEURS	54
6.1	ACTEURS ET INSTANCES CONCERNES	54
6.2	ACTEURS IMPLIQUES	57
6.2.1	Etudiants	57
6.2.2	Formateurs en Ifsi	58
7	DEFINITION DE LA STRATEGIE : COMMENT INTEGRER LA SIMULATION DANS LE PROJET PEDAGOGIQUE DE L'IFSI	60
7.1	INTERETS DU PROJET POUR L'IFSI	61

PARTIE 3 : LA SIMULATION

8	CADRE CONCEPTUEL : UNE INNOVATION, LA SIMULATION	65
8.1	INNOVATION.....	65
8.2	APPORT DE LA SIMULATION EN PEDAGOGIE	66
8.3	SIMULATION ET DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE.	70
8.3.1	Chronologie d'apparition	70
8.3.2	De la simulation à la didactique professionnelle.....	71

PARTIE 4 : LES PRECONISATIONS D'ACTION

9	PLAN D'ACTION	75
9.1	MOBILISATION DES ACTEURS.....	76
9.1.1	Naissance de la réflexion.....	76
9.1.2	Annonce du projet.....	76
9.1.3	Formation à la simulation	81
9.2	FEDERER AUTOUR DU PROJET	83
9.3	COOPERER	87
9.3.1	Transformations attendues.....	88
9.4	METTRE EN APPLICATION	89

9.5	MESURE DES RESULTATS	89
9.6	REFLEXION SUR LE PLAN D'ACTION	91

PARTIE 5 : LE MANAGEMENT DU TRAVAIL

10	MANAGEMENT DES RESSOURCES HUMAINES.....	95
10.1	PROBLEMATIQUE.....	95
10.2	ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT	96
10.3	AGIR SUR LES COMPETENCES.....	98
10.3.1	<i>Analyse de l'activité</i>	<i>98</i>
10.3.2	<i>Analyse des compétences.....</i>	<i>100</i>
10.4	ANALYSE DU TRAVAIL.....	102
10.4.1	<i>Peut-on penser que les situations de travail puissent être source de compétences ?..</i>	<i>103</i>
10.5	CONSTITUTION DE LA DYNAMIQUE COLLECTIVE	107
10.5.1	<i>Qu'est ce qi va impliquer les acteurs et les faire coopérer ?</i>	<i>108</i>
11	MESURE DES EFFETS	110
11.1	MAITRISE DE LA FAISABILITE.....	110
11.2	MAITRISE DES COUTS.....	111
11.3	MAITRISE DE L'ORGANISATION	112
11.4	MAITRISE DES DELAIS.....	114
11.5	EFFETS POUR L'INSTITUTION.....	115

PARTIE 6 : L'INNOVATION TRANSFORME LA STRUCTURE ORGANISATIONNELLE

12	ALCHIMIE DE LA COMPETENCE.....	119
-----------	---------------------------------------	------------

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

LISTE DES ABREVIATIONS

- Aeres : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
- Anact : Agence nationale amélioration des conditions du travail
- APP : Analyse de la pratique professionnelle
- ARM : Auxiliaires de Régulation Médicale
- ARS-Idf : Agence Régionale de Santé- Ile de France
- AST : Apprentissage en situation de travail
- BTS : Brevet de technicien supérieur en diététique
- CDSF : Cadre de santé formateur, ou enseignant ou professeur
- CM : Cours magistral
- Crous : Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
- DEI : Diplôme d'Etat infirmier
- DGOS : Direction générale de l'offre de soins
- DPC : Développement professionnel continu
- DRJSCS : Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale
- Dusi : Département universitaire en sciences infirmières
- ECTS : *European Credit Transfert and accumulation System*
- EIR : Electricien, instrument de bord, radionavigation
- Eple : Etablissement public local d'enseignement
- ETS : Ecole de travail social
- FCIL : Formation Complémentaire d'Initiative Local
- FHP : Fonction publique hospitalière
- GCS : Groupement de coopération sanitaire
- HAS : Haute autorité de santé
- HBM : Habitation à bon marché
- HPST : loi Hôpital, patients, santé, territoire
- Ifsi : Institut de formation en soins infirmiers
- IPRA : Inspecteur pédagogique régional académique
- LMD : Licence, Master, Doctorat

- ORS : Obligations règlementaires de service
- TD : Travail dirigé
- QVT : Qualité de vie au travail

INTRODUCTION

Ce dossier est présenté dans le cadre du Master management des organisations soignantes.

En tant que directrice d'un Institut de formation en soins infirmiers (Ifsi), je me suis intéressée au nouveau contexte de la formation. La réforme initiée depuis 2009 porte sur l'universitarisation des études dans le cadre du LMD, modifie l'approche pédagogique qui s'axe sur la compétence et, depuis septembre 2014, introduit une innovation, l'apprentissage par la simulation mais encore, modifie la validation du stage en renforçant l'acquisition de compétence par situation de travail. La formation est donc à concevoir sous l'angle de la didactique professionnelle et doit donner sa place à un outil pédagogique plébiscité, la simulation.

La simulation en santé est en effet, l'objet de toutes les attentions dans un contexte de gestion de risque et de qualité des soins. Elle existe dans bien d'autres domaines que la santé, mais son utilisation, dans le dispositif de formation en soins infirmiers est novatrice et récente. Rendue obligatoire depuis septembre 2014, il devient incontournable d'appréhender son utilisation, ses objectifs et de l'inscrire dans la pratique d'enseignement.

L'Ifsi doit donc adapter son dispositif de formation et faire évoluer les compétences des professionnelles pour assurer au mieux sa mission auprès des étudiants. Dans le cadre de ces nouvelles réglementations il est aussi possible de lire en filigrane la démarche qualité.

Ces enjeux sont probablement plus faciles à appréhender par des organisations réactives. Or la réactivité suppose d'être sensible aux attentes et aux évolutions de son

environnement. L'Ifsi doit donc être en mesure de s'organiser, de s'auto évaluer et de s'autoréguler pour réagir. Il existe au sein de la structure un potentiel d'action à maintenir et à développer, mais cela suppose d'organiser les conditions d'exercice du travail en vue d'obtenir le résultat attendu. Pour cela, la capacité du manager à susciter la mobilisation des professionnels, à créer la synergie propice aux interactions et au développement des compétences, est essentiel.

Mon intention au départ était de travailler sur l'approche pédagogique, mais bien vite, en élaborant la stratégie à mettre en œuvre, il m'est apparue que ce travail relève plus du formateur, et que l'enjeu du management se situe sur un autre registre.

Il convient de soutenir les professionnels, d'assurer une visibilité du travail réel pour mieux le piloter, de faciliter les coopérations et développer les capacités des cadres formateurs à déployer la pédagogie attendues, mais également, consolider leur posture de formateur pour assurer la performance du dispositif de formation.

De fait, l'objectif principal qui m'anime tout au long de ce travail est d'agir sur l'organisation afin qu'elle soit source de soutien et espace apprenant pour les formateurs afin qu'ils parviennent à faire face aux nouvelles exigences.

Dans la première partie du travail, je présente le contexte spécifique de notre Ifsi. Sans être une exception, il présente la particularité de fonctionner sous l'emprise de deux tutelles aux contraintes spécifiques. Bien sûr c'est également dans cette partie que j'expose un rapide panorama de l'universitarisation et ses conséquences.

La définition de la stratégie d'action fait l'objet de la partie 2. Prenant appui sur des expériences d'autres Ifsi, mais également, intégrant les apports de la sociologie des organisations, il appartient à cette partie de poser le cadre de l'action.

Un détour théorique sur les concepts pédagogiques sous tendus est indispensable, il a servi à étayer les actions auprès des cadres, et probablement, à souligner le lien entre la formation et le management.

Dans la quatrième partie je propose un plan d'action dont l'axe majeur est l'ouverture d'espace de discussion aux formateurs afin de prendre consciences des forces et des faiblesses de l'organisation, et ce, dans l'optique de se projeter sur un futur plus efficient.

Les deux derniers chapitres ont l'ambition d'explicitier le choix managérial et de préciser l'intérêt qui m'a animé de faire en sorte d'agir sur les conditions de travail et la reconnaissance du travail.

Partie 1

LE CONTEXTE

1 Présentation de l'institution : un Ifsi dans un lycée

1.1 Territoire

L'Institut de formation en soins infirmiers (*Ifsi*) est localisé au sein du lycée François Rabelais situé dans le 18^{ème} arrondissement de Paris à la porte de Clignancourt¹. La porte de Clignancourt est l'une des 17 portes percées dans l'enceinte de Thiers, créée autour de Paris entre 1841 et 1844 pour protéger Paris. Cette enceinte a été détruite après la Première Guerre Mondiale car il a été démontré de son inutilité. Les principales modifications du territoire ont débutées en 1919. La loi du 19 avril 1919 relative au déclassement des enceintes fortifiées a codifié l'aménagement du territoire occupé par cette enceinte. C'est ainsi, qu'une part est revenue à la ville afin de construire des Habitations à bon marché (HBM). Les besoins d'urbanisation étaient tels, que sous l'impulsion de la loi de Condorcet (14 mars 1919), l'office public de HBM impose aux communes de la banlieue de la Seine une extension qui a été l'opportunité pour les investisseurs de créer des logements sociaux, des zones pavillonnaires....

Actuellement, la porte de Clignancourt est une entrée importante située au nord de Paris juxtaposée à Saint Ouen, desservie par le périphérique et la ligne 4 du métro. Le quartier conserve un aspect très populaire et est très fréquenté du fait de la proximité du marché aux puces de Saint Ouen.

Un nouveau projet d'urbanisation est en cours, il va profondément bouleverser cet aspect historique du quartier, en proposant des logements sociaux mais également en développant l'accès à la propriété afin de mixer les statuts sociaux. Le réaménagement du marché aux puces et l'extension du tramway sont en cours, le projet d'aménagement du territoire consiste également à repenser le groupement scolaire constitué d'un collège, du

1 <http://www.parismetropolitaine.fr/naissancesdes20arrondissementparisiens/sommaire.html>

lycée Rabelais, de l'annexe de la faculté de Paris Sorbonne déjà rénovée et du restaurant universitaire (Crous).

L'accès au lycée Rabelais est situé 9 rue Francis de Croisset, en face de l'Annexe de la Sorbonne, à quelques pas de l'accès du périphérique et du boulevard Ney, et tout proche de Montmartre. Bordé sur sa partie ouest par l'avenue de la porte de Clignancourt, le collège Maurice Utrillo et le Crous en partagent le territoire sur un peu plus de deux hectares. Les samedis et dimanches placent la porte de Clignancourt au cœur des célèbres « puces », site pittoresque recevant chaque année plus de onze millions de personnes qui en font un des lieux le plus visité de Paris.

Contrairement aux idées reçues, l'animation importante due à la multitude de piétons et à la circulation très intense qui règnent aux abords de l'établissement contraste par la très grande quiétude ressentie dès lors que l'on franchit ses portes pour se retrouver dans un cadre arboré et fleuri d'environ 5 000m².



1.2 Etablissement

L'histoire de la création du lycée Rabelais en fait un établissement atypique au sein de l'Education Nationale comportant des sections à caractère paramédical et social. C'est après la seconde guerre mondiale que quelques personnes, par soucis de répondre aux besoins techniques de la France en reconstruction, œuvrent pour offrir des formations correspondant aux demandes. C'est ainsi que collaborent avec les représentants du Ministère, des personnalités importantes provenant du secteur privé et du secteur public. Du fruit de cette collaboration est issu le Brevet de technicien supérieur en diététique (BTS

diététique). Par la suite, l'implantation de l'économie sociale et familiale est dérivée de l'enseignement ménager, dont le premier diplôme était un « monitorat » avant de devenir un BTS. Ces deux BTS sont cosignés par les deux ministères de l'Education nationale et des Affaires sociales, conformément à leur statut. Le lycée applique les conventions interministérielles. Par contre, les sections des assistantes sociales et des infirmières ont une spécificité, elles ont été ouvertes sur la demande de la directrice des études au ministère de l'Education nationale, sans qu'un contrat ne soit signé et depuis leur création, elles fonctionnent selon les textes du ministère de la Santé mais c'est l'Education nationale qui pourvoit les enseignants ayant les titres santé exigés par ce Ministère.



De nos jours, cinq entités constituent l'établissement dans le cadre de la « Formation tout au long de la vie » du niveau V au niveau III.

- **La partie lycée**, en moyenne 500 élèves peuvent suivre les formations menant à un baccalauréat scientifique, littéraire, économie et social, sciences et technologies de laboratoire (STL), sciences et technologies de la santé et du social (STSS). Après l'obtention d'un baccalauréat, il est possible d'accéder à un des quatre BTS en économie sociale et familiale (ESF), diététique, hygiène propreté environnement (HPE) ou encore des services et prestations des secteurs sanitaire et social (SP3S).

- **L'école de travail social (ETS)** accueille 170 étudiants qui préparent le Diplôme d'Etat d'assistant de Service social.

- **L'Institut de formation en soins infirmiers (Ifsi)** a une capacité d'accueil maximale de 240 étudiants en préparation du diplôme d'Etat infirmier et du grade licence. L'Ifsi se

voit annexé d'une formation complémentaire d'initiative locale (FCIL) destinée aux Auxiliaires de régulation médicale (Arm).

· **L'école de puériculture** forme chaque année environ 30 infirmiers(es) à la spécialité de puériculture et possède également une formation d'auxiliaires de puériculture qui rassemble une trentaine d'élèves.

· Le lycée est support du **GRETA Paramédical et Social de Paris**. Le GRETA reçoit chaque année environ 3000 stagiaires.

Le lycée compte environ 950 élèves/étudiants encadrés par 150 enseignants. Son organisation requiert de juguler la complexité de la gestion administrative et pédagogique de cette structure.

Ce panel de sections fait de l'établissement un lieu riche de diversités, de projets, de partenariats et d'échanges internationaux.

Néanmoins, le lycée obtient des résultats de réussite au baccalauréat inférieurs à la moyenne nationale, aussi la valeur ajoutée se situe sur les formations post baccalauréat, où le taux de réussite toute école confondue, dépasse les 85%.

Le projet d'établissement intitulé « *De la seconde à la licence, réussir et se construire au Lycée Rabelais* » comporte quatre axes principaux dans lesquels l'Ifsi trouve sa place.

Le premier axe est centré sur la valorisation de l'image du lycée par le biais de projets et d'actions de communication, de relation et de partenariats avec d'autres structures ne relevant pas de l'enseignement. L'Ifsi s'inscrit dans la dynamique en liant des liens avec les élèves du secondaire pour plébisciter la formation en intra, assure des interventions dans le cadre d'une préparation au concours en terminale. De par sa formation en alternance, l'Ifsi entretient des liens avec divers établissements hospitaliers soit par le biais de stage, soit par la sollicitation des professionnels aux instances pédagogiques et aux enseignements. Enfin, par l'universitarisation, le lycée Rabelais est partenaire de la faculté de médecine Paris Descartes.

Le deuxième axe est centré sur le public accueilli, et vise à prendre en compte son hétérogénéité dans l'accompagnement durant les études. Cela se traduit par un accompagnement personnalisé, du soutien aux jeunes en difficulté. Cet engagement s'inscrit dans le projet pédagogique de l'institut également.

L'axe trois, vise à favoriser l'élaboration du projet personnel et professionnel des élèves et étudiants, ce qui est totalement en adéquation avec les prérogatives du référentiel de formation en soins infirmiers.

Le dernier axe vise à développer une dimension citoyenne chez chaque jeune, l'Ifsi s'inscrit dans ce projet par des actions menées par les étudiants notamment en termes d'éducation à la santé.

1.3 Institut de formation en soins infirmiers Rabelais

L'Institut de formation en soins infirmiers est implanté dans un établissement public local d'enseignement (EPL) pour la région Ile de France. Il présente la particularité d'être sous la double tutelle du Ministère de l'Education nationale qui rémunère le personnel, et du Ministère des affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes qui garantit la conformité de la formation dispensée. De par ses missions de formation, l'entité est composée de professionnels cadres de santé infirmiers ayant une expérience dans les différents secteurs de soins intra et extra hospitaliers. Salariés de l'Education nationale, ils ont le titre de professeur, et portent ainsi l'appellation de professeur ou Cadre de santé formateur ou encore enseignant (CDSF).

Cependant, au sein du lycée, l'Ifsi est reconnu comme une entreprise de services visant à dispenser une formation en soins infirmiers répondant aux besoins de santé de la population dans son environnement territorial et aux besoins des formés. Ses activités de formation sont principalement orientées par les axes de la loi Hôpital patients santé territoire (HPST) du 21 juillet 2008 et le plan régional de santé établi par l'Agence régionale de santé de l'Ile de France (ARS IDF).

Les locaux sont mutualisés avec l'établissement, mais un espace géographique est dédié à la formation ainsi les locaux ont été adaptés en conséquence.

Le centre de documentation, géré par deux professeurs documentalistes, a délimité une zone pour les formations sanitaires et sociales et les documentalistes sont des ressources pour accompagner les jeunes dans leurs recherches.

L'équipement informatique est mutualisé, mais là encore, des moyens spécifiques ont été alloués pour les étudiants en soins infirmiers.

2 **Universitarisation des études : une mutualisation enrichissante**

L'universitarisation de la formation infirmière prend sa source à la suite de la conférence tenue à la Sorbonne en 1998. Elle est en œuvre depuis 2009, faisant suite à la signature des accords de Bologne en 1999 qui imposait aux pays signataires la mise en œuvre du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans un délai de 10 ans, soit au plus tard en 2009. C'est ce qui est appelé le « *processus de Bologne* ».

Le processus débute par la transposition du schéma LMD au dispositif de formation français en créant les grades universitaires pour reconnaître un niveau de qualification en lien avec le niveau de la formation correspondant. « *Une des finalités des accords de Bologne sur l'enseignement supérieur et la formation continue, dite réforme LMD (Licence, Master, Doctorat), est d'organiser l'harmonisation européenne des diplômes et de favoriser le rapprochement entre l'université, les grandes écoles et le monde professionnel. La réforme LMD permet d'harmoniser les maquettes pédagogiques selon un modèle unique et un découpage en modules avec l'acquisition de crédits, (ECTS)*»(BERLAND Y., Janvier 2011.)².

Concernant la formation en soins infirmiers, la réforme LMD est accélérée à l'initiative du président de la république en 2009³ qui demande au ministre de la Santé d'engager la concertation sur le volet statutaire de la réforme de la profession d'infirmier ce qui aboutit à la publication de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat infirmier et à ses annexes, arrêté modifié par l'arrêté du 26 septembre 2014, attribuant aux étudiants le diplôme d'Etat infirmier (DEI) et le grade licence. Le DEI est délivré par le préfet de région, c'est donc la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) qui est chargé de sa certification et de sa délivrance. Le grade licence est attribué après l'obtention de 180 ECTS. Ce grade est équivalent au titre universitaire

2 BERLAND, Y. et coll., (2011). Rapport relatif aux métiers en santé de niveau intermédiaire, Janvier 2011, 57p.

3 Nicolas SARKOSY et la ministre de la Santé, Roselyne BACHELOT, 2009.

correspondant⁴, et ce, conformément au décret n° 2010-1123 du 23 septembre 2010 conférant le grade licence aux titulaires du diplôme d'Etat Infirmier.

Des réformes législatives contribuent à l'application du dispositif LMD aux formations paramédicales.

La loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales (loi sur la décentralisation), donne compétence au conseil régional en matière de formation professionnelle. Ainsi la région a en charge le fonctionnement, l'agrément et l'équipement des Ifsi, mais n'a aucune compétence en matière universitaire. De par ses attributions, la région assume le financement de l'évolution de la formation surnommé le surcoût LMD.

La loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires (loi HPST), par la création des Agences régionales de santé (ARS) engage ces instances dans le suivi des programmes et la qualité de la formation préparant aux professions paramédicales. Le directeur général de l'ARS Ile de France ou son représentant, ainsi que les conseillères pédagogiques sont des interlocuteurs privilégiés pour l'Ifsi.

Enfin, la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités confirme l'autonomie pédagogique des universités.

Pour organiser la réforme, le ministère de la Santé et des Sports et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche ont émis deux circulaires. L'une prévoit la mise en place de la convention de partenariat Région/Instituts de formation/ Université⁵, l'autre prévoit la possibilité de constitution de regroupement des Ifsi⁶.

4 Selon le rapport Berland, le principe de l'attribution du grade licence a été retenu pour plusieurs raisons. L'impossibilité en France, de délivrer pour une même formation deux diplômes différents, le cursus des études avec partage du contenu de la formation entre l'université et les Ifsi, et enfin, l'absence de numerus clausus ou d'un quota.

5 Circulaire de la DHOS du 26 juin 2009.

6 Circulaire de la DHOS du 9 juillet 2009.

3 Retentissements sur l'institut de formation

Le processus d'universitarisation transforme, ce que Francois-Xavier Schweyer⁷ appelle « *l'écologie professionnelle* ». Au-delà des questions organisationnelles qu'il implique, ce processus s'inscrit également dans un paysage d'évolution de la santé et du système de santé, et donc de la formation. La coopération avec l'université est dépendante des personnalités et des acteurs qui sont mobilisés, mais également des configurations géographiques. Les éléments exposés visent à éclairer les changements qui se sont imposés et se poursuivent de nos jours au niveau de l'Ifsi Rabelais.

3.1 Modifications organisationnelles

3.1.1 Partenariat avec l'université

L'universitarisation est formalisée par la création d'un groupement de coopération sanitaire (GCS) conformément aux prérogatives de la circulaire de la DHOS du 26 juin 2009, groupement réunissant six Ifsi⁸ de statuts différents, il a pour but de faciliter le conventionnement avec une université. La signature de la convention tripartite entre la région, l'université Paris Descartes et les Ifsi du GCS, a eu lieu en 2010. Les concertations entre les acteurs aboutissent à des consensus d'organisation respectant la singularité de chacun des Ifsi. La convention fixe l'organisation pédagogique de la réforme, elle détermine les modalités d'enseignement universitaires et la participation des universitaires dans la formation. Elle préconise également l'accès aux étudiants des Ifsi aux services universitaires. La signature de la convention est suivie de la mise en place de la gouvernance au niveau universitaire par la constitution et l'organisation d'une commission pédagogique se réunissant 2 fois par an.

La création du Département universitaire en sciences infirmières (Dusi) en février 2014 concrétise l'implication collective et octroie une place aux études en soins infirmiers au sein

7 Collectif d'auteurs. (2013). *Etre infirmière à l'ère de l'universitarisation*. Paris. Editions Seli Arslan. p 117/155p.

8 Le GCS regroupe les Ifsi Virginie Olivier de l'hôpital Saint Anne, Ifsi saint Joseph Hôpital de Paris, Ifsi Jean Baptiste Pussin des hôpitaux de Saint Maurice, Ifsi des Diaconesses, Ifsi Cochin La Rochefoucauld de l'APHP et l'Ifsi Rabelais.

de la faculté. Des groupes de travail sont instaurés afin de mutualiser, développer, créer et harmoniser les pratiques d'enseignement mais également les services à mettre à disposition des étudiants tels que la mobilité internationale et européenne, la médecine préventive, la poursuite des études en Master, l'accès à la simulation de haute fidélité dans le cadre d'un apprentissage pluridisciplinaire.

Cette organisation complexifie le travail du directeur d'Ifsi tout d'abord du fait de la multiplicité des acteurs et des interlocuteurs et par conséquent, du fait des différentes logiques et enjeux qui en découlent.

Il impacte également l'organisation des cadres de santé formateurs car il questionne le dispositif de formation. Un état de déséquilibre est perceptible, il est à l'origine d'une effervescence et d'une modification de l'organisation du travail des cadres de santé formateurs. Les Ifsi au sein du groupement échangent, partagent et collaborent pour inscrire l'enseignement universitaire dans leur projet de formation. Cette collaboration renforcée est possible grâce à la mise en place d'un fonctionnement pédagogique visant à satisfaire tout les protagonistes. Ainsi, deux entités, nommées comités, ont été créées. Ces comités sont composés d'un universitaire, nommé par la faculté selon l'unité d'enseignement qui correspond à sa spécialité médicale, et de deux formateurs représentant deux Ifsi différents du GCS, cette équipe a été intitulée « *trinôme* ». La coordination est assurée par les directrices adjointes ou coordinatrices pédagogiques nommées dans chaque Ifsi.

Les comités d'ingénierie ont pour mission de co-construire avec l'universitaire les projets des unités d'enseignement pour lesquelles, l'université assure l'intégralité des cours magistraux. Les membres du trinôme coopèrent à la construction des travaux dirigés dispensés dans les Ifsi par les cadres de santé formateurs ainsi qu'à l'élaboration des sujets de partiels.

Les comités d'évaluation sont destinés à relire et vérifier la conformité des évaluations semestrielles entre les modalités du référentiel et la cohérence avec le projet pédagogique de l'UE. Une fois validées par le coordonnateur universitaire, les évaluations sont assurées et corrigées par les Ifsi en respectant les procédures et modalités déterminées.

Les directrices⁹ adjointes orchestrent les réunions inter Ifsi afin que le travail des trinômes soit porté à la connaissance de tous les formateurs. Elles exercent également un rôle de conseil auprès des formateurs si besoin, suivent les modifications pédagogiques, assurent les liens institutionnels et participent aux réunions des commissions pédagogiques avec l'université et avec les instances concernées par la formation en soins infirmiers.

3.2 Modifications pédagogiques

3.2.1 Evolution du dispositif de formation

L'universitarisation a bousculé les pratiques. L'approche par compétences implique un nouveau paradigme pédagogique pour lequel peu de formateurs dans les Ifsi sont préparés. La prise de conscience du nouveau rôle du formateur est réelle. Le Comité d'entente des formations infirmières et cadres (Cefiec) a présenté la synthèse d'un groupe de travail de Bourgogne, sur la nécessaire évolution des postures du formateur en Ifsi. « *La posture d'enseignant doit évoluer vers une coopération d'experts avec les professionnels, vers l'accompagnement des recherches par l'étudiant. La posture de formateur, plutôt réflexive, est support de médiation entre la connaissance de l'étudiant et l'activité à accomplir* »¹⁰ (DELEVAY, 2009.). L'appropriation de la logique compétence reste néanmoins complexe et demande du temps.

La réflexion conduite au sein de l'Ifsi nous amène à préciser notre lecture de cette réforme. Nous identifions que l'idée centrale est bien d'accentuer l'approche par compétence et de répondre à la demande qui est de concevoir un dispositif favorisant l'adaptation de l'étudiant en soins infirmiers aux situations de soins qu'il sera amené à gérer en tant que professionnel. Dans le domaine qui nous concerne, les soins infirmiers, la dimension relationnelle est dominante ce qui complexifie l'activité du professionnel. Dans le référentiel, nous relevons la priorité qu'il faut donner aux situations professionnelles et donc à l'analyse de l'activité professionnelle. Pierre Pastré, Patrick

⁹ Pour le GCS en question, il n'y a que des femmes pour assurer ces fonctions.

¹⁰ Info CEFIEC, n°19, (2009). Travail régional Bourgogne, M. DELEVAY, Article : Nouveau référentiel, nouveau formateur, quelles postures adopter.

Mayen ont mis en évidence les composantes de ces situations de travail où le travail consiste à agir pour et avec un autre. Consciente de ces éléments, un retour sur quelques prérequis pour comprendre l'activité cognitive de l'apprenant m'est apparu nécessaire pour accompagner les CDSF.

Ainsi, revisiter le concept de la didactique et son attribut la didactique professionnelle clarifie l'idée que la didactique professionnelle étudie le processus de transmission et d'appropriation des connaissances. Il s'agit de comprendre et mettre en jeu les interactions qui s'établissent dans une situation d'enseignement ou d'apprentissage entre le savoir, l'apprenant et le professeur, ce qui amène à faire une distinction entre les didactiques disciplinaires et la didactique professionnelle. Les premières, sont centrées sur le savoir, sa transmission et son assimilation, on constate la corrélation qui a été établie avec les disciplines. Il y a donc plusieurs didactiques (mathématique, français...). La deuxième, se focalise sur les activités du champ professionnel tel que la résolution de problème, le diagnostic, la régulation des activités.... La frontière entre ces deux typologies est franchissable au décours de l'apprentissage puisque c'est « *la confrontation à des situations problèmes qui va amener les apprenants à transformer un savoir-artéfact en savoir-instrument* ¹¹» (PASTRE, 2011).

Ce qui importe alors dans la formation en soins infirmiers, c'est bien de bâtir un parcours de formation qui vise la construction des compétences professionnelles essentielles au métier. Le dispositif de formation envisage ainsi, qu'une partie des savoirs disciplinaires en lien avec le domaine médical entre autre, soit transmis hors de tout contexte d'action¹² (PERRENOUD, 2001), mais pour autant, l'épine dorsale du dispositif de formation doit donner sa place aux situations de travail visant à faire acquérir à l'apprenant des schèmes et modes opératoires mais également une posture réflexive. Arrêtons-nous sur les termes compétence, apprentissage et schème.

11 PASTRE Pierre. (2011). La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes, Paris Presses Universitaires française, p 294/315p.

12 PERRENOUD Philippe. (2001), Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant, Paris, ESF Editeur, p 99/219p.

La compétence est constituée de la faculté du professionnel à s'adapter à sa situation de travail par la justesse du diagnostic qu'il porte, par sa capacité à intégrer de nouvelles technologies dans son mode opératoire, mais surtout par la compréhension des réactions et des attentes des partenaires et de son environnement. Dans une situation d'apprentissage à dominante relationnelle, la situation concerne au minimum deux interlocuteurs. C'est une situation en co-activité, pour laquelle Patrick Mayen¹³ (Collectif d'auteurs, 2007) identifie comme caractéristique que l'objet de l'action possède deux statuts, celui pour le professionnel (objet technique) et celui de l'utilisateur (objet d'usage) pour lequel il convient de considérer le «*ressenti du client*» afin d'agir de manière efficiente dans la situation. On comprend ainsi que la compétence est une compétence d'adaptation mettant en œuvre une combinatoire de schèmes, visant à identifier les invariants dans l'organisation de l'activité, et l'ajustement à produire en fonction du contexte. Le concept de schème (structuration de la manière d'agir du sujet) renforce l'intérêt de l'apprentissage par situations pour comprendre comment le sujet agit. On en déduit que le rôle du formateur se modifie, il lui revient de donner du sens, d'accompagner l'apprenant à comprendre son agir et les synergies entre ses actions et ses choix, d'analyser ce qui se joue dans la relation avec l'apprenant et de stimuler sa réflexion.

Nous en venons alors à faire un lien avec le concept d'apprentissage. L'apprentissage est inhérent à l'activité, il relève du sujet, de ses capacités d'adaptation et de changement. Il met également en exergue la posture de l'enseignant et questionne la triangulaire du problème-savoir-situation. En outre, dans l'esprit du programme de formation où il est fait référence à la posture réflexive, je me réfère à Philippe Perrenoud qui défend l'idée qu'il n'est possible « *de former des praticiens réflexifs qu'à travers une démarche clinique globale* » qu'il définit comme étant à la fois « *un travail de construction de concepts et de savoirs nouveaux à partir de situations singulières, et, un travail d'intégration et de mobilisations de ressources acquises, créateur de compétences* »(PERRENOUD, 2001).

13 MAYEN Patrick. (2007), Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. Recherches en éducation, n°4, pp51-64/105p.

Ce détour théorique apporte des éclairages pour la réingénierie du dispositif de formation au sein de l'Ifsi. En effet, il met en exergue la nécessité de développer des stratégies institutionnelles pour permettre aux professionnels et aux apprenants d'augmenter leur performance, leur compétence. La compétence se développe par la confrontation avec le problème à résoudre ou à construire. Il est pourvoyeur de «*rupture et intégration*» qui sont aussi la source du développement du sujet et génère la construction de son identité professionnelle. L'apprentissage est induit par la compréhension par l'apprenant du processus qui a amené à la réussite ou à l'erreur, le travail sur l'erreur est un passage obligé, et de fait, permet la posture réflexive.

Ces nouvelles exigences induisent une nouvelle approche pédagogique favorisant l'apprentissage interactif.

Parallèlement, il faut intégrer les transformations du métier et du système de santé. L'ancrage hospitalier est très fort pour certains formateurs en référence à leur expérience mais cet héritage doit être contrasté pour intégrer à la formation l'évolution du répertoire d'activités demandé aux professionnels (intégrer les objectifs de performance de l'activité, gestion et coordination des soins avec d'autres professionnels et d'autres structures ambulatoires, parcours de soins, formation et information du patient...).

3.2.2 Adaptations pédagogiques

Les intentions pédagogiques posées par le référentiel exigent de développer la capacité réflexive et analytique de l'étudiant, et, d'organiser la formation pour mettre en relation les connaissances à acquérir et le développement des compétences requises¹⁴.

Le principe de la compétence est considéré dans une approche plurielle, il s'agit d'amener l'étudiant à répondre à une situation spécifique de complexité variable, il se professionnalise. Parallèlement, l'aider à identifier les liens qu'il a tissés pour démêler la dite situation en considérant sa progression et la véracité avec laquelle il parvient à mobiliser ses connaissances et répondre aux questions posées, favorise l'acquisition de compétences. De ce fait, le parcours d'apprentissage devient individualisé et permet la posture réflexive.

¹⁴ Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat infirmier.

La réflexivité consiste à prendre de la distance par rapport à sa pratique professionnelle afin de parvenir à expliciter la façon d'agir. « *Etre compétent c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail. C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportement, mode de raisonnement)* »¹⁵(LE-BOTERF, 2014). De fait, la stratégie et la méthode d'animation choisies pour faire cheminer l'étudiant, jouent un rôle majeur dans l'atteinte des objectifs. Le choix des situations prépondérantes est déterminant, puisque, mises au service des dix compétences professionnelles listées.

La simulation en santé se définit par la reproduction de « *situations ou d'environnements de soins dans la but d'enseigner des procédures diagnostiques et thérapeutiques et de répéter des processus, des concepts médicaux ou des prises de décisions par un professionnel de santé ou une équipe de professionnels* »¹⁶. A ce titre, l'intégration de la simulation dans l'apprentissage depuis septembre 2014, propose aux formateurs, une technique pédagogique pertinente pour placer l'étudiant en posture réflexive face à des situations de soins qui se complexifient au gré de la formation. Elle permet de simuler des situations de travail dans un environnement proche du réel et dans lesquelles les problèmes à résoudre ou à construire sont fidèles à ceux posés par le travail. Impliqué dans la situation, l'apprenant mesure les effets de ses décisions et réagit ou non à leurs conséquences, il apprend de l'interactivité avec la situation, et enfin, il est possible de revenir sur l'action, sur ce qui s'est passé, lors d'un débriefing. Il comprend ainsi ce qui lui a permis de réussir ou non.

L'existant au sein de l'Ifsi montre que les bases fondatrices d'un tel dispositif sont présentes. Certaines activités utilisent des situations de travail à partir de vidéos, d'études de cas, de jeux de rôle..., d'autres, comme les analyses de la pratique professionnelle

15 LE-BOTERF Guy (2013). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris. Editions Eyrolles. p 109.

16 GRANY et MOLL ; Janvier 2012. Rapport de mission HAS simulation en santé. p7.

(APP)¹⁷ visent à faire reconstruire à postériori à l'apprenant une situation qui sera objet d'une analyse collective. Dans cette continuité, la simulation prend sa place.

Cette intention pédagogique s'ajoute aux autres méthodes en œuvre, il convient de la considérer comme une innovation qui offre la possibilité à l'équipe pédagogique d'améliorer la professionnalisation des apprenants. Cependant, comme pour l'APP, cette méthode ne s'improvise pas du fait des répercussions qu'elle présente pour l'apprenant.

3.2.3 Partenariat avec le milieu professionnel

L'Ifsi se doit de développer des partenariats avec des institutions sanitaire et sociale répondant à la demande de soins sur l'Île de France. Il a été indispensable de nommer une personne coordinatrice des offres de stage afin de procurer aux étudiants des possibilités de parcours répondant aux exigences réglementaires mais également à leurs centres d'intérêt. La mission de coordination des stages est complexe. Il lui revient de veiller pour chaque étudiant, à l'articulation des stages entre l'hôpital, le milieu libéral, le secteur médico-social, le secteur de la santé mentale avec la progression pédagogique. La qualité du stage est recherchée, des recommandations de signature de convention et d'élaboration de charte d'encadrement sont préconisées par l'ARS. Cependant la réalité est telle que le tutorat n'est pas une priorité pour tous les établissements, le rôle du formateur avec les professionnels de terrain est alors à renforcer.

En outre, l'évaluation du stage s'appuie sur le lien entre compétence et situation professionnelle. Ainsi, si le stage garde toujours son rôle de confrontation avec le réel, il perd un peu de son exclusivité de mise en application, pour gagner, en moment d'expérimentation et de construction de compétences. Là encore, la posture du cadre de santé professeur est modifiée. Il importe de faire les liens entre compétences et apprentissages, entre situations professionnelles et unités intégratives tant en stage qu'à l'Ifsi.

¹⁷ Le développement de l'analyse de pratique professionnelle dans la formation a nécessité pour une grande partie des cadres de santé professeurs de l'Ifsi une formation collective.

Au-delà de la visite du stage, le formateur va accompagner l'étudiant dans la mise en mots de l'analyse de sa pratique lors des séances d'APP organisées à l'Ifsi, voire dans son écriture sur le portfolio. La démarche pédagogique est subtile, elle implique le professionnel, l'étudiant et le formateur. Elle permet à l'étudiant de repérer ses compétences mais ne peut oublier que les soins infirmiers s'adressent à des humains et qu'en ce sens, pour reprendre les propos de Walter Hesbeen qui s'inscrivent dans la continuité de la pensée de Marie Françoise Collière, il s'agit d'un art et donc d'une pratique qui se crée et non qui s'applique de manière répétitive. *« Les connaissances et savoir-faire acquis donneront à l'étudiant la possibilité d'exercer un certain nombre de ses capacités ; mais celles-ci, si performantes soient-elles, ne reflètent pas et ne garantissent pas non plus la compétence individuelle et collective de situation. C'est grâce à l'engagement et la vigilance lors des activités de formation tant théoriques que cliniques qu'il sera possible d'éviter la confusion entre les capacités acquises et une compétence qui se cherche et se crée en situation de soins »*¹⁸ (HESBEEN, 2013).

L'importance de la démarche pédagogique s'exprime, l'approche compétence et l'apprentissage par les situations de travail sont complexes, cela requiert finesse et créativité de tous les acteurs engagés.

3.3 Réorganisation du travail administratif et logistique

La qualité du service administratif est indispensable pour suivre les étudiants depuis leur entrée dans la formation (il existe plusieurs voies d'accès), en passant par le suivi des résultats d'évaluation (dettes d'ECTS, conditions de passage...), l'organisation des stages, jusqu'au DEI et au-delà, puisque le secrétariat assure également le suivi de la cohorte pour fournir à l'ARS les données sur le devenir de ces nouveaux professionnels (embauche, départ de la région où ils ont été formé, type de contrat...).

Le niveau de compétence de ces professionnels s'est indéniablement élevé. A l'Ifsi, la secrétaire n'est pas exécutante, elle sait inscrire son travail dans une vision globale intégrant l'aspect pédagogique et administratif du suivi des étudiants. Par sa présence à l'Ifsi tous les jours, c'est elle qui est en première ligne pour répondre aux demandes des

¹⁸ Collectifs d'auteurs (2013). Etre infirmière à l'ère universitaire. Paris. Editions Seli Arslan, p 63/172p.

étudiants, pour fournir des renseignements ou parfois gérer des problématiques urgentes (absence, accident du travail...).

En outre, en lien avec le service financier, le secrétariat est mobilisé pour tracer les informations relatives au surcoût de la formation imputé sur la subvention régionale afin de rendre compte à la Région qui a la charge du fonctionnement et de l'équipement des Ifsi.

Au niveau logistique la gestion des salles de cours, du matériel informatique, pédagogique mobilise des capacités organisationnelles importantes.

3.4 Notion d'évaluation

Le processus de réingénierie de la formation et son cortège d'impacts sur l'organisation du dispositif de formations s'inscrivent dans l'immédiateté organisationnelle. Cependant, l'article 5 de la convention tripartite précise que les Ifsi font l'objet d'une évaluation nationale périodique assurée par l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (Aeres). Cette évaluation n'est pas encore amorcée dans notre groupement, cependant, comme le souligne le rapport de Vincent Marsala, dit rapport Igas de juillet 2013¹⁹, sa mise en place est un objectif à atteindre dans un futur proche.

A l'état actuel, le dispositif de formation de notre Ifsi s'adapte à la réforme des études. Néanmoins il n'est pas encore envisagé à ce jour de juger du résultat de la réforme en termes de qualité des professionnels formés. Les recommandations du rapport Marsala sont des leviers de préparation ou d'anticipation qui sont saisis par les Ifsi puisque dans le cadre des groupes de travail du Dusi, la dimension évaluation de la qualité de l'enseignement est en cours. Peut-on parler de prémices ?

L'évaluation se prépare, chacun doit en comprendre les enjeux afin de déterminer une politique durable pour l'Ifsi et non une expérimentation.

Ces nouvelles orientations explicitées dans les quatre domaines qui ont été impactés par l'universitarisation ont pris forme au gré des efforts de chacun et requièrent encore

¹⁹ MARSALA Vincent (2013). Les formations paramédicales : Bilan et poursuite du processus d'intégration dans le dispositif LMD, Juillet.

des ajustements. La mobilisation est notable dès l'application du texte malgré un délai très bref, et s'il est regrettable qu'ils aient eu lieu dans une effervescence manifeste, il est possible à ce jour, de prendre du recul afin d'améliorer les pratiques et les organisations pour plus d'efficacité. Ainsi, les réformes à venir sont mieux accompagnées, servent de leviers pour revisiter l'existant.

Partie 2

LA STRATEGIE

4 Genèse du projet managérial : l'introduction de la simulation dans la formation

Le facteur déclenchant le changement au sein de l'Ifsi, est initié par le processus d'universitarisation des études débutée depuis 2009. En parallèle des modifications organisationnelles, la fonction de directeur de l'Ifsi est transformée, elle s'oriente sur trois axes majeurs : la gestion du partenariat avec l'université incluant l'extension aux réseaux européens et internationaux ; la réingénierie de la formation ; l'animation des équipes pour pérenniser les avancées, mobiliser les ressources internes, accompagner le développement des innovations et soutenir la mobilisation collective.

A ce jour, deux cycles de formation complets ont été accomplis et le bilan pour l'Ifsi Rabelais met en évidence un enrichissement mutuel entre les Ifsi et l'université. Le constat perceptible est que l'approche par les compétences dans la formation en soins infirmiers au sein de l'Ifsi est une intention plutôt qu'une pratique réelle car elle est insuffisamment traduite dans les faits. Des initiatives, des frémissements sont visibles, mais de façon générale, on pourrait dire qu'on a fait du neuf avec du vieux. Le dispositif de formation se doit de prendre en compte les évolutions du système de santé, d'intégrer les nouvelles technologies. Ces changements ne concernent pas seulement les soignants dans le cadre de leur fonction, ils touchent également les formateurs, qui de fait, voient le contexte de leur travail soumis aux mêmes mutations. Ces évolutions questionnent leur pratique pédagogique et sa réactualisation mais également leurs compétences.

L'inscription réglementaire de l'apprentissage par la simulation dans la formation est l'occasion d'accompagner les professionnels en ce sens.

Etre réactif aux impératifs de performance demandés aux futurs professionnels est un « *impératif de fiabilité* » auquel le dispositif de formation doit répondre. Cela demande de valoriser l'étudiant/client, de s'intéresser à comment le former, gagner sa confiance car « *face à une exigence incontournable de la qualité du service rendu, la compétence du*

*personnel fera la différence*²⁰ » (LE-BOTERF, 2014) ce qui laisse présager d'une performance attendue par les étudiants et les recruteurs. Ici on entre alors dans une logique de marché et il serait intéressant d'optimiser les compétences des professionnels pour y répondre.

A cela s'ajoute l'évolution démographique des membres de l'équipe mais également l'impact de l'âge. « *Il est des personnes pour qui l'âge est un atout ou un handicap pour effectuer une tâche de manière satisfaisante* », il s'agit alors de gérer les différences, prévoir les recrutements, redistribuer les activités.

Enfin, la formation en soins infirmiers s'articule avec de nombreux partenaires externes (réseaux professionnelles, experts, guides de bonnes pratiques...) et internes (décloisonnement entre les acteurs au sein de l'Ifsi, synchronisation des activités inter Ifsi...), le formateur est amené de plus en plus à combiner ces ressources avec les siennes. « *On est compétent en sachant et pouvant utiliser les connaissances ou compétences des autres* »²¹ (LE-BOTERF, 2005.).

Face à ces éléments, il devient indispensable de s'interroger sur la façon dont il est possible de combiner les compétences individuelles avec les compétences collectives et d'agencer les ressources au sein de l'Ifsi. L'intégration de la simulation est probablement un biais pour entreprendre cette réflexion car elle conduit à repenser la didactique professionnelle en soins infirmiers de manière à

- répondre au contexte actuel de demande de formation par la simulation et la réflexivité
- se doter de la capacité organisationnelle de mettre en œuvre un dispositif de formation par l'approche compétence.

Par ailleurs, l'ARS intensifie la demande de collaboration entre les Ifsi et les partenaires de stage afin de parvenir à élaborer les situations professionnelles apprenantes en lien

20 LE BOTERF Guy. (2014). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, 6ème édition, Eyrolles, p32/300

21 LE BOTERF Guy. (2005). Gestion des compétences : Définition, nécessité, faisabilité... Gestions Hospitalières Décembre 2005 p 773.

avec les compétences, et, construire un guide d'apprentissage conforme aux recommandations émises.

Les intentions pédagogiques érigées dans le référentiel ont encore besoin d'être portées par la direction de l'Ifsi. La capacité de l'Ifsi à proposer un projet pédagogique conforme aux préconisations et intégrant des innovations éducatives est à épauler.

Un projet est « *une création collective, organisée dans le temps et l'espace, en vue d'une demande* » ²²(SCHMIDT Géraldine., 2008). L'agent catalyseur se trouve donc être l'inscription réglementaire de développer l'apprentissage par la simulation dans les études en soins infirmiers. Cette innovation pédagogique s'intègre dans la volonté de mettre en place des stratégies qui favorisent la réflexivité et la professionnalisation de l'étudiant, ce qui requiert de nous interroger pour s'assurer que les compétences requises sont disponibles au sein de l'Ifsi et que le mode de fonctionnement peut répondre à cette attente.

22 GAREL Gilles (2008). Le management de projet. Extrait du collectif d'auteurs. Le management, Fondements et renouvellements. Auxerre. Sciences Humaines. P 271/358.

5 Formulation de la stratégie : les autres et nous

Etymologiquement, le terme stratégie renvoie à l'art de la guerre. Appliquée à l'entreprise il évoque la perspective dans laquelle veut s'inscrire le projet (SCHMIDT Géraldine., 2008)²³. Concevoir une stratégie implique de s'intéresser aux autres dans une vision concurrentielle, ce qui constitue l'analyse des forces et des faiblesses et l'étude benchmarking ; de zoomer sur les activités et les ressources internes à l'organisation, de connaître les modes de régulation des relations des acteurs qui vont avoir un impact sur la stratégie, ce qui sera l'objet de l'analyse systémique de l'organisation.

5.1 Analyse des forces et faiblesses

L'utilisation de la matrice SWOT²⁴ est une aide méthodologique pour identifier les comportements stratégiques. Outil avec ses limites, il met cependant en évidence, par les atouts internes relevés, la capacité d'innovation dont dispose l'organisation, ce qui constitue un levier pour impulser le projet.

Les opportunités sont réelles, la réglementation est favorable, le soutien financier est obtenu et le partenariat avec l'université est moteur.

Cependant, les faiblesses sont à consolider, notamment l'appréhension des professeurs pour l'intégration de cette innovation dans leur pratique professionnelle, mais également la coordination des enseignements et l'organisation de notre institution.

Le principal obstacle à considérer est la concurrence des autres Ifsi qui déploient aussi cette innovation, ce qui représente une menace en termes d'attractivité. Cette menace sera d'autant plus visible que les étudiants sont brassés lors des activités communes avec les autres Ifsi du groupement.

23 SCHMIDT Géraldine, ALLOUCHE José. (2008). La stratégie, Art ou science ? Auxerre. Editions sciences Humaines, p 10-11/358.

24 SWOT, Acronyme anglais de Strengths, Weaknesses, opportunities, Threats.

	ATOUTS	FAIBLESSES
INTERNE	<p><u>Simulation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Existence de pratiques pédagogiques assimilées à de la simulation · Expérimentation de la simulation en 2012/2013 · Local dédié en cours de finalisation · Matériel dédié basse et moyenne fidélité · Volontariat de 6/12 professeurs · Formation collective à l'analyse de pratique · Expertise de 3 professeurs en pédagogie réflexive · Formation collective réalisée et approfondissement thématique (débriefing et scénario) · Recensement de bibliographie · Partage d'expérience/démonstration · Attirance des ESI pour la simulation · Démarrage de la réflexion en janvier 2015 pour une application prévue en février 2016 de la simulation 	<p><u>Simulation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Expression d'appréhension compte tenu de la forte implication psychologique au débriefing, · Le temps : organisation des séances, construction des scénarios, · Maintenance du matériel/locaux, connaissances techniques concernant le matériel à utiliser · La réflexion sur la place à donner dans le projet de formation ·
	<p><u>Politique organisationnelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Participation de certains professeurs à la coordination pédagogique · Emergence de leaders · L'émergence du besoin de partager sur les expériences des uns et des autres · Ressenti d'une organisation trop cloisonnée 	<p><u>Politique organisationnelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Conformisme · Logique poste et non compétence · Logique d'évolution de carrière · Culture de l'institution · Coordination verticale, insuffisance de connaissance du processus de formation dans son intégralité
	OPPORTUNITES	MENACES
EXTERNE	<p><u>Simulation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Subvention projet / ARS pour développer la formation et l'équipement en Ifsi · Investissement lycée fourni les années antérieures · Engouement pour les innovations éducatives (EN) · Recommandation réglementaire dans la formation SI · Recommandation HAS sur les bonnes pratiques en simulation · Ethique du soin : jamais la 1^{ère} fois sur le patient · Revue de littérature fournie · Intérêt exprimés par les étudiants · Retour d'expérience suite à la mise en place dans un autre Ifsi · Création d'un Serious game avec la faculté Descartes · Loi HPST, obligation de développement professionnel continu (DPC) amélioration de la qualité dans soins et de la sécurité · 	<p><u>Simulation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Concurrence des autres Ifsi qui s'emploie à mettre en œuvre l'apprentissage par la simulation · 2 Ifsi sur les 6 du groupement ont un projet mis en œuvre depuis 1 an · Obsolescence/ développement performance du matériel · Généralisation de la simulation · Coûts de maintenance / subventionnement limité
	<p><u>Politique organisationnelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Partenariat avec la faculté (Ilumens) · Groupe de travail Dusi sur la simulation · Echanges Inter Ifsi 	<p><u>Politique organisationnelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Réputation, taux de réussite · Evaluation qualitative des activités inter Ifsi (démarrage septembre 2015)

5.2 Benchmarking²⁵

Le parangonnage ou benchmarking consiste à connaître son niveau de performance pour un processus donné afin de rechercher la structure qui le réalise le mieux, aller l'étudier (on dit « *le benchmarker* ») puis l'adapter ou identifier les possibles à utiliser pour sa propre organisation. C'est un outil qui s'inscrit dans une démarche de rupture puisqu'il implique qu'il faut pouvoir reconnaître qu'un processus n'est pas satisfaisant. C'est aussi s'inscrire dans une démarche de changement et de remise en cause.

J'ai considéré cette approche assez novatrice car nous n'avons pas l'habitude entre confrères d'aller voir ce qui se fait ailleurs pour identifier les bonnes pratiques ou les « recettes » de réussite. Cependant j'ai obtenu les autorisations.

J'ai sélectionné trois Ifsi de notre groupement. Le choix du premier Ifsi, A, est motivé par la réelle avancée dans l'intégration de la simulation dans leur dispositif. Depuis 2012 cette pratique pédagogique est en œuvre et l'Ifsi est devenu établissement de référence au sein de son institution.

L'Ifsi B a démarré le projet depuis 2013. Adossé à un support hospitalier qui est également investi dans la démarche, le projet est bien avancé, des retours d'expérience sont réalisés.

L'Ifsi C, débute dans la démarche, rien n'est encore mis en place. Ce qui est intéressant est donc de voir comment il envisage de procéder.

Pour avoir un regard extérieur, j'ai « *benchmarker* » un établissement relevant du domaine aéronautique.

Enfin, je me suis rapprochée d'un établissement qui présente les mêmes caractéristiques que l'Ifsi Rabelais puisqu'il est également intégré au sein d'un EPLE à Lille.

Préalablement à cette démarche, il m'a été nécessaire de retracer l'existant au sein de mon établissement.

5.2.1 Etat des lieux à l'Ifsi

Le contexte d'implantation de la simulation date de 2011 à l'initiative d'un formateur qui a obtenu de l'établissement un investissement dans le matériel et la réalisation d'une salle de simulation (adaptation avec les moyens existants), s'en suit, la formation à la simulation d'un CDSF désireux son tour, de s'inscrire dans la démarche. L'animation par les 2 formateurs des séances est organisée une fois par an pour les étudiants en 2^{ème} et 3^{ème} année de formation. Une proposition de formation des pairs sous la base du volontariat est proposée, mais forte résistance et absence d'engagement de la direction de l'Ifsi.

Parallèlement, d'importantes modifications ont contribué à réorganiser l'Ifsi, ce qui a eu pour conséquence de rompre cette dynamique. Le formateur porteur du projet a pris d'autres fonctions. De fait, les autres formateurs n'ont pas été suffisamment sensibilisés, les séances de simulation se sont espacées. L'ensemble de l'équipe n'a pas eu l'occasion de réfléchir à la pertinence de cette nouvelle pédagogie et encore moins à son intégration dans le dispositif de formation. La diffusion de cette innovation au sein de l'équipe n'a pas été suffisante pour faire vivre le projet.

J'ai donc interrogé les établissements sur les points suivants :

- La perception de la simulation
- L'information des collaborateurs et des étudiants sur la simulation
- Les modalités de mise en œuvre du projet et d'une séance
- Les moyens dévolus.

5.2.2 Au sein des Ifsi

L'étude menée sur les trois Ifsi révèle de grandes disparités dans la mise en œuvre, tant d'un point de vue de la stratégie adoptée que de son management. La date de référence pour les premières initiatives est communément 2011.

La formation à la simulation a été proposée à 2 ou 3 formateurs volontaires pour le projet. La manière dont les formateurs définissent la simulation et ses finalités est claire

pour les formateurs formés. Ce sont eux qui ont assuré la diffusion de l'information aux autres membres de l'équipe pourtant la manière de définir la simulation est appréhendée de façon divergente. Les formateurs reconnaissent qu'ils ont surtout une représentation de la simulation. Cependant les finalités sont bien perçues et les étudiants qui ont participé à des séances manifestent bien l'intérêt qu'ils y ont trouvé. Tous les formateurs regrettent qu'il n'y ait pas eu de temps de concertation commun autour de la pratique, sauf dans un lfsi.

⇒ *Préconisation : donner l'occasion aux formateurs de l'équipe de mener une réflexion collective sur cet outil pédagogique.*

Certains formateurs expriment également une crainte, celle de l'actualisation de leurs connaissances du terrain mais également de tous les sujets qui pourraient être abordés lors d'une séance, par un étudiant. Même s'ils vont en visite de stage, ils craignent ne pas pouvoir disposer des moyens suffisants pour interagir et surtout réaliser les scénarios. Ramenant l'interrogatoire sur la réflexivité et donc la posture du formateur, ils réajustent en reconnaissant bien qu'ils ne seront pas dans une situation de dispenser de la connaissance. Cependant, si la finalité est bien appréhendée, le rôle du formateur perçu comme un guide, inquiète.

⇒ *Préconisation : déterminer les compétences spécifiques.*

L'information sur l'apprentissage par la simulation est fournie aux étudiants lors des présentations des projets en début de semestre, comme au moment de la première séance. Cela semble satisfaire les professionnels et les étudiants.

⇒ *Préconisation : penser à informer les étudiants de l'apprentissage par la simulation.*

Le déroulé d'une séance est conforme à la méthode : réalisation du scénario, test, organisation de la séance, briefing, simulation, débriefing. Seuls les formateurs qui mènent cette activité ont répondu à cette question. La co-animation a été évoquée, elle est utilisée selon le type de simulation : plus pour des séances complexes, moins pour des séances de simulation procédurale. Il semble que selon leur expérience, la présence de 2 formateurs

ne soit plus recherchée. Un Ifsi a mis en place une traçabilité d'occupation des salles et agit sur l'optimisation en réalisant des séances de formation de formateurs.

⇒ *La question de la co-animation est à examiner selon le contexte. L'optimisation des salles est à envisager, une possibilité, la formation des pairs.*

Les équipements sont très hétérogènes, 2 Ifsi ont réalisé des salles de simulation avec appareillage vidéo et audio, matériel procédural conséquent mais surtout répondant à leur besoin selon les scénarios, faisant également appel à des patients standardisés (acteurs). La problématique relève de l'écriture des scénarios qui est complexe. Les formateurs insistent sur la nécessité de tenir compte de la progression pédagogique et de l'intérêt de la séance dans le semestre et de la situation dans la formation. Chacun affirme que la simulation ne prend sens que si elle s'inscrit dans le projet pédagogique, si on croit à ses vertus.

⇒ *Préconisation : L'équipement audio et vidéo semble très pertinent pour tous, mais se pose la question de la technicité et de la capacité de manipulation pour certains formateurs. Prévoir et anticiper les pannes est important.*

⇒ *Pas de scénario élaboré sans l'inscrire dans la progression pédagogique.*

Le projet simulation est porté en moyenne par 2 formateurs. Pour un Ifsi, le formateur est totalement dégagé de ses autres activités pour se consacrer à la simulation. De fait il organise et coordonne l'ensemble des séances de simulation, les collègues formateurs deviennent alors des intervenants ponctuels.

La formation des CDSF est envisagée sur 3 ans. 2 Ifsi ont fait le choix de former toute l'équipe dans ce délai. Pour l'autre, un groupe a été formé, il a pour mission d'assurer la formation de ses pairs.

L'Ifsi qui démarre son projet n'a pas réfléchi à une stratégie spécifique si ce n'est que leur démarche repose sur le volontariat.

L'Ifsi qui présente le projet le plus abouti a écrit son projet d'abord en sous-groupe puis a soumis son travail à réflexion collective pour parvenir à un consensus qui s'impose alors à tous. Le projet est construit en lien avec les situations de travail prépondérantes mais, comme leur objectif est d'encourager la réflexivité, le point fort est mis sur la simulation

procédurale pour tous les apprentissages pratiques avec renforcement de la notion de sécurité et qualité des soins lors du débriefing. Un point fort de cette équipe est d'être parvenu à mettre en place, grâce à la formation de ses pairs, des séances de retour d'expérience. L'apprentissage collectif est accentué et favorise la dynamique de la mise en œuvre de cette méthode pédagogique. Ces informations sont capitalisées, via le système de communication interne, les formateurs ont obligation de se servir des documents validés. La politique du *knowledge* management est perceptible.

L'organisation interne a été totalement modifiée, les enseignants sont référents d'une promotion qu'ils suivent sur 3 ans, les enseignements ne sont pas la spécificité d'un ou de plusieurs formateurs, ils sont assurés en fonction des besoins, à partir des documents élaborés collectivement et mis dans la banque de donnée.

- ⇒ *Préconisation: Un groupe de formateurs est détaché pour le projet : Construction initiale par le groupe en charge du projet, validation collective puis mise en œuvre.*
- ⇒ *Production de connaissances collectives.*
- ⇒ *Pas de formateur spécifique par UE, polyvalence.*

La principale difficulté consiste en l'adhésion des équipes. Pour 2 Ifsi, le volontariat est le levier utilisé. Un des 2 ne parvient cependant pas à faire démarrer le projet.

Pour l'autre Ifsi dès lors que le projet a été élaboré, soumis à concertation à l'ensemble de l'équipe, retravaillé de façon collective et validé, que les procédures ont été élaborées à partir des retours d'expérience, tous les formateurs ont obligation de participer. Ces formateurs expriment qu'au début cela a été difficile car ils étaient peu à être formés, maintenant c'est devenu une pratique courante et l'habitude permet de faire de nombreuses séances. Ils y trouvent par ailleurs du plaisir et de l'intérêt pédagogique.

Pour l'Ifsi accoué à un hôpital qui a investi également sur la simulation pour son personnel, le regret consiste en la faible mutualisation avec l'établissement hospitalier. Leur projet est bâti par semestre, à partir de la 2^{ème} année de formation. Un formateur est détaché, les volontaires participent aux séances. La satisfaction des étudiants et les moyens donnés pour réaliser les séances, font des émulations et le volontariat est réel et croît.

L'approche compétence est bien impulsée, les situations professionnelles sont travaillées, ainsi, la simulation trouve sa place dans le projet.

- ⇒ *Préconisation : la réflexion pédagogique est indispensable pour que la simulation prenne sens pour les formateurs. L'approche par les situations professionnelles est préconisée.*
- ⇒ *L'atout majeur est le partage d'expérience et la formalisation des procédures.*
- ⇒ *Pourvoyeur de réassurance, le partage et le soutien des formateurs formés accélèrent la dynamique de mise en œuvre et encourage les autres CDSF à recourir à cette méthode d'apprentissage.*

5.2.3 Autre structure

La structure hors contexte sanitaire, est un CFA des métiers de l'aérien. La simulation est définie différemment. Elle fait référence à l'apprentissage dans le contexte réel c'est à dire dans un environnement proche de la réalité du métier de mécanicien avion. Les salles de cours sont aménagées comme un hangar de maintenance d'avions, les étudiants en bac pro et mention complémentaire, travaillent sur avion grandeur nature, sur des appareils déclarés non conformes pour être maintenus en vol, mais en état de fonctionnement. Ils ont également des activités sur aéronefs en état de vol, dans le cadre d'un aéroclub.

Le formateur accompagne des petits groupes d'étudiants, 7 maximums. Le débriefing est fait au fur et à mesure des étapes, les réajustements qui pourraient être apportés qu'en fin de séance sont perçus peu opérationnels. Il est trop complexe de revenir sur un processus de panne et d'avoir laissé l'étudiant poursuivre une mauvaise piste notamment pour les apprentis en équipements électroniques, instruments de bord et radionavigation (EIR). La sécurité des vols impose des procédures qu'il est indispensable de suivre. Dès lors, les points sont réalisés à chaque étape et lors des digressions. La réflexivité développée pour les soins infirmiers, est différente dans ce contexte d'apprentissage, mais existante. Elle vise le respect des « règles de l'art », des check-lists, des comportements, des consignes de sécurité...

Les pratiques en simulation font l'objet d'évaluation par le biais des contrôles continus en cours de formation.

Les formateurs n'ont pas eu de formation spécifique, et la dénomination simulation, ne fait pas partie de leur langage courant, pour eux il s'agit de pratique professionnelle. Par contre la simulation renvoie communément aux techniques d'apprentissage des navigants, pilote et commandant de bord, dans un simulateur, puisque là, le simulateur reproduit de façon virtuelle, la réalité.

5.2.4 Structure Ifsi Education nationale

L'Ifsi similaire à Rabelais n'est pas avancé dans la démarche pour plusieurs raisons. Les locaux sont trop exigus et il existe déjà des problèmes de stockage de matériel, de salles de pratique..., mais le directeur est optimiste sur l'amélioration de cet environnement dans le cadre d'une restructuration prochaine des locaux. Une autre raison est les moyens. Pas de budget institutionnel dévolu pour cette innovation, pas de démarche auprès des instances. Il est conscient que les autres Ifsi, notamment celui du CHU, a déjà mis en place l'apprentissage par la simulation. Il exprime que cela sous-tend un gros travail de reconstruction pédagogique. Au sein de l'Ifsi, il ressent de la réticence à tout ce qui est modernisation, actualisation, ainsi leur projet *d'e-learning* ne fonctionne pas bien. Sans être frileux à la mise en place de cette innovation, il sait que c'est indispensable, mais avance à très petits pas. Il espère un retour de ma part pour l'aider dans la démarche.

⇒ *Réserve dans la mise en œuvre du fait d'insuffisance de moyens et de réticences d'une équipe qui craint l'innovation.*

5.3 Analyse stratégique de l'organisation

L'Ifsi est une organisation qui a pour fin de former de futurs professionnels infirmiers possédant des compétences pour répondre aux besoins de santé des personnes dans le cadre d'une pluridisciplinarité²⁶. Selon l'approche systémique, une organisation consiste à agencer les ressources pour atteindre une fin productive déterminée. Dans le contexte actuel de la formation, l'organisation doit évoluer dans sa structure²⁷ pour atteindre ce but. Ainsi il convient de réfléchir sur la manière d'organiser les ressources internes à

²⁶ Arrêté du 31 juillet 2009, relatif au diplôme d'Etat infirmier, annexe 3.

²⁷ DUMOND Jean Paul. (2014). Les organisations de santé : La grande transformation hospitalière. Université Paris-Est, p39/147p.

l'organisation pour nourrir le processus de changement. Prenant appui sur la théorie de la contingence (DUMOND, 2014), il n'existe pas de manière déterminée pour agencer les ressources eu égard les contraintes changeantes, c'est la cohérence entre les facteurs de contingence et la configuration de l'organisation qui en fait son efficience.

Par ailleurs une organisation est un « *construit social* » composé d'acteurs qui y développent des stratégies particulières structurées par des interactions soumises aux contraintes changeantes. Selon Michel Crozier et Erhard Friedberg, « *l'acteur est celui dont le comportement (qui équivaut à l'action) contribue à structurer un champ, c'est à dire à construire des régulations. Le construit social est la construction des règles par les acteurs qui sont de nature, calculateurs et intéressés* » (BERNOUX, 2009). Ainsi, la façon dont interagissent les acteurs est un « *système d'action concret* » qu'il est possible d'analyser à travers trois axes : fonctionnel, politique et culturel.

5.3.1 Analyse fonctionnelle

Le facteur de contingence²⁸retenu concerne la façon d'accompagner l'étudiant dans son parcours de formation. Dans les activités en lien avec le suivi pédagogique de l'étudiant, le formateur considère l'étudiant dans sa singularité, par conséquent, selon sa conception de l'accompagnement, il consacra plus ou moins de temps à ces activités. Dans ce périmètre d'activité, le formateur détient une large autonomie, il se réfère à des normes sociales tacites, un comportement attendu répondant aux impératifs de l'activité menée.

Prenant appui sur le travail de Maéla Paul, l'accompagnement se définit à partir de trois synonymes :

- Conduire est accompagné quelqu'un quelque part.
- Guider est accompagné en montrant le chemin, en veillant à la marche.
- Escorter est accompagné pour guider, surveiller protéger en protégeant la marche.

L'idée récurrente est la marche, la direction, mais, s'il s'agit bien de cheminer ensemble, « *l'idée du verbe ne dit rien de ce que l'on fait en le faisant*²⁹ » (PAUL, 2004). L'auteur

28 DUMOND Jean Paul. Un facteur de contingence est défini comme un variable indépendante qui oriente les variables dépendantes de l'organisation, , p 45.

29 PAUL Maéla (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris. L'Harmattan, p 78-79-115- 153/352.

explique que les actions ou comportements ou attitudes liés à l'accompagnement relèvent d'une grande autonomie, et qu'accompagner revient à assumer plusieurs rôles en fonction de l'individu accompagné. Si la posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction, l'accompagnement est « *nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne* » (PAUL, 2004).

- ⇒ *Par exemple, un professeur adapte son temps en fonction de l'étudiant, peut augmenter le nombre de suivis pédagogiques pour aider un étudiant qui présente des difficultés, l'amener à identifier ses forces et ses faiblesses, et, être plus rapide avec celui qui avance conformément aux attentes. Cette marge d'action relève de sa conception de l'accompagnement.*
- ⇒ *A contrario, certains professeurs agissent dans le délai imparti, n'autorisent pas d'autres rencontres.*

En parallèle, les temps d'activités d'enseignement sont formalisés. La coordination mise en place modélise l'organisation du travail car tout est pensé en amont (répartition des enseignements, planification des cours, organisation des espaces de rencontre interprofessionnels...). Dans cette zone d'activité, les enseignants, seul ou en binôme, conçoivent les projets des unités d'enseignement (UE), construisent leurs cours qu'ils dispensent. Ils sont responsables des UE pour lesquelles, ils ont développé une expertise, mais également réalisé du travail de préparation. Ainsi, l'investissement initial leur apporte ensuite un confort dans le travail. Cependant, il en ressort un clivage, une connaissance segmentée des contenus de la formation. Chacun étant centré sur sa tâche, ses cours, ses activités.

- ⇒ *Si le cours programmé pour un professeur ne lui convient pas, il va chercher auprès de ses collègues, une personne en mesure de le remplacer, d'échanger son créneau horaire. Cela même si la procédure établie y est contraire puisqu'alors la progression pédagogique qui motive l'organisation des emplois du temps des étudiants, peut être modifiée. Ce jeu d'acteurs est possible si le remplacement ne perturbe pas cette progression, sinon, la demande est dirigée vers la hiérarchie.*

Les constats issus de cette analyse mettent en avant deux points.

Dans leur zone d'activité contingente de l'étudiant, les formateurs sont de plus en plus sollicités par des étudiants qui rencontrent des difficultés et expriment leur réserve de « se sentir professionnel » à la fin de leur cursus d'étude. Cette sollicitation est effective aussi bien lors des encadrements cliniques que lors des suivis pédagogiques à l'Ifsi. Il est possible de noter que le travail s'intensifie dans l'accompagnement de l'étudiant et que la logique d'organisation ne permet pas aux formateurs de disposer des moyens pour y répondre alors même que le comportement attendu est de s'engager davantage dans cette activité. Il s'en ressent pour certains, de la lassitude et un sentiment de non reconnaissance du travail accompli.

En parallèle, l'étude du fonctionnement et de la façon dont je coordonne les activités des formateurs en réponse au fonctionnement existant de l'Ifsi, met en évidence une segmentation du travail peu propice à la didactique professionnelle telle qu'elle est entendue par le référentiel. Il est indispensable d'imbriquer toutes les UE afin d'obtenir une vision globale et pluridisciplinaire, ce qui nécessite de coopérer dans l'élaboration des projets d'enseignements et de s'informer sur ce qui est fait au sein de chacune d'elles par tous les CDSF. Les conditions de travail deviennent incompatibles avec l'attendu, cette réalité est potentiellement source de tension pour certains.

L'analyse menée par Jean Nizet et François Pichault³⁰ lors de situations incertaines apporte un autre éclairage sur l'organisation qui permet d'en relever des points forts. Les auteurs montrent que les professionnels adoptent des « *pratiques informelles reposant sur des relations interpersonnelles entre les acteurs en charge du problème* » (NIZET.PICHAULT, 2012). Au sein même de l'organisation, certains professionnels, eu égard l'expertise qu'ils possèdent, sont en mesure de prendre un positionnement de leadership pour coordonner des enseignements, tout en respectant l'organisation d'ensemble. C'est le cas de certains formateurs responsables d'unités intégratives³¹. Ils parviennent dans les standards organisationnels existants à coordonner leurs actions afin de produire du sens pour leur

30 NIZET Jean, PICHAULT François. (2012). La coordination du travail dans les organisations. Dunod. Paris. pp60-61/124.

31 Les UE sont thématiques, les UI portent sur l'étude des situations cliniques qui mobilisent les savoirs vus dans les UE.

enseignement, de la même façon, qu'ils intègrent les sollicitations individuelles des étudiants.

⇒ *Certains professeurs, vont au-delà de la construction de leur UE, ils sont en mesure de proposer une progression, de l'inscrire en lien avec les autres enseignements, avec la progression des étudiants. Leur activité intègre de l'ingénierie de projet d'enseignement.*

Dans ce même esprit, le partenariat avec l'université sollicite une coopération pour la construction des UE relevant des sciences humaines et médicales (domaines 1 et 2), et les formateurs participant au trinôme, parviennent à élaborer une vision de la formation plus dynamique, impulsent des idées et des expériences issues des échanges avec d'autres professionnels, ainsi ils adoptent une attitude autonome et responsable.

Je reviens sur l'idée de mouvement explicitée par Norbert Alter. « *Le terme d'organisation renvoie également, mais moins souvent, à l'idée d'une action : celle qui consiste à mettre rationnellement en œuvre des moyens en vue d'obtenir un résultat* »³²(ALTER, 2013). Il conçoit l'organisation en tant que mouvement, il précise que le mouvement est en fait une trajectoire pour laquelle des actions ont été mises en œuvre, mobilisent des acteurs qui possèdent chacun des représentations et des visions individuelles sur ces actions, qui sont constitutives de leur positionnement dans l'action. La reconnaissance de l'adaptation des CDSF aux conditions de travail y est prépondérante et devient un point central pour comprendre comment peut se fonder leur investissement.

⇒ *Certains formateurs ont su saisir les opportunités données de participer activement à l'ingénierie des projets par année. De fait, ils sont porteurs de propositions concrètes argumentées et collaborent pour planifier les actions.*

Ce regard porté sur l'organisation révèle que le travail est de plus en plus intense, que les formateurs ont la volonté d'y répondre, mais que les contraintes organisationnelles peuvent se révéler un frein. Il revient au management de mettre en œuvre des mécanismes

32 ALTER Norbert (2013). L'innovation ordinaire. PUF. Paris. P 179.

de régulation et d'ouvrir des possibilités d'action et de positionnement. En ce sens, l'activité organisatrice est dominante, l'organisation ne peut être conçue comme une structure mais bien comme un agencement de ressources ³³(ALTER, 2013) et les acteurs qui la composent, doivent en être les créateurs.

Synthèse

Activités du formateur relevant de deux niveaux. L'un offrant une part d'autonomie importante au formateur tout en se conformant aux comportements attendus, la gestion de son action auprès de l'étudiant est individuelle même si contrainte par un forfait horaire. Il a une liberté de gestion des activités au sein de l'Ifsi et à l'extérieur, peu de contrôle. L'autre niveau concerne les temps d'activité qui sont agencés et qu'il doit respecter. Ces activités sont contrôlées par le présentiel mais c'est aussi une source d'autonomie et de responsabilité pour certains.

Identification d'une propension à la coordination collective du fait des contraintes existantes.

Cloisonnement prédominant, vision segmentaire de la formation mais émergence de vision plus stratégique depuis le travail de mutualisation inter Ifsi.

Conditions de travail intensifiées.

Volonté de s'investir pour atteindre l'objectif de l'organisation.

Prise de conscience que la coordination peut être assurée de façon plus horizontale pour donner plus de sens au travail.

5.3.2 Analyse politique

« Parce qu'elles sont des lieux de travail où l'être humain façonne son monde, mais aussi lui-même, et où se joue le sens de l'existence par des constructions réalisées et reconnues, les organisations de travail constituent des lieux de conflits, aussi vifs qu'amers³⁴ » (DUMOND, 2014). Une organisation ne fonctionne que si les membres qui la composent lui assurent leur concours. Il faut donc construire la coopération nécessaire à la

33 ALTER Norbert (2013). L'innovation ordinaire. PUF. Paris. p 191.

34 DUMOND Jean Paul. (2014). Les organisations de santé : La grande transformation hospitalière. Université Paris-Est, p82/147p.

réalisation du projet. Sachant que chacun possède une parcelle de pouvoir, utiliser la domination serait une manœuvre peu efficace car elle n'apporterait peu, voire aucune implication ou engagement.

De par leur expérience et leur formation, les CDSF ont des représentations et des objectifs qui ne coïncident pas exactement entre eux pour organiser et mettre en œuvre leur fonction. Chacun possède ainsi sa vision des moyens pour assurer le fonctionnement de l'ensemble mais les stratégies ne sont pas toujours concordantes. La régulation relève de mon pouvoir, ces jeux d'interrelation entre eux sont des leviers.

- ⇒ *Par exemple, le choix des enseignements est le reflet de ces conceptions, certains privilégient les enseignements universitaires dont les supports pédagogiques sont réalisés par le trinôme, et a forte connotation médicale, valorisant ainsi leur savoir. Ce choix s'effectue au détriment des enseignements relevant des sciences infirmières pour lesquels le contenu et les supports sont à bâtir dans leur totalité et sollicitent leur expérience soignante, qui peut être trop ancienne et un réseau insuffisant pour actualiser leur connaissance des situations prépondérantes.*
- ⇒ *Il en va de même pour les répartitions des visites de stage. Des tensions sont visibles, l'engagement des uns ne peut être réalisé que dans un sentiment d'équité ressenti.*

Une autre conflictualité les contraint à négocier, c'est l'agencement de leurs horaires eu égard les modalités fixées par l'Education nationale (voir paragraphe suivant). La régulation des relations est souvent fonction d'alliance, un tel s'arrange plus facilement avec un tel. Ces alliances entre formateurs sont rendues visibles par les rapprochements pour les enseignements, chacun sait sur qui il peut compter, soit pour faciliter un agencement personnel d'emploi du temps et se faire remplacer, soit pour être aidé dans la préparation d'un cours, partager de l'expérience, mener une activité conjointement....

- ⇒ *Certains professeurs co-animent des TD, ce qui nécessite des alliances, relève d'une régulation de leur relation.*

L'espace d'autonomie dans la gestion de leur activité est essentielle, leurs accords respectifs relèvent donc du maintien individuel de cette liberté, mais lorsque la

reconnaissance de la légitimité des demandes différent entre eux, le recours à la hiérarchie est parfois nécessaire.

Toujours dans la continuité des jeux de pouvoir, le jeu des relations entre les individus est à observer. « *Ce que montre l'analyse du mouvement est ainsi une sorte de rapport complexe et ambigu des hommes à leurs œuvres* » (ALTER, 2013). Les auteurs expliquent que l'ordre social créé par les acteurs eux-mêmes, résiste à sa propre transformation. Les formes sociales qu'ils ont déterminées dans leurs intérêts deviennent une contrainte qui ralentit l'idée d'en envisager une autre. Le cloisonnement est source de difficulté et en même temps, de confort. C'est ainsi qu'une autre élaboration de fonctionnement apparaît difficile, « *elle suppose en effet que les acteurs parviennent à imaginer tirer plus de plaisir ou d'avantages d'une nouvelle situation que du plaisir et des avantages qu'ils tirent des formes élaborées à un moment donné*³⁵ » (ALTER, 2013).

Ainsi s'entretient un double lien, l'exercice du pouvoir influence leurs pratiques, et d'autre part, ils sont influencés par elles (NIZET.PICHAULT, 2012). L'expression d'un dysfonctionnement est réelle, mais l'intention d'en changer est remise à plus tard.

Synthèse

Représentation de la posture professionnelle en lien avec l'expérience individuelle, ce qui est source de conflictualité dans le choix des enseignements.

Existence de règles de fonctionnement octroyant à chacun la liberté d'agir pour privilégier un confort individuel. Jeu de pouvoir dans la négociation, mais jeu d'alliance.

Mise en évidence d'incohérence entre le fonctionnement qui apporte un confort individuel mais en même temps nuit à une vision performative de l'organisation de la formation : conflictualité dans les valeurs et le sens à donner au travail.

La demande de modifier la façon de faire est parfois clairement exprimée, mais toujours reculée dans sa mise en œuvre

35 ALTER Norbert (2013). L'innovation ordinaire. PUF. Paris. p 221.

5.3.3 Analyse culturelle

La culture est un « ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte »³⁶(GERARD.ABDELMALEK, 2001). Transposée à l'entreprise, la culture est définie par l'ensemble des conceptions, des pratiques, des normes de régulation et des valeurs qui déterminent la texture de l'organisation. La texture est entendue comme la symbolique langagière, comportementale mais également comme représentant une enveloppe rassurante tout en étant l'esprit de l'organisation (DUMOND, 2014). « La culture recouvre tout ce qui satisfait les besoins des individus et leur permet de fonctionner ensemble dans un système »³⁷(THEVENET., 2014.), ainsi la culture caractérise le groupe. Elle est un patrimoine de références constitué par les personnes et de fait, est soumise à leur logique.

Pour connaître la culture, il est nécessaire de la confronter à une autre. Le fonctionnement de l'Ifsi présente la particularité d'être gouverné par deux ministères, ainsi, les conceptions des deux entités, Santé et Education nationale, en constituent les deux paradigmes.

Selon le premier, les conceptions sont en lien avec le système de santé et les attendues de la formation. La dominance est un positionnement soignant dans lequel on peut voir émerger deux tendances. Pour les uns, leur expérience exclusivement hospitalière développe une vision des soins infirmiers plus orientée dans sa dimension curative, alors que ceux, dont l'expérience soignante est plus riche en soins extra hospitaliers, contrebalancent la tendance, mettent en exergue la prise en charge ambulatoire, les soins à domicile ce qui renforce les dimensions préventive et éducative.

Cette richesse est d'autre part, complétée par des professeurs, dont la carrière est principalement tournée vers l'enseignement, et qui se positionnent plus aisément sur cet axe, nourrissant l'équipe de leur expérience de l'enseignement au sein de l'éducation nationale.

36 ABDELMALEK Ali Ait et GERARD Jean-Louis (2001). Sciences humaines et soins infirmiers. Manuel à l'usage des professions de santé. Paris. Masson. P 154/380.

37 THEVENET Maurice (2014). La culture d'entreprise. 6ème édition, Paris ; Que Sais-je ?

Une culture se définit également par les lois qu'elle détient, ainsi, la loi fondatrice de l'ordre social est celle relative à leur temps de travail effectif. Les protagonistes y sont fortement attachés, ils l'a revendiquent comme légitime et souvent, cette appartenance est explicitée quand ils motivent leur choix d'avoir intégré l'Ifsi. Il en ressort plusieurs axes fondamentaux.

- L'obligation réglementaire de service³⁸. Il s'agit du calcul du travail visible demandé au professeur, ce calcul est déterminé en début d'année scolaire sur une base de travail de 18h/ semaine en moyenne, sur 36 semaines auquel s'ajoute de 1 à 3h supplémentaires. Ce temps de travail visible comporte les temps de présence avec les étudiants, les temps de travail collectif utiles pour l'organisation de la formation et les activités extérieures requises par l'universitarisation. Le reste du temps, correspond au travail invisible, la préparation des cours, les démarches administratives en lien avec le suivi des étudiants, les corrections de copies pour l'essentiel. De fait, la présence sur le lieu de travail est obligatoire seulement pour les temps inscrits dans cet engagement de service, ce qui représente une moyenne de 60% du temps de travail. Les 40% restant sont effectués au domicile.
- Le respect des rythmes scolaires.
- L'appellation professeur revendiquée par quelques personnes au sein de l'équipe pédagogique.

Certains professeurs expriment clairement qu'il ne relève pas de leur fonction d'organiser l'ingénierie de la formation, même si cela est lié à la progression de leur enseignement, mais ils viennent pour dispenser leurs cours.

Certains encore sont très revendicatifs du titre qu'on leur donne, leur signature met en évidence la qualification « professeur certifié » puis cadre de santé formateur.

Cependant, en référence à la mission de formation sanitaire, les liens entre les membres de l'équipe proviennent de leur activité commune. Cela aboutit, tout en

38 Décret n°50-581 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service hebdomadaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement du second degré. Version consolidée au 18 novembre 2014.

s'appuyant sur les fondements précités, à la constitution d'une entité spécifique, avec des normes adaptées au contexte dans lequel s'inscrit la formation en soins infirmiers. Ainsi il est possible de définir et comprendre la structure Ifsi telle qu'elle est décrite par les textes légiférant son agrément³⁹. Toutefois, on ne peut évincer que le comportement des formateurs est conforme à leurs *habitus* c'est-à-dire à ce principe organisateur de leur activité. « *L'habitus joue comme un principe d'action sans être le produit de l'obéissance explicite à des règles, sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre, mais comme un conditionnement* »⁴⁰(BERNOUX., 2010.).

C'est dans cette logique que l'autorité et le pouvoir sont reconnus à différents niveaux. L'inspectrice possède un pouvoir hiérarchique conjointement avec le proviseur. Ce pouvoir s'exerce pour ce qui concerne les évolutions de carrière au sein de l'Education nationale et la notation pédagogique et administrative des agents.

En parallèle la cohésion de l'Ifsi est portée par une figure d'autorité, moi, la directrice, qui a pour mission de maintenir la culture de l'organisation, de faire respecter les normes comportementales partagées. Selon Hanna Arendt, cité par Jean Paul Dumond, « *l'autorité est à distinguer du pouvoir* ». L'autorité insuffle le « *vivre ensemble des hommes* ». Eu égard les lois fondatrices de l'institution, la volonté individuelle de se coordonner pour mener à bien sa mission d'enseignement est apparue chaotique, les intérêts des uns primant sur celui des autres, voire, de la collectivité. Il est vite devenu difficile d'élaborer un fonctionnement satisfaisant. La position que je tiens est ainsi devenue légitime pour les membres de l'équipe. Ainsi, mon autorité c'est affirmée par « *le caractère d'une communication formelle en vertu duquel un collaborateur ou un membre de l'organisation accepte qu'elle dirige son action, c'est à dire qu'elle dirige ou détermine ce qu'il fait ou ne doit pas faire* »⁴¹(BERNOUX., 2010.). L'autorité revêt deux aspects, l'une est l'acceptation de la communication faisant autorité et l'autre est l'acceptation du système de coordination, c'est-à-dire des règles qui sont induites et cela relève de la légitimité. De fait,

39 Arrêté du 31 juillet 2009.

40 BERNOUX Philippe (2010). Sociologie du changement dans les entreprises et organisations. Paris. Edition du Seuil, p 83/368.

41 BERNOUX Philippe (2010). Sociologie du changement dans les entreprises et organisations. Paris. Edition du Seuil, p 26/368.

la culture s'est construite à travers cette relation mais également la succession d'événements exprimant des incertitudes voire des comportements d'opposition.

Au-delà de coordonner, disposer d'autorité et de légitimité, m'ouvre des opportunités notamment celle de travailler sur leur vision parcellaire de la formation et de construire une politique en lien avec ma vision de l'avenir de la formation. En ce sens, je dirai que l'autorité s'accompagne de confiance en plus de pouvoir à la stabilité de l'organisation.

« *L'autorité incite, insuffle, donne des avis tandis que le pouvoir commande, persuade et contraint* »⁴²(DUMOND, 2014). La légitimité donne cette autre forme de pouvoir.

L'analyse de la culture est à renforcer par la définition du poste de travail. La fiche de poste d'un professeur diverge avec celle d'un formateur en Ifsi⁴³. La définition de « *l'enseignant du secondaire est d'instruire, éduquer, former et accompagner les jeunes dans les cycles d'apprentissage du second degré* »; celle du métier de formateur est « *de former des professionnels paramédicaux, concevoir et organiser les conditions de leurs apprentissages en formation initiale, en veillant à l'efficacité et la qualité des prestations, organiser et réaliser des actions de formation continue dans ces domaines liés aux soins, à la santé, à la pédagogie et au management* ». Laquelle domine sur l'autre ? Cela relève du contexte, de la situation. Ce qu'il est possible d'observer c'est que la conception de chacun génère leurs comportements. « *A la culture peut être associée une certaine conception de l'activité de l'entreprise, de son métier ou de l'efficacité*⁴⁴ » (THEVENET., 2014.).

Aussi pour rapprocher ces deux cultures, il faut parvenir à un équilibre et observer ce que Philippe Bernoux reprend de Crozier, le « *système d'action concret* »⁴⁵(BERNOUX, 2009), c'est-à-dire les relations qui se nouent entre les acteurs pour résoudre les problèmes quotidiens. Il est alors possible d'envisager un mixte des deux conceptions des métiers.

La professionnalisation attendue de la formation des étudiants prend le dessus, et depuis l'universitarisation, de petits changements dans l'organisation du travail, le temps

42 DUMOND Jean Paul. (2014). Les organisations de santé, la grande transformation hospitalière. UPEC, p 109/149.

43 Selon les répertoires des métiers de la fonction publique hospitalière et le Répertoire interministériels des métiers de l'Etat.

44 THEVENET Maurice (2014). La culture d'entreprise. 6ème édition, Paris ; Que Sais-je ? p 16/125

45 BERNOUX Philippe. (2009). La sociologie des organisations. Paris. Seuil. P 188-189/467.

de présence à l'Ifsi sont perceptibles, significatifs également de l'implication et du sens donné à sa mission d'enseignement.

Un autre aspect culturel est également à considérer, c'est la mutualisation naturelle des moyens avec le lycée. L'Ifsi n'est pas une entité indépendante, il participe à la vie de l'établissement par des actions ciblées. L'Ifsi est représenté dans les instances. Il est considéré avec sa richesse pédagogique, ses particularités de fonctionnement, qui impulsent également des idées et des partages d'expérience avec le corps enseignant.

Enfin, la dynamique des étudiants et l'universitarisation sont des accélérateurs pour les investissements au sein de l'établissement aussi bien en documentation, qu'en informatique, qu'en matériel pédagogique, et cet élan, retentit sur le lycée.

Synthèse

*Double tutelle ministérielle. Intégration de différentes cultures (soignante et pédagogique).
Discordance des définitions du métier.*

Reconnaissance d'autorité fonctionnelle car activité relève de l'enseignement et moins de la coordination de ces derniers. Agencement du travail soumis aux ORS.

Forte appartenance à ce mode d'organisation du travail.

Richesse de la mutualisation entre les professionnels enseignants.

Malgré les différences, la cohérence du fonctionnement collectif repose sur la flexibilité qu'offre l'organisation (qualité de vie) et le lien autour de la mission de l'Ifsi.

Au terme de cette étude de l'organisation, la question est de s'interroger sur comment la simulation peut être intégrée.

La première analyse met en évidence le potentiel et les enjeux à ne pas manquer, notamment celui d'être dans le mouvement et de rester partenaire actif du groupement.

L'étude *benchmarking* expose des expériences et a permis d'identifier des préconisations.

Quant à la dernière analyse, elle apporte de la connaissance sur l'organisation. L'analyse situationnelle est réalisée par moi-même car l'institution n'a pas souhaité faire appel à un intervenant extérieur. Si ce dernier aurait été plus en position de recul, l'avantage de ma situation est de connaître l'organisation, ses modes de fonctionnement et les relations avec les acteurs principaux. La limite est celle de la neutralité qui malgré mon attention, peut m'échapper.

L'ensemble m'amène à mettre en évidence les liens identifiables. Des contraintes environnementales induisent des mouvements qui nécessitent des ajustements de l'organisation par rapport à son environnement extérieur, mais également en son sein. De fait il s'agit de contraintes inévitables et l'essentiel réside sur la capacité de l'organisation à les utiliser et donc à s'adapter. Ces ajustements relèvent d'innovation, au sens où, ils débouchent sur de nouveaux modes de relations dans un système qui vit une certaine pratique (BERNOUX., 2010.).

Il m'importe maintenant de porter mon attention sur les acteurs. La cartographie présente l'avantage de décrire ces acteurs et les liens entre eux.

6 Cartographie des acteurs

6.1 Acteurs et instances concernés

Au niveau local, les acteurs concernés sont l'inspecteur pédagogique régional académique (IPRA), le chef d'établissement, le proviseur, et moi-même, directrice de l'Ifsi.

L'inspecteur est missionné auprès des professeurs pour l'évaluation pédagogique de leurs prestations, mais il est chargé d'apprécier le degré de cohérence des dispositifs de formation avec les politiques éducatives et les nouvelles directives. Par ailleurs, il est porteur des expérimentations au sein de l'académie, il conseille également et peut être force de proposition dans la mise en place de projets. L'intégration de l'apprentissage de la simulation vise à renforcer l'approche par compétence. Dans son rôle d'évaluation des compétences individuelles des professeurs, cette donnée est à intégrer car elle influence la posture attendue du cadre de santé professeur et donc lors de l'inspection, elle devra être recherchée. Ce qui soulève deux questions : Les compétences attendues sont-elles évaluées par l'inspecteur? La gestion des compétences peut-elle être envisagée à l'Ifsi ? Comment ? Par qui ?

L'inspecteur a une vision pertinente de la formation aussi, l'impulsion qu'il donne est essentiel pour signifier aux formateurs l'attendu, attendu qui sera constitutif des éléments évalués lors d'une inspection.

Le chef d'établissement, responsable du lycée, est attentif aux projets impulsés, quelle que soit la section de formation concernée. Il s'assure que les missions de chaque entité soient remplies. Il est une ressource pour appuyer, pour épauler, pour conseiller dans la mise en place d'action au sein de l'établissement. C'est également la personne à qui je dois rendre compte du fonctionnement de l'Ifsi. Impliqué dans le projet qu'il souhaite voir aboutir, il devra être tenu au courant des avancées des travaux et des transformations qui sont envisagées, des préconisations émises afin de les valider. Il est également le lien avec l'IPRA et assure avec ma collaboration, l'évaluation administrative des agents.

La directrice de l'Ifsi⁴⁶ est responsable de la cohérence du projet pédagogique avec le référentiel de formation, elle le présente pour validation au conseil pédagogique présidé par le directeur ou son représentant de l'ARS. Elle a, parmi ses missions, celle de mettre en place la politique de formation et d'accompagner sa mise en œuvre. Porteuse du projet, l'approche managériale doit faciliter l'intégration d'une nouvelle pratique, mobiliser autour de la nécessaire réorganisation du dispositif de formation et donc des modalités de fonctionnement au sein de l'Ifsi pour intégrer tous les partenaires de la formation.

Le projet simulation ne peut être cependant, considéré qu'à ce niveau. Il s'inscrit dans la mouvance du système de santé français qui se doit d'être lisible dans le projet pédagogique. En effet, la forte proportion de personnes vieillissantes et atteintes de maladies chroniques oblige une réorganisation de la prise en charge au long court. Cette dernière mobilise plusieurs types de professionnels et les modes d'organisation sont en train de se modifier. En outre, le système de santé est confronté à des opportunités technologiques qu'il se doit d'intégrer, au même titre que ces évolutions obligent à questionner les systèmes de formation afin que les pratiques des étudiants soient cohérentes avec celles des professionnels et les mutations du système de santé. La simulation, dès lors qu'elle met en œuvre des situations pluridisciplinaires, peut-être un vecteur pour favoriser l'évolution de ce type de prise en charge et d'adaptation.

Au niveau territorial, les instructions de la Direction générale de l'offre de soins (DGOS), œuvrent pour le développement de la simulation depuis 2013⁴⁷ puisqu'elles reconnaissent officiellement la simulation comme outil de formation, mais également, parce qu'une ligne budgétaire est tracée pour accompagner le déploiement de l'apprentissage par simulation en formation initiale comme continue. La Stratégie nationale de santé (SNS), le Programme national pour la sécurité des patients (PNSP) dans son axe trois, renforcent également la perception que la simulation est un des moyens le plus efficient pour améliorer la sécurité des soins. Ainsi, la question de l'accompagnement dans la formation à la sécurité des gestes

46 En l'occurrence, moi-même.

47 DEBEAUPUIS Instruction N° DGOS/PF2/2013/383 du 19 novembre 2013, relative au développement de la simulation en santé. Simulation devient outil de certification des compétences cliniques pour les 1er et 2ème cycles des études de médecine par l'arrêté du 8 avril 2013, la simulation est reconnue comme méthode validante par l'HAS au DPC.

devient fondamentale. La simulation est un outil pour s'entraîner, développer de la dextérité et s'approprier des pratiques et des nouvelles techniques de soins.

Par conséquent, la perspective de la simulation dans le système de santé est appréhendée à tous les échelons territoriaux et les ARS lancent des appels à projet pour attribuer des contributions financières et faire de cette technologie, un levier dans la formation initiale et continue.

C'est ainsi que l'ARS d'Ile de France participe à subventionner une partie des investissements nécessaires, coordonne la mise en place de projets de simulation en partenariat avec la faculté et recommande aux organismes de formation d'élaborer des dispositifs pluridisciplinaires. De fait, l'ARS Ile de France est un acteur hautement concerné puisqu'elle subventionne une partie du projet réalisé par le travail contributif de chaque IFSI du groupement. Ce projet, nommé « *Ifsim* » (Annexe 2), vise le développement de la simulation pour les professions paramédicales en collaboration avec le département de simulation santé de l'université Paris Descartes. Ce projet a été basé sur la vision conjointe des évolutions nécessaires des modalités pédagogiques du cursus de formation initiale en lien avec 2 compétences identifiées comme prioritaires. La compétence 4, « *Mettre en œuvre des actions à visée diagnostiques et thérapeutiques* », et la compétence 7, « *Analyser la qualité et améliorer sa pratique professionnelle* » avec des liens permanents avec l'apprentissage du raisonnement clinique, des processus physiopathologiques et le développement de l'interdisciplinarité professionnelle⁴⁸.

Ce projet a obtenu un financement pour certains de ses aspects, et notamment, la mise en œuvre dans chaque IFSI de la simulation basse et moyenne fidélité. Le projet intègre également la création mutualisée d'un *Serious game* et le développement de la recherche sur les mécanismes d'apprentissage liés à l'apprentissage expérientiel et au débriefing en simulation haute-fidélité et dans les environnements virtuels.

48 Projet Ifsim en annexe 2.

Dans cet esprit, le projet pédagogique de l'Ifsi Rabelais, est à construire dans l'optique de coopération et de mutualisation des moyens, donnant accès aux étudiants en troisième année à la plateforme de simulation dite haute-fidélité pour se confronter à des situations pluridisciplinaires.

La conseillère pédagogique de l'ARS en charge du dossier simulation de l'Ifsi, s'assure que les fonds versés sont investis conformément au cahier des charges (Annexe 2)⁴⁹, qu'ils sont utilisés pour assurer la formation des formateurs, contribuer aux investissements de matériel pour chaque Ifsi afin que l'ensemble des étudiants formés en soins infirmiers puissent bénéficier des apports de cette méthode.

Enfin, les professionnels des terrains peuvent également être sollicités, puisqu'ils pourront être amenés à participer à des séances de simulation dans le cadre de scénarios pluridisciplinaires mais également, pour le développement professionnel continu (DPC).

6.2 Acteurs impliqués

6.2.1 Etudiants

L'Ifsi recrute des étudiants en provenance de toute l'île de France avec une majorité de Paris et de la Seine Saint Denis. Population majoritairement féminine, elle est constituée de jeunes bacheliers pour sa majorité, 15% sont dans une dynamique de reconversion. (Annexe 3).

75% de la population est boursière, le niveau économique et social est parfois précaire. Il est possible de dire, mais de façon subjective, que ces étudiants recourent fréquemment à un report de formation.

La prédominance des diplômes baccalauréats généraux est repérable, plus faible proportion de baccalauréats technologiques, mais apparition de baccalauréats professionnels de différentes disciplines. Une étude est débutée pour suivre leur réussite dans la formation.

49 Annexe 2 : cahier des charges du projet simulation Ifsi/université Paris Descartes

Les résultats théoriques de l'Ifsi, sont en cohérence avec ceux des autres Ifsi du groupement, le taux de réussite est de 85% à la première session de Diplôme d'Etat, puis 100% à la session 2. Peu de redoublement.

Une première analyse, non objectivée à ce jour, laisse penser que les niveaux de professionnalisation sont insuffisants. La perception des professionnels impliqués dans la formation met en évidence une faible propension à assurer une prise en charge globale de la personne au profit de la réalisation d'activités ponctuelles. Il est à noter une recrudescence d'arrêt de stage pour insuffisance de connaissances.

6.2.2 Formateurs en Ifsi

À l'heure actuelle, il semble bien que l'innovation soit révélatrice d'une phase transitoire qui laisse se côtoyer des représentations différentes, voire opposées, parmi les CDSF. Certains manifestent un intérêt et identifient déjà, dans leur pratique actuelle, des activités qui favorisent voire utilisent la simulation.

Caractéristiques de la population (Annexe 4).

Population essentiellement féminine, comptant 8 femmes et 4 hommes. Moyenne d'âge de 51 ans avec une activité à l'Ifsi Rabelais comprise entre 1 et 19 ans, soit une moyenne de 8 ans, ce qui traduit une stabilité dans l'emploi mais également une population vieillissante. L'examen de la pyramide des âges laisse penser qu'il est nécessaire de repérer les variabilités existantes dans « *les modes opératoires pour compenser les effets de l'âge* » (LE-BOTERF, 2014) que chacun développe pour faire face au changement. L'organisation du travail doit « *permettre la mise en œuvre de procédures opératoires diversifiées permettant de maintenir un niveau satisfaisant de performances*⁵⁰ » (LE-BOTERF, 2014).

Formations suivies depuis 2009

Depuis 2009, un courant de formation individuelle est notable puisque 5 professeurs ont obtenu un Master : 2 en sciences de l'éducation, 1 en éthique, 1 en santé publique et

50 LE-BOTERF Guy (2013). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris. Editions Eyrolles. p 43.

éducation thérapeutique du patient, 1 en ingénierie de formation. Actuellement, 1 professeur est en cours de Master sciences de l'éducation.

Cette dynamique de formation est plutôt positive, les professionnels ressentent le besoin d'apprendre, de donner un sens aux formations suivies ou demandées. Aussi, si l'âge influence la façon d'apprendre, il est toujours possible d'y parvenir et de surmonter parfois, l'anxiété initiale.

Une formation collective à l'analyse de la pratique professionnelle a été réalisée en 2011. Elle a été nécessaire pour débiter l'activité avec les étudiants. Dans le cadre des journées pédagogiques organisées au sein du CEFIEC, 3 formateurs participent à ce jour à une analyse de leur pratique. Un retour d'expérience est envisagé à l'issue de cette année d'atelier, avec, pour objectif de semer les germes d'une mise en place au sein de l'Ifsi.

7 Définition de la stratégie : comment intégrer la simulation dans le projet pédagogique de l'Ifsi

Les éléments d'analyse ci-dessus relayent l'idée que le terrain est propice à s'engager dans un changement. Le contexte est porteur, les membres de l'équipe sont impliqués, la vision d'une amélioration nécessaire est perçue par la majorité.

La cartographie des acteurs (Annexe 5) révèle que le projet n'a pas un caractère hautement stratégique pour l'établissement, ainsi qu'en témoigne les éléments de contraintes. Les principaux enjeux identifiables sont de différentes natures.

Enjeux relatifs au projet : Se conformer à la réglementation

Enjeux de nature stratégique : Se mettre sur le chemin de la certification de la formation

Enjeux de nature financière : Démontrer de la bonne utilisation des fonds publics

Enjeux de nature technologique : Disposer d'une vitrine technologique

Enjeux de nature professionnelle : Développer de la compétence/des compétences

Enjeux de nature organisationnelle : Se doter d'une organisation performante

Le projet représente, pour la majorité des acteurs que sont les formateurs, une opportunité positive, suscitant peu de craintes si ce n'est celle de ne pas appréhender la simulation, et quelques réactions de blocage. On peut noter cependant, des réserves quant à la défense d'intérêts relatifs à l'organisation du travail. Il ne s'agit visiblement pas d'un projet menaçant pour les acteurs concernés. Les principaux enjeux sont essentiellement de nature organisationnelle.

En conséquence, il est probable, que cette catégorie d'acteurs aura un rôle déterminant dans le succès ou l'échec de ce projet. Dès lors, il devient central d'accorder une attention particulière à leur mobilisation.

Le projet managérial pose l'ambition d'accompagner la mise en place d'une innovation pédagogique - l'apprentissage par la simulation - dans le dispositif de formation en soins infirmiers.

La valeur ajoutée du projet est caractérisée par l'élévation du niveau de compétence individuelle et collective des CDSF, la production d'une coopération dans l'activité.

Les conséquences débouchent à court terme sur

- l'ajustement du dispositif de formation par l'ancrage de la pratique réflexive sous tendue par la simulation, dans l'approche pédagogique

- la construction d'une organisation performante

L'enrichissement à long terme vise à mesurer

- l'amélioration de la qualité des professionnels formés à l'Ifsi

7.1 Intérêts du projet pour l'Ifsi

Au sein du lycée, les intérêts sont pluriels. Il s'agit de rendre compte aux ordonnateurs de la façon dont sont utilisés les fonds investis pour initier le projet simulation. Par ailleurs, les orientations éducatives intégrant les innovations pédagogiques sont porteuses de soutien académique.

Pour l'équipe pédagogique, ce projet vise à développer la compétence collective, favoriser la production de connaissances et de pratiques communes en vue d'une coopération. Le partage d'information via le réseau interne mis en place, est un premier pas à la capitalisation de la connaissance. Il permet de disposer d'un support pour accéder à la connaissance produite afin qu'elle soit utilisable et utilisée. « *Le savoir se crée en se partageant. Plus les participants mettent en commun leurs intelligences et leurs savoirs, plus chacun en bénéficie et plus le savoir collectif augmente* »⁵¹(LE-BOTERF, 2014). Mais

51 LE BOTERF Guy (2014). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris. Editions Eyrolles. 302p. p214.

disposer de l'information n'est pas suffisant, il convient de la créer à partir de la réflexion et des consensus, de la formalisation des pratiques qui seront produits tout au long du travail. Cette dynamique est indispensable pour signifier l'adaptation de l'organisation.

Pour l'Ifsi, s'il faut profiter de tout le potentiel qu'offre cette technologie pour agir sur le dispositif de formation et les pratiques des formateurs, le défi est de réussir son appropriation et de revisiter le projet pédagogique.

La simulation est le point d'ancrage de la réflexion pour améliorer la didactique professionnelle, en ce sens, elle vient au secours de l'efficacité institutionnelle.

D'un point de vue individuel, chacun est à même de développer des compétences nouvelles cependant, chacun va vivre un changement et ce dernier ne peut se faire sans l'adhésion et l'engagement de chacun. Il peut être aussi révélateur de limites et ce risque ne doit pas être sous-estimé.

Ainsi il m'apparaît que la démarche pour intégrer une innovation requiert soutien et accompagnement.

Soutien institutionnel qui témoigne de la volonté de l'établissement de mettre en place ce type de politique de formation, mais qui démontre également de l'adhésion au projet par ses dirigeants.

Soutien pédagogique, car les CDSF ne peuvent entreprendre seul ce défi. Aussi des ressources apportant connaissances et expertise en la matière devront être sollicitées selon l'expression des besoins, car, ce sont la compétence pédagogique, la créativité et la réflexion menée par les professeurs sur ce type d'outil, qui garantiront son intégration dans le dispositif. C'est pourquoi, je fais le choix d'appréhender la simulation, non pas isolement comme étant un support pédagogique, mais dans une approche systémique prenant en considération la finalité de la formation et les contraintes de l'organisation.

Soutien technique, puisque la technologie au service de la simulation et de la réflexivité, requiert d'être maîtrisée au mieux afin d'être utilisable dans l'apprentissage. Un niveau de compétence de base doit donc être acquis par les utilisateurs.

Soutien logistique avec la plateforme partenaire.

Accompagnement car il s'agit bien d'un changement qui contraint à modifier le travail, son organisation, et, par conséquent, qui conduit à adapter ses façons de travailler et ses comportements.

Partie 3

LA SIMULATION

8 Cadre conceptuel : une innovation, la simulation

L'intention de ce chapitre est de poser le cadre dans lequel s'inscrit la simulation. La simulation est présentée comme une innovation qui doit impulser des changements de pratiques. Ce que j'explique dans le début de ce chapitre.

Elle fait appel à la mise en œuvre de situations de travail simulées, et par conséquent au champ de la didactique professionnelle. Cependant, mes propos ne sont pas de présenter le déroulement et les bonnes pratiques de la simulation, ce que l'HAS réalise parfaitement dans ses guides, mais d'identifier à mon sens, les fondements qui font que la simulation est porteuse de sens dans la formation en soins infirmiers.

Le constat est tout de même fait, et cela a été exprimé lors du 4^{ème} colloque francophone de simulation en santé⁵², les formateurs engagés dans la simulation ont une méconnaissance du champ de la didactique professionnelle ce qui fait que les débriefings sont orientés fréquemment sur les connaissances et l'évaluation des apprenants. Les avancées en neuro-cognition sont encore insuffisantes pour comprendre l'ampleur de ce facteur humain à l'apprentissage, mais les premiers résultats scientifiques, laissent à penser que cette modalité d'apprentissage revêt des atouts pour la sécurité des patients.

De fait, je ferai un lien entre simulation et didactique professionnelle afin de mieux comprendre le fondement du changement qui s'impulse au sein de l'Ifsi.

8.1 Innovation

« *L'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré* »⁵³ (CROS, 2008). L'innovation est souvent associée à la science et à la technologie mais revêt aussi une dimension sociale dont l'innovation en éducation fait partie. Ainsi le Conseil supérieur de l'éducation québécois définit l'innovation en éducation comme « *un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire,*

52 4^{ème} colloque francophone de la simulation en santé, 6 et 7 février 2015. Institut Pasteur, Paris.

53 CROS Française, De l'innovation au changement. <http://www.ac-paris.fr>

pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants »⁵⁴ (2009).

La simulation est une méthode utilisée depuis de nombreuses années dans différentes disciplines, cependant, elle est mise en place pour la première fois dans la formation paramédicale. Elle est présentée comme une innovation dans les textes officiels, quelque peu incitatifs, dont l'arrêté du 26 septembre 2014 relatif à au diplôme d'Etat infirmier précise que « *la simulation en santé est une méthode pédagogique active et innovante, basée sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive (Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé, HAS, décembre 2012). [...]. Le but est de permettre aux étudiants de résoudre des problèmes des plus simples aux plus complexes, soit individuellement soit en équipe de professionnels. [...]. L'étudiant peut en bénéficier soit au sein de l'IFSI soit au sein des services de soins quand elle y est développée.*».

Il s'agit d'une innovation qui relève du domaine de l'éducation. La notion de contextualisation et de localisation de l'action caractérise son aspect novateur dans la discipline infirmière, à laquelle s'associe le processus nouveau d'apprentissage qu'on y attribue, mais également, le fait qu'elle induit un changement de comportement voire d'approche de pensée. Enfin, l'innovation sous entend un caractère de durabilité et de transférabilité.

8.2 Apport de la simulation en pédagogie

L'intérêt porté à cette innovation est institutionnel et politique puisqu'il est impulsé par l'actualisation des textes du référentiel. La simulation s'impose donc aux formateurs, l'intégration de la simulation dans le dispositif de formation est semblable à une invention dogmatique ⁵⁵(ALTER, 2013)car, elle est impulsée par la promulgation de l'arrêté du 26 septembre 2014, imposée dans les pratiques sociales du fait du partenariat avec l'université. Cependant il importe d'identifier l'usage de cette technologie dans

54 Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2009). http://rire.ctreq.qc.ca/les_pratiques_innovantes_en_education.

55 ALTER Norbert (2013). L'innovation ordinaire. Paris. PUF ; p123/388

l'apprentissage et ce qu'elle produit sur les acteurs afin de l'intégrer dans le dispositif de formation.

Dans la plupart des recherches effectuées dans l'éducation, dès lors qu'une technologie était utilisée pour un enseignement, quel que soit cette technologie (informatique, simulateur, *serious game*...) il n'a pas été concrètement démontré que les résultats des apprenants soient améliorés. Par contre, il est possible de repérer les transformations qui se sont produites aussi bien chez l'apprenant que chez le professeur. La technologie contribue à modifier la façon dont l'apprenant apprend et dont l'enseignant enseigne. Si ces modifications peuvent avoir lieu sans support technologique, par le biais de la créativité de l'enseignant, par exemple, il ressort cependant que la technologie est un accélérateur.

Les étudiants qui ont vécu une expérience de simulation haute-fidélité (ayant recours à de la technologie sophistiquée) expriment bien ces transformations : augmentation de l'intérêt et de la motivation, davantage de collaboration entre enseignants et étudiants, entre étudiants, des efforts plus soutenus pour expliciter le faire... Les mêmes phénomènes sont constatés par les formateurs⁵⁶. Ainsi, la technologie permet « *d'enrichir, faciliter et soutenir l'innovation pédagogique nécessaire dans les changements souhaités en éducation pour donner davantage d'importance à l'apprentissage* »⁵⁷(SAINT-PIERRE, 2000).

De fait, l'apprentissage par la simulation dans la formation infirmière répond aux attendus : développer chez l'étudiant une capacité à travailler en équipe, faire percevoir la possibilité de résoudre des situations complexes par la collaboration, gérer les risques en santé.

Sans compter que la génération des étudiants dans nos Ifsi, est bercée par les nouvelles technologies, qu'elles font parties de leur quotidien, et qu'ainsi, ce type d'enseignement peut être stimulant voire devenir « *compagnon de découverte et d'apprentissage* » (SAINT-PIERRE, 2000) même au-delà de la formation initiale. En effet, l'implantation de laboratoires de simulation dans les structures sanitaires est envisagée comme une continuité de l'apprentissage, un moyen de perfectionnement et, peut-être même, comme

56 Résultats obtenus lors des évaluations à chaud réalisées à l'issue d'une séance de simulation sur le site de l'Ifsi en 2011.

57 SAINT-PIERRE Céline (2000). Rapport du Conseil supérieur de l'éducation. Education et nouvelles technologies. Québec

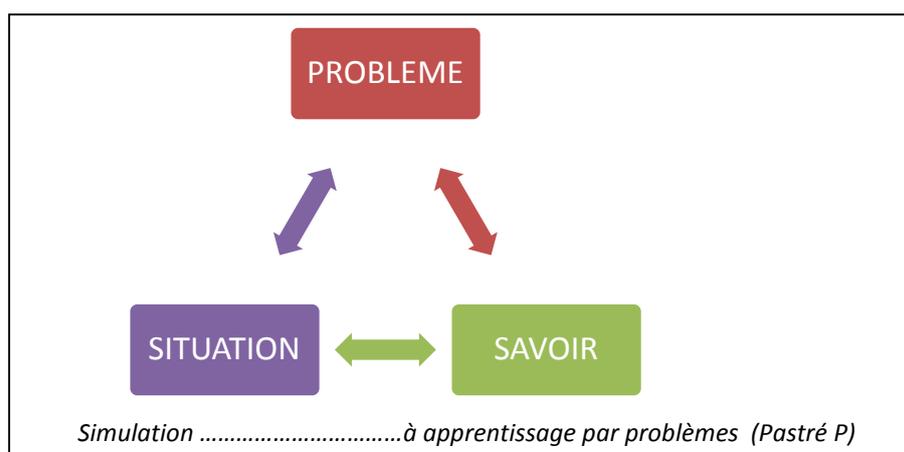
<http://www.cse.gouv.qc.ca/fr/Publications/index.html>

un moyen de favoriser l'esprit de recherche puisque les participants auront développé des habiletés intellectuelles, des capacités à raisonner et à prendre de la distance sur leur pratique favorisant le questionnement.

En ce qui concerne l'enseignant, la simulation conduit à rechercher une didactique pertinente. Elle encourage la collaboration avec les autres enseignants et professionnels dans le choix du support pédagogique (scénarios) mis au service de la technique (mannequin), l'identification de la situation de travail et du problème à simuler. « *On apprend généralement quand on est confronté à un problème, c'est à dire à une situation où il n'existe pas de procédure connue du sujet pour arriver à la solution, et où le sujet doit réorganiser ses ressources pour trouver une issue* »⁵⁸(PASTRE, 2011.).

Le rôle du professeur se transforme. L'apprentissage curriculaire, c'est à dire, basé sur « *une suite organisée de situations destinées à faire apprendre*» (PASTRE, 2011) a pour finalité de faire comprendre à l'étudiant pourquoi il réussit ou non. Les dispositifs d'apprentissage reposant sur des situations sont très nombreux mais ce qui importe est le positionnement des éléments constitutifs de cet apprentissage et l'interactivité du dispositif. Le problème occupe une place centrale dans le choix de la situation. C'est lui qui va générer l'apprentissage soit parce que l'étudiant devra le résoudre, soit le construire.

L'interactivité est en quelque sorte selon Pierre Pastré⁵⁹ la « *réponse de la situation* », elle signifie à l'apprenant s'il s'est rapproché ou non du but à atteindre.

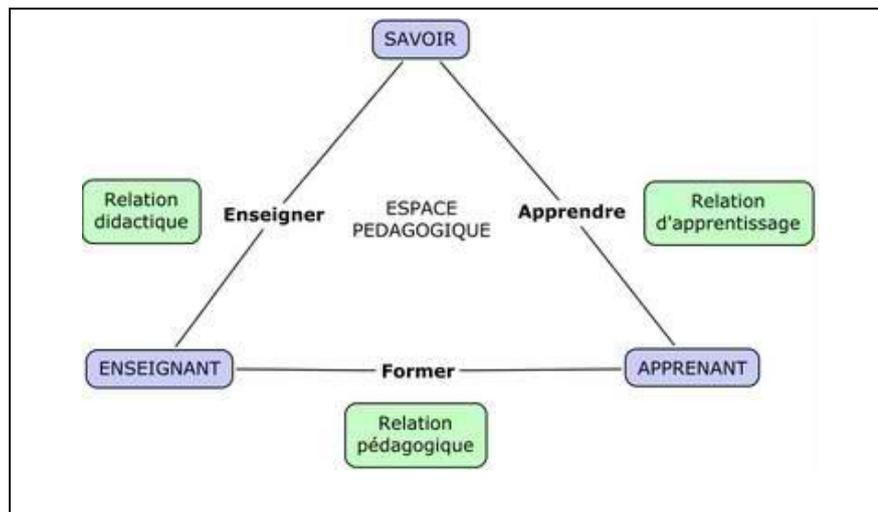


58 PASTRE Pierre (2011), Apprendre à faire. Article extrait de l'ouvrage Apprendre à faire apprendre. BOURGEOIS Etienne et CHAPELLE Gaëtane. Paris. PUF.

59 PASTRE Pierre (2011), La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris. PUF. pp257; p284. 305p.

Ainsi, un dispositif dans une approche par compétence rapproche davantage le problème de la situation, au contraire du dispositif scolaire où la liaison est plus étroite avec le savoir. Le débriefing est le temps majeur d'apprentissage et de réflexion de la séance de simulation. C'est parce qu'il y a débriefing qu'il est possible d'identifier la technique d'apprentissage comme étant de la simulation. « *Débriefing is a facilitated or guided reflection in the cycle of experiential learning* »⁶⁰(2007).

Un autre aspect, perçu par les étudiants, relève du type de relation entre le CDSF et l'étudiant. Le professeur devient médiateur, il guide, accompagne l'étudiant dans sa réflexion, et par la même la construction de son identité professionnelle. En prenant appui sur le triangle pédagogique de Jean Houssaye, il est alors mis en évidence que le professeur n'est plus la source privilégiée du savoir.



Par le débriefing, le professeur crée une relation pédagogique et une relation didactique rendant l'étudiant plus participatif à la construction de son savoir. « *Debriefing provides students the opportunity to reflect on the simulation experience and to make prospective assumptions as how to how they might perform differently next time* »⁶¹(2015).

60 Ruth M FANNING, David M GABA.(2007). The role of debriefing in simulation based learning. Simul Healthc.

61 Overstreet, Maria L., "The Current Practice of Nursing Clinical Simulation Debriefing: A Multiple Case Study. PhD diss., University of Tennessee, 2009. http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/627

Les impacts sur les apprenants, identifiés principalement à partir des données médicales, portent sur trois dimensions.

L'étudiant est placé au centre de la relation, il est actif dans la construction de son savoir, développe des aptitudes à échanger avec ses pairs et d'autres professionnels, avec le formateur.

La pédagogie de l'erreur renforce la bienveillance, facilite l'expression des modes de pensées de l'apprenant, l'aide à identifier ses schèmes opératoires, il conceptualise.

L'étudiant améliore sa performance car il développe de l'habileté technique et un raisonnement.

Les impacts sur le formateur sont principalement en lien avec sa posture, il se concentre sur le processus et non sur le résultat.

Pour étayer ces éléments, je présente le détour historique suivant que je relie à la didactique professionnelle.

8.3 Simulation et didactique professionnelle.

8.3.1 Chronologie d'apparition⁶²

C'est au 16^{ème} siècle qu'est apparu le premier simulateur médical sous la forme d'un mannequin rudimentaire destiné à l'apprentissage de l'obstétrique. En 1759, un modèle plus abouti de mannequin d'accouchement apparaît, c'est la Machine de Madame du Coudray. Utilisée pour l'apprentissage gestuel, son intérêt ne cesse de croître et ce type de support se déploie dans le monde. Il sert essentiellement à l'enseignement des gestes de premiers secours. M Laerdal commercialise des mannequins de plus en plus sophistiqués et performants du fait de l'avènement de l'informatique et de la technologie électronique. Ainsi, les modèles deviennent de plus en plus interactifs, et les simulateurs permettent au-delà de l'enseignement d'une prise en charge, d'apprendre à réaliser des examens diagnostiques, des actes chirurgicaux...

Le recours au patient standardisé s'est également développé, et répond au besoin d'apprentissage de la relation ou de la communication entre le patient et le professionnel.

62 LEONCE C (2014). Aux frontières du réel : le patient dans tous ses états. Médecine et Armée.

L'essor se poursuit avec l'apparition du concept de « réalité virtuelle » qui consiste à mettre en œuvre des personnages fictifs évoluant dans un monde artificiel.

Proche du jeu vidéo ce concept fait des émules et apparaissent les *serious games* et autres innovations pédagogiques conçues pour téléphones portables, tablettes, ordinateurs.

Dans un contexte de santé où la qualité et la sécurité des soins sont les axes pivots à la performance, l'esprit de former les futurs professionnels avec la culture positive de l'erreur ainsi que l'évaluation par l'analyse des pratiques donnent à la simulation une place magistrale dans les cursus de formation. La standardisation des procédures, la maîtrise des coûts et les aspects didactiques sont cependant les principaux obstacles à surmonter.

Les étudiants sont en mesure de s'adapter à cette technologie car ils vivent dans un environnement où ils se sont familiarisés avec ce monde virtuel et numérique dans leur quotidien. Mais l'enseignement évolue-t-il ainsi ? Du cours magistral aux méthodes actives, à l'approche par compétence et à l'usage du numérique, du présentiel des étudiants en amphithéâtre au e-Learning, de l'expérience sur les corps décédés aux techniques virtuelles, les transformations sont majeures. L'injonction de ces nouvelles pratiques met cependant en évidence que la lourdeur des systèmes d'enseignement, les organisations et le changement des pratiques pédagogiques des enseignants ne suivent pas aussi vite.

8.3.2 De la simulation à la didactique professionnelle

L'essentiel n'est pas l'outil, aussi performant soit-il, il s'agit de comprendre le fonctionnement cognitif, et là, des avancées scientifiques sont encore nécessaires pour comprendre et prouver l'intérêt de ce type d'apprentissage. Aussi il est intéressant de s'arrêter sur l'état des connaissances actuelles en la matière.

D'après Pierre Pastré (PASTRE, 2007) l'analyse des modalités d'apprentissage par la simulation éclaire la distinction entre activité productive et constructive. « *L'activité productive (transformer le réel) se termine avec l'action ; l'activité constructive (se*

transformer soi en transformant le réel) peut se poursuivre longtemps après l'action⁶³ ».

L'analyse du travail en ergonomie cognitive révèle à partir de la tâche prescrite, ce que l'apprenant fait réellement, la tâche effective. Ainsi, comme le travail ne se réduit jamais à l'application pure et simple de la prescription, une partie est contingente à l'individu. Les chercheurs ont identifié que l'activité humaine est organisée pour orienter et guider l'action, que cette organisation est le fruit de la construction de schèmes et d'invariants opératoires. Dans le domaine professionnel ces concepts organisateurs de l'action sont des « *concepts pragmatiques* ». Si on considère que l'apprentissage est surtout lié à l'activité constructive, la simulation devient un moyen d'apprentissage intéressant puisque c'est au moment du débriefing que l'apprenant analyse, après coup, sa propre activité et la mobilisation de ces concepts pragmatiques. Ce temps d'analyse réflexive est le moyen de « *conceptualiser et d'universaliser* » un événement singulier. Cependant, les situations professionnelles où l'activité font agir des hommes sur d'autres, sont très mouvantes, et il est possible de ne pas aisément repérer la construction des schèmes opératoires, ces derniers mettant en exergue les invariants opératoires de la situation. Il s'agit probablement d'un autre défi que les chercheurs relèvent.

L'adaptation aux exigences en santé a favorisé le développement de méthodes d'apprentissage visant à réduire le risque et améliorer la qualité des soins. Ainsi le panachage des méthodes et l'utilisation d'outils est grand mais le mannequin reste le produit phare, et est appelé à jouer un rôle grandissant dans la formation en soins infirmiers. Cependant, l'essentiel se situe au niveau de la pertinence du projet pédagogique pour que le transfert des connaissances et de l'efficacité dans l'action soit possible dans la pratique professionnelle.

La volonté de ce détour théorique est de prendre conscience qu'intégrer la simulation requiert de revisiter la pratique pédagogique. Or dans le contexte de la réforme mise en place en 2009, les CDSF appréhendent l'approche compétence de façon empirique.

63 PASTRE Pierre. (2007). Analyse du travail et formation, CREN, p 23

Si la simulation constitue un précieux levier pour créer les conditions d'un apprentissage professionnel réussi pour les étudiants, il n'en est pas moins un défi pour les formateurs. Ce dernier est à saisir, non pas dans l'axe recherche cognitive, mais bien en s'orientant sur l'analyse du travail. Cette voie s'ouvre puisque le formateur est amené à renforcer son rôle de partenaire avec les professionnels des terrains de stage pour construire les situations professionnelles apprenantes.

En ce sens, l'opportunité est grande de faire, de l'intégration de cette innovation, une innovation ordinaire dans le sens de Norbert Alter, celle d'induire de nouveaux modes de relation au sein de l'équipe.

L'innovation devient changement.

Partie 4

LES PRECONISATIONS D'ACTION

9 Plan d'action

Comme expliqué dans la partie stratégie, le changement n'est pas imputable seulement au contexte environnemental, il se situe « à l'interaction entre les contraintes venue de l'environnement, les institutions et les acteurs »⁶⁴(BERNOUX., 2010.). Le projet nécessite la coopération des membres de l'équipe car ce sont eux les acteurs, il convient donc de laisser entrevoir un horizon serein. La faisabilité du projet est le « résultat d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire créées, les ressources et capacités des participants nécessaires à la constitution de nouveaux jeux dont la mise en œuvre apparemment "libre", c'est-à-dire non contrainte, permettrait à l'organisation de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non une machine »⁶⁵(PESQUEUX, 2010).

La notion de processus est intéressante à retenir. Le changement qu'impulse l'introduction de la simulation, non en termes de technologie mais plutôt au vue de la pédagogie réflexive et des moyens organisationnels qu'elle sous-tend, associée au courant d'universitarisation, constitue une transformation. Norbert Alter explique que ce qu'il est pertinent de regarder n'est pas le changement en lui-même, mais le moment du passage et donc comment vont se mettre en interactions les contraintes des acteurs, de l'organisation et de l'environnement (ALTER, 2013). Le changement consiste bien en l'apprentissage d'une nouvelle façon de faire et cet apprentissage émane d'un processus collectif.

La dimension performative énoncée ne présume pas de son application. L'énoncé porte l'intention mais s'agissant d'une action collective, elle s'organise tout au long du processus du projet et est fortement soumise au jeu des acteurs. A ce stade, je peux donc définir un cap et mettre en place une ligne de conduite, mais il faut laisser de la souplesse au système, le laisser évoluer en regard de l'activité collective. Les axes d'action sont cependant prédéterminés même s'ils sont soumis à évolution.

64 BERNOUX Philippe (2010). Sociologie du changement dans les entreprises contemporaines. Paris. Edition du Seuil. P 8/368.

65 PESQUEUX Yvan. (2010). Un modèle organisationnel du changement, HAL Archives. p 9.

Dans ce chapitre je présente le plan d'action (Annexe 6) et j'opte pour mêler la fonction organisatrice du management du projet à sa fonction de pilotage. Ainsi je pose les actions en exposant l'argumentaire de leur choix, et quand cela s'avère possible, j'inclue une illustration par les dires des acteurs mis en jeu. Ces éléments dialogiques ont été relevés lors des réunions et temps collectifs organisés pour le projet.

9.1 Mobilisation des acteurs

9.1.1 Naissance de la réflexion

Tout débute par une réflexion avec le proviseur pour expliquer les enjeux du contexte et les opportunités à saisir (Octobre 2014). Les axes d'action sont évoqués et je négocie la possibilité de financer une formation collective pour fédérer les membres de l'équipe. Cet élément est important, car l'histoire de la simulation à l'Ifsi, montre que les formateurs sous prétexte de ne pas avoir été formés, sont réticents à cette approche. Ainsi dès l'annonce du projet je suis en mesure d'apporter des informations sur le fond afin de mobiliser, réactualiser, raviver des connaissances pédagogiques, mais également, de proposer un plan d'action.

9.1.2 Annonce du projet

Le moment de l'annonce, en novembre 2014, a été l'occasion de situer la demande dans son aspect règlementaire, de contextualiser la simulation à l'Ifsi, d'offrir un espace d'échanges et d'apport d'informations sur cette approche pédagogique. Cela a abouti au cours de plusieurs réunions, à l'expression de besoins, à la formalisation de leur conception de la problématique posée.

La présentation du projet amène les membres de l'équipe à mieux comprendre voire expliquer les raisons du projet, à prendre conscience de l'importance que ce dernier représente. *« Ils ne disent pas qu'ils y adhèrent [...] mais néanmoins ils font jouer une signification, qu'ils comprennent intellectuellement, bien qu'elle reste hétéronome, face à*

leur propre difficulté à lui opposer du sens »⁶⁶(ZARIFIAN, 2012.). En effet, dans le contexte dans lequel il s'inscrit « *l'opposition du sens* » perd de sa légitimité. La réingénierie est initiée depuis 2009, les nouveaux textes sont parus depuis septembre 2014, l'annonce actualise la prise de décision, elle pose l'exigence d'un attendu à moyen terme. La cohésion avec la direction de l'établissement est par ailleurs affirmée, le proviseur signifie qu'il me mandate dans la mise en place de ce projet et rappelle que le terrain n'est pas stérile d'expérience⁶⁷ même si l'attractivité des CDSF pour cette méthode pédagogique, était restée très réservée.

L'accélération à la mise en place du projet simulation provient du Dusi en cohérence avec les attendus réglementaires. Le focus porté sur la simulation par les instances affirme la relation qui se tisse entre tentative d'innovation pédagogique et recours à une technique ou technologie moderne. La simulation est appréhendée comme une technologie novatrice venant compléter le dispositif de formation des étudiants en soins infirmiers.

Un consensus émane des échanges, s'il est souligné qu'une technologie n'est qu'un outil, ses rôles susceptibles d'aiguiser la curiosité des étudiants sont bien compris. Ce qui semble important à mettre en lumière c'est que son usage ne s'improvise pas et qu'au-delà de la connaissance des aspects technologiques auxquels elle peut recourir, la simulation suppose l'élaboration d'une stratégie d'utilisation adaptée pour les étudiants en soins infirmiers, avec une progression selon leur niveau de formation, ou leurs compétences.

66 ZARIFIAN Philippe (2012). Sociologie du devenir, L'Harmattan, Paris. pp 64 et 65. 93p.

67 Élément précisé dans la partie 2.

Propos recueillis auprès des CDS enseignants de l'Ifsi (novembre 2014)⁶⁸

Question : Que représente pour vous la simulation ?

1 : « Il s'agit d'une nouvelle façon d'appréhender la formation, mais on nous impose une façon de faire, sachant que cette méthode n'est peut-être pas la panacée ».

2 : « La simulation est un outil, il nous faut réfléchir à son utilisation, aux effets qu'elle va produire sur les apprenants. Je pense que l'outil est important, il permet d'innover, mais l'essentiel est probablement la façon dont on va l'utiliser avec les étudiants ».

3 : « Dans la formation infirmière on a le don de nous dire la veille pour le lendemain ce qu'il faut faire, il faudrait se poser la question des moyens ».

4 : « Au départ, on entendait déjà parler de simulation, on a vu des expériences mais si on savait qu'il allait falloir s'y mettre, ce n'était pas une obligation. Avec cette modification du décret, on s'aperçoit bien que l'on n'a plus le choix, on va tous y passer ».

5 : « La simulation me paraît intéressante pour le peu de connaissance que j'en ai, cependant je reste réservé sur sa mise en œuvre ».

6 : « On fait déjà de la simulation, je ne vois pas en quoi cela va changer les choses ».

7 : « La simulation pourquoi pas, mais je ne me sens pas prête, j'ai besoin de comprendre de quoi il en retourne. Par contre je comprends son intérêt pour l'étudiant, mais m'interroge sur notre possibilité de l'utiliser ».

Les échanges mettent en évidence que l'arrivée de la simulation dans la formation s'apparente à un mini séisme. L'établi, le routinier va être remis en cause, la simulation va faire naître un désordre, elle interroge les compétences des formateurs et leur mode d'organisation.

Elle apparaît comme une nécessité tout en représentant un pari sur l'avenir, sur la capacité à en tirer profit. Quelques réticences apparaissent, plutôt qu'une franche résistance.

68 Des paroles de cadres seront utilisées en guise d'illustration. Elles seront toujours présentées dans un encadré, écriture italique, bleue. Les propos ont été recueillis auprès des cadres de santé professeurs de l'Ifsi lors des réunions consacrées au projet.

Ce qui questionne les professionnels est le sens à donner à son intégration dans le dispositif de formation. Un complément d'information est nécessaire pour revenir sur la vision de son utilisation au sein de l'Ifsi. Il ne s'agit pas de convaincre, mais de rappeler que l'apprentissage par la simulation répond à l'esprit de la réforme, s'inscrit dans le courant pédagogique mis en exergue, le socioconstructivisme⁶⁹, mais n'est pas le dispositif unique. C'est pourquoi, la simulation est envisagée comme un soutien à l'apprentissage, elle est une valeur ajoutée à la professionnalisation. Elle combine en effet, une autre notion qui s'articule avec la compétence, l'employabilité du futur professionnel formé qui développe une capacité à s'adapter à l'évolution de son métier et des situations de travail qu'il va y rencontrer. Elle oblige à repenser la posture du formateur.

De fait, la simulation comme d'autres technologies, trouvent leur place dans la formation, mais « *si elles tiennent les promesses que les expériences ou certaines utilisations en cours laissent entrevoir, elles pourraient contribuer à transformer l'éducation dans sa façon de répondre aux besoins d'une formation plus pro-active qui caractérisent une société où l'importance du savoir (pour un nombre grandissant de personnes) et des technologies n'est plus à démontrer. Au nombre des défis à relever, le principal est sans conteste la préparation des enseignants à intégrer l'outil dans leurs stratégies pédagogiques* » (SAINT-PIERRE, 2000).

Les professionnels expriment leur intérêt, toutefois ils posent leurs limites. Ils sont favorables à s'engager dans la construction d'un projet pédagogique intégrant la simulation sous réserve de mieux l'appréhender.

69 Constructivisme : rôle actif et structurant du sujet et de ses schèmes conceptuels dans la constitution du savoir et la réalité. Socioconstructivisme : construction d'un savoir qui s'effectue dans le cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. Interdépendance de l'apprentissage et de son contexte. En effet, l'acquisition de connaissance dépend du contexte pédagogique, c'est à dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités connexes.

Source Internet http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_490017/pedagogie-et-psychologie-de-l-education-glossaire#C

Que savez-vous sur l'apprentissage par la simulation ?

1 : « On voit au travers ta présentation et les documents que tu nous donnes que la simulation est professionnalisante, qu'elle permet de créer des situations proches de la réalité. Mais je ne perçois pas réellement comment cela se déroule ».

2 : « Tu présentes un tableau intéressant, mais quand on crée des situations, ou cas concrets, on fait déjà travailler l'étudiant par résolution de problème. La simulation semble une usine à gaz ».

3 : « Je reste dubitative car dans la simulation, on ne pourra jamais reproduire le réel sans le malade. »

4 : « La simulation me paraît très incertaine, quand on est en face à face avec les étudiants, ils savent que tu leur transmets de la connaissance, tu es en mesure d'asseoir ta compétence. Là, la situation est floue, où on va ? Qu'est-ce qu'on apporte à l'étudiant ? ».

5 : « J'ai assisté à un colloque et je ne savais pas trop à quoi m'attendre. Cependant, par la vidéo d'une séance de simulation en milieu médical ça m'a donné une idée du possible. Il y a du potentiel, l'étudiant pourra acquérir des automatismes. Cependant, par la formation que j'ai suivie en Master, j'ai l'impression que dans nos échanges nous oublions de nous centrer sur l'apprenant. Dans le triangle pédagogique, c'est bien de lui dont il faudra parler, de nous aussi, notre posture. [...] Cependant, je souhaiterais avoir une formation sur la simulation pour mieux l'appréhender avant d'utiliser ce type de méthode ».

6 : « Je suis favorable à ce type de méthode dès lors qu'elle permet de travailler dans un environnement le plus proche possible de la réalité. J'ai trouvé intéressant le rappel sur la pédagogie, je crois tout de même que nous percevons cette notion dans nos pratiques. Pour ma part, j'organise déjà des jeux de rôle en situation relationnelle, mais je pense que ma faiblesse est le débriefing, même si j'en fais, j'ai l'impression que je ne me situe pas réellement dans l'attendu. Oui, je rejoins mes collègues, qu'on nous dise d'utiliser la simulation soit, mais nous devons nous former et réfléchir à quand utiliser la simulation et pour quelles intentions pédagogiques ».

Les appréhensions sont à mettre en lien avec l'absence de maîtrise de la technique de simulation, mais les craintes peuvent également être entendues au regard de la logique pédagogique qui sous-tend l'animation par la simulation puisqu'elle bouleverse quelque peu les pratiques de certains. Le face à face pédagogique est composé de rituels, d'un

certain conformisme. La simulation introduit de l'incertitude et questionne sur les capacités de chacun à comprendre ou repérer l'activité cognitive de l'étudiant.

La réflexion collective est effective, une dynamique se crée autour du projet, les acteurs s'interrogent sur le sens à donner à leur action. Il m'appartient de répondre à leur demande de sécurité, aussi je les informe que je réponds favorablement à leur souhait de formation.

9.1.3 Formation à la simulation

Les objectifs visés par la mise en place de la formation de « formateur à la simulation » sont, d'une part, d'impulser de la réassurance en apportant de la connaissance sur la pédagogie par la simulation, d'autre part, de les fédérer autour de cette pratique. La formation s'est effectuée sur 3 jours.

Suite à la formation de 3 jours sur la simulation, quelle définition de la simulation vous donneriez ? Et quelle réflexion se dégage de ces journées ?

En regroupant les propos émis lors de la réunion organisée 3 jours après la formation collective, il ressort que la définition porte plus sur le but de la simulation en relevant qu'il s'agit d'un moyen de rendre concret l'apprentissage, d'être plus professionnalisant. Ils parlent du droit à l'erreur et intègrent les étapes d'une séance en insistant sur l'intérêt du débriefing.

Ils identifient les besoins de travailler sur des situations professionnelles prépondérantes.

L'engagement de certains est plus appuyé, ils présentent les possibles envisageables dans leur domaine d'enseignement. Certains en viennent même à prévoir des modifications applicables rapidement, et négocient les moyens.

Cependant, il m'apparaît que les propos sont centrés sur la dimension productive de l'apprenant (acquérir des automatismes, savoirs réagir en situation..) et peu sur la dimension constructive (comment l'apprenant structure sa manière d'agir, l'intérêt de l'apprentissage par situations pour comprendre comment le sujet agit).

La manière dont les professionnels expriment leur perception de la simulation révèle que la dimension didactique professionnelle est sous représentée dans la projection de la méthode pédagogique, par contre, il est notable une élévation substantielle du niveau de savoir en simulation et un franc désir de l'utiliser pour certains.

Ainsi, un complément de 3 jours sur le débriefing et sur la construction des scénarios visant une appropriation de l'innovation, est proposée pour 6 formateurs, elle est programmée d'ici la fin 2015. Il ne s'agit pas d'une surenchère de formation, mais d'offrir un espace d'appropriation de la simulation, en vue de modifier les relations entre les formateurs, mais également avec la hiérarchie. Ici le concept d'appropriation est compris comme « *manière individuelle et collective de définir son identité en créant des zones d'autonomie dans le travail pour le maîtriser et ne pas laisser d'autres le faire* »⁷⁰(BERNOUX., 2010.). Ces formateurs manifestent le désir de s'impliquer, leur donner la possibilité de partager la connaissance de cette activité, est une manière d'offrir un espace d'autonomie dans lequel, j'envisage qu'ils vont construire des règles et du sens.

Ce premier niveau d'organisation a permis de délimiter le projet, de comprendre que par le biais de l'introduction de la simulation, il était question de revisiter le dispositif de formation afin de le rendre plus performant. Mais pour parvenir à construire un projet pédagogique répondant aux attentes des formateurs comme de la hiérarchie, et par la même des clients/étudiants, il a été mis en lumière que le changement devait s'opérer sur l'organisation au sein de l'Ifsi.

En effet, le système de coordination des activités cloisonnent les formateurs ce qui crée une zone d'ombre pour que chacun puisse avoir une vision globale de la formation et un aperçu de la progression sur les trois années. C'est aussi l'occasion de faire le lien avec la politique de stage au sein de l'Ifsi. Les recommandations de l'ARS renforcent la nécessité de travailler avec les partenaires sur les situations professionnelles apprenantes. Cet élément ouvre la voie à la vision holistique qu'il convient d'adopter pour élaborer un

70 BERNOUX Philippe (2010). Sociologie du changement dans les entreprises et organisations. Paris. Edition du Seuil, p 48/368.

dispositif de formation professionnalisant. L'insémination de cette idée est à ce moment timide, mais, présente l'intérêt d'ouvrir la réflexion à ce qui se fait hors des murs de l'Ifsi.

Cette étape est majeure, car elle oriente la dynamique du projet sur deux axes, une réflexion sur le fond mais aussi sur la mise en place d'une restructuration et de l'agencement des ressources au sein de l'Ifsi. C'est donc sur ce point de forme que va agir le changement, et que les acteurs doivent être mobilisés.

9.2 Fédérer autour du projet

La mise en évidence de la nécessité de décroisonner le fonctionnement pour envisager une construction collective apporte un véritable changement. Chacun individuellement ou en binôme ne peut plus rester centré sur son périmètre d'action. Mais ce que chacun est capable de faire avec une modalité d'organisation, n'est peut-être pas reconductible ou améliorable dans une situation collective.

En premier lieu, j'ai donc réalisé une étude d'impacts (Annexe 7) pour être en mesure d'exposer comment le changement pouvait influencer l'activité des formateurs.

Le changement relève de la fiche métier utilisée. Actuellement, centrée sur la conception des projets d'UE et la mise en œuvre des activités d'accompagnement clinique et de suivi pédagogique de l'étudiant, la principale activité du formateur est identifiée dans la fiche métier d'un professeur du secondaire. Compte tenu des modifications attendues, les activités vont intégrer à la conception pédagogique, des activités de gestion et d'organisation, de rédaction, d'animation de réunions avec des partenaires... on se rapproche alors de la fiche métier de la fonction publique hospitalière (FPH). L'importance de tisser les liens entre les deux cultures est centrale car il va falloir repenser la logique d'organisation et d'agencement des ORS. A quoi s'ajoute le renforcement du partenariat avec les stages, la mobilisation doit intervenir également hors des murs.

Ainsi, le deuxième axe d'action consiste en la mise en place, à partir de mars 2015, de groupes de travail que j'appelle « comités »⁷¹ selon trois thématiques.

L'exposé a été bien accueilli car il a permis de mettre en évidence la reconnaissance de leurs activités et de leurs compétences. Ce qui a aussi été l'occasion d'exprimer la difficulté de les percevoir et de les valoriser du fait de la logique d'organisation adoptée.

Comment envisagez-vous l'organisation du dispositif de formation pour intégrer la simulation ? Quelle organisation de travail souhaitez-vous ?

1: « Les séances de simulation que nous avons jouées durant la formation mettent en évidence que la construction du scénario est capitale. Il faut donc échanger entre nous, repérer les enseignements réalisés, combiner les savoirs pour savoir si l'étudiant maîtrise les notions qu'on lui demande d'une part, pour faciliter aussi notre débriefing ». « Soit nous faisons chacun dans notre coin, et cela n'a pas de sens, soit nous y réfléchissons en petits groupes car la simulation peut être inscrite dans la politique de stage, dans les enseignements contributifs comme les UI ».

2 : « Je suis d'accord, un même scénario combine différents savoirs, fait appel à des pratiques qui relèvent des compétences infirmières dans leur globalité, il nous revient d'identifier celles qui sont prévalentes en fonction de la progression de l'étudiant dans son cursus de formation ».

3 : « Il est évident qu'il faut savoir quelle situation nous semble pertinente pour quel niveau de formation. Je pense que les professeurs sur les UI peuvent faire plus vite le lien. Peut-être que c'est par eux que doit débiter le lancement ».

4: « Je suis d'accord que les UI sont peut-être les unités les plus représentatives de la professionnalisation. Mais faut-il déjà savoir comment est construite l'UI. Nous avons entamé ce travail, c'est donc l'occasion de le poursuivre. Et est-ce uniquement à envisager sous cet angle, il y a aussi le stage. Je crois qu'il faut réfléchir sur tous les aspects ».

5 : « La simulation et la réflexion sur les situations prépondérantes, les compétences à acquérir selon la progression dans le dispositif de formation ne peuvent être dissociées du stage. L'étudiant y découvre la réalité professionnelle, quelle est la place de la simulation ? Faut-il l'envisager avant le stage pour une appréhension facilitée, faut-il la positionner après pour revenir sur de l'expérience ?

71 Appellation choisie pour sa référence au fait qu'il s'agisse d'une réunion de personnes investies d'un pouvoir en vue d'une participation active à la vie de l'organisation.

6 : « Bien alors travaillons par petits groupes et mettons en commun nos idées. Ça sert à rien de faire tous ensemble car on n'avance pas ».

Les autres professeurs acquiescent.

Sachant qu'il serait probablement délicat de les fédérer, j'ai orienté leur choix en valorisant leurs compétences respectives et en identifiant également les enjeux (Annexe 8) probables rendus visibles dans leur pratique.

Exercice complexe, le résultat dégage trois tendances, ce qui a facilité le regroupement des enseignants sur les comités proposés pour lesquels les objectifs ont été pré identifiés (Annexe 9). La constitution des groupes a été alors assez spontanée et renforcée par la présence au sein de chacun, d'un formateur participant à des activités au sein du Dusi⁷².

- *Le comité simulation* a pour mission d'élaborer un projet d'apprentissage par la simulation adapté aux niveaux de formation des étudiants et répondant à l'impératif des situations professionnelles prépondérantes communes aux UI.
- *Le comité ingénierie* d'UI doit proposer un scénario de construction des UI intégrant tous les moyens disponibles d'apprentissage développant la compétence, mais également d'envisager son déploiement dans la programmation des étudiants.
- *Le comité stage* a pour objectif de préparer la communication à développer en stage pour construire ou repérer avec les professionnels les situations professionnelles apprenantes et d'établir la politique de stage *ad hoc*.

Chaque comité doit référencer les concepts auxquels il se réfère pour élaborer la stratégie pédagogique (en lien avec le projet pédagogique existant) et prévoir un schéma d'organisation des modes de fonctionnement souhaités.

Ces groupes de travail se réunissent 4 fois, de mars à mai 2015. Chaque session de travail donne lieu à un compte rendu.

72 Le DUSI est organisé en plusieurs groupes de travail Inter Ipsi afin de mutualiser et progresser dans la construction du partenariat avec l'université. Ainsi existe un groupe simulation, licence (UE), mobilité de stage....

Une présentation des axes prioritaires dégagés par chaque comité fait l'objet d'une présentation à l'IPRA et au proviseur en mars 2015.

Deux points étapes en avril et mai 2015 ont pour but de présenter l'avancée des travaux de chaque comité afin que chacun puisse obtenir une vision globale des préconisations émises, l'enrichir de ses commentaires.

Chaque groupe possède l'ensemble des informations relatives à son activité, notamment le cahier des charges de l'ARS pour la simulation et ses lignes de financement, la documentation relative aux connaissances antérieures construites au sein de l'Ifsi, la documentation et les prérogatives des ARS envers le travail de partenariat à établir avec les stages.

Les comités doivent interagir entre eux pour faciliter le transfert des informations des uns vers les autres notamment entre chaque point étape. La convergence des informations est nécessaire à la réalisation du projet. De fait, les points étape sont positionnés à des moments stratégiques pour maintenir la mobilisation et impliquer l'ensemble des formateurs en élargissant leur participation aux autres analyses qui seront soumises à discussion.

Les opérations de communication lors des points étapes cibleront l'avancée dans le projet et présenteront les éléments concrets envisagés. Il sera également consacré un temps au partage sur les difficultés rencontrées, les changements attendus ou perçus et comment les intégrer, l'explicitation des choix posés, l'argumentation des différentes actions envisagées ainsi que leurs résultats escomptés.

Ce deuxième niveau du processus de changement correspond à la phase d'émulation et d'explicitation. La mobilisation des formateurs est nécessaire pour fiabiliser le projet, les moments d'échanges organisés doivent permettre à tous de construire la vision future de l'organisation et d'exprimer ses craintes. Les enjeux des interactions portent sur la réflexion concernant les choix thématiques. A ce stade les acteurs mobilisent leurs propres

expertises au sein des comités, au stade ultérieur, les interactions vont contribuer à l'enrichissement des modalités de réorganisation.

9.3 Coopérer

Les propositions émanant des comités vont générer de nouvelles règles qu'il faudra alors intégrer si elles fédèrent l'ensemble des protagonistes. L'inspecteur et le chef d'établissement, conscient des enjeux, seront présents pour assister à ce point retour où chaque comité expose son travail.

L'animation de la séance est envisagée en 3 temps : présentation du travail, description de ce qui se fait actuellement, proposition en vue d'intégrer les nouveautés.

Mais le défi me semble s'étendre au-delà. S'ils ont trouvé plaisir à co-construire, ils ont appris, ils ont développé de la connaissance et de la compétence. « *Il existe de l'apprentissage lorsque l'organisation parvient à agir collectivement et plus efficacement en intégrant les savoirs tirés de la pratique dans les nouveaux dispositifs de gestion* »⁷³ (ALTER, 2013). J'aborderai dans le chapitre suivant, le levier de coopération et de développement de la compétence.

Le troisième axe du plan d'action consiste donc à construire le schéma d'organisation lors d'un séminaire de travail de 5 jours en mai 2015, suivi de 2 jours, 3 semaines plus tard afin de finaliser la maquette. L'importance d'agir ensemble est valorisée car c'est à partir de l'architecture qui sera retenue, qu'il sera possible à chacun d'identifier le rôle qu'il y joue et la place qu'il peut prendre.

A ce stade la démarche va consister à recueillir les scénarios élaborés au fil des rencontres avec les comités, et d'identifier la faisabilité et les réajustements pour chacun d'eux afin de déterminer celui qui sera le plus adapté au besoin. Lorsque le schéma organisationnel sera élaboré, une maquette d'agencement des ressources sera alors proposée, et mise en expérimentation sur la rentrée de septembre 2015.

73 ALTER Norbert (2013). L'innovation ordinaire. PUF. Paris. P 252.

9.3.1 Transformations attendues

Le consensus autour du fait que le maintien d'une organisation cloisonnée ne pouvait permettre d'avoir une perception globale de la formation initie plusieurs propositions de changements.

Il m'est possible d'émettre l'hypothèse d'une représentation optimale en ce sens qu'elle serait génératrice d'une vision globale de la formation et permettrait une construction de connaissances collectives, de responsabilisation et d'autonomie relative des formateurs.

Organisation par année avec quatre formateurs co-responsables de l'ingénierie sur les 3 ans et au moins deux suivent la promotion chaque année. De fait, il devient envisageable de capitaliser des connaissances à partir des interactions entre les professeurs selon leurs compétences et expertises par domaines, de mutualiser des supports pédagogiques par année via le support existant en interne

- ⇒ Préconisation 1 : identifier les formateurs par année
- ⇒ Préconisation 2 : capitaliser et mutualiser les connaissances selon des exigences communes
- ⇒ Préconisation 3 : changer les enseignements pour nourrir l'adaptation
- ⇒ Préconisation 4 : polyvalence sur les 3 années

Cette phase constitue la phase de recherche de l'organisation performante. À travers une démarche concertée visant à associer tous les points de vue l'enjeu est de parvenir à proposer une organisation du travail facilitant la mise en œuvre des activités pédagogiques des formateurs, valorisant leur rôle, préservant leur qualité de vie au travail. C'est ici que les points de tiraillement peuvent apparaître et vont probablement se manifester car au-delà de l'intérêt pour l'étudiant, la réorganisation va modifier la façon de travailler des formateurs et leurs espaces de travail personnel.

Par ailleurs le travail réalisé par les comités est mis au service de cette organisation, ainsi, chacun se sert de la production collective.

Lors de la seconde phase, dont la mise en œuvre est envisagée pour janvier 2016, après avoir expérimenté la réorganisation sur un semestre, les espaces de discussions du travail cibleront l'analyse des compétences à partir des situations de travail qui auront été décrites et formalisées. Ainsi, je prévois de construire pas à pas, l'amélioration du dispositif de formation, et en un cycle de trois ans, prétendre à entamer la démarche de certification.

9.4 Mettre en application

Dans la mesure où le schéma organisationnel proposé est viable et accepté, la date de mise en œuvre est prévue pour la rentrée de septembre 2015. Le démarrage s'effectue sur la cohorte des étudiants entrant en septembre.

La vision holistique est attendue au terme d'un cycle de formation, soit d'ici 3 ans, ce qui permet de réaliser les ajustements nécessaires si besoin et de pérenniser l'organisation.

En parallèle, le travail sur l'évaluation/observation des compétences dans les situations de travail se déploie progressivement.

9.5 Mesure des résultats

Les résultats sont attendus sur plusieurs niveaux.

Du fait de l'implication des collaborateurs depuis le début du projet, le premier niveau de mesure porte sur leur perception d'action à ce type de contribution dans la démarche. Une grille d'observation des interactions (Annexe 10) est aux formateurs au début du travail. Elle sera rendue lors du séminaire, elle mesure la réaction des membres de l'équipe à ce type de sollicitation mais également, elle vise à percevoir leur ressenti par une autoévaluation des interactions au sein des groupes de travail.

Un deuxième niveau d'évaluation porte sur l'atteinte des objectifs. L'évaluation est envisagée à partir de l'expérimentation prévue. J'identifie des indicateurs en regard des missions de fond menées par les comités.

L'évaluation de la mise en place de la simulation tient compte des indicateurs suivants :

- Elaboration effective d'un projet spécifique par année

- Détermination des scénarios prépondérants
- Programmation des séances envisagées
- Agencement des salles de simulation
- Utilisation du matériel
- Occupation des locaux dédiés
- Nombre d'étudiants accédant à la simulation
- Nombre de formateurs impliqués
- Exposé des retours à l'équipe
- Intégration des actions dans la formation

L'évaluation du lancement de la politique de stage et du partenariat avec les stages porte sur :

- Identification d'une structure privilégiée par discipline de stage
- Nomination d'un référent par discipline pour porter le projet avec la structure
- Elaboration d'un échéancier d'action
- Détermination du processus d'accompagnement de la structure
- Recherche de/des situations professionnelles prépondérantes
- Collaboration avec la coordinatrice de stage
- Exposé des retours d'expérience à l'équipe
- Intégration des situations professionnelles dans la formation

L'évaluation de la réingénierie s'attache à mesurer l'avancée au regard de :

- Construction des UI des semestres impairs
- Identification des compétences requises pour les situations professionnelles retenues
- Sélection des UE contributives requises
- Planification de la progression pédagogique
- Adaptation du dispositif d'évaluation
- Intégration des données relatives au stage, à la simulation
- Pré-élaboration du projet pédagogique
- Exposé de la démarche à l'équipe

L'évaluation de la structuration de l'organisation regarde les points suivants :

- Adéquation à la démarche d'être responsable de l'ingénierie de la formation d'une promotion
- Programmation des temps de rencontre hebdomadaires
- Définition de la mission et élaboration de la fiche de poste
- Agencement des activités cohérent avec le projet pédagogique
- Satisfaction des formateurs

L'évaluation de la performance du dispositif de formation

- Taux de réussite des étudiants de septembre 2015 à 2018
- Satisfaction des étudiants
- Maintien des espaces de discussion au sein de l'Ifsi
- Démarche compétence
- Dynamique de formation des formateurs
- Elaboration des fiches de poste profilé

9.6 Réflexion sur le plan d'action

Le changement est impulsé par des contraintes externes, mais celles-ci sont insuffisantes pour faire changer les choses, ce sont les acteurs les pièces maîtresses. Si le plan d'action peut évoluer, il me faut envisager comment et ce que va produire le changement. Les apports des auteurs auxquels je me suis référée dans mon travail m'éclairent pour comprendre comment se produit le changement. S'opposant aux théories, que je savais révolues, qui expliquent que les changements sont imposés aux salariés et qu'ils n'ont d'autre alternative que de s'y soumettre ou de se démettre, le courant de pensée met l'accent sur le fait que « *rien d'advient qui puisse être appelé changement sans reposer sur deux principes : l'autonomie des acteurs et la légitimité qu'ils accordent aux décisions les concernant, et qu'ils exprimeront par leur 'voix' »*⁷⁴ (BERNOUX., 2010.). Sa théorie, enrichie des apports des sciences humaines, expose l'idée que le

74 BERNOUX Philippe (2010). Sociologie du changement dans les entreprises et organisations. Paris. Edition du Seuil, p 11/368

changement est un apprentissage qui a lieu dès lors que se créent de nouvelles relations, et ainsi, un nouveau modèle de régulation.

Le plan d'action propose d'investir les acteurs d'un pouvoir de réflexion. En ce sens l'autonomie est effective. Dans les comités constitués, je reconnais les effets des dimensions affectives (ALTER, 2010.) dans la relation entre les acteurs. Ils accordent en effet, beaucoup d'importance à la nature de leur relation (sympathie, amitié, animosité) et de fait, l'intérêt et l'implication dans le projet s'en ressent. Le partage des émotions est en quelque sorte, vecteur de « *liens sociaux coopératifs* », et « *l'accès à cet être collectif produit le sentiment d'exister* » (ALTER, 2010.), ce qui peut être un levier à l'engagement mais ne suffit pas. Les membres des groupes doivent être engagés, coopérer sans rechercher la connivence, ce qui suppose de les amener à coopérer selon des règles déterminées.

La réorganisation du travail va avoir des effets sur les membres de l'équipe et leur façon de se coordonner. Il est alors nécessaire d'alimenter l'analyse de l'existant à partir de ce que vivent les formateurs. Cela suppose donc de créer des espaces de discussions et des situations dans lesquelles ils vont apprendre les uns des autres. Cependant, impulser ce type de démarche m'oblige à m'intéresser à l'approche compétence. Guy Jobert explique que la compétence désigne la « *performance attendue en situation* »⁷⁵ (DEVIN.JOUVENOT.LOISIL, 2009), que cette dernière relève des conditions du travail et des conditions de l'investissement des individus dans leur travail fondé sur la reconnaissance du travail effectué et la confiance entre les membres.

Dans le contexte situationnelle, l'entrée par le management des compétences est donc à envisager. A la lumière des différentes lectures, s'attarder sur la connaissance du travail est le point d'ancrage d'une démarche compétence. En effet, il est nécessaire de s'assurer que les acteurs concernés par la réorganisation de leur activité aient les moyens cognitifs de s'engager dans l'action.

75 DEVIN Bernard, JOUVENOT Christian, LOISIL Florence. (2009). Du management des compétences au management du travail. JOBERT Guy. Le contexte pour comprendre le rapport au travail. Lyon. ANACT. P 216/303.

Sachant que la stratégie suivie aboutit à relever le niveau d'exigence des formateurs, la question est de savoir par quels moyens il m'est possible d'accompagner les formateurs dans ce projet.

Si ce chapitre s'est porté sur l'architecture du projet, je vais m'attacher dans le suivant à affirmer mon positionnement managérial au regard de ces concepts.

Partie 5

Le management du travail

10 Management des ressources humaines

10.1 Problématique

Pour rappel, la parution de l'arrêté du 26 septembre 2014 introduit l'apprentissage par simulation dans la formation infirmière, réactualise la nécessité de développer un partenariat avec les stages afin d'identifier les situations professionnelles apprenantes.

L'introduction de l'apprentissage par simulation est le levier utilisé pour revisiter le dispositif de formation car il sous-entend que la simulation revêt une place pertinente dans le projet pédagogique. Ce qui nécessite de réorganiser l'agencement des ressources (compétences), d'agir sur la structuration de l'activité des formateurs au sein de l'Ifsi.

La problématique de l'organisation du travail n'a pas été soulevée d'emblée. Les premières réunions organisées ont eu pour but d'échanger sur l'approche compétence, sur la place de la simulation dans la formation et son intérêt. En se centrant ainsi sur l'étudiant, il a été alors mis en évidence que le fait de dispenser des cours sans vision globale de progression, était un frein.

Les paroles exprimées mettent l'accent sur le besoin d'accomplissement et d'action sur l'activité du travail. De façon majoritaire, les professeurs expliquent qu'ils sont fatigués de reproduire des cours, qu'ils aspirent à autre chose. Ce qui suppose de s'interroger sur les facteurs contributifs de la satisfaction au travail. Le problème soulevé remet en question l'adaptation de l'activité à l'obligation de service (réalisation de l'activité calculée) au détriment de l'adaptation à l'étudiant, dans un contexte d'apprentissage professionnel parfois difficile.

Le projet d'action propose, à partir de mai 2015 de discuter autour du travail pour mieux le comprendre et le transformer. Le choix de cette stratégie est motivée par les symptômes repérés dans les échanges et le constat du quotidien : individualisation des activités, multiplication des tâches invisibles, divergence dans les attendus entre formateurs, dissonance entre le prescrit et le réel, déstabilisation du fait de l'introduction

de la simulation et risque de dégradation des relations sociales dès lors qu'il s'agit de redéfinir l'organisation du travail et le rôle des CDSF (ANACT, 2015)⁷⁶. Cette approche s'appuie sur la participation des acteurs concernés afin de créer un environnement favorable à la communication pour que chacun puisse s'interroger sur les enjeux de son activité, le pourquoi et le comment il la réalise, et non plus, chercher le combien et le quoi.

10.2 Accompagnement du changement

Le changement consiste à transformer l'organisation axée sur une logique individuelle pour instaurer une responsabilité partagée. Il ne s'agit pas que chacun exécute uniquement sa part de travail prescrit, mais soit en capacité d'engager ses compétences et de prendre les initiatives permettant d'atteindre les finalités de son travail en lien avec les autres (ANACT, 2015).

La démarche est donc la mobilisation des acteurs du projet. Du fait du peu d'impact stratégique pour l'institution, la réorganisation n'affecte pas l'institution dans son ensemble mais reste localisée au sein de l'Ifsi, les acteurs principaux sont les formateurs.

Les marges de manœuvre liées au pilotage du projet sont suffisantes pour agir dans le contexte prédéfini en pré projet avec le chef d'établissement, sur quatre familles de critères.

- Maitrise de la faisabilité : Quel impact sur l'enveloppe globale des horaires ? Quel degré de modification de répartition des activités ? Quel contexte de travail en partenariat se rajoute ? Quelle charge de travail et comment est-elle répartie ?
- Maitrise des coûts : Accord pour le financement de la formation à la simulation et étude de la demande d'une supervision d'analyse d'activité et/ou de pratique semestrielle à partir de mai 2015. Quel engagement dans l'investissement des équipements ? Quelle comptabilité d'heures supplémentaires aux ORS prévoir ?
- Maitrise de l'organisation : Quelle implication des acteurs dans la coordination des activités ?
- Maitrise des délais : Quelle démarche pour tenir les délais ? Expérimentation en septembre 2015.

76 JOURNOUD Ségolène et collectif d'auteurs (2015). Travail et changement. Discuter le travail pour mieux le transformer. Anact, N° 358, p 2-3/15.

Face à cette formulation, il est possible d'envisager un axe supplémentaire en lien avec la qualité. Non formulé, cet axe qualité est sous tendu de manière permanente dans la démarche puisque la conformité au texte et les processus mis en place à l'Ifsi sont des critères incontournables qui devront être mesurés dans les prochaines années futures.

Kurt Lewin (COULTER., ROBBINS. DECENO., 2011) aborde le changement en trois phases.

La phase de dé cristallisation qui vise à agir sur les attitudes et comportements habituels des individus mais également à susciter leur motivation. Sachant que le changement ne peut s'effectuer sans la participation des membres concernés leur sollicitation dès l'enclenchement du processus de changement est apparue évidente pour travailler sur la cohésion et la coopération. Ainsi, en temps réel depuis l'annonce du projet, les formateurs sont impliqués dans la réflexion sur le fond et la forme. Le travail de fond objective la nécessité de construire une connaissance commune. Le travail sur la forme est prévu à la suite et s'oriente sur la confrontation des attendus avec le réel afin de mettre en évidence les ajustements en vue de la nouvelle réorganisation prévue.

La phase de déplacement consiste à expérimenter les nouvelles pratiques, la nouvelle situation est ainsi reconfigurée et ne sera pérenne que si le retour à l'état d'équilibre est assuré, ce qui constitue la dernière phase du changement. Cette étape sera engagée en septembre 2015. De fait l'expérimentation est prévue sur une année et la pérennisation sur trois ans.

Dans la perspective du changement à initier il est souhaitable de parvenir à combiner des idées inhabituelles au regard de la pratique en vigueur pour transformer l'environnement. Il s'agit donc d'innover dans une organisation où s'exerce une certaine pratique. Sortir du cadre actuel, sachant que ce dernier, sous ses aspects rigides, laisse toute latitude pour agencer l'activité, m'amène à poser deux questions pour mettre en place la stratégie envisagée.

Comment agir sur les compétences des formateurs?

Quelle posture managériale facilitera la coopération des acteurs ?

10.3 Agir sur les compétences

Ma première orientation est donc d'analyser l'organisation du travail c'est-à-dire « *la façon d'aménager rationnellement les activités et les tâches accomplies par les travailleurs dans une entreprise ou une organisation* »⁷⁷ (CARRE, 2011). J'étudie donc l'activité et les compétences en vue de déterminer ce qui doit être revisité.

10.3.1 Analyse de l'activité

Je réalise une analyse empirique du travail pour identifier les situations prépondérantes des formateurs et les savoirs associés. Prenant appui sur les apports de Francis Minet⁷⁸, et à partir des concertations avec les CDSF, il est possible d'établir une typologie autour de quatre domaines : pédagogique, accompagnement, communication et fonctionnel.

- *Le premier domaine est pédagogique*, il concerne les activités liées à l'enseignement et celles réalisées en face à face avec l'étudiant. Les tâches essentielles sont l'animation des séances d'enseignement (TD, CM, APP, Ateliers pédagogiques, Séances de simulation) et l'enseignement clinique.

Effectif : 12 CDSF.

Zone d'action : les 3 années de formation.

- *Le deuxième domaine, l'accompagnement*, appréhende les relations avec les étudiants, ce sont toutes les tâches de suivi pédagogique de l'étudiant dans son parcours de formation clinique et théorique, de guidance dans les activités d'initiation à la recherche, de soutien...

Effectif : 12 + 1 coordinatrice des stages

⁷⁷ CARRE Alain (2011). Dialogue. Les risques pour la santé des travailleurs liés à l'organisation du travail : leur origine, leurs effets, leur prévention. Collectif des salariés luxembourgeois. p 14/35.

⁷⁸ MINET Francis. (1995). L'analyse de l'activité et la formation des compétences. Paris. L'Harmattan, p 51, 108/156.

Zone d'action : les 3 années de formation.

- *Le troisième domaine est la communication* avec l'environnement. Ces activités concernent certains professeurs qui sont inscrits dans des groupes de travail du DUSI ou sont membres des instances (Commission d'attribution des ECTS, conseil pédagogique...).

Effectif : 6 CDSF

Zone d'action : université, IFSI du groupement, autres lieux hors murs.

- *Le quatrième domaine, fonctionnel,* concerne les relations au sein de l'IFSI pour organiser la formation mais également au sein de l'établissement avec les autres professionnels.

Effectif : 12 + coordinatrice des stages.

Zone d'action : IFSI, lycée.

L'organisation du travail est un ensemble d'éléments en interaction ayant un système de communication et de relation pour atteindre l'objectif fixé (BERNOUX., 2010.). Dans la démarche réalisée, l'activité par professeur a été mesurée ce qui permet de déterminer qui fait quoi, avec quel volume horaire. Cette activité est traduite sur l'emploi du temps des étudiants, il s'agit donc bien de l'activité réelle (Annexe 11).

Il y a très peu d'absentéisme, et de façon courante lors d'un arrêt maladie les tâches sont compensées de deux manières différentes.

Dans une première configuration, le professeur absent devait effectuer un cours. S'il a transmis le support de cours, ce dernier est remis aux étudiants qui l'exploitent sur la plage dédiée. S'il n'a pas remis le document les ajustements réalisables sont effectués pour limiter les trous dans l'emploi du temps des étudiants. Au retour, le professeur absent peut assurer un retour explicatif aux étudiants à partir de leur travail personnel sur une plage laissée libre du fait des agencements entre les professeurs présents.

Dans la deuxième configuration, l'activité du professeur était principalement en stage, les étudiants sont prévenus de l'absence de visite en stage. Ces étudiants présentent leur travail réalisé en stage lors du retour à l'Ifsi au professeur. Ce dernier contacte par téléphone les tuteurs pour faire un point sur la progression des étudiants.

Les professeurs sont présents pour réaliser les cours programmés, cette programmation est faite en début de semestre par mes soins à partir des projets des enseignements et des préconisations d'enchaînement pédagogiques qu'ils sollicitent.

L'activité des formateurs relevant des domaines pédagogique et d'accompagnement, activité principalement centrée sur l'étudiant, représente environ 16h à 18h par semaine, les autres domaines d'activité représentent 3h à 4h par semaine. Le professeur a une obligation de service de 18h (minimum réglementaire), auquel s'ajoutent des heures supplémentaires, ce qui totalise une activité de 22h par semaine. Cependant, cette activité est à ramener sur 39h, les 40% en moyenne de temps restant constitue la charge de travail personnel qu'il n'est pas tenu de réaliser à l'Ifsi, et qui représente le travail indirect sous-jacent à ses activités directes.

L'analyse réalisée s'axe sur l'utilité et la quantité du travail, mais ne porte pas sur la manière de le faire. Ce constat corrobore l'expression des formateurs sur l'existence d'un conflit de valeur entre ce que chacun considère être l'intérêt pour l'étudiant et les moyens mis à disposition pour y parvenir. Les stratégies déployées par chacun, pour faire face à la complexité des situations sont invisibles, l'organisation ne considère pas les critères qualitatifs de la façon dont est réalisé le travail.

L'approche par compétence peut-elle être l'entrée satisfaisante ?

10.3.2 Analyse des compétences

J'envisage d'étudier cet aspect sachant que le contexte d'observation de la compétence est délicat dans la structure, eu égard le rôle de l'inspecteur dans cette démarche. J'expérimente donc, et, pour poursuivre le recueil de données, j'entreprends de repérer les compétences caractéristiques par domaine d'activité. C'est ainsi que dans le domaine pédagogique, je réalise une ébauche des savoirs, communs à différentes missions et

activités. Mais en l'état, ce regroupement est trop large et l'analyse ne peut être pertinente. (Annexe 12).

Il appartient aux formateurs de s'interroger sur leurs compétences par situation de travail mais également de faire émerger le commun dans leur pratique, les attendus implicites, leurs attitudes, la façon dont ils organisent les activités pour mener à bien leurs missions. Cela permettrait d'envisager la possibilité d'édicter communément les exigences et les modes de contrôles assignés, d'identifier leurs ressources et les contraintes. En effet, *« le fait d'entrer dans l'analyse par le fonctionnement de l'équipe conduit à construire une cartographie qui met l'accent sur les conditions de performance du collectif de travail, et en particulier son organisation »*. (PARLIER-JOUVENOT, 2005)⁷⁹

Les conditions pour y parvenir sont donc essentielles car cela suppose de rendre visible, explicite et effectif le résultat. De fait, je dois associer l'inspecteur académique à cette démarche. Je lui ai donc expliqué l'intérêt et la façon de mener la démarche, j'ai sollicité son accord. Nous devons nous rencontrer ultérieurement, pour l'instant cette approche est donc suspendue.

Il est attendu que le CDSF soit en mesure de prendre des initiatives et d'engager sa responsabilité dans la formation des étudiants et dans le partenariat avec les autres partenaires. Son expertise dans un domaine disciplinaire n'est plus recherchée, ce qui fait sa compétence, c'est sa capacité à gérer des situations complexes d'apprentissage et à ajuster sa contribution collective pour faciliter l'apprentissage de l'étudiant. De fait, la fonction ne peut se réduire à dispenser des cours, la responsabilité de former des étudiants ne peut être qu'individuelle, il s'agit d'une responsabilité partagée.

Le focus est donc porté sur les situations du travail.

79 JOUVENOT Christian et PARLIER Michel (2005). Élaborer des référentiels de compétences. Lyon Anact, p 80/461

Selon Guy Jobert, il est favorable de considérer que l'approche compétence n'est pas obligatoirement centrée sur la combinatoire des savoirs et l'analyse de l'activité, mais peut également être orientée sur les situations du travail et la dimension collective du facteur humain. Cette approche pose comme postulat que la reconnaissance alimente la dynamique d'investissement au travail, puisque les individus « *recherchent un "travail bien fait" par lequel ils puissent être reconnus par autrui et dans lequel ils puissent se "reconnaître" eux-mêmes comme personnes et comme travailleurs reliés à une communauté de métier partageant des savoirs et des valeurs.*⁸⁰ » (DEVIN.JOUVENOT.LOISIL, 2009). La démarche consiste à identifier à partir des dires des formateurs, leur quotidien, leurs besoins afin de nourrir la réflexion sur l'agencement de leur activité et leur contribution à cet agencement. Ce qui suppose de mettre en place des espaces de discussion du travail.

10.4 Analyse du travail

Parler de son travail, cela ne va pas de soi. Il est parfois difficile de verbaliser, d'exprimer son ressenti et de décrire son expérience. Par ailleurs, le climat de bienveillance est indispensable. Aussi, mettre en place des espaces de discussion requiert quelques conditions de mise en œuvre et d'animation. L'idée n'est pas de parvenir à unifier les points de vue, mais de s'appuyer sur les contradictions, les logiques, les pratiques pour parvenir à défendre un point de vue commun, à s'accorder sur une vision du travail et la façon de l'organiser. « *Les espaces de discussion doivent être sous-tendus par cinq dénominateurs communs : une approche collective, une discussion centrée sur l'expérience du travail, un cadre et des règles co-construites, l'ancrage dans l'organisation et surtout la visibilité de ce que cela produit (diffusion et action)* », résume Ségolène Journoud (ANACT, 2015).

Avant de focaliser le débat et les discussions sur les situations de travail, puisque j'avais dans l'optique d'agir sur la compétence, j'ai poursuivi ma réflexion en explorant les liens entre l'apprentissage en situation de travail, les facteurs à la coopération et le travail, et ce, en m'appuyant sur un titre d'ouvrage, qui prend tout son sens à ce stade de la réflexion,

80 DEVIN Bernard. JOUVENOT Christian. LOISIL Florence. (2009). Du management des compétences au management du travail. Paris Editions ANACT. P 13/303.

« *Du management des compétences au management du travail* » (DEVIN.JOUVENOT.LOISIL, 2009).

10.4.1 Peut-on penser que les situations de travail puissent être source de compétences ?

Claude LEVY-LEBOYER explique que le développement des compétences est possible si les conditions sont favorables à l'acquisition des compétences. Dans la mesure où le développement est « *une attitude que doit adopter avant tout celui qui veut développer ses compétences, attitude qui doit être partagée et reconnue comme telle par la hiérarchie* »⁸¹ (LEVY-LEBOYER, 2009), ce n'est pas une activité qui relève d'une autorité mais bien qui fait partie des initiatives personnelles. Il s'agit donc de favoriser une attitude active et participative, d'amener le professionnel à tirer bénéfice d'une nouvelle expérience.

C'est ainsi qu'une formation collective sur la simulation a été mise en place. La non prise en compte de la spécificité de cette approche aurait été un frein et source de tension pour mener le projet. L'apprentissage sous forme de simulation de séance de simulation, a été l'occasion de travailler l'analyse de pratique.

Un des effets est une meilleure compréhension de l'activité collective requise pour ce type d'action. Avoir partagé une expérience commune et s'autoriser à vouloir la faire vivre, à l'exprimer au travers ses intentions professionnelles pose les bases d'une implication collective.

Un autre effet est révélé, ce n'est pas la compétence qui retient l'attention, mais, la question du comment faire dans la pratique vécue actuellement. Les formateurs ont développé durant ces journées de simulation, des modes opératoires leur permettant de maîtriser les techniques d'animation de telles séances, mais les problématiques soulevées sont en lien avec le collectif. Chacun ayant un domaine de connaissance privilégié, dès lors que la situation faisait appel à d'autres domaines, certains formateurs se sont sentis en difficulté. Ils ont tous cependant fait preuve d'adaptabilité en se centrant sur la conduite de la séance et non les connaissances. Ils ont pris conscience de la posture attendue. Cela les a conduits à remettre en question leur fonctionnement et de fait cela a contribué, par voie ascendante, à impulser la mise en route du projet.

81 LEVY-LEBOYER Claude. (2009). La gestion des compétences. Paris. Eyrolles. p115/143

Poursuivant mes explorations théoriques, j'identifie que certaines expériences sont plus fructueuses que d'autres pour acquérir de nouvelles compétences (LEVY-LEBOYER, 2009), notamment la mise en œuvre d'un nouveau projet qui peut être l'occasion de montrer ses capacités d'initiatives et d'organisation, un accroissement de responsabilité ou la responsabilité d'une activité qui peut être l'occasion d'une nouvelle collaboration. L'intérêt de ces situations réside dans le fait qu'elles font appel à de nouvelles façons de travailler.

Les réunions de travail menées à l'Ifsi sont majoritairement d'ordre fonctionnel et informationnel. L'instauration des comités depuis janvier crée une autre dynamique puisqu'il s'agit de construire de la connaissance collective, mais c'est surtout, la projection d'espaces de discussion du travail qui seront porteurs d'un attendu tout à fait différent.

D'autres auteurs (BOURGEOIS-ENLART, 2014)⁸² font l'apanage de l'apprentissage en situation de travail (AST) comme moyen pour mettre en œuvre le développement de compétences. En effet, comprendre comment les individus apprennent contribue à expliquer, prévoir et agir sur leur comportement.

Mais les conditions réelles de travail permettent-elles de garantir le contexte favorable au développement des compétences ?

La compétence s'éprouve dans l'action, dans un contexte déterminé et dans une situation précise. « *Etre compétent, c'est maîtriser un ensemble de situations professionnelles constitutives de son métier* »⁸³, il est donc nécessaire de déployer des situations de travail dans lesquelles les formateurs pourront développer de la compétence. Toutefois, être compétent ne signifie pas compiler des savoirs, mais bien les combiner, les communiquer et les échanger. En ce sens, la compétence « *plutôt que collective est organisationnelle : elle met en jeu un collectif d'acteurs situé dans un cadre organisationnel*⁸⁴ » (BOURGEOIS-ENLART, 2014). Elle dépend ainsi des relations entre les

82 Sous la direction d'Etienne BOURGEOIS et Sandra ENLART. (2014). Apprendre dans l'entreprise. Paris, PUF, 240p.

83 Issue du cours : Analyser l'existant des situations de travail, par Xavier MARCHAND, Didaction Conseil.

84 Sous la direction d'Etienne BOURGEOIS et Sandra ENLART. (2014). Apprendre dans l'entreprise. Chapitre 16, Philippe LORINO, p203. Paris, PUF, 240p.

acteurs et est également influencée par l'environnement. L'apprentissage de ce rapport entre des acteurs et l'environnement est envisagé comme une construction dynamique (DURAND.SAURY.SEVE, 2006.). Les auteurs expliquent que l'individu construit dans un même mouvement « *le monde dans lequel il agit, et son activité dans ce monde* »⁸⁵. En mobilisant ses ressources pour chacune des activités habituelles qu'il mène, l'individu évalue ce qu'il a réalisé, l'interprète en fonction de son expérience antérieure et parvient à déterminer ainsi un « *potentiel d'action en fonction de ce qu'il aurait voulu réaliser réellement* »⁸⁶ eu égard ses préoccupations, ses attentes ou ses interprétations de la situation. C'est en cela qu'il peut manifester des attitudes professionnelles telles que l'implication ou l'engagement.

Les relations entre l'expérience antérieure, le présent et le futur s'entrecroisent lorsque l'individu revisite ce qu'il sait en fonction de ce qu'il vit. Ce potentiel contribue à son engagement dans la situation car il juge si la situation nouvelle a des points d'ancrage avec une situation antérieure, et de ce jugement, dépend la mise en œuvre d'actions nouvelles. Ainsi, s'il s'engage, l'acteur détermine lui-même les changements qu'il considère acceptables pour son équilibre, élimine les éléments perturbateurs. (DURAND.SAURY.SEVE, 2006.). Inscrite dans une communauté de pratique, son action individuelle est influencée par le contexte, par la culture de l'organisation et constitue un « *potentiel d'action* » collectif. Il faut donc considérer que l'action individuelle dépend du collectif déjà existant, de la nature de l'engagement mutuel au sein de la communauté, et de ses règles de fonctionnement. C'est pourquoi « *l'apprentissage se construit à travers la participation d'un acteur à la pratique collective* » (DURAND.SAURY.SEVE, 2006.).

La mise en place des espaces de discussion sur le travail doit donc être envisagée comme un espace de développement professionnel. Il m'apparaît alors indispensable de bien définir ce que sont ces espaces de discussion et l'attendu.

85 DURAND M., SAURY J., SEVE C ; (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Paris, PUF. P 3/12.

86 DURAND M., SAURY J., SEVE C ; (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Paris, PUF. p 4/12

L'Anact définit les espaces de discussion comme « *des espaces collectifs qui permettent une discussion centrée sur l'expérience de travail et ses enjeux, les règles de métier, le sens de l'activité, les ressources, les contraintes. Cette discussion se déroule suivant des règles co-construites avec les parties prenantes* » (ANACT, 2015).

Il est donc utile de caractériser le type d'espace de discussion souhaité.

Si l'équipe impulse le besoin de poursuivre les discussions car les participants auront trouvé un moyen de mettre en commun leur pratique, de partager leur expérience, il me revient de veiller à ce que la supervision de ces réunions soit assurée par un professionnel en analyse de l'activité. Cette hypothèse est envisagée, la demande est faite auprès de la direction de l'établissement de la nécessité d'accompagner les formateurs dans cet exercice afin d'éviter que les réunions ne deviennent stériles.

Dans la perspective de travailler sur les situations du travail, le premier stade me semble être plus enclin à initier un échange de régulation collective visant à parler du travail, de la façon dont il est organisé et réalisé, d'identifier les ressources et les contraintes, de parler du quotidien avant d'émettre des idées sur la façon de le transformer.

Mon interrogation est alors de savoir ce qui va favoriser la coopération des formateurs et parvenir à créer réellement une équipe. En effet, il existe une distinction entre groupe et équipe. Un groupe naît de deux individus qui s'associent afin d'atteindre des objectifs, ils partagent des informations pour intervenir chacun dans leur domaine. « *Les groupes n'ont ni le besoin ni l'occasion d'effectuer un travail collectif demandant la réunion d'efforts. En revanche, l'équipe de travail génère bien cette synergie positive grâce à la coordination des efforts*⁸⁷ » (ROBBINS.DECENZO.COULTER.RULING, 2011).

⁸⁷ROBBINS Stephen, DECENZO David, COULTER Mary, RULING Charles-Clément (2011). Management; L'essentiel des concepts et pratiques. Paris, Pearson Education France; p285:536.

10.5 Constitution de la dynamique collective

Le moteur de l'investissement ou engagement repose sur la dynamique de la reconnaissance du travail puisque « *si le travail prend sens, c'est parce qu'il recèle ce potentiel de construction de la personne* »⁸⁸(DEVIN.JOUVENOT.LOISIL, 2009).

La reconnaissance du travail suppose donc que chacun explicite sa pratique, l'ingéniosité par laquelle il parvient à agir. La meilleure technique est le retour d'expérience. Mais cela fait référence aux relations de confiance entre les membres du collectif. Christophe Dejours⁸⁹ explique que les éléments constitutifs de la confiance relèvent de l'éthique, du respect, de la promesse d'une équité du jugement sur le travail. Ce dernier relève d'une part de l'efficacité et de l'utilité sociale de l'action, et d'autre part, il s'agit de reconnaître la conformité aux règles de l'art, aux exigences attendues. Cette énonciation n'est porteuse de sens que si elle est énoncée au nom des attentes collectives et que les arguments pris en compte sont équitables et portent sur le faire et non la personne.

La mise en place des espaces de discussion est un élément constitutif de cette reconnaissance. Les formateurs vont avoir le pouvoir d'agir sur les conditions de travail en participant au débat. « *Participer c'est prendre part à [...] la possibilité d'exprimer un point de vue, d'apporter une contribution dans un cadre donné à différents niveaux de l'organisation et sur différents objets* »⁹⁰(CONJARD, 2014).

L'exploration théorique m'amène alors à affirmer mon plan d'action. Le lien est largement possible entre le travail et la compétence. En parvenant à faire expliciter leur façon de faire aux formateurs, il revient possible de définir les situations de travail prépondérantes par domaines de compétence, d'expliquer les besoins relatifs à leur mise en œuvre, de définir les fonctions des formateurs, d'établir les exigences communes et compétences attendues, d'élaborer les indicateurs mesurables qui seront mis en place en fonction, de formaliser les modes organisationnels ad hoc.

88 DEVIN Bernard, JOUVENOT Christian, LOISIL Florence. (2009). Du management des compétences au management du travail. JOBERT Guy. Le contexte pour comprendre le rapport au travail. Paris. Edition ANACT. P 217/303p

89 DEJOURS Christophe. (1995). Le facteur humain. Paris. Editions PUF.

90 CONJARD Patrick. (2014). Le mangement du travail : une alternative pour améliorer bien-être et efficacité au travail. Anact. Lyon. P 91-92/193.

La première étape consiste alors à parler de l'activité, des situations de travail et des pratiques existantes. Il s'agit d'un temps descriptif en prenant appui sur les situations d'accompagnement de l'étudiant en stage, de la construction de la progression pédagogique par semestre et de l'introduction de la simulation dans les pratiques.

Par la suite, cet état des lieux est relié au fonctionnement, à ses effets et ses caractéristiques. La discussion est centrée sur l'optimisation de l'existant et/ou l'expression de transformations.

Enfin, il s'agit d'obtenir un consensus, car même si tous ne sont pas du même avis, chacun aura eu la possibilité d'exprimer son point de vue, pour envisager construire ensemble et expérimenter une réorganisation. Cette dernière donne la responsabilité à une équipe par promotion, soit 4 formateurs par promotion, d'assurer l'ingénierie de la formation, d'assurer la fonction de co- coordination de l'activité pédagogique.

Trois éléments de cette démarche sont porteurs de reconnaissance. L'ouverture de ces lieux d'échange est un levier pour que chacun puisse, donner du sens au travail, déterminer son potentiel d'action et s'engager dans une dynamique collective.

10.5.1 Qu'est ce qui va impliquer les acteurs et les faire coopérer ?

La coopération est « *l'action de participer à une œuvre commune* » (Dictionnaire Robert 2000.), elle suppose une contribution d'un collectif d'individus qui vont produire des règles de travail par et pour lui-même (DEVIN.JOUVENOT.LOISIL, 2009). Cette contribution prend sens dès lors que les individus sont invités à échanger sur les questions qui intéressent leur travail et son organisation. Cela est effectif.

Ce qui reste à construire est le moyen de renforcer ou tisser des liens nouveaux, de construire la responsabilité et l'engagement collectif.

Prenant appui sur les théories cognitivistes et celles de la cognition, Carole Sève et ses collaborateurs⁹¹ mettent en relation l'articulation de l'activité individuelle avec l'activité collective. La performance collective s'appréhende à partir d'une compréhension partagée de la situation. Cela requiert de disposer d'un contenu et d'un contexte partagés c'est-à-dire construits par les membres de l'équipe à partir des tâches à mener et de la façon dont ils les ont organisées. Ainsi les différentes interactions vécues sont à l'origine de la construction d'un modèle mental, contenu cognitif, mobilisé dans l'action collective permettant une « *intelligibilité mutuelle* », ou compréhension partagée de la situation. Ces phénomènes sont fluctuants soumis aux divergences d'interprétation, de fait, les modalités de partage et de coordination sont ajustées en permanence, intègrent des stratégies de coopération et de compétition simultanément entre les membres (SEVE.BOURBOUSSON.POIZAT.SAURY, 2009).

Pour parvenir à créer cette dynamique, les équipes doivent être stables et au sein de chacune doit s'instaurer une vision commune de l'activité et des règles qui vont permettre sa coordination. Chacun au sein de ce collectif met en œuvre ses stratégies individuelles de prises d'information, de raisonnements, d'élaboration de diagnostics et de pronostics, mais également, élabore des stratégies collectives de communication, d'échange d'information et de coordination d'action. Le vécu professionnel commun permet alors d'assumer la prise de risque par l'entraide, le don (ALTER, 2010.), et de fait, autorise l'innovation pédagogique, la créativité ce qui donne du sens au travail.

Dans le contexte de l'Ifsi, l'innovation réside en la possibilité de créer de la nouveauté pédagogique et fonctionnelle. Il s'agit donc d'autoriser des expérimentations dans un climat de bienveillance et de confiance car pour susciter de l'engagement, « *l'environnement de travail doit être perçu comme sécurisant, positif et bienveillant à son égard et à l'égard de l'ensemble des collaborateurs, proposant des activités de travail stimulantes, variées et créatives dont la résolution aurait un impact sur les objectifs de l'organisation* »⁹² (BOURGEOIS-ENLART, 2014).

91 Carole SEVE, Jérôme BOURBOUSSON, Germain POIZAT, Jacques SAURY (2009). Cognition et performance collectives en sport. Association pour la recherche. Nantes.

92BOURGEOIS Etienne et Sandra ENLART. (2014). Apprendre dans l'entreprise. Chapitre 14, Cécilia MORNATA, p180. Paris, PUF, 240p

11 Mesure des effets

Ce projet rend visible l'interdépendance des éléments au sein d'un système.

En effet, le point de départ est l'introduction réglementaire de l'apprentissage par la simulation dans les études et l'accentuation de la formalisation avec les partenaires de stage des situations professionnelles prépondérantes. Un lien est rapidement fait avec l'approche compétence du référentiel et l'impulsion de l'entrée par les situations professionnelles dans la formation. Répondre à cette demande nécessite de modifier les liens entre les éléments du système et de fait transforme tous les autres.

L'Ifsi s'inscrit favorablement dans la dynamique mais, les formateurs mettent en évidence l'absence de cohérence entre les attendus et le mode de fonctionnement.

De fait l'adaptation n'est pas automatique et le projet contient une part d'imprévisibilité, ainsi les résultats ne sont pas prédéterminés. L'enjeu est cependant de piloter ce processus de transformation, voire d'innovation (ALTER, 2013).

Afin de mesurer les effets, il m'apparaît opportun de m'appuyer sur les familles de critères prédéterminés en amont du projet : faisabilité, cout, organisation, délai.

11.1 Maitrise de la faisabilité

Les situations considérées en mode nominal sont majoritaires en ce sens que la répartition des tâches des formateurs est déterminée de façon définitive en début d'année, chacun sait ainsi exactement le service qu'il a à assurer. Il s'engage à le réaliser et signe de fait, une obligation de service réglementaire (ORS). Cette activité est équitable pour tous les formateurs, la variable étant de 1h/semaine sur 36 semaines de travail. La programmation est réalisée par semestre et validée chaque mois. L'équipe est de 12 formateurs, soit un formateur pour 20 étudiants. Les ressources matérielles sont adaptées et conséquentes.

En mode dégradé, il faut alors considérer l'absence d'un professeur, mais si la charge de travail est répartie sur un autre, elle est rémunérée, et le minima attendu est que l'étudiant puisse disposer du support pédagogique prévu, le rattrapage de la séance n'est

pas une obligation; Le mode dégradé le plus pesant est liés aux dysfonctionnements informatiques.

Le service jugé indispensable concerne les étudiants, il porte donc sur l'aménagement de l'emploi du temps de l'étudiant pour éviter des périodes libres à des moments inopportuns pour qu'il puisse avoir un temps suffisant de travail personnel pour combler le cours non assuré.

Ce type d'organisation permet un certain confort tant dans la gestion du personnel que dans les conditions de travail. Cependant, elle présente l'inconvénient de retirer aux formateurs l'aspect d'ingénierie de formation pour lequel certains ont obtenu un master.

La réorganisation va agir sur la pertinence de la répartition des enseignements, leurs modalités de dispensation, les regroupements possibles, l'identification des points de renforcement et la méthode pédagogique appropriée... afin de dégager du temps, dans l'enveloppe globale d'horaires, pour permettre aux formateurs de disposer de temps pour réaliser cette construction. La part d'activité pédagogique est inchangée pour les étudiants, elle reste conforme aux obligations réglementaires. La variable d'ajustement est la modalité de cours. Si l'enseignement est fait en groupe de 20, le formateur répète son action 3 fois, si elle est à 40, il ne l'a reproduit qu'une fois. Le critère est l'accès à la connaissance par l'étudiant. Les approches par situations professionnelles et la simulation seront privilégiés. De fait, nombreux TD mobilisant les cours de faculté peuvent être organisés différemment.

A partir du support Excel de calcul de l'activité, il sera alors possible de simuler plusieurs scénarios et gestion des flux (Annexe 11).

11.2 Maitrise des coûts

Le budget prévisionnel réalisé n'est pas dépassé.

Le financement de la formation à la simulation s'élève à 12 000€, financé sur le budget 2014.

Renforcement de formation en simulation pour 7 formateurs : 5 950€, subvention de l'ARS.

L'étude de la demande d'une supervision d'analyse d'activité et/ou de pratique semestrielle à partir de mai 2015 est en cours. Coût estimé à 12 000€, à financer sur le budget 2016.

Investissement matériel de simulation : 10 000€, subvention de l'ARS.

Temps formateur dégagé pour le projet : 3h par mois auquel s'ajoute le séminaire de travail, cette activité a été organisée sur des temps dédiés au collectif et donc il n'y a aucun dépassement des états de service des professeurs, tout est compris dans les ORS.

11.3 Maitrise de l'organisation

Cet aspect est le plus aléatoire. Il est possible d'envisager deux scénarios.

L'un où tous les formateurs se rallient à la demande de s'impliquer dans la co-construction, mais cela suppose que lors des espaces de discussion, les formateurs réticents ont identifié un intérêt supérieur à ce qu'ils vivent actuellement et sont prêts à s'engager dans la démarche.

Pour répondre à ce scénario, la réorganisation ne s'arrête pas à cette première étape de réorganisation. Il reste encore à faire vivre les outils de traçabilité et de partage d'information existants. Il faut poursuivre l'analyse de l'activité avec les formateurs, parvenir à l'élaboration d'une fiche de poste réaliste au regard de leur fonction, mettre en œuvre la gestion des compétences.

L'autre possibilité est un scénario dans lequel la réticence demeure, et c'est un point critique en ce sens qu'il soulève la question du vieillissement et ses répercussions en termes de santé. La moyenne d'âge des professeurs révélée par la cartographie est de 51 ans. Cette situation n'est pas une rareté mais le maintien dans l'organisation des formateurs vieillissants ne peut être envisagé sous le seul angle d'un équilibre entre les plus jeunes et les plus anciens. Les dernières années de carrière soulèvent la problématique de la performance au travail et de l'identité.

L'apparition de la simulation est vécue comme une difficulté et suscite de l'appréhension pour ce type de population plus âgée. D'une manière générale, il apparaît un

déclin avec l'âge des fonctions cognitives, les chercheurs mettent en évidence deux phénomènes, l'altération de la mémoire du travail et un ralentissement dans la vitesse de traitement de l'information et de prise de décision dans des situations complexes (FAURIE, 2008)⁹³. La formation leur a fait prendre conscience qu'elles mettaient plus de temps à apprendre, et, même, si leur apprentissage a été jugé réussi, elle le considère comme difficile et demandant beaucoup d'efforts ce qui les freinent dans la perspective d'investir ce type de méthode pédagogique.

Cependant, il semble que dans les tâches liées à la connaissance disciplinaire et à toutes celles qui s'intéressent à l'intelligence basée sur le savoir, les performances sont meilleures. Avec l'expérience, l'individu adapte ses schèmes d'action pour maintenir son efficacité, mais cette accommodation reste circonscrite à quelques domaines de connaissance au détriment des autres.

On comprend que la mutation demandée pose la question de l'évolution des compétences des plus âgés. L'adaptation les amène à acquérir une nouvelle compétence pour répondre aux exigences de l'organisation, compétence peu ou pas demandée dans le système qu'ils connaissent jusqu'à ce jour. De fait, l'adaptation à cette nouvelle manière de faire est délicate. Ces personnes sont restées attachées à une pratique stable, à un certain conformisme qui est remis en cause aujourd'hui, puisqu'il est attendu de la polyvalence et de la flexibilité. Si elles ont identifié les nouvelles attentes, il leur faut acquérir les compétences pour s'adapter et adapter leur posture professionnelle à l'évolution de leur activité de travail.

Mais la capacité de répondre est à lier à l'environnement, c'est-à-dire à la nature des tâches confiées, les conditions de leur réalisation, aux normes sociales au sein de l'organisation et aux influences des interrelations entre les plus jeunes et les plus anciens.

La fin de carrière doit donc être une période de construction identitaire en vue d'appréhender son projet personnel. Le management devra donc dépister les positions de retrait de la vie collective comme celles de construction d'un projet de fin d'activité. C'est en ce sens donc que je me dois d'appréhender la singularité de certaines situations, en lien avec le directeur de l'établissement et l'inspecteur académique.

93 FAURIE Isabelle. (2008). Age et travail. Extrait de *Le Travail humain*. CAIRN.info. <http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2008-2-page-137.htm>.

Dans ce scénario, la co-construction ne sera pas partagée entre tous. La fonction de coordination sera assurée par les autres formateurs, et leur mission ciblera alors le processus logistique plutôt que pédagogique avec un maintien d'activité de dispensation de cours. L'accompagnement à mettre en place vise alors à les aider à entrer dans la dynamique des situations professionnelles en facilitant une co-animation des situations de travail nouvelles qu'elles vont rencontrer.

11.4 Maitrise des délais

La démarche est initiée depuis novembre 2014. L'objectif de départ est maintenu, la simulation va être intégrée dans le dispositif de formation, la politique de stage est ravivée et intégrera les partenaires, la construction d'un projet pédagogique par une entrée par les situations professionnelles est initiée. La date de septembre pour mettre en œuvre ces actions est donc maintenue.

La réorganisation des fonctions de chacun est totalement envisageable puisqu'elle est construite à partir des réflexions menées au sein des comités et qu'il me semble illusoire de séparer la phase de résolution de problème liée à l'agencement des tâches des professeurs, de celle de la réorganisation. Par ailleurs, eu égard le potentiel d'action, les formateurs vont probablement réutiliser des solutions issues de leurs expériences antérieures pour développer une conception nouvelle adaptée au système dans lequel ils travaillent.

L'entreprise la plus aléatoire, l'ouverture des espaces de discussion sur le travail, est probablement initiée tardivement puisqu'ils débutent en mai. Les effets ne seront peut-être pas visibles ou utilisables dans l'immédiateté pour construire la projection de la future organisation, mais, seront intégrables durant la phase d'expérimentation et nourriront la réflexion sur la construction de l'évaluation de la compétence.

Cependant, le séminaire peut être une période propice à l'émulation, et la dimension collective nourrie par les interactions peut permettre aux formateurs de structurer leur vision de l'organisation future. Il me revient alors de veiller à faciliter les liens entre les

situations actuelles et futures, voire passées, sans en faire table rase, pour influencer les choix et les orientations.

Ainsi au regard de ces éléments, certains présentant une part d'incertitude, il m'apparaît important d'être réactive aux besoins, ne pas figer le projet dans un attendu qui ne serait pas celui du collectif, d'inscrire en quelque sorte, les idées sous la forme d'une prescription réciproque, et d'évaluer et faire prendre conscience à chacun, des contraintes que les décisions peuvent générer.

11.5 Effets pour l'institution

Le projet ne représente pas un caractère stratégique pour l'institution car il est localement circonscrit du fait de la spécificité du fonctionnement de l'Ifsi au sein du lycée.

Cependant le lycée comme les deux écoles, l'une de puériculture et l'autre de travail social, peuvent être intéressée par ce qui se joue à l'Ifsi.

D'un point de vue management, le projet et les étapes de sa formalisation, mais également la démarche de son pilotage ont été exposés en comité de direction. La direction de l'établissement est un soutien certain, et, les échanges avec le chef d'établissement sont toujours constructifs. Ces éléments de communication portés à connaissance de tous ont généré un intérêt pour comprendre le fonctionnement de l'Ifsi. Par la même occasion, les autres directrices d'école ont explicité leur organisation pour répondre aux impératifs de leur dispositif de formation. Les similitudes ont été mises en évidence, et parmi, les actions, l'analyse de l'activité est reconnue comme très dynamisant, même si l'expérimentation de sa mise en œuvre lors des espaces de discussion sur le travail a bien été perçue comme un exercice délicat.

L'intérêt managérial réside en un potentiel de diffusion de la démarche, voire à l'acceptation du soutien demandé pour progresser dans la démarche.

D'un point de vue performance collective, cette dernière ne peut être envisagée que plus tardivement. Elle sera d'autant plus lisible que le travail aura été discuté et que les compétences et exigences seront partagées et énoncées. Le début du processus est impulsé par les espaces de discussions. Il y est question de décrire les missions et les activités, les acteurs mettent en mots ce qu'ils souhaitent consigner comme composantes de leur travail qui sera ensuite traduit en compétences. Ce temps réflexif par les formateurs sur leur travail constitue un apport réel, c'est « *une sorte de formalisation, de verbalisation et de mise en mots de l'activité qui produit un regard sur le travail et sur soi-même* »⁹⁴, (PARLIER-JOUVENOT, 2005). Cette réflexion génère le nouveau modèle d'organisation du fait des transformations repérées dans le travail.

De fait, identifier la compétence collective est soumis à la mise en œuvre de la démarche de développement des compétences. La valorisation de leur expertise théorique demeure, mais, sera soutenue par ce regard porté sur la posture collective.

L'étude de la performance des étudiants relève d'un autre niveau. Nous pourrions suivre les incidents de parcours et étudier leur origine et leur prévalence avec les promotions antérieures à la rentrée 2015, mais, mesurer la performance en situation professionnelle relève de la recherche en sciences de l'éducation et cognition⁹⁵. Peut-être serai-je en mesure d'initier un projet de recherche au sein de l'Ifsi ?

D'un point de vue humain, le projet est de petite ampleur, mais il présente, à mon sens, une plus-value, celle de porter une attention à l'activité du formateur. Au-delà de la

94 JOUVENOT Christian et PARLIER Michel. (2005). *Elaborer des référentiels de compétences*. Lyon, Anact, p 70/461p

95 La performance du dispositif de formation est envisagée par une étude comparative des cohortes d'étudiants. En effet, il s'agirait alors, d'évaluer si l'apprentissage par la simulation est associé à un meilleur niveau de compétence professionnelle. L'étude serait une étude comparative de 2 cohortes d'étudiants, entre septembre 2015 et septembre 2016, avec certains étudiants ayant bénéficié d'une formation traditionnelle pour l'apprentissage de la gestion des risques d'une part ; d'autre part, étudiants ayant bénéficié d'un complément de formation par la simulation. Des expériences en médecine mesurent la capacité d'adaptation à une situation à risque par la pertinence du diagnostic posé et de la mise en œuvre des actions. Les étudiants avant la formation avaient le même niveau de performance. Après la formation traditionnelle la capacité à adopter le comportement pertinent est de 45%, pour 63% après la formation par la simulation. La question reste à rechercher la durée de la compétence acquise, sachant que la perte de connaissance est estimée à 22% en 7ans sans rappel lors d'une formation traditionnelle.

Les résultats sont encourageant pour les étudiants ayant reçu un enseignement par la simulation quel que soit le scénario de risque proposé. Cependant l'étude n'a pas permis de connaître la durée de la performance. Malgré cela, les étudiants sont très satisfaits et la qualité des soins est améliorée.

Cette étude peut être envisagée en soins infirmiers.

reconnaissance du travail, difficile à exprimer dans un tel fonctionnement, j'ose espérer que cette possibilité offerte à tous de construire l'organisation future, soit source de nouvelles alliances entre les formateurs, entre les formateurs et moi-même, pour permettre bien-être et efficience dans le travail.

Partie 6

L'innovation transforme la structure organisationnelle

12 Alchimie de la compétence

Ce qui m'importe de mettre en évidence est la complémentarité des aspects pédagogique et managérial de ce projet.

D'un point de vue pédagogique, l'organisation cherche à faire construire aux étudiants les compétences professionnelles ad hoc avec leur future profession. L'innovation qu'est la simulation en santé, impulse de se familiariser avec l'analyse de l'activité professionnelle. Comment en effet, s'attacher à développer la compétence d'un étudiant dans une situation de travail, si on ne s'emploie pas auparavant à décrypter cette situation. La démarche de la didactique professionnelle revêt deux finalités. La professionnalisation des acteurs, il s'agit de rendre les opérateurs plus performants dans leur domaine donc plus adaptés à la tâche qui leur est prescrite, et, construire leur développement personnel et cognitif pour leur faire acquérir des compétences générales qu'ils pourront mobiliser au-delà de la situation de travail (PASTRE, 2011). Ainsi, l'ingénierie de la formation en soins infirmiers a pour finalité de concevoir des situations d'apprentissage en lien avec les situations de travail pour amener les étudiants à apprendre à apprendre, c'est-à-dire à construire, à partir de leur expérience et de leur savoirs, des compétences nouvelles.

D'un point de vue managérial, l'organisation mobilise les compétences des acteurs et les moyens auxquels elle a accès car existants en son sein. Chaque professionnel a développé des savoirs distincts tout au long de son expérience et accumulé des connaissances qui sont organisés selon les pratiques et les normes appartenant à l'organisation. Ainsi, l'organisation est dotée de ressources différentes, la façon de les intégrer et de les combiner, mais aussi de les mobiliser, la prédispose à offrir une prestation de service pour ses clients. Les compétences déployées peuvent être caractéristiques et suffisantes pour répondre à la demande, de la même façon, d'autres sont à rechercher pour s'adapter à l'évolution de la demande et de l'offre.

Dans ces deux domaines, le comportement, la culture, l'identité des acteurs constituent une des dimensions de la compétence. Les CDSF vont chercher à tirer profit de l'expérience

de l'étudiant pour le faire progresser. L'organisation peut également utiliser la culture institutionnelle, les pratiques de l'équipe pédagogique comme levier au changement. Cependant, cette culture peut s'avérer être une source d'inertie rendant difficiles les adaptations et les évolutions stratégiques. D'une certaine façon, comme pour l'étudiant, l'organisation peut être freinée par une routine, un comportement, une habitude de penser qui rend problématique toute idée de changement. Ces façons d'être constituent un carcan rigide, produisant en quelque sorte une « incapacité » à faire face à un changement, qui rend pourtant obsolète une part de l'expérience antérieure acquise ancrée au fond de soi.

Il existe dans les deux situations un apprentissage et un désapprentissage. L'aspect le plus délicat de l'apprentissage pour les professionnels est d'agir sur les savoirs enfoui. En cela, l'aspect pédagogique est mis au service du management. D'une part, la formation formelle réalisée a été pour les CDSF l'occasion d'apprentissage de connaissances sur la simulation et la nouvelle posture qu'elle génère. D'autre part, les nouveaux savoirs vont être cumulés dans l'action en collectif.

Ainsi, il est nécessaire d'agencer les compétences, les ressources humaines afin de créer une alchimie favorable. « *En ce sens l'organisation est amenée à pivoter autour de ses compétences telles qu'elles existent, et en particulier autour des compétences-clés* »⁹⁶ (LAVOISIER, 2006).

L'Ifsi trouve en interne, en organisant une synergie nouvelle entre les formateurs, les compétences à construire. Le critère d'adaptabilité peut alors être évoqué puisque l'organisation ainsi restructurée, va favoriser la capacité de tous à apprendre en désapprenant périodiquement pour réapprendre à nouveau. Les interactions généreront alors la culture et l'identité nouvelle de l'organisation.

Les leviers dont je dispose relèvent des dimensions interdépendantes suivantes.

96 Durand Lavoisier Thomas (2006). L'alchimie de la compétence. Revue française de gestion, p 261 à 292. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-1-page-261.htm>

- La construction et le déploiement au sein de l'organisation d'une stratégie visant à réorganiser la base des compétences préexistantes, qui vont supporter les compétences nouvelles issues de la gestion de l'information, de l'action et de l'interaction.

- La construction d'une culture et d'une identité, certes différente mais pas opposée à celle existante, reposant sur la valorisation des compétences et des potentiels d'action mais également sur la visibilité des actions concrètes réalisées.

- La mobilisation, c'est-à-dire l'effort de conviction et d'entraînement pour doter l'ensemble des acteurs d'une volonté commune d'avancer dans le même sens.

CONCLUSION

A cette étape de ce travail, le projet initié n'est pas abouti mais bien avancé. S'il me revient d'en faire une synthèse, je pense que le meilleur moyen de l'appréhender est de mettre en exergue les points forts qui l'animent et les apprentissages que j'en retiens à ce jour.

Dans la première partie, j'expose le contexte. Cette connaissance de l'évolution du milieu dans lequel évolue la formation infirmière est indispensable pour construire la vision de la stratégie et du cap à tenir. On l'aura compris, l'universitarisation a bouleversé le paysage de la formation, a révolutionné les organisations et éclaté le périmètre circonscrit d'action de chaque Ifsi. Il a fallu s'adapter aux cultures de chacun des Ifsi, apprendre ensemble, toutes les directrices, à parler d'une voix pour se faire entendre et trouver sa place au sein de l'université. En quelque sorte nous sommes parvenus à construire un réseau au service d'une acculturation de la formation pour créer une autre façon de la concevoir avec les formateurs et la faculté.

La portée de cette expérience n'est pas négligeable, les interactions sont porteuses d'ouvertures, d'échanges entre pairs et impulsent des initiatives au sein de chaque Ifsi. Ainsi la fonction de directeur d'Ifsi suit cette transformation, au-delà de la gestion du partenariat universitaire, il faut accompagner les innovations pédagogiques et soutenir la mobilisation collective, pérenniser les avancées. Aussi, septembre 2014 est l'occasion de s'interroger sur l'offre de formation de notre Ifsi et d'identifier comment, il nous est possible d'intégrer les demandes réglementaires en termes de simulation et de politique de stage. Chacun, au sein de l'Ifsi, mesure la nécessité de cette autoévaluation, perçoit que les autres Ifsi sont également dans la même dynamique. De fait, si le contexte est propice, il me revient d'accompagner la mise en place de la simulation et de rendre performant le dispositif de formation.

En faisant un détour sur les concepts fondateurs de la pratique pédagogique de la simulation, de la compétence professionnelle et de l'apprentissage en situation professionnelle, il m'apparaît évident, que l'expertise disciplinaire n'est pas l'attendu à valoriser. La simulation en santé s'impose comme un outil nécessaire à la formation, elle permet d'immerger les étudiants dans le réel, d'apprendre à appréhender des situations complexes et des gestes sans le risque d'erreur sur le patient. Cependant construire un projet pédagogique efficace impose de déterminer la place et les objectifs de la simulation dans le dispositif de formation, et d'envisager comment le mettre en œuvre en intégrant cette innovation pédagogique qui est sensée impulser une nouvelle posture du formateur.

Si l'on se réfère à la littérature en psychologie cognitive et sur l'apprentissage professionnel, la simulation paraît servir trois objectifs⁹⁷.

- Acquérir plus rapidement et sans risque pour le patient des habiletés sensorimotrices gestuelles
- Acquérir des compétences non techniques mettant en jeu les coordinations, la pression émotionnelle, la complexité relationnelle
- Acquérir des compétences pour des situations techniques exceptionnelles (expertise).

Cette modalité d'accompagnement à la construction de la compétence de l'apprenant requiert de développer, chez le formateur, la posture le permettant. De fait, il est indispensable d'induire de nouveaux modes de relation au sein de l'équipe de formateurs afin de créer une autre forme de compétence. L'organisation doit, par ailleurs, s'efforcer de transformer les compétences singulières, devenir apprenante pour les formateurs et ainsi, elle se doit de se transformer pour le permettre.

Les préconisations d'action sont alors mises au service de cette entreprise, et si parfois, il existe de fortes zones d'incertitude, le cap est fixé, il me revient d'agencer les ressources pour générer des compétences collectives, de la vie d'équipe, de la responsabilité

97 BOET Sylvain, GRANRY Jean-Claude. SALVOLDELLI Georges (2013). La simulation en santé. De la théorie à la pratique. Angers. Editions Springer Verlag. 440p.

collective, et donner du sens au travail. La stratégie pivote autour des compétences existantes à valoriser ou encore à construire à partir des synergies mises en œuvre.

Ici mon apprentissage du management consiste en la compréhension et l'identification des moyens à utiliser. Les retours d'expériences d'experts, les ouvrages en management ont bien sûr fait le lit de ma réflexion.

Mais mon apprentissage est au quotidien, soumis aux divergences d'interprétation des actions et des perceptions des uns et des autres, de la vision performative de l'organisation et de la manière dont je fais vivre cette vision, dont je rends compte de la stratégie aux collaborateurs.

Toutefois ce qui est valable pour les formateurs que j'accompagne, l'est pour moi. C'est dans l'interaction que se construit et se révèle la compétence. L'interaction est ainsi le dénominateur commun de la compétence collective qu'il m'importe de construire, mais également de la performance de l'organisation. Celle-ci se lira dans le déploiement coordonné et intégré des compétences de chacun et probablement traduira ma propre compétence.

Dans un autre axe de lecture, c'est aussi la performance des apprenants, lorsque l'étude comparative entre cohorte pourra être entreprise, qui traduira l'efficacité du dispositif de formation.

« Le peintre assis devant sa toile, n'a-t-il jamais peint ce qu'il voit ? Ce qu'il voit, son histoire le voile. » C'est bien là l'idée selon laquelle l'expérience accumulée conditionne ce que chacun retiendra d'un même apprentissage.

Aragon

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- ALBARELLO Luc. BARBIER Jean Marie. BOURGEOIS Etienne. DURAND Marc. (2013).** *Expérience, activité, apprentissage.* Paris PUF. 2013. 249p.
- ALTER Norbert(2010).** *Donner et prendre.* Paris. La découverte/Poche, 2010, 233p.
- ALTER Norbert (2013).** *L'innovation ordinaire.* Paris : PUF, 2013.388p.
- BERNOUX Philippe (2009).** *La sociologie des organisations.* Paris : Seuil, 2009.467p.
- BERNOUX Philippe(2010).** *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations.* Paris : Seuil, 2010.368 p.
- BOURGEOIS Etienne, CHAPELLE Gaetanne. (2011).** *Apprendre et faire apprendre.* PUF. Paris. 2011. 304p.
- BOURGEOIS Etienne.ENLART Sandra (2014).** *Apprendre dans l'entreprise.* Paris. PUF. 2014.240p
- COULTER Mary. ROBBINS Stephen. DECENO David. RULLING Charles Clément (2011).** *Management, l'essentiel des concepts et pratiques.* Paris : Pearson Education France, 2011. 538p.
- Collectif. d'auteurs (2013).** *Etre infirmière à l'ère universitaire.* Paris. : Seli Arslan, 2013.155p.
- DEJOURS Christophe (1995).** *Le facteur humain.* Paris : Puf, 1995.127p.
- DEVIN Bernard.JOUVENOT Christian.LOISIL Florence (2009).** *Du management des compétences au management du travail.* Lyon. ANACT, 2009.303p.
- DUMOND Jean Paul. (2014).** *Les organisations de santé. La Grande transformation Hospitalière.* Créteil Université Paris Est. 2014.149p.
- GAREL Gilles. SCHMIDT Géraldine. (2008).** *Le management . Fondement et renouvellement.*Auxerre. Editions Sciences humaines. 358p
- GERARD Jean Louis.ABDELMALEK Ali Ait.(2001).** *Sciences humaines et soins. Manuel à l'usage des professions de santé.* Paris. Masson, 2001.380p.
- JOUVENOT Christian. PARLIER Michel. (2005).** *Elaborer des référentiels de compétences.* Lyon, Anact, 2005. 462p.
- LE-BOTERF Guy.(2014).** *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris Eyrolles, 2014. 302p.
- LE BOTERF Guy. (2005).** *Gestion des compétences, Définition, nécessité, faisabilité.* Gestion Hospitalières. Décembre 2005. 773p
- Le-Petit-Robert. 2012.** 2012.

- LEVY-LEBOYER Claude (2009).** *La gestion des compétences.* Paris Eyrolles, 2009.143p.
- MEIER Olivier et al. (2012).** *Management du changement, changement culturel et organisationnel.* Paris. : Dunod, 2012.182p.
- MINET Francis (1995).** *L'analyse de l'activité et la formation des compétences.* Paris.L'Harmattan, 1995.156p.
- NIZET Jean. PICHAULT François. (2012).** *La coordination du travail dans les organisations.* Paris. Dunod. 2012.124p.
- PASTRE Pierre (2011).** *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez l'adulte.* Paris.PUF. 2011. 315p.
- PAUL Maela (2004).** *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique.* Paris : L'Harmattan, 2004. 352p.
- PERRENOUD Philippe (2001).** *Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant.* Paris.ESF éditeur. 2001. 219p.
- THEVENET Maurice (2014) .** *La culture d'entreprise.* Paris. Que sais-je?, 2014. 125p.
- Patrick VIOLLET. (2011).** *Méthodes pédagogiques pour développer la compétence.* Paris. : De Boeck., 2011. 411 p.
- ZARIFIAN Philippe.(2012).** *Sociologie du devenir.* Paris. L'Harmattan 2012. 93 p.

Références

- BERLAND Y., CADET D., HENART L. (2011).** *Rapport relatif aux métiers en santé de niveau intermédiaires.* Janvier 2011. 57p.
- CARRE Alain (2011).** *Les risques pour la santé des travailleurs liés à l'organisation du travail.* Chambre des salariés luxembourgeois. Dialogue. 2011. 35p.
- CETREQ.** Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- CONJARD Patrick (2014).** *Le management du travail, une alternative pour améliorer bien-être et efficacité au travail.* Lyon.ANACT, 2014.193p.
- CROS Françoise. (2008).** De l'innovation au changement. *Académie de Paris.*
- DELEVAY M.(2009).** *Nouveau référentiel, nouveau formateur, quelles postures adopter.* Info CEFIEC, n°19.Septembre 2009, p. 15.
- DE-QUATREBARBES (2001).** *Démarche qualité de l'enseignement supérieur.* La Rochelle. 2001.

- DURAND LAVOISIER Thomas (2006).** *L'alchimie des compétences*. CAIRN-INFO. Revue française de gestion.
- DURAND M. SAURY J. SEVE C. (2006).** *Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements*. Paris : PUF, 2006.12p.
- FAURIE Isabelle (2008).** *Âge et travail: des études sur le vieillissement au travail à une approche psychosociale de la fin de carrière professionnelle*. [auteur du livre] FAURIE et Al. *Le travail humain*. Paris : PUF, 2008
- GRANY et MOLL. (2012).** Rapport de mission HAS simulation en santé
- JOURNOUD Ségolène. (2015).** *Discuter du travail pour mieux le transformer*. Travail et changement. Anact-Aract, 2015, N°358.
- LEONCE C. (2014).** *Aux frontières du réel: le patient dans tous ses états*. Médecine et armées.2014.
- MARSALA Vincent. (2013).** *Les formations paramédicales: Bilan et poursuite du processus d'intégration dans le dispositif LMD*. Paris. Rapport ministériel. Juillet 2013.
- MAYEN Patrick. (2007).** *Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre*. Recherche en éducation. n°4.p 51-64/105p.
- PASTRE Pierre (2007).** *Apprentissage et développement: apprendre, se former et agir*. Recherche en éducation, N°4. Octobre 2007, p. 105.
- PASTRE Pierre. (2007).** *Analyse du travail et formation*. Recherches en éducation. CREN, 2007, 30p.
- PERRENOUD Philippe.(1999).** *Construire les compétences, tout un programme*. Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE).
- PESQUEUX Yvan. (2010).** *Un modèle organisationnel du changement*. HAL Archives.
- REY. (2008).** *De la transmission des savoirs à l'approche par compétence*.Institut français de l'éducation, Service de veille scientifique et technologique.
- ROUILLEAULT Henry.(2006).** *Changer d'organisation, redéfinir les priorités dans l'entreprise. Conduire et réussir le changement*. ANACT, 2006, 308p.
- SAINT-PIERRE Céline (2000).** *Education et nouvelles technologie. Pour une intégration réussie dans l'apprentissage*. Québec. 2000.
- SEVE C.BOURBOUSSON J .POIZAT G.SAURY J. (2009).** *Cognition et performance collectives en sport*. Intellectia. Association pour la recherche Cognitive, 2009.

Webographie

- ✓ <http://www.parismetropolitaine.fr>
- ✓ <http://www.cse.gouv.qc.ca/fr>
- ✓ http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.rtf
- ✓ <http://www.ac-paris.fr>
- ✓ <http://trace.tennessee.edu>
- ✓ http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.rtf
- ✓ <http://rire.ctreq.qc.ca>
- ✓ <http://www.cairn.info>
- ✓ <https://hal.archives-ouvertes.fr>

ANNEXES

Annexe 1 : Synthèse du Benchmarking et grille de synthèse de l'analyse de l'organisation

Annexe 2 : Projet simulation Ifsim

Annexe 3 : Origine géographique des étudiants

Annexe 4 : Profil formateurs Ifsi

Annexe 5 : Synthèse des relations entre acteurs

Annexe 6 : Plan d'action / Calendrier /Soutien à la formation

Annexe 7 : Grille d'identification des impacts

Annexe 8 : Enjeux pour les professeurs

Annexe 9 : Objectifs par comités

Annexe 10 : Grille d'observation des interactions

Annexe 11 : ORS

Annexe 12 : Analyse de la compétence lors d'une action pédagogique

Annexe 1: synthèse du Benschmarking

	Ifsi A	Ifsi B	Ifsi C	Ifsi EN	CFA
Formation des formateurs	8 formateurs /20	4	0		0
Formation par ses pairs	6	0	0		0
Définition simulation / Finalité simulation : clairement exprimées	14 CDSF formés	4 CDSF formés			Oui
Définition simulation / Finalité simulation : imprécises		2	2		
Informations communiquée aux EI	Oui	Oui	Prévue		
Réflexion collective pour construire le projet	Oui	En cours			
Réflexion du groupe simulation	Oui	Oui	En cours		
Co animation de séances	Non	Oui			Oui
Equipement audio et vidéo	Oui	Oui	Non		Non
Porteur de projet	Oui	Oui	Non		
Détaché pour l'activité	Non	Oui			
Knowledge management	Oui	Non			

Grille d'analyse de l'organisation

Objet	Description
Produit	<p>Etudiants en soins infirmiers (EI). 80 EI par promotion. Provenance majoritaire du département 93 (Seine Saint Denis) puis 75 (Paris).</p> <p>Forte proportion féminine, 8% des EI sont masculins.</p> <p>Moyenne d'âge 24 ans. 3% sont en reconversion professionnelle.</p> <p>82% de boursiers.</p> <p>Mouvement des EI au cours de la formation : moyenne de 10 à 15 interruptions de formation pour différentes raisons / an.</p> <p>Présentation en première session du diplôme d'Etat infirmier: 72 EI. 95% de réussite puis 100% en session 2.</p> <p>Organisation de la formation en partenariat avec Faculté Paris Descartes, diverses institutions sanitaires et sociales d'Ile de France et quelques une en province.</p> <p>Deux types d'action : les temps de cours (TD ou CM) et le suivi pédagogique et en stage qui requièrent des organisations et une autonomie des formateurs différentes.</p>
Données générales	<p>Ifsi intégré dans un lycée, double tutelle, mais prédominance de la tutelle Education nationale par l'organisation, le statut, la localisation</p> <p>Situation géographique 18°, proximité Seine Saint Denis, quartier en pleine mutation architecturale, forte densité de populations migrantes</p> <p>Salariés : Professeurs du secondaire et par l'existence de 3 écoles relevant du domaine sanitaire et social, des formateurs (expérience du métier enseigné) dans les professions infirmière, puériculture, assistance sociale ayant le statut de professeur/ Professeurs documentaliste / Direction / Agents administratifs/ Agents territoriaux pour la maintenance, le secrétariat, l'entretien</p> <p>IFSI : 12 cadres de santé professeurs, moyenne d'âge 51 ans, ancienneté à l'Education nationale d'une moyenne de 8 ans. Expérience antérieure hospitalière pour 6 relevant d'un transfert de la fonction publique hospitalière (APHP), expérience variée pour 4 venant du secteur privé (hospitalière, santé publique), exclusivement de l'Education nationale pour 2.</p> <p>Syndicalisme : Répartition des tendances entre le syndicat dominant Education nationale (relation investie dès qu'il s'agit d'un problème relevant des heures de travail, des liens hiérarchiques), la liste indépendante ni très actif ni très revendicatif, soutien aux décisions argumentées car majoritaire au CA (relation investie pour les problèmes d'ordre structurelle, moyen, reconnaissance de la spécificité Ifsi au sein du lycée...).</p>
Règles formelles	<p>Organisation du travail selon la répartition des ORS, répartition des tâches selon un calcul équitable déterminée en début d'année, signature des engagements octobre puis aucune modification (en général respect des ORS, si supplément, paiement en heures supplémentaires)</p> <p>Système hiérarchique : IPRA, Proviseur, Directrice (autorité fonctionnelle). Organigramme direction</p> <p>Communication : information ascendante et descendante en réunion d'équipe mensuelle, mail, RDV, échanges spontanés</p> <p>Ifsi : formateurs co-responsables d'UE, mais responsable de ses enseignements et de ses engagements notées dans les ORS. Doit rendre compte de son activité à la directrice, doit fournir les supports pédagogiques mis au service du projet pédagogique de l'Ifsi</p>

	<p>Système de contribution-rétribution figé, lien entre la fonction et le salaire, pas de distinction de compétences, rétribution par reconnaissance de diplôme</p> <p>Formation : à la demande des agents selon les propositions du dispositif DAFOR. Pas de politique de gestion des compétences et de développement pour l'Ifsi.</p>
Fonctionnement informel	<p>Absence de précision des fonctions (pas de fiche de poste profilé), d'où accord tacite en vertu de la fiche de poste relevant de la FPH/ adaptation permanente</p> <p>Peu de formateurs font la démarche de rendre compte de leurs activités, pas de contrôle des activités pédagogiques par l'inspecteur sauf à la demande des agents, difficulté de respecter les procédures organisationnelles demandées , grande autonomie des professeurs (zone d'ombre) car aucun outil de contrôle, gestion individuelle de l'activité, peu de soucis de l'impact collectif, entraide selon alliance (maitrise d'une zone d'incertitude par les formateurs) ...</p>

Annexe 2 : projet simulation IFSim



DOSSIER DE CANDIDATURE

Appel à projets 2014

« Soutien à l'innovation dans les formations paramédicales : Simulation en santé »

Intitulé du projet : IFSIM	
Développement de la simulation en Santé pour la formation initiale des professions paramédicales : une approche multi- et inter-professionnelle	
Identification des porteurs du projet	
Institut de formation en soins infirmiers	Université
IFSI PARTENAIRES DUSI DESCARTES IFSI DES DIACONESSES DE REUILLY IFSI JB POUSSIN- Hôpitaux de Saint Maurice IFSI PARIS Saint JOSEPH IFSI RABELAIS- Education Nationale IFSI VIRGINIE OLIVIER- Centre Hospitalier Saint Anne IFSI COCHIN La Rochefoucauld - AP-HP	Université PARIS DESCARTES UFR Médecine et Département de Simulation en santé I Lumens
LES CENTRES DE FORMATION PARTENAIRES DE L'AP-HP IFSI BICETRE – Le Kremlin-Bicêtre IFSI PAUL BROUSSE - Villejuif IFSI AMBROISE PARE - Boulogne IFSI ANTOINE BECLERE - Clamart IFSI AVICENNE - Bobigny IFSI JEAN VERDIER - Bondy IFSI RAYMOND POINCARE - Garches IFSI HENRI MONDOR- Créteil IFSI EMILE ROUX – Limell Brévannes Ecole Sage-femme Baudelocque – Paris 14 Ecole IADE – Pitié Salpêtrière Ecole IBODE – Pitié Salpêtrière	

RAPPEL : le dossier est à adresser avant le 15 septembre 2014:

- par courrier en deux exemplaires à:
Catherine NAVIAUX-BELLEC ARS - DOSMS – Pôle ressources humaines en santé
Directeur des soins –Conseillère pédagogique Millénaire 235, RUE DE LA GARE, 75019
PARIS
- et par mail à: ARS-IDF-CSLTECH@ars.sante.fr

propose quotidiennement des formations par simulation pour les étudiants en santé (médecins, infirmiers, sages femmes, kinésithérapeutes, manipulateurs radio, etc), et pour les professionnels formés dans le cadre du DPC (médecins, infirmiers, sages femmes, kinésithérapeutes, manipulateurs radio, etc). Grâce à une diversité importante d'outils de simulation, et notamment les environnements virtuels, ILumens est un centre à la pointe de la formation en Santé et de la recherche en pédagogie.

Descriptif du projet¹

Intitulé : IFSIM

Développement de la simulation en Santé pour la formation initiale des professions paramédicales : une approche multi- et Inter-professionnelle.

Présentation du projet

Références au cursus de formation des étudiants en soins Infirmiers : (compétences développées, unités d'enseignement concernés, actes et activités...)

L'analyse des besoins menée depuis 2 ans en collaboration étroite entre le Département de soins Infirmiers (DUSI) de l'Université Paris Descartes et de l'APHP, les écoles de sages femmes et d'IADE/IBODE et le département de simulation en Santé (DSS) ILumens a permis de dégager des axes prioritaires pour le développement de la simulation pour les professions paramédicales. Cette analyse initiale a été basée sur la vision conjointe des évolutions nécessaires des modalités pédagogiques des cursus de formation initiale et de la valeur ajoutée pédagogique de la simulation. A chaque fois que ces deux aspects se rejoignent sur une thématique, cette dernière a été identifiée comme axe prioritaire.

Cette collaboration a permis de dégager comme axes prioritaires pour le développement de la simulation les compétences 4 (Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutiques) et 7 (Analyser la qualité et améliorer sa pratique professionnelle) du programme national. La stratégie pédagogique que nous avons mise en place et qui est exposée dans ce projet vise donc à développer des programmes de simulation répondant à ces deux compétences, avec des liens permanents entre ces compétences, l'apprentissage du raisonnement clinique, des processus physiopathologiques, et le développement de compétences interprofessionnelles. Dans ce modèle, la simulation permet d'améliorer l'apprentissage des compétences professionnelles individuelles et d'équipe.

Ces objectifs sont réalisés avec des moyens pédagogiques de simulation variés (basse fidélité, haute fidélité, patients standardisés, environnements virtuels), et adaptés à chaque problématique, avec une complexité progressive et adaptée à chaque étudiant au fil des semestres d'apprentissage.

Cette approche par simulation s'articule et s'intègre avec les autres modalités pédagogiques classiques dans un modèle intégré de « blended learning ».

Historique de partenariat et du projet :

¹ Joindre obligatoirement la validation du projet par le doyen de l'UFR de médecine et/ou le ou les directeurs d'instituts.

Le partenariat entre le DUSI de l'université Paris Descartes et ILumens a débuté depuis la mise en place de ces deux structures (2012). Une première étape d'analyse des besoins et de réflexion globale a permis d'identifier les cibles privilégiées pour la création de programmes de formation par simulation. Cette étape a été logiquement suivie d'une mise en place de programmes pilotes développés avec certaines IFSI, et s'est élargi à d'autres partenaires, notamment les IFSI APHP, l'école de sages femmes de Port Royal, et l'école d'IADE/IBODE. Ces programmes pilotes, réalisés dans le DSS ILumens, ont été élaborés grâce à la collaboration entre les responsables d'ILumens et les formatrices des différentes écoles, qui ont bénéficiées des programmes de formation de formateurs à la simulation sur la plateforme ILumens. L'objet de ce projet est de pouvoir, sur la base de l'expérience acquise sur les programmes pilotes, amplifier la dynamique qui a été créée non seulement à de nouvelles IFSI et écoles paramédicales, mais aussi à de nouvelles thématiques au sein des programmes de ces écoles.



Image 1 & 2 : Séances de simulation haute fidélité Interprofessionnelles au DSS ILumens.

Objectifs du projet

Objectif principal :

Développement de la formation par simulation pour les professions paramédicales

- Acquisition des **compétences paramédicales techniques et non techniques** en simulation (« jamais la première fois sur le patient », Rapport sur la simulation en Santé, HAS, 2012, et Plan National de Sécurité du Patient, DGOS 2013)
- Développement des **comportements professionnels adaptés** en simulation
- Développement de la **formation Interprofessionnelle** en simulation (actions coordonnées au sein d'une équipe de soins)
- Faciliter l'accès des étudiants aux outils de simulation par la **création d'outils de simulation virtuels** (expériences 3D temps réel)

Objectifs secondaires:

Optimisation de la formation des étudiants en soins infirmiers, maéutiques, et infirmiers spécialisés.

- Définition d'un **référentiel d'apprentissage de bonnes pratiques professionnelles** grâce à la simulation
- Développement d'une **culture de qualité et de sécurité des soins** dès la formation initiale
- Recherche sur les **modalités d'évaluation des compétences** avec la simulation

L'ensemble de ces objectifs sera développé en accord avec le référentiel HAS « Guide de bonnes pratiques pour la simulation en Santé »

Description du projet et de sa mise en œuvre :

La mise en place du projet est articulée autour de plusieurs tâches regroupant les différentes modalités de simulation en santé et décrites ci-dessous (mannequins procéduraux, mannequins basse fidélité, mannequins haute fidélité, patients standardisés, environnements virtuels). La construction de ce projet sur 3 ans, autour de tâches complémentaires permet de développer un modèle de formation par simulation pérenne dans ses objectifs et sa réalisation, en transférant progressivement les compétences de formation par simulation (notamment pour la simulation haute fidélité et les environnements virtuels) aux différentes écoles (IFSI, maieutiques, IADE et IBODE). A terme, l'objectif est de pouvoir créer un fonctionnement autonome sur le plan de la réalisation et du financement. L'ensemble de ces tâches concernent l'ensemble des années d'études des écoles partenaires et seront développées avec une complexité croissante adaptée au niveau des étudiants, et de façon graduelle dans la mise en place du projet.

Tâche 1 : Formation de formateurs

La formation de formateurs en simulation est un enjeu essentiel et principe du développement de la formation par simulation. Le DSS I Lumens a développé depuis 2010 des formations de formateurs en simulation universitaires (Masterclass I Lumens), sur 5 jours, permettant d'acquies l'ensemble des compétences nécessaires à la création et à la réalisation de formations par simulation, conformément aux recommandations de l'HAS (Guide de bonnes pratiques en simulation, HAS, 2013). La formation de formatrices en IFSI, école de Sages Femmes et écoles spécialisées de l'APHP a débuté avec plusieurs formatrices ayant suivi ce programme en 2012 et 2013. Avec des capacités de formation de 120 à 150 formateurs par an, cette formation courte permet de répondre, contrairement aux diplômes universitaires, aux impératifs de formation rapide et de qualité de formateurs en simulation.

Objectif : L'objectif de cette tâche 1 est de pouvoir à terme former au moins 2 formateurs/rices par école partenaire du projet (IFSI DUSI, APHP) et de pouvoir maintenir cet effectif.

Délivrable : Cette tâche 1 débute en Octobre 2014, et sera maintenue pendant toute la durée du projet (40 formateurs à former sur l'ensemble des écoles (IFSI DUSI, IFSI et écoles APHP), avec la formation d'au moins 2 formatrices / école partenaire du projet.

Tâche 2 : Formations procédurales

La simulation procédurale est un élément essentiel de l'apprentissage de compétences techniques simples ou complexes en formation initiale pour les futurs professionnels de santé (acquisition des gestes techniques infirmiers, acquisition de compétences en maieutiques ou en soins infirmiers spécialisés, comme par exemple prélèvement veineux, pose de perfusion, aspiration endotrachéale, pose de sonde nasogastrique, perfusion de chambre implantable, pose de sonde urinaire, accouchement normal, ventilation au masque, intubation orotrachéale etc.). De nombreuses écoles ont intégré ces outils de formation dans leurs outils pédagogiques, de façon régulière. L'objectif de cette tâche est de pouvoir optimiser l'utilisation de la formation par simulation procédurale, et de l'articuler avec les autres outils de formation par simulation, en capitalisant sur l'expérience de chaque école.

Objectif : La simulation procédurale doit pouvoir être accessible à tous les étudiants au sein de leur école, et la première étape de cette tâche sera de pouvoir homogénéiser les

matériels et leur utilisation au sein de chaque école et pour chaque compétence. Après une étape d'audit complet, un programme commun d'équipement et d'usage sera proposé aux différentes écoles partenaires de ce projet, afin de pouvoir faciliter l'accès des étudiants aux outils de simulation procéduraux, et d'homogénéiser la formation sur toutes les écoles. Pour répondre à ces objectifs, la simulation procédurale a vocation dans ce projet, à rester au sein des écoles concernées.

Délivrable : Cette tâche 2 débute dès Octobre 2014 et sera poursuivie pendant toute la durée du projet, avec une homogénéisation des outils de simulation procédurale. Elle sera notamment facilitée par l'entrée de l'APHP dans une démarche d'équipement de ses IFSI et écoles.

Tâche 3 : Formation haute fidélité

La formation par simulation haute fidélité est un élément essentiel de la formation professionnelle dans la mesure où elle permet, en conditions réalistes, de pouvoir aborder de nombreux aspects impossibles à aborder dans les outils pédagogiques classiques. Ces aspects comprennent les compétences techniques (gestes pratiques, tâches simples et complexes par exemple), les compétences non techniques (gestion des situations, organisation, coordination par exemple), les comportements (communication, collaboration, relation avec les patients ou les familles par exemple), l'inter professionnalité (relations et organisation en équipe par exemple). La simulation haute fidélité a démontré son intérêt et son efficacité dans l'apprentissage des compétences et comportements professionnels chez les étudiants, notamment paramédicaux (Cook, JAMA 2012). Les outils utilisés pour réaliser ces formations sont nombreux et s'articulent autour des mannequins de haute fidélité (adulte, femme enceinte, nouveau né, bébé, enfant) et des patients standardisés (acteurs jouant des patients ou des familles). Grâce à des scénarios créés par les équipes de formatrices et les équipes du DSS I Lumens, les étudiants seront formés sur les nombreux aspects importants de leur futur exercice professionnel, comprenant par exemple des situations urgentes (reconnaissance de détresse vitale, réactions coordonnées sur des situations critiques etc.), des situations rares et graves, et des situations à risques (transfusion, administrations médicamenteuses etc.). Ces scénarios, développés avec une complexité croissante en fonction du niveau des étudiants sont intégrés dans les unités d'enseignement des compétences ciblées pour chaque type de formation. Pour chaque scénario, des objectifs pédagogiques spécifiques seront définis en fonction des étudiants concernés (Etudiants infirmiers, sages femmes, IADE et IBODE)

Par exemple, pour les soins infirmiers, les unités d'enseignement et les objectifs ciblés sont les suivants :

UE 2.11 : Pharmacologie et thérapeutiques

- Analyser les éléments d'une prescription médicale

UE 4.3 : Soins d'urgence

- Situations urgentes et à risques

UE 4.4 : Thérapeutiques et contribution au diagnostic médical

- Préparer et mettre en œuvre des thérapeutiques
- Appréhender les soins infirmiers et la notion de gestion des risques, sécurité, hygiène aseptique à partir de soins prévalents
- Développement complexe des situations proposées.
- Apprentissage d'une vision synthétique de la situation (lien avec le raisonnement clinique)

UE 4.5 : Soins infirmiers et gestion des risques

- Appréhender la notion de gestion des risques
- Situations simulées en lien avec les processus étudiés
- Initiation à la gestion de situations complexes

UE 4.8 : Qualité des soins et évaluation des pratiques

- Analyse et adaptation de la pratique à chaque situation
- Evaluation des pratiques vers les standards de qualité et de sécurité des soins

Ces scénarios regrouperont par exemple, de façon non limitative, les thématiques suivantes :

Gestion de situations urgentes (Détrousse respiratoire, arrêt cardio respiratoire, choc hémorragique, transfusion....)

Gestion de situations complexes (Erreurs d'administration de médicaments, Chute de patient, Conflits au sein d'une équipe ou avec un patient....)

Au cours de ces séances de simulation haute fidélité, des étudiants en médecine de la faculté de médecine Paris Descartes participeront dans le but de travailler les notions d'interprofessionnalité. Ces séances de simulation seront intégrées de façon commune dans les cursus des élèves infirmières de 3ème année et dans le cursus de DFASM3, avec des objectifs spécifiques pour chaque population d'étudiants (compétences métier) et des objectifs communs aux deux populations d'étudiants (interprofessionnalité).

Certains de ces scénarios ont déjà été créés et testés dans les modules pilotes réalisés dans la phase préliminaire de ce projet, et seront très rapidement déployés pour l'ensemble des étudiants des écoles partenaires du projet. Les autres scénarios seront créés à partir d'octobre 2014 et seront testés et mis en place au premier semestre 2015. Cette tâche 3 débute dès Octobre 2014 et sera poursuivie pendant toute la durée du projet.

Objectif : Création de séances de simulation haute fidélité pour l'ensemble des étudiants des écoles partenaires, avec objectifs professionnels spécifiques à chaque métier, et objectifs interprofessionnels.

Délivrable : Passage de tous les étudiants des écoles partenaires au moins une fois par année d'étude, sur simulateur haute fidélité. Montée en charge progressive pour atteindre cet objectif à l'année 3, par tiers de la population des étudiants sur les années 1, 2 et 3

Tâche 4 : Création d'environnements virtuels de formation

Dans le but de faciliter l'accès aux outils de simulation pour les étudiants en soins infirmiers, en maieutique et en soins infirmiers spécialisés (IADE, IBODE), et afin de compléter l'apprentissage avec les outils de simulation physique, nous développerons des environnements d'apprentissage virtuels dédiés aux thématiques de soins infirmiers et de maieutique. Ces outils virtuels, aussi appelés expériences 3D temps réel, ou regroupés sous le terme très large de jeux sérieux, sont des programmes informatiques réalistes, évoluant en temps réel en fonction des actions de l'apprenant, et combinant un contenu de formation sérieux et des aspects, notamment d'animation, dérivés du jeu vidéo. Plusieurs scénarios spécifiques ont déjà été développés par l'équipe de l'Ilumens, comme les programmes sur la prise en charge de l'arrêt cardiaque, ou de la périnatalité, ([Staying Alive](http://www.stayingalive.fr), www.stayingalive.fr et [Born to Be Alive](http://www.born2bealive.fr), www.born2bealive.fr) et peuvent être utilisés par les différentes écoles partenaires de ce projet. Ces programmes sont gratuits et en accès libre illimité. D'autres scénarios, de difficulté croissante et à visée de formation

professionnelle, sur des thématiques variées (Infarctus du myocarde, arrêt cardiaque, complications de l'accouchement, accident vasculaire cérébral, fibrillation auriculaire etc., ont été développés et pourront être accessibles pour les étudiants des écoles partenaires de ce projet.

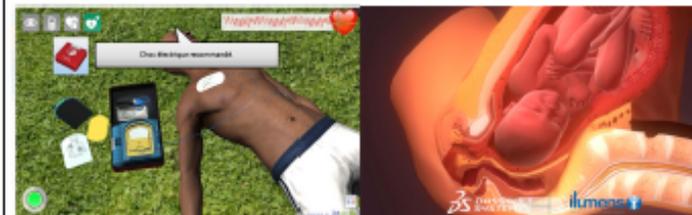


Image 3 & 4 : Capture d'écran d'expériences 3D temps réel Staying Alive et Born to be Alive.

Ces outils virtuels permettent d'interfacer des situations réalistes avec des contenus multimédias interactifs et enrichis, et ainsi de mieux former à la reconnaissance des situations, au diagnostic infirmier et au raisonnement clinique des étudiants. Ils permettent également de réaliser de l'évaluation formative, et du contrôle de progression grâce à des outils d'évaluation intégrés dans les programmes.

Objectif : Le but de cette tâche est de créer une expérience 3D temps réel permettant la formation d'étudiants en soins infirmiers, en maieutiques et en soins infirmiers spécialisés. Les scénarios seront issus des scénarios de simulation haute fidélité créés de façon spécifiques pour ce projet, notamment des situations comprenant l'administration de thérapeutiques ou la transfusion pour les étudiants en soins infirmiers, l'accouchement pour les étudiants sages femmes, et les situations d'urgence au bloc opératoire pour les étudiants IADE/IBODE, et seront ensuite adaptés et transformés pour créer des expériences 3D temps réels. Ces expériences seront accessibles pour les étudiants des écoles partenaires de ce projet, et pourraient, en fonction des partenaires financiers et des institutions associées, être ouverts de façon plus large.

Délivrable : utilisation des expériences 3D temps réel par les étudiants de l'ensemble des écoles partenaires pour la formation et éventuellement l'évaluation (en fonction des résultats des projets de recherche sur l'évaluation)

Tâche 5 : Evaluation du programme et recherche en pédagogie

Cette tâche regroupe deux aspects essentiels du projet présenté ici : l'évaluation du projet et les projets de recherche associés.

L'évaluation du projet de recherche sera menée de façon continue selon le calendrier des déivrables définis en partenariat avec les partenaires du projet et comprendra les critères suivants :

- Suivi du développement. Ce critère sera suivi sur la réalisation des déivrables et la mise en place des tâches 1 à 4.
- Evaluation de la satisfaction des apprenants et des formateurs. Ce critère sera suivi sur les questionnaires de satisfaction distribués par voie électronique pour chaque

<p>participant et pour chaque séance de simulation haute fidélité</p> <ul style="list-style-type: none">- Evaluation des apprentissages. Ce critère sera suivi sur les questionnaires pré test/post tests distribués par voie électronique pour chaque participant et pour chaque séance de simulation haute fidélité.- Evaluation de l'impact des programmes de simulation. Ce critère sera suivi sur les entretiens avec les formatrices sur l'impact des formations par simulation (critères subjectifs), et sur l'évolution des évaluations normatives réalisées au sein des cursus des différentes écoles (critères objectifs). <p>Les projets de recherche associés à ce projet de développement de la simulation seront réalisés en collaboration avec les experts en simulation et les formateurs/rices des écoles partenaires et porteront sur les sujets suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">- Recherche sur le débriefing (dans le cadre d'un appel d'offres ANR financé à hauteur de 800 k€ : mécanismes d'apprentissages liés à l'apprentissage expérimentiel et au débriefing en simulation haute fidélité et dans les environnements virtuels.- Recherche sur le « blended learning » : définition de l'articulation optimale des différentes modalités pédagogiques (connaissances, acquisition de compétences en simulation, avec les expériences 3D temps réel etc.) en fonction des compétences étudiées dans les programmes des écoles partenaires.- Recherche sur les méthodes d'évaluation formative dans les environnements virtuels : tests de différentes modalités d'évaluation dans les programmes de formation virtuels afin de définir les conditions de l'utilisation de ces outils pédagogiques pour une évaluation fiable des étudiants. <p>Objectif : accompagnement de l'ensemble du projet par des outils d'évaluation et de recherche permettant d'améliorer la mise en place et la réalisation du projet.</p> <p>Délivrable : Rapport complet d'évaluation annuel des tâches 1 à 4 et résultats des projets de recherche cités ci dessus.</p> <p>Public cible : (préciser le nombre de personnes concernées par le projet, année de formation...)</p> <p>Etudiants des écoles partenaires du projet : IFSI PARTENAIRES DU SI DESCARTES (IFSI DES DIACONESSES de REUILLY, IFSI JB POUSSIN- Hôpitaux de Saint Maurice, IFSI PARIS Saint JOSEPH , IFSI RABELAIS- Education Nationale, IFSI VIRGINIE OLIVIER- Centre Hospitalier Saint Anne, IFSI COCHIN La Rochefoucauld - AP-HP)</p> <p>Total = 1600 étudiants</p> <p>CENTRES DE FORMATION PARTENAIRES DE L'AP-HP (IFSI BICETRE – Le Kremlin-Bicêtre, IFSI PAUL BROUSSE – Villejuif, IFSI AMBROISE PARE – Boulogne, IFSI ANTOINE BECLERE – Clamart, IFSI AVICENNE – Bobigny, IFSI JEAN VERDIER – Bondy, IFSI RAYMOND POINCARÉ – Garches, IFSI HENRI MONDOR- Créteil, IFSI EMILE ROUX – Limell Brevannes, Ecole Sage-femme Baudelocque – Paris 14, Ecole IADE – Pitié Salpêtrière, Ecole IBODE – Pitié Salpêtrière)</p> <p>Total = 3500 étudiants</p> <p>Etudiants de la faculté de médecine Paris Descartes : 450 étudiants de DFASM3</p>

Utilisation possible dans le cadre du développement professionnel continu : <p style="text-align: right;">OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/></p>
Argumentez succinctement votre réponse.
L'ensemble de ces éléments est logiquement utilisable pour le développement professionnel continu des professions de santé au sens large, notamment du fait du caractère multi et interdisciplinaire des scénarios de simulation haute fidélité, et du caractère transversal des thématiques abordées. Les scénarios de haute fidélité peuvent être réajustés dans leurs objectifs pédagogiques pour s'adresser à des professionnels formés (médecins, infirmiers, sages femmes, IADE, IBODE).

<p>Modalités pratiques de réalisation</p> <p>Lieu :</p> <p>Simulation procédurale : Au sein de chaque école partenaire pour les procédures simples</p> <p>Simulation haute fidélité : Plateforme de Simulation en Santé iLumens Centre Universitaire des Saints Peres 45, rue des Saints Peres, 75006 PARIS</p> <p>Environnements virtuels : Développement et environnements Immersifs sur la plateforme iLumens Accès à partir de n'importe quelle connexion Internet</p>
<p>Intervenants : noms, qualifications et lieux d'exercice</p> <p>Coordnatrice du projet : Catherine Huré, coordonnatrice générale des soins APHP, directrice des IFSI Cochin et Charles Foix.</p> <p>Directrices des écoles partenaires du projet : Marie Alice Sigaud (Diaconnesses) Marie Paule Danis (Hopitaux Saint Maurice) Isabelle Bouyssou (St Joseph) Katy Le Neures (Rabelais) Elsabeth Jean Louis (Ste Anne) Marie Ange Ganier (Bicetre et Paul Brousse) Catherine Tedesco (Ambroise Paré) Michèle Jarraya (Béclère) Aguêda Telxela (Avicenne et Jean Verdier) Françoise Ertel (Raymond Poincaré) Patrick Lallier (Mondor) Marie Anne Guyot (Emile Roux) Monique Guinot (écoles IADE/IBODE) Corinne Rudelle (ecole sages femmes baudeloque)</p> <p>Responsable DUSI Paris Descartes : Pr Jean Luc Elghozi, Université Paris Descartes</p> <p>Responsable CFDC APHP : Mr Odon Martin Martinière</p> <p>Directeurs de la plateforme iLumens : Pr Alexandre Mignon, PUPH, iLumens, Université Paris Descartes, médecin anesthésiste réanimateur, Dr Antoine Tesniere, MCUPH, iLumens, Université Paris Descartes, médecin anesthésiste réanimateur, chargé de mission HAS simulation, secrétaire de la Société Francophone de Simulation en Santé (SOFRASIMS), secrétaire de la Société européenne de simulation en Santé (SESAM)</p>

<p>Calendrier de réalisation</p> <p>Tache 1 : Pilote en 2013 (10 formateurs formés) Début Octobre 2014 – Fin Octobre 2017 Délivrable : au moins 2 formateurs / école formé et autonome en simulation haute fidélité en Octobre 2017</p> <p>Tache 2 : Début Octobre 2014 – Fin Octobre 2017 Délivrable : audit des matériels et programmes en Octobre 2015 / Acquisition de simulateurs procéduraux pour homogénéiser les équipements en Jan 2016</p> <p>Tache 3 : Pilote en 2013 Début Octobre 2014 – Fin Octobre 2017 Délivrable : tous les étudiants en année terminale des écoles partenaires formés en simulation haute fidélité en Octobre 2017 / programmes Interprofessionnels débutés en 2016 après un pilote en 2014</p> <p>Tache 4 : Début Octobre 2014 – Fin Octobre 2017 Délivrable : Constitution d'une équipe projet en Oct 2014 / Création du scénario en Mai 2015 / production et tests en Octobre 2016</p> <p>Tache 5 : Début Octobre 2014 – Fin Octobre 2017 Délivrable : Réalisation de l'ensemble des taches en Mai 2017 / Evaluation de l'ensemble des formations en 2017 / Démarrage des projets de recherche en Octobre 2014</p>																																												
<table border="1"> <thead> <tr> <th>2014</th> <th>2015</th> <th>2016</th> <th>2017</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">Tache 1 : Formation de formateurs</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">Tache 2 : Homogénéisation des simulateurs procéduraux</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Audit</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">Homogénéisation</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">Tache 3 : Simulation haute fidélité</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Formations</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">Formations interprofessionnelles</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">Tache 4 : Environnements virtuels</td> </tr> <tr> <td colspan="1" style="text-align: center;">Equipe projet</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">Création des scénarios</td> <td colspan="1" style="text-align: center;">Production et tests</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">Tache 5 : Evaluation et recherche</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">Evaluation des livrables</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">Projets de recherche</td> </tr> </tbody> </table>	2014	2015	2016	2017	Tache 1 : Formation de formateurs				Tache 2 : Homogénéisation des simulateurs procéduraux				Audit		Homogénéisation		Tache 3 : Simulation haute fidélité				Formations		Formations interprofessionnelles		Tache 4 : Environnements virtuels				Equipe projet	Création des scénarios		Production et tests	Tache 5 : Evaluation et recherche				Evaluation des livrables				Projets de recherche			
2014	2015	2016	2017																																									
Tache 1 : Formation de formateurs																																												
Tache 2 : Homogénéisation des simulateurs procéduraux																																												
Audit		Homogénéisation																																										
Tache 3 : Simulation haute fidélité																																												
Formations		Formations interprofessionnelles																																										
Tache 4 : Environnements virtuels																																												
Equipe projet	Création des scénarios		Production et tests																																									
Tache 5 : Evaluation et recherche																																												
Evaluation des livrables																																												
Projets de recherche																																												

Autres renseignements utiles concernant les modalités pratiques d'organisation (concertation entre les différents participants concernés, comité de suivi...)

Les groupements universitaires et IFSI de Paris 5 et Paris 7 au sein de la COMUE Sorbonne Paris Cité présentent 2 projets travaillés en partenariat étroit ayant vocation à être complémentaires et de mutualiser au maximum les ressources allouées

Méthode d'évaluation prévue :

Les modalités d'évaluation du projet sont intégrées dans les tâches et sont définies dans la tâche 5 du projet détaillé.

Financement du projet
Coût total du projet :
Tâche 1 : formation de formateurs Masterclass ILumens 40 formateurs sur 3 ans Année 1 : 20 formateurs 30000€ Année 2 : 10 formateurs 15000€ Année 3 : 10 formateurs 15000€ Total Tâche 1 : 60000 €
Tâche 2 : Simulation procédurale Acquisition de simulateurs procéduraux et consommables Année 1 : 20000 € Année 2 : 3000 € (consommables et entretien) Année 3 : 3000 € Total Tâche 2 : 26000 €
Tâche 3 : Simulation haute fidélité Mannequin de simulation haut fidélité : 60000 € Séances de simulation formation initiale : 132 300 € Total Tâche 3 : 192 300 €
Tâche 4 : Environnements virtuels Développement d'une expérience 3D temps réel : Année 1 : Amorçages du projet : 50 000 euros

Année 2 : développement des programmes : A déterminer

Tâche 5 : Evaluation et recherche
Evaluation : 10000€
Projets de recherche : 50000 €
Total Tâche 5 : 60000 €
Total projet : 388 300 €

Montant de l'aide demandée à l'ARS dans le cadre de l'appel à projets « simulation en santé »

203 300 €

Autres partenaires financiers éventuels :

Université Paris Descartes / ILumens :
120 000 € (financement sécurisé)
Mannequin de simulation haute fidélité : 60000 €
Recherche : 60000 € (projet ANR financé)

APHP : 15000 € (financement sécurisé)
+ équipement simulateurs procéduraux pour écoles APHP.

Rappel : les crédits alloués au titre du fonds d'intervention régional (FIR) seront engagés par une décision attributive de financement rattachée à une convention.
Joindre au projet en annexe le budget prévisionnel (formulaire Cerfa N°12156*03)

Engagements

Les candidats dont le projet sera retenu s'engagent à

- Développer un projet en conformité avec le guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé de la HAS.
- Transmettre les pièces justificatives précisées dans la convention et la décision attributive de financement au titre du fonds d'intervention régional (FIR)
- Présenter une évaluation lors du comité régional de coordination prévu en 2015 :
 - o des actions menées avec notamment le nombre d'étudiants ou de formateurs formés,
 - o de la satisfaction des équipes pédagogiques et des étudiants
 - o des premiers impacts de la mise en place du projet sur le développement des compétences et la réussite des étudiants.

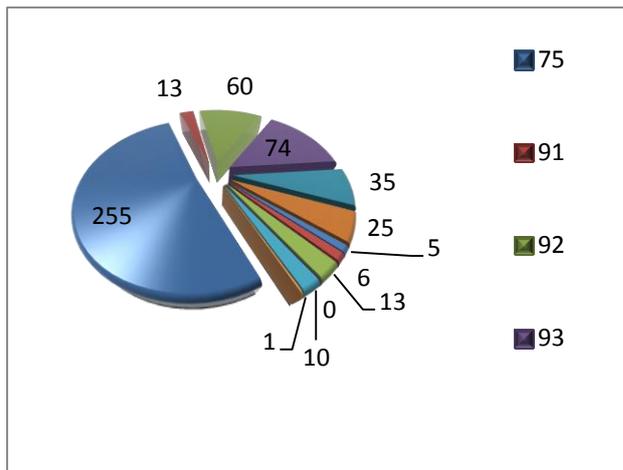
Les représentants de chacune des structures engagées dans ce projet certifient exactes les informations du présent dossier

Fait le : A Paris, le 12/09/2014
Nom(s) et signature(s) des représentants de chaque structure



Doyen Pr Gérard Friedlander, Faculté Médecine Paris Descartes

Annexe 3 : Origine géographique des étudiants et diplômes



Répartition géographique des candidats

Diplôme	Nombre L1	Nombre L2	Nombre L3
Bac L	13	5	4
BAC ES	10	16	7
BAC S	15	15	7
BAC ST2S	22	19	28
BAC STI (sciences et technologies industrielles)	0	1	0
BAC STL (sciences et techniques de laboratoire)	1	0	1
BAC STT (sciences et technologies tertiaires)	2	1	3
BAC STG	6	4	1
Equivalent du BAC	0	0	0
DE AS / DE AP	8	8	8
Licence, master	0	0	0
Bac Pro	5	3	2

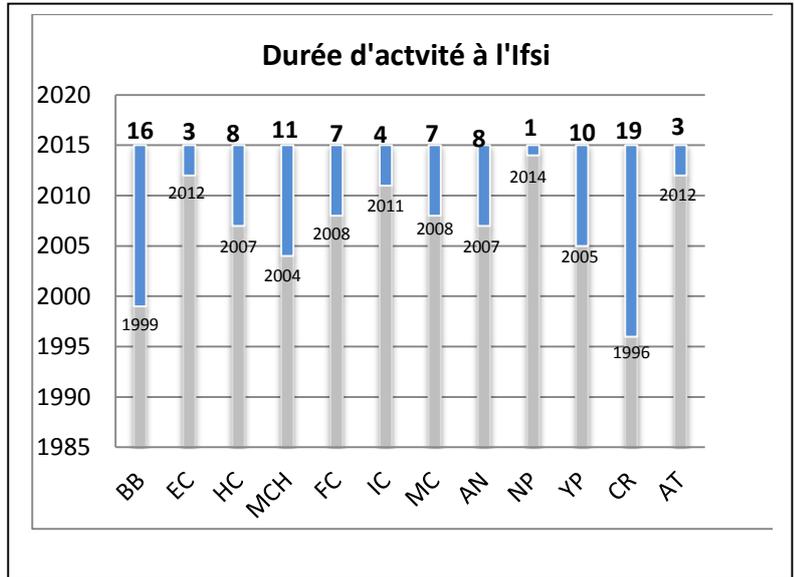
Diplômes des étudiants en formation

Promotion 2012-2015]	Féminin	en %	Masculin	en %
Nombre d'étudiants	65	87,84%	9	12,16%
Promotion 2013-2016				
Nombre d'étudiants	65	92,86%	5	7,14%
Promotion 2014-2017				
Nombre d'étudiants	64	95,52%	3	4,48%
Total	194	91,94%	17	8,06%

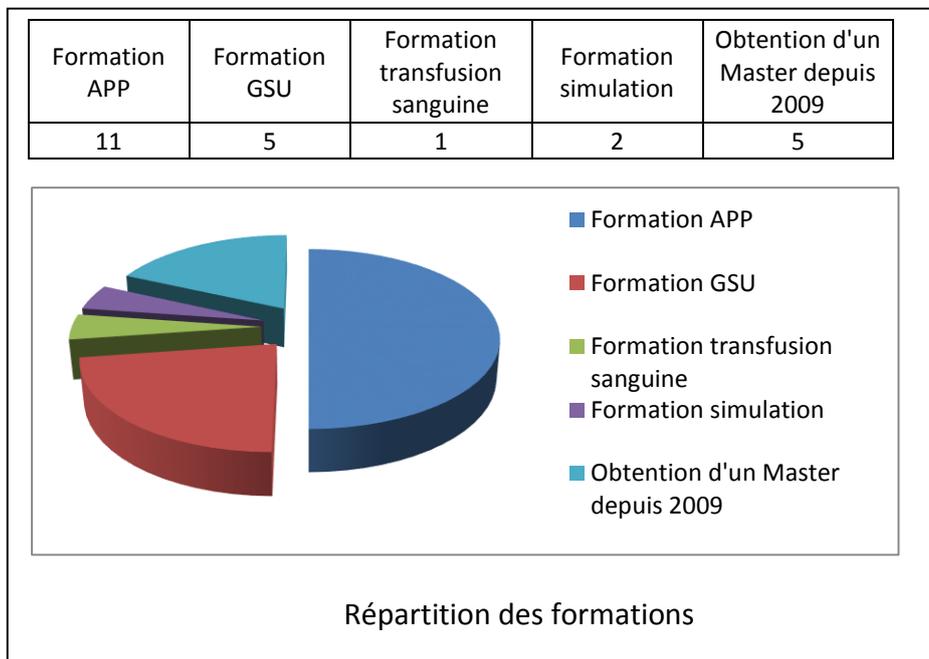
Proportion sexe féminin et masculin par promotion

Annexe 4 : Profil des formateurs

	Age femmes	Age hommes	Intégration Rabelais	Durée d'activité
BB	56		1999	16
EC		42	2012	3
HC	46		2007	8
MCH	59		2004	11
FC	49		2008	7
IC	42		2011	4
MC	54		2008	7
AN		55	2007	8
NP	49		2014	1
YP		56	2005	10
CR	58		1996	19
AT		47	2012	3



Pyramide des âges et durée d'expérience à l'Ifsi

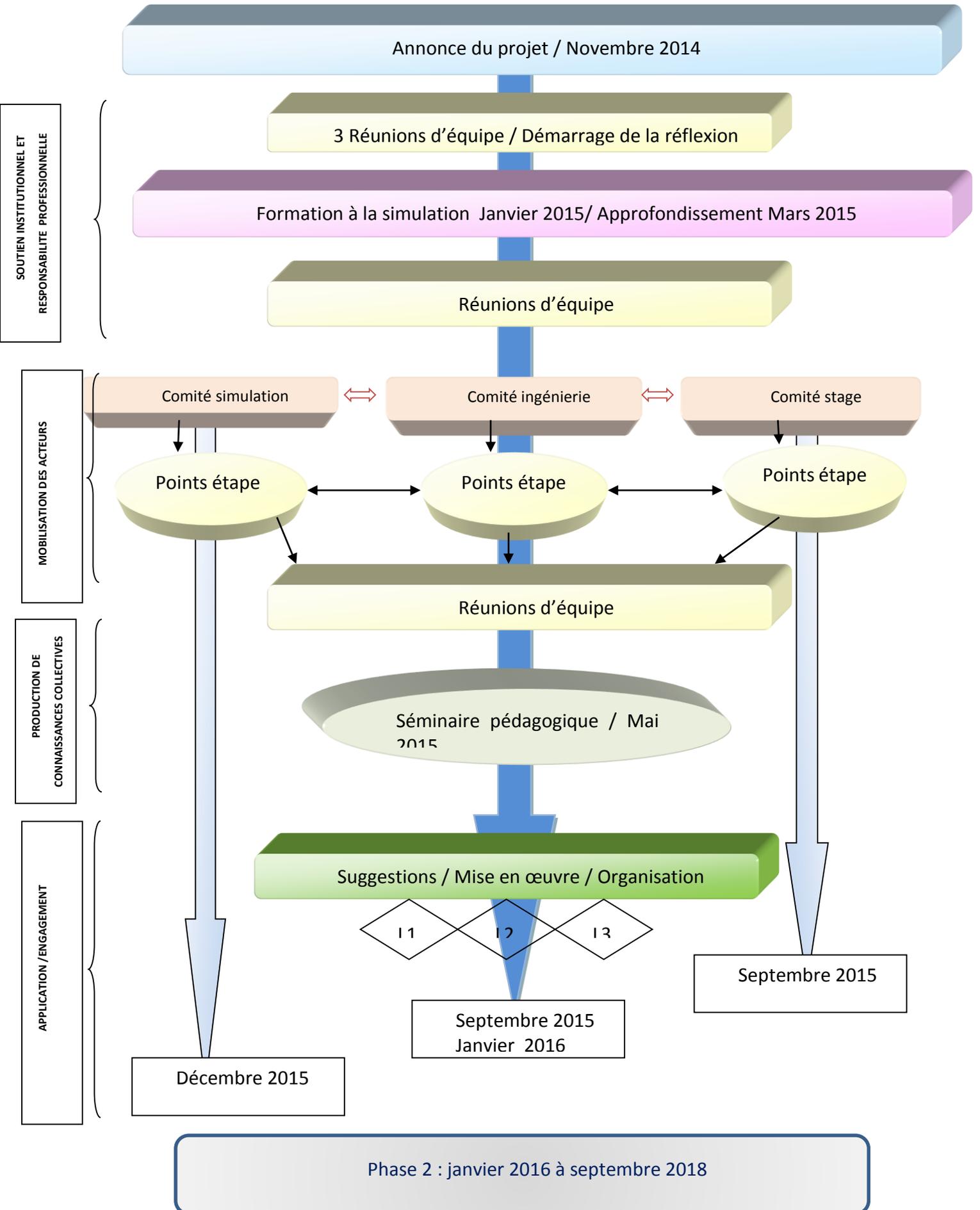


Annexe 5 : Synthèse des relations entre les acteurs⁹⁸

Acteurs	Objectifs (explicites)	Enjeux (implicites)	Atouts	Contraintes
Proviseur /IPRA	Amélioration de la réussite des EI Conformité du dispositif de formation à la réglementation Retour sur investissement	Renommé de l'établissement Positionnement concurrentiel Attractivité	Pouvoir de décision Maitrise du budget Interaction avec le rectorat de Paris	Disponibilité faible
Directrice Ifsi	Amélioration de la réussite des EI Conformité du dispositif de formation à la réglementation Coopération interlfisi	Attractivité Démontrer la légitimité au sein de l'établissement Affirmer la légitimité au sein de l'équipe Modifier les relations de travail	A la source des informations Connaissance de l'établissement, des modes d'action des formateurs Co-pouvoir de décision	Délai (sept 2015) Dépendance par rapport à l'engagement des formateurs
CDSF	Développer une pédagogie par la simulation Réussir le projet de réorganisation du dispositif de formation Disposer d'une vision globale du processus de formation des EI Décloisonnement du mode de fonctionnement	Accentuation de la responsabilité Reconnaissance de la compétence professionnelle Impact sur l'autonomie dans l'organisation et le fonctionnement	A la source des informations qu'ils produisent Connaissance de modes d'organisation différents (expérience autres Ifsi) Connaissance pédagogique	Non maîtrise de la technique simulation
Instances (DGOS/ARS)	Rendre compte de l'utilisation des fonds attribués	Répondre à la gestion des risques dans les soins	Maitrise du budget alloué Référence au cahier des charges	
Etudiants	Appréhender des situations rares et/ou complexes	Amélioration de la professionnalisation		

⁹⁸ Source ANACT, ROCHER Odile, E-projet, la conduite de projet par la traduction, 2003.

Annexe 6 : Schéma du plan d'action



Projet SIMULATION

LISTE DES ACTEURS

A l'occasion de l'introduction de la simulation et de la réorganisation de l'évaluation des stages par la modification de l'arrêté du 26 septembre 2014, l'Isu s'est engagé dans le projet d'adapter son projet pédagogique et son organisation.

LÉGENDE DE COULEUR DE L'ÉTAT ET OPTION AFFICHER/MASQUER

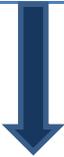
Non commencé	En cours de réalisation	Retardé	Terminé	Annulé	Personnalisé 2	Personnalisé 3	Personnalisé 4
ACTIVÉ	ACTIVÉ	ACTIVÉ	ACTIVÉ	ACTIVÉ	DÉSACTIVÉ	DÉSACTIVÉ	DÉSACTIVÉ

TÂCHE	ÉTAT	RESPONSABLE	AFFECTÉ À	ANTICIPÉ		RÉEL		COÛT	
				DATE DÉBUT	DATE FIN	DATE DÉBUT	DATE FIN	ESTIMÉ	RÉEL
Modification réglementaire	Terminé	Exterieur	Exterieur	01/05/2014	26/09/2014				
Conception du projet	Terminé	KLN	KLN	01/09/2014	01/09/2017				
Validation du projet au sein de l'établissement	Terminé	JL	KLN	01/10/2014		26/03/2015			
Validation du projet par l'inspecteur	Terminé	JL	IPRA	01/10/2014	01/03/2015	26/03/2015			
Organisation de la première phase : SIMULATION	Terminé	KLN	KLN	01/10/2014	01/11/2014	13/10/2014	01/01/2015		
Benchmarking	Terminé	KLN	KLN	01/11/2014	01/01/2015	06/11/2014	15/01/2015		
Devis formation Simulation	Terminé	KLN	JL	01/11/2014	01/02/2015	03/11/2014	15/12/2014	12 000 €	
Investissement matériel simulation	Non commencé	KLN	CH	01/01/2015	30/06/2015	01/03/2015	30/06/2015	12 600 €	
Approfondissement formation Simulation	En cours de réalisation	ARS	KLN	01/11/2014	01/12/2015	01/05/2015	01/12/2015	5 950 €	
Annonce projet	Terminé	KLN	CDSF	01/11/2014		04/11/2014	04/11/2014		
Réunion autour de la simulation	Terminé	KLN	CDSF	04/11/2014	04/11/2014	04/11/2014	04/11/2014		
Reunion autour de la didactique professionnelle	Terminé	KLN	CDSF	25/11/2014	25/11/2014	25/11/2015	04/12/2014		
Réunion autour du stage	Terminé	KLN	CDSF	04/12/2014	04/12/2014	04/12/2014	04/12/2014		
Reunion délimitation du projet et de son organisation	En cours de réalisation	KLN	CDSF	13/01/2015	30/06/2015	13/01/2015			
Formation collective à la simulation	Terminé	Medisim	CDSF	28/01/2015	30/01/2015	28/01/2015	30/01/2015		12 000 €
Organisation des comités	Terminé	KLN	CDSF	03/02/2015	03/02/2015	03/02/2015	03/02/2015		
Travail collectif en comité	En cours de réalisation	CDSF	CDSF	03/03/2015	05/05/2015	03/03/2015	05/05/2015		
Point étape N°1	Annulé	KLN	CDSF	24/03/2015	24/03/2015	05/05/2015	05/05/2015		
Point étape N°2	Retardé	JL	CDSF	14/04/2015	14/04/2015	05/05/2015	05/05/2015		
Séminaire	En cours de réalisation	KLN	CDSF	18/05/2015	22/05/2015				
Formation approfondissement	En cours de réalisation	Ilumens	YP	11/05/2015	13/05/2015				850,00 €
Formation approfondissement	En cours de réalisation	Ilumens	AN	11/05/2015	13/05/2015				850,00 €
Formation approfondissement	En cours de réalisation	Ilumens	CH	11/05/2015	13/05/2015				850,00 €
Formation approfondissement	En cours de réalisation	Ilumens	BB	11/05/2015	13/05/2015				850,00 €
Temps de travail équipe	Non commencé	CDSF	CDSF	22/05/2015	02/06/2015				
Organisation année 2015-2016	Non commencé	KLN	CDSF	02/06/2015	02/06/2015				
Mise en œuvre nouvelle organisation	Non commencé	JL	KLN	01/09/2015					
Formation approfondissement	Non commencé	Ilumens	NP						850,00 €
Début séance de simulation	Non commencé	KLN	CDSF	01/01/2016					
Tutorat stage	Non commencé	CH	CDSF	01/10/2015	01/06/2015				
Formation approfondissement	Non commencé	Ilumens	IC	07/12/2015	09/12/2015				850,00 €
Formation approfondissement	Non commencé	Ilumens	HC	07/12/2015	09/12/2015				850,00 €
Organisation de la deuxième phase : EVALUATION	Non commencé	JL	KLN	01/05/2015					
Ajustement	Non commencé	KLN	CDSF	01/06/2015					
Lancement démarche de certification: GESTION DES COMPETENCES	Non commencé	IPRA	KLN	01/09/2015	01/09/2018				
Phase 1 : Analyse de l'activité	Non commencé	Conférencier	JL	01/10/2015	01/06/2016			a chiffrer	
Phase 2: Analyse des compétences	Non commencé	Ilumens	JL	01/10/2015	01/06/2016				
Phase 3: Entretien d'évaluation	Non commencé	IPRA	KLN	01/03/2016	01/06/2016				

Soutien à la démarche de formation

<p>Participation à la formation simulation (3 jours)</p>	<p>Formation prévue pour 12 CDSF Formation suivie par 11 CDSF</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 jours : 10 CDSF - 2 jours : 11 CDSF - 1 jour : 1 CDSF
<p>Soutien au processus de formation individuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pré enquête et accueil favorable de la formation par les CDSF - Financement de la formation par l'institution - Présentation du projet à la hiérarchie et de l'intérêt de la formation - Temps dédié à la formation - Décharge de travail - Mise à disposition des moyens nécessaires (matériel, informations, documentations, collation) - Echanges autour des contenus après la formation (dans les 3 jours qui ont suivis) - Marque de reconnaissance pour l'effort et la participation
<p>Freins probables</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2 CDSF ont partiellement suivi la formation pour des raisons personnelles. Pour l'un, le positionnement est défavorable dès l'annonce. Pour l'autre, désengagement significatif dans un contexte d'emploi en mi-temps thérapeutique.
<p>Soutien à la valorisation de la future contribution attendue</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lien mis en évidence avant et après la formation avec la demande de réajustement du dispositif de formation et de sa réorganisation - Expression libre en réunion d'équipe - Constitution des comités pour envisager les possibilités de mettre en œuvre les apports de la formation reçue - Soutien à la mise en place d'expérience
<p>Freins probables</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés exprimées par 2 CDSF pour cette pédagogie : incertitude des réactions, peur de mal gérer la situation, retentissement psychologique d'une séance pour soi et l'apprenant, refus de faire seule une telle expérience - Insistance sur les moyens (lien avec la culture de l'organisation) : référence à des calculs d'activité par formateur (ORS), au cloisonnement, à l'absence de partage et de mutualisation au sein de l'équipe - Pas d'opportunité de carrière envisageable

Annexe 7 : Etude des impacts

	Impact pédagogique	Impact organisationnel	Impact relation /interaction
Comité 1 : Introduire la simulation	Connaissances nécessaires : - Didactique professionnelle - Théories d'apprentissage - Apprentissage par simulation - Analyse pratique - Méthode d'entretien explicitation - Ethique - Psychologie	- Organisation séance - Gestion des EDT des EI - Gestion du matériel - Coordination logistique/préparation/ramassage - Vision budgétaire - Redistribution des contributions - Partage de connaissances	- Coopération entre CDSF autour des UE mobilisées, situations professionnelles retenues - Renforcement partenariat intervenants/terrain - Responsabilité collective
Comité 2 : Ingénierie des UI			
Comité 3 : Politique de stage	- Fonctionnement des établissements partenaires privilégiés - Tutorat	- Organisation des visites de stage - Temps dédiés - Organisation de groupe de travail avec les terrains	- Relation avec les professionnels - Responsabilité - Positionnement
			
Savoirs préponderants	Mobilisation de savoirs théoriques sur la didactique professionnelle, l'apprentissage et l'ingénierie de formation	Mobilisation de capacité de gestion, anticipation, organisation	Mobilisation de capacités relationnelles, communication Connaissance du dispositif de formation,

Annexe 8 : Identification des enjeux

Formateurs	Intérêts/compétences	Comités choisis	Préconisations
	<ul style="list-style-type: none"> - Regain d'intérêt et projection dans l'apprentissage par la simulation - Innovation pédagogique - Expérience nouvelle attractive - Pas peur de prendre des risques - Inscrit dans le groupe de réflexion simulation avec Paris Descartes pour 1 - Compétence pédagogique - Vision holistique du système de santé - Enjeu : Innover 	Comité simulation	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'une aide pour animer les retours d'expérience et l'analyse des pratiques - But : construire de la compétence collective
	<ul style="list-style-type: none"> - Implication actuelle sur des UI - Formation Master en sciences de l'éducation pour 2 CDSF - Poursuivre la réflexion débutée puisque le S1 est en cours de réingénierie - Compétence pédagogique - Enjeu : renforcer leur expertise pédagogique 	Comité ingénierie UI	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'une aide pour appréhender l'approche compétence, analyser le réel pour améliorer la construction des projets et des évaluations - Besoin d'aide pour analyser la posture du formateur, les compétences - But : construire de la compétence collective
	<ul style="list-style-type: none"> - Valorisation dans leur pratique de l'accompagnement des EI - intensification du lien avec les partenaires de terrains - Professionnalisation de la formation - Identification des situations apprenantes - Enjeu : rester proche du terrain 	Comité stage	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'aide pour renforcer le travail de construction de situations professionnelles apprenantes avec les partenaires de stage - But : construire de la compétence collective
Direction	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des compétences et reconstruire de l'activité collective - Améliorer la qualité de la formation dispensée 	Coordination des comités	<ul style="list-style-type: none"> - But : Coopération collective

Annexe 9 : Identification des objectifs des comités

Comité simulation	Comité ingénierie	Comité stage
Questionner la didactique professionnelle		
Questionner la posture du formateur dans l'apprentissage par la simulation.	Questionner la posture du formateur dans l'approche par compétences.	Questionner la posture du formateur lors des visites de stage, avec les partenaires de stage.
Référencer les concepts		
Elaborer un projet d'apprentissage par la simulation adapté aux niveaux de formation des étudiants et répondant à l'impératif des situations professionnelles prépondérantes communes aux UI.	Proposer un scénario de construction d'une UI (L1) intégrant tous les moyens disponibles d'apprentissage développant la compétence en lien avec l'alternance	Préparer la communication à développer en stage pour construire les situations professionnelles apprenantes
Exposer l'intérêt pédagogique de la simulation pour la professionnalisation souhaitée dans le contexte évolutif de la santé.	<p>Exposer l'intérêt pédagogique des UI dans l'approche compétence.</p> <p>Lister les activités pédagogiques existantes développant les compétences</p> <p>Identifier les liens, les différences, les atouts des unes et des autres méthodes avec la simulation.</p> <p>Exposer à quel moment et pourquoi privilégier la simulation (laquelle) dans l'apprentissage des UI.</p>	<p>Examiner les situations professionnelles (définir) prépondérantes par disciplines, par niveau de formation, sélectionner et argumenter leur choix.</p> <p>Rechercher les compétences (indicateurs) à acquérir.</p>
<p>Identifier les situations prépondérantes et les compétences à développer par les étudiants (l'attendu en fin de formation, les nouvelles compétences demandées aux professionnels, la progression pour y parvenir) dans le contexte de santé actuel et en lien avec le PNSP, loi de santé, HAS, ARS.</p> <p>Que faut-il prioriser en termes de contenus, de méthodes... Penser la pluridisciplinarité, l'EPP</p>	Répertorier les situations professionnelles (par UI) prépondérantes pour développer les compétences des futurs professionnelles selon les UI, (en lien avec la mouvance du système de santé).	<p>Poser l'attendu en stage par semestre de formation, par année et en fin de cursus.</p> <p>Identifier les priorités (intégrer les APP écrites et orales, les travaux de stage....).</p>

Proposer plusieurs scénarios de positionnement de la simulation dans la formation et argumenter chacun d'eux.	Agencer les savoirs en fonction, la place des retours de stage, le travail en stage.... Proposer des scénarios d'agencement des UI sur les semestres de formation. Développer le scénario en S1/S2	Présenter les avantages et intérêts de la simulation par rapport au stage.
Suggérer les modes et/ou outils de communication pour informer les étudiants ?	Rendre lisible les ressources du dispositif actuel. Penser son amélioration (aspect formation, suivi pédagogique, suivi de stage, évaluation...).	Exposer la politique de stage envisagée.
Concevoir la structure du laboratoire de simulation à partir de l'existant pour intégrer le projet.	Proposer l'organisation de la transversalité, du maillage des UE/UI (intérêt, obstacles, éléments facilitateurs...).	Penser un partenariat avec les stages (modalités, intérêts...).
Proposer l'organisation idéale pour mettre en œuvre les suggestions.	Proposer l'organisation idéale pour mettre en œuvre vos propositions.	Proposer l'organisation idéale pour mettre en œuvre vos propositions.
Références documentaires obligatoires		

Annexe 10 : Grille d'observation des interactions en groupe de travail

	Totale	Une absence	Deux absences	Absence	Totale
Participation aux étapes du projet					
Participation à la formation simulation de base		x			
Participation à la formation d'approfondissement					
Participation aux 4 séances des comités					
Participation aux points étapes					
Participation au séminaire					
Fonctionnement au sein du groupe	Est une habitude	Effective	A améliorer	Que des idées, rien de concret	N'existe pas
Progression de l'avancée des réflexions					
Circulation de l'information entre les membres					
Régulation de la communication entre les membres					
Elaboration de propositions communes après consensus					
Création de réunion en sus de celles organisées					
Fonctionnement lors des points étapes	Est une habitude	Effective	A améliorer	Que des idées, rien de concret	N'existe pas
Circulation effective de l'information entre comités					
Circulation effective de l'information entre comités et hiérarchie					
Circulation effective de l'information entre hiérarchie et comités					
Proposition construite de solutions					
Comportement des participants	Fait avancer la réflexion	Effective	A améliorer	Peu visible	N'existe pas
Implication des participants					
Satisfaction des participants					
Synthèse du fonctionnement de l'équipe					

Annexe 12 : Compétences en situations professionnelles dans le domaine pédagogique

Le référentiel de compétences a une fonction descriptive, c'est-à-dire qu'il « *trouve son fondement dans l'activité des personnes auxquelles il est destiné* » et qu'il tient compte de l'évolution du travail. Comme je l'ai dit dans le paragraphe, cette étape de construction est à prévoir et organiser avec l'inspecteur (JOUVENOT.PARLIER, 2005). A cette étape de mon projet, je peux identifier les ingrédients nécessaires pour préparer cette action :

- Définir collectivement la compétence. Francis Minet propose « *la mobilisation pour l'action, des connaissances nécessaires à la compréhension de son contexte et à l'élaboration des procédures, des techniques et des méthodes adaptées au résultat visé ; des automatismes et des gestes nécessaires à la régulation* ».
- Clarifier la finalité : d'une part, il s'agit de gérer et organiser le travail et donc les acteurs sont les formateurs (acteurs opérationnels). D'autre part, il s'agit de prévoir une gestion des ressources humaines destinée à la formation et au recrutement à venir. Le travail avec l'inspecteur est donc à assurer en complémentarité.
- Préciser la forme et comment il sera utilisé
- Recueillir les informations : la méthode de Francis Minet est d'observer la personne en situation de travail afin de mieux comprendre ce qui fait la compétence. Cette façon est celle envisagée avec l'accord de l'inspecteur. Par la suite, il est possible d'animer des groupes de travail pour produire le référentiel, et j'envisage que les espaces de discussion puissent en être la genèse.
- Traiter les données : Francis Minet propose une répartition en quatre domaines (connaissance, procédure, automatismes et expérience)
- Valider pour rendre légitime le référentiel de compétences élaboré, au sein des groupes de travail et le soumettre à l'inspecteur.
- Organiser l'appropriation par les acteurs même si ils ont contribué à son élaboration, il devient un outil à communiquer à la direction, au Rectorat...
- Piloter la mise en usage et assurer la maintenance du système sont els deux dernière actions proposées par l'ANACT.

Un exemple

Etre capable de réaliser une séance d'activité pédagogique auprès des étudiants



A partir des apports Francis MINET, Gérard MALGLAIVE repris dans l'ouvrage de l'Anact (p 339-343) :

Les connaissances (savoirs théoriques) constituent les représentations conceptuelles, il s'agit principalement de savoirs disciplinaires. Elles sont nécessaires pour la description ou la compréhension de l'action et pour créer de nouvelles procédures face à des situations à traiter, mais elles ne gouvernent pas l'action directement et ne peuvent s'y investir qu'en passant par l'intermédiaire des procédures et techniques.

Les procédures et techniques (savoirs procédural). Ce sont les représentations schématiques, elles sont en interrelation avec les connaissances, c'est un mode opératoire permettant à la théorie d'agir sur le réel en fonction d'une intention donnée. Elles peuvent se construire grâce aux connaissances acquises ou par « essai erreur » dans l'action.

L'expérience (savoir pratique) constitue les représentations pratiques. Elles sont la mise en œuvre d'un raisonnement, personnel, non formalisé, construit dans et aux fins de l'action. Elles comblent les interstices entre les connaissances et les techniques dans la conduite de l'action.

Le savoir-faire ou représentation pragmatique, constitue le répertoire d'automatismes dont dispose une personne pour faire une action donnée.

Les compétences sont donc bien une articulation de savoirs, savoirs agis d'une part et savoirs formalisés d'autre part.



Formation & Recherche en Soins

2 rue Antoine Etex 94000 CRETEIL – Tel 01.58.42.46.20 Fax 01.58.42.46.29

Diplôme de Master Management des Organisations Soignantes MTMOS@14-15

TITRE DU MEMOIRE

L'INNOVATION PEDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'EFFICACITE INSTITUTIONNELLE

AUTEUR : LE NEURES CATHERINE

MOTS-CLES

Apprentissage par la simulation.
Situation de travail. Management du travail.
Mobilisation des formateurs.
Développement des compétences.

KEYWORDS

Learning through simulation.
Management and organization of work.
To "win over" the trainers.
Development of skills.

RESUME

En tant que directrice d'un Institut de formation en soins infirmiers (Ifsi), je me suis intéressée au nouveau contexte de la formation et surtout aux récentes modifications portées par le texte du 26 septembre 2014 qui introduit une innovation, l'apprentissage par la simulation et modifie la validation du stage en renforçant l'acquisition de compétence par situation de travail. La formation est donc à concevoir sous l'angle de la didactique professionnelle et doit donner sa place à un outil pédagogique largement plébiscité. L'Ifsi doit donc adapter son dispositif de formation et faire évoluer les compétences des professionnelles pour assurer au mieux sa mission auprès des étudiants. Ces enjeux sont probablement plus faciles à appréhender par des organisations réactives. Pour cela, la capacité du manager à susciter la mobilisation des professionnels, à créer la synergie propice aux interactions et au développement des compétences, est essentiel.

ABSTRACT

In my role as director of a training institute for nurses (Ifsi), I became interested in new approaches to training, in particular in recent modifications in the text of 26 September 2014. This text introduced an innovation in the form of learning through simulation, and changed the way internships are validated, by reinforcing acquisition of skills via training on the job. Training should therefore be redesigned based on these professional didactics, and should make use of simulation. As such, the Ifsi should adapt its approach to training and improve the skills of its professionals to ensure the best possible realisation of its mission across its student population. These challenges are probably more easily dealt with by reactive organisations. To do so, the capacity of the manager to win over the professionals and to create suitable synergies to aid interaction and the development of competences, is essential.