

ESM – Formation & Recherche en Soins

Université Paris Est Créteil/Val de Marne

Diplôme de Cadre de Santé



***L'étudiant au centre de la relation
pédagogique en IFSI: la bienveillance,
alliée du cadre formateur***

Sandrine MENI

DCS@14-15

Remerciements

A Madame Morgane Le Gal, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement et son soutien de tous les instants.

A Stéphanie et Catherine, pour leur aide précieuse.

A tous les professionnels qui ont accepté de m'accorder un peu de leur temps pourtant compté.

Aux étudiants dont j'ai croisé le chemin et qui ont partagé avec moi cette relation pédagogique.

A mes parents, pour leur confiance en moi indéfectible.

A mon frère, je sais qu'il veille.

A toi, Nicolas.

Note aux lecteurs

Les mémoires des étudiants de l'Institut de Formation des Cadres de Santé de l'ESM sont des travaux personnels réalisés pendant l'année de formation.

Les opinions exprimées n'engagent que leurs auteurs.

Ces travaux ne peuvent faire l'objet d'une publication, en tout ou partie, sans l'accord des auteurs et de l'IFCS de l'Ecole Supérieure Montsouris.

Sommaire

Introduction	4
1 LE CONSTAT	5
1.1 Le cheminement interrogatif.....	5
1.2 La question de départ.....	9
2 LE CADRE DE REFERENCE	10
2.1 Le référentiel de formation	10
2.1.1 La notion de compétence	11
2.1.2 Le socioconstructivisme	13
2.2 Apprendre à apprendre, le début de l'autonomie.....	14
2.2.1 La métacognition	14
2.2.2 Le concept d'autonomie	15
2.3 L'alternance	16
2.4 La pédagogie.....	18
2.4.1 Le cadre de santé formateur.....	19
2.4.2 L'apprenant, l'individu au sein d'un groupe	20
2.4.3 La relation et posture pédagogique.....	22
2.5 Le concept d'accueil, un déterminant à l'entrée en relation	25
2.6 Le concept d'accompagnement.....	26
2.7 La bienveillance pédagogique.....	28
3 QUESTION ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE	31
3.1 La question de recherche	31
3.2 La démarche d'enquête	31
3.2.1 L'outil	31
3.2.2 La population choisie	32

3.3	Les limites de l'enquête	33
3.3.1	Les limites de l'outil	33
3.3.2	Les limites de la population choisie	34
4	LES RESULTATS	35
4.1	La méthodologie de recueil des résultats	35
4.2	Les résultats	35
5	L'ANALYSE.....	41
5.1	Les voies de la professionnalisation	41
5.1.1	Le développement des compétences.....	41
5.1.2	L'accueil de l'étudiant déstabilisé	43
5.1.3	L'apprentissage de l'autonomie.....	45
5.2	La bienveillance pédagogique, une culture, une philosophie, une éthique?	46
5.2.1	Le cadre formateur, du « prendre soin » à « apprendre à prendre soin »	46
5.2.2	La relation pédagogique, entre savoir-faire et savoir être	47
5.2.3	Une éthique professionnelle	49
6	SYNTHESE.....	51
	Conclusion.....	52
	Bibliographie	53
	Table des annexes.....	1

Annexes

Liste des abréviations

CAFIM : Certificat d'Aptitude aux fonctions d'Infirmière Monitrice

CAFIS : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Infirmière Surveillante

CCI : Certificat Cadre Infirmier

IFSI : Institut de Formation en Soins Infirmiers

QCM : Question à Choix Multiple

QROC : Question Ouverte à Réponse Courte

Introduction

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous choisissons de réfléchir autour de la relation pédagogique. Notre expérience en tant que faisant fonction de cadre de santé formateur nous a permis de mesurer la complexité de sa dimension humaine.

Nous avons auparavant exercé en tant qu'infirmière pendant douze ans, et nous avons toujours mis au premier plan, la relation à l'Autre. Nous avons conscience aujourd'hui, à travers cette nouvelle aventure humaine, que notre ancien métier s'est mué en un autre, même si les deux comportent des similitudes.

Le référentiel de formation du 31 juillet 2009, basé sur une approche par compétences prévoit que l'étudiant devienne un « *praticien autonome, responsable et réflexif* », afin qu'il réponde au mieux aux besoins de santé des usagers.

Pour cela, il est accompagné par des formateurs, garants de la qualité de la formation. Ces derniers doivent donc développer la relation d'apprentissage dans une formation professionnalisante ainsi que des pratiques pédagogiques.

Ces trois années de formation vont être pour l'apprenant, marquées de réussites, de joie mais aussi de doutes, d'hésitations, de déceptions parfois. L'accompagnement du formateur va donc être essentiel.

Nous allons donc, au regard d'un constat basé sur notre expérience professionnelle, explorer la relation pédagogique et tenter de mesurer en quoi une relation bienveillante influence le développement des compétences de l'apprenant.

Nous développerons différents concepts, en lien avec ce questionnement, dans notre cadre de référence, avant de les associer aux résultats de notre enquête de terrain.

Nous confronterons ensuite les deux, afin de répondre à notre question de recherche et enfin, conclure notre travail.

1 LE CONSTAT

1.1 Le cheminement interrogatif

C'est après avoir exercé pendant douze ans le métier d'infirmière, que nous obtenons un poste de faisant fonction cadre de santé formateur, deux ans avant notre entrée en formation cadre à l'Ecole Supérieure Montsouris. Nous exerçons cette fonction auprès des étudiants de première année.

Nous n'avons eu de cesse depuis notre prise de poste, de nous questionner sur différents aspects de notre fonction, c'est donc en toute logique que nous décidons de consacrer ce travail de recherche à la relation pédagogique qui nous passionne autant qu'elle nous questionne.

Nous nous souvenons très bien de notre entretien d'embauche, lors duquel la question de la posture du cadre a très vite émergé. En effet, le Directeur de l'Institut nous précise que la posture du cadre formateur a largement évolué au regard du « nouveau » référentiel de formation de juillet 2009. Il s'agit d'une approche par compétences que l'apprenant doit développer tout au long de son parcours. Comment se construit cette compétence ? Quand dit-on qu'un étudiant est compétent ?

Selon Richard Wittorski, la compétence mêle différentes composantes : « *cognitive, affective, sociale, culturelle, praxéologique* ». ¹ Le concept de compétence est issu de la culture des entreprises. Selon la définition du Mouvement des Entreprises de France (MEDEF), « *la compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de la mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable* ». ²

Philippe Zarifian propose la définition suivante : « *La compétence est la prise d'initiative et de responsabilités de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmentent* ». ³

¹ Wittorski Richard, De la fabrication des compétences in Education permanente n°135, 1998

² Formarier Monique et Jovic Ljiljana, Les concepts en sciences infirmières, 2^{ème} édition, éditions Mallet Conseil, pp110-111

³ Ibid

Il semble évident que cette compétence mobilise de multiples ressources et qu'elle ait un lien avec la notion de professionnalisation.

Quel est donc ce lien ?

Richard Wittorski écrit : « *la professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci* ». ⁴

La formation infirmière est une formation professionnalisante, basée sur l'alternance. Ainsi, il est important de tenir compte de la notion de temporalité dans l'apprentissage, dans la professionnalisation qui est censée aboutir à l'autonomie de l'apprenant.

Quel est le rôle du formateur dans l'acquisition des compétences ?

Le développement des compétences s'inscrit dans un processus réflexif, en lien avec l'approche pédagogique mise en avant dans le référentiel de formation, le socioconstructivisme.

Selon Philippe Jonnaert, « *le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance* » ⁵ qu'il oppose à une méthode ou un courant pédagogique. Il s'agit davantage selon lui « *d'un cadre général de référence qui guide la pensée et l'action de l'ensemble des personnes concernées par des questions relatives à la construction, à l'acquisition, à la réfutation ou au développement des connaissances* ». ⁶ Les connaissances se construisent en s'articulant autour de différents acteurs, ici, le formateur et l'apprenant.

L'apprenant devient acteur de sa formation, il travaille à devenir « *un praticien autonome, responsable et réflexif* ». ⁷ Que signifie être acteur de sa formation ? Pouvons-nous faire un parallèle avec le patient acteur de sa guérison ? Quel est le rôle du formateur dans cet apprentissage ? Est-il le même que celui de l'infirmier qui accompagne le patient dans son parcours de soins ? Pouvons-nous dire que le formateur accompagne l'étudiant ? Que signifie accompagner ? Quelles compétences sont nécessaires pour rendre cet accompagnement opérant ?

⁴ Ibid 1

⁵ Jonnaert Philippe, Compétences et socioconstructivisme, Un cadre théorique, De Boeck, p64

⁶ Ibid

⁷ Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, Berger-Levrault

Accompagner selon le Petit Robert, c'est « *se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui. Conduire, escorter, guider, mener* ». ⁸ Il n'est donc pas question d'imposer ou de contraindre mais plutôt d'amener l'Autre là où il va en fonction de lui.

Ce concept au travers de ses attributs « *implique la relation à l'Autre, une temporalité déterminée autour du projet de l'Autre, de soutenir l'Autre dans son processus de transformation, vise à l'autonomisation, est basée sur l'empathie. Cette posture est une manière d'être en relation dans un espace et temps donné, avec bienveillance et sollicitude* ». ⁹ Le concept d'accompagnement prend donc tout son sens dans la relation pédagogique.

L'accompagnement semble donc induire nécessairement la notion de bienveillance.

Cette notion n'est pas définie dans le dictionnaire des concepts en pédagogie. Le dictionnaire de la langue française dit que la bienveillance est « *une disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui* ». ¹⁰

Est-il question d'une philosophie de « l'enseignement » ? S'agit-il davantage d'une éthique pédagogique ?

« *Dans la relation éducative, l'engagement de tout éducateur fait référence implicitement ou explicitement à un ensemble de valeurs et de croyances* ». ¹¹

L'une des particularités du métier de cadre formateur c'est que celui-ci exerce avec ses pairs au quotidien. Un réel travail de groupe est indispensable afin d'agir avec cohérence. Toutefois, le groupe cadre partage-t-il les mêmes valeurs et les mêmes croyances ? Si non, quelles sont les conséquences sur l'accompagnement de l'apprenant ? Un certain nombre de valeurs, dégagées dans le projet pédagogique, doivent rassembler les formateurs autour d'un accompagnement commun. Est-ce possible ?

Il est intéressant d'introduire également la notion de relation au savoir, à l'autorité voire au pouvoir. Quelle conception a le formateur de sa fonction ?

⁸ Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française, 2004

⁹ Ibid 2

¹⁰ Ibid 8

¹¹ Ibid 1

Cette bienveillance pédagogique évoquée est-elle synonyme de bientraitance dans la relation de soins ? Pouvons-nous rapprocher la notion du prendre soin de la relation soignant/soigné à la relation pédagogique entre formateur et apprenant ? N'est-il pas possible à l'inverse d'imaginer que la bienveillance du formateur avec l'apprenant favorise la bientraitance du patient par le futur professionnel qu'il est ? Le formateur est obligatoirement issu du terrain, il est un professionnel du soin qui peut être un modèle pour l'apprenant, dans une formation professionnalisante.

Comment ce formateur passe-t-il du statut d'infirmier à celui de pédagogue ?

Qu'est-ce que la pédagogie ? Lorsque nous avons débuté dans cette fonction, il nous a été remis une liste d'ouvrages, notamment sur la pédagogie. Comment s'appréhende-t-elle ? N'est-elle issue que de savoirs livresques ou bien s'acquiert-elle avec l'expérience ? Nous imaginons que des savoirs théoriques sont nécessaires mais sont-ils suffisants ?

La pédagogie est définie comme « toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui ».¹²

Ici, « autrui » correspond aux étudiants en soins infirmiers qui sont tous différents les uns des autres, tant en âge, qu'en expérience, puisque certains sont récemment bacheliers alors que d'autres sont en reconversion professionnelle ou encore en promotion professionnelle. Ainsi, nous nous demandons si chacun sera sensible aux mêmes méthodes d'apprentissage ? Existe-t-il de ce fait différents types de pédagogie ?

Le formateur n'a pas de formation spécifique, il est parfois diplômé d'un Master en « Sciences de l'éducation ». Cela permet-il d'aborder différemment la formation et surtout l'apprenant ?

Pouvons-nous penser que les compétences de l'infirmier dans le cadre de l'éducation thérapeutique mobilisent les mêmes savoirs que dans la relation formateur/apprenant ? En effet, celle-ci nécessite notamment une relation de confiance, un engagement de la part des différents acteurs, l'acceptation de l'Autre dans ses évolutions mais aussi parfois dans ses régressions. Au-delà de l'acceptation il faut autoriser l'Autre à faire des choix qui ne sont pas les nôtres.

Des aptitudes à entrer en relation semblent essentielles à cette fonction et il apparaît que pour des étudiants en soins infirmiers de première année, l'accueil est déterminant.

¹² Raynal Françoise, RIEUNIER Alain, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, août 2012, p366

Il s'agit de « sécuriser la personne accueillie en lui donnant des repères, connaître cette personne, l'aider à mobiliser toutes ses ressources pour qu'elle développe des stratégies de coping défini comme l'ensemble des stratégies cognitives, comportementales et psychologiques qu'une personne adopte pour faire face aux agents stressants qu'elle évalue comme excédents ses ressources habituelles ». ¹³

L'étudiant de première année est en situation nouvelle, avec une perte de repères qui peut induire un stress, l'accueil semble donc capital.

1.2 La question de départ

Ce cheminement interrogatif nous amène à la question suivante :

Dans quelles mesures les conceptions qu'a le cadre formateur de la relation pédagogique impactent-elles l'accompagnement de l'étudiant en Institut de Formation en Soins Infirmiers de première année ?

¹³ Ibid 2

2 LE CADRE DE REFERENCE

2.1 Le référentiel de formation

La réingénierie des études en soins infirmiers a donné lieu à un nouveau référentiel de formation à la suite de l'arrêté du 31 juillet 2009. Il s'inscrit dans le processus des accords de Bologne qui visent à harmoniser les formations universitaires en Europe. Il inscrit ainsi l'entrée des études en soins infirmiers dans un cursus Licence-Master-Doctorat, permettant à tout diplômé d'exercer dans la zone européenne ou d'y poursuivre des études supérieures.

Ce référentiel de formation est le résultat de l'élaboration d'un référentiel métier, puis d'activités, de compétences et critères d'évaluation.

Il a donc été pensé pour répondre au plus juste aux besoins de santé, à la qualité des soins. Il appartient donc à l'apprenant d'acquérir dix compétences¹⁴ qui valideront son diplôme.

L'annexe de l'arrêté du 31 juillet 2009 stipule d'ailleurs que : « *la formation conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier vise l'acquisition de compétences pour répondre aux besoins de santé des personnes dans le cadre d'une pluriprofessionnalité. Le diplôme d'Etat d'infirmier atteste des compétences professionnelles pour exercer les activités du métier d'infirmier* ». ¹⁵

Progressivement, l'étudiant va développer des connaissances dites déclaratives, procédurales et conditionnelles.

« *Les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques (...), les procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action, (...), les connaissances conditionnelles concernent le quand et le pourquoi* ». ¹⁶ Ces connaissances correspondent aux savoirs pour comprendre, agir et transférer précisés dans le référentiel de formation.

¹⁴ Annexe 1

¹⁵ Arrêté du 31 juillet 2009, relatif au diplôme d'Etat d'infirmier : annexe 3 le référentiel de formation

¹⁶ Tardif Jacques, Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie cognitive, Les éditions logiques, 1992, p 48-50

La construction des compétences est donc graduelle elle aussi, elle s'inscrit dans un processus de professionnalisation. Les finalités du référentiel de formation ont pour objet de « *professionnaliser le parcours de l'étudiant, lequel construit progressivement les éléments de sa compétence à travers l'acquisition de savoirs et savoirs faire, attitudes et comportements* ». ¹⁷

2.1.1 La notion de compétence

Le développement de la professionnalisation aboutit à la construction de compétences qui selon Richard Wittorski ¹⁸ passe par six étapes.

La première repose sur « *la logique de l'action* ». Il s'agit d'un apprentissage de type essais-erreur. L'individu confronté à de nouvelles situations, dans un contexte connu, reproduit l'action sans la conscientiser. Ce n'est pas une voie qui correspond au référentiel de formation.

La deuxième correspond à « *la logique de la réflexion et de l'action* », il s'agit de faire des liens entre les savoirs théoriques et les apprentissages sur le terrain. Il y a conscientisation du processus. Les apprenants mobilisent leurs savoirs acquis, vont rechercher de l'information pour en construire d'autres.

La troisième consiste à analyser sa pratique, son action, par un processus réflexif afin de transformer les savoirs théoriques en savoirs d'action. Il est question ici d'une « *logique de réflexion sur l'action* ». C'est une exigence de la formation

La quatrième est appelée « *logique de réflexion pour l'action* », qui consiste à anticiper de nouvelles pratiques.

La cinquième est basée sur une fonction de transmissions de savoirs, de co-construction des pratiques, de modification dans l'appréhension des situations, c'est « *la logique de traduction culturelle par rapport à l'action* ».

Enfin, la sixième voie de professionnalisation est celle de « *la logique de l'intégration/ assimilation* ». L'apprenant intègre les savoirs qui prennent la forme de compétences qui vont lui permettre d'agir dans chaque situation rencontrée.

¹⁷ Ibid 15

¹⁸ Wittorski Richard, Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, 2007, p 315-316

Le formateur intervient particulièrement dans les deuxième, troisième et cinquième voies, à savoir la logique de la réflexion, l'analyse de pratique et l'accompagnement.

Guy Le Boterf met en avant sept orientations majeures pour concevoir un dispositif de parcours de professionnalisation dont la première est de « *préparer à agir avec compétence et non seulement faire acquérir des compétences* »¹⁹.

D'ailleurs pour lui, « *la compétence d'un professionnel se reconnaît à sa capacité à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles. Pour cela, il devra savoir combiner et mobiliser plusieurs compétences ou ressources* ». ²⁰

Philippe Perrenoud a retenu que la compétence est « *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* ». ²¹ La compétence se construit dans le temps et au travers des liens faits par l'étudiant pour transposer les savoirs théoriques en savoirs agir en situation de soins. Chaque situation doit prendre du sens, être analysée, comprise pour la traiter de manière adaptée, avec compétence. L'étudiant est amené à faire preuve d'une intelligence situationnelle.

Nous voyons bien à travers ces différentes définitions qu'il semble indispensable de penser la compétence par la mobilisation de différentes ressources qui vont la construire. ²²

Ces définitions multiples semblent toutes s'accorder à rassembler quelques points. « *La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* ». ²³ La notion d'intégration est importante puisqu'elle permet ensuite de transposer.

¹⁹ Le Boterf Guy, Ingénierie et évaluation des compétences, Editions d'organisation, 5^{ième} édition, 2006, p155

²⁰ Le Boterf Guy, De quel concept avons-nous besoin ? in Les compétences de l'individuel au collectif, Soins Cadres, n°41, 2002, p 20

²¹ Perrenoud Philippe, Construire des compétences dès l'école, ESF Editeur, 6^{ième} édition, 2011, p7

²² Annexe 2

²³ Carré Philippe et Caspar Pierre, Traité des sciences et des techniques de la formation, édition Dunod, 3^{ième} édition revue et actualisée, 2011, p 232

Toutefois, comme le précise Marie-Ange Coudray, « *le résultat de l'action en situation ne dépend pas uniquement de la compétence : d'autres éléments entrent en jeu, tels que les moyens mis à disposition ou l'implication* ». ²⁴

2.1.2 Le socioconstructivisme

L'entrée en formation professionnalisante est souvent une nouvelle approche pour l'étudiant. Il ne s'agit plus de recevoir les savoirs transmis par l'enseignant mais il est davantage question d'être dans un processus de recherche d'informations. « *L'étudiant est amené à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif* ». ²⁵ Il devient acteur de sa formation. « *Dans une perspective socioconstructiviste, l'élève travaille sans cesse au départ de ses propres connaissances, les ajustant, les modifiant, les reconstruisant voire même les réfutant en fonctions des caractéristiques des situations, qui, sans cesse, testent la viabilité des connaissances de l'apprenant* ». ²⁶

Cette approche admet que la connaissance est construite et s'oppose ainsi à l'approche ontologique pour laquelle la connaissance se transmet. « *Pour les constructivistes, les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres* ». ²⁷

Faisons un bref récapitulatif des différents courants pédagogiques depuis le début du XXème siècle, afin de comprendre le changement paradigmatique de l'approche par compétences d'une conception socioconstructiviste.

Le behaviorisme (de l'américain « behavior » qui signifie comportement) est une théorie selon laquelle l'individu est une « *boîte noire* » qui répond à des stimuli par des comportements systématiquement identiques. Elle engendre dans l'éducation une pédagogie basée sur les objectifs en ayant recours à des renforcements positifs ou négatifs. Skinner en est le représentant le plus célèbre « *L'individu n'est plus qu'une boîte noire et*

²⁴ Coudray M A et Gay Catherine, Le défi des compétences, éditions Masson, 2009, p 42

²⁵ Référentiel de formation, annexe 3 de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier

²⁶ Jonnaert Philippe, Compétences et socioconstructivisme, De Boeck, 2006, p78

²⁷ Ibid. p 66

*les concepts stimulus, réponse, renforcement deviennent alors les éléments clés de l'explication du comportement humain ».*²⁸

Pour le courant cognitiviste, l'apprentissage relève d'un processus de traitement de l'information qui s'opère par un « *système cognitif composé de différents registres mémoriels* ». ²⁹

Selon le courant constructiviste, avec notamment Jean Piaget, « *l'acquisition des connaissances dépendrait d'une interaction étroite entre l'individu et l'environnement. La connaissance se construit à partir des sens (...) mais également par les capacités de chacun à appréhender le monde extérieur* ». ³⁰ Jean Piaget développe les principes « *d'assimilation* » et « *d'accommodation* ». La première notion permet l'ajout de connaissances à celles antérieures et l'accommodation transforme ces dernières « *pour faire face aux situations nouvelles* ». ³¹ Ainsi, l'apprenant devient davantage acteur de son apprentissage toutefois sans prendre en considération ses aspects sociaux qui seront primordiaux dans le socioconstructivisme. En effet, Lev Vygotsky « *développe l'idée de « la zone proximale de développement » qui correspond à l'écart entre ce que le sujet peut comprendre seul et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'un tiers* ». ³² Ainsi, l'acquisition des connaissances dépend du contexte pédagogique, de la situation d'enseignement et du groupe.

2.2 Apprendre à apprendre, le début de l'autonomie

2.2.1 La métacognition

Pour permettre à l'étudiant d'être autonome, il faut tout d'abord lui donner les moyens d'apprendre. « *Apprendre à apprendre, c'est viser sa propre transformation d'individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre, c'est donc se préparer à être autonome* ». ³³

²⁸ Raynal Françoise, Rieunier Alain, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, esf éditeur, août 2012, p 110

²⁹ Le Gal Morgane, Les courants pédagogiques, Les stratégies d'apprentissage, cours ESM 29-12-2014

³⁰ Ibid 29

³¹ Ibid 29

³² Ibid 29

³³ Portine Henri in Le Gal Morgane module 5, Fonction de formation initiale et continue, 3 septembre 2014

Il faut permettre à l'étudiant d'identifier ses habitudes de travail, d'organisation, de mémorisation. Il faut qu'il puisse en prendre conscience afin de les perfectionner ou d'en changer si elles ne lui permettent pas d'atteindre les objectifs fixés. Il est essentiel pour l'étudiant de première année de développer ses capacités personnelles d'apprentissage afin de répondre aux exigences du référentiel de formation. L'étudiant doit pouvoir organiser son système de pensée. Favoriser cette action d'apprendre à apprendre c'est inciter l'apprenant à mener une réflexion sur son action et lui permettre d'entreprendre la mise en place d'actions correctives éventuelles.

Ainsi, la notion d'apprendre à apprendre est fondamentale tout comme la notion d'erreur ou plutôt d'autorisation à l'erreur. L'acquisition de la compétence est progressive et passe par cet apprentissage. Elle se développe notamment par l'erreur, c'est-à-dire que ce sont les écarts entre ce qui est attendu et ce qui est noté qui permet de prendre conscience de stratégies probablement inadaptées. Les erreurs sont essentielles pour apprendre, elles servent à avancer, si l'on prend le temps de les analyser et de les comprendre. C'est pourquoi il est important d'autoriser l'erreur, pour ne pas en avoir peur et ainsi la dépasser. La confiance en soi et la motivation sont des éléments essentiels qui favorisent l'apprentissage ainsi que les interactions sociales. Lev Vygotsky écrit, « *ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* », selon lui, « *le développement de l'intelligence trouve son origine dans les relations interpersonnelles* ».

Nous pouvons donc penser qu'il est essentiel que le climat d'apprentissage soit suffisamment serein pour l'évolution de l'apprenant.

2.2.2 Le concept d'autonomie

*« Etre autonome, c'est pouvoir et vouloir en même temps, se poser des questions. Capacité de mobiliser avec intelligence ce qui a été appris ».*³⁴

L'autonomie dans le cadre de la pédagogie dans l'ARSI se définit selon trois axes, la présence d'autrui, l'interdépendance ; la présence de la loi ; la conscience de soi, la responsabilité.

³⁴ Caudron H, Autonomie et apprentissages, éditions Tempes, p17, in Boissart Marielle, Le référentiel de formation infirmière : un levier de la professionnalisation, éditions Lamarre ,2013, p79

Le formateur favorise les conflits sociocognitifs chez les apprenants. L'interaction avec le groupe est importante. En effet, l'apprenant se construit à l'aide de ses relations sociales.

La parole doit être libre afin que chacun puisse argumenter et contre argumenter. Cela doit être vécu comme un moyen de progresser dans ses représentations, ses apprentissages. Le formateur est un médiateur qui permet l'expression, dans une relation de confiance. La recherche par petits groupes est donc à favoriser afin que chacun identifie sa propre façon de penser en la confrontant aux autres. Ce processus contribue au développement de l'autonomie de l'apprenant. En effet, il doit pouvoir évoluer au sein d'un groupe, sans la relation directe avec le formateur, en faisant face à ses conflits cognitifs tout en restant dans une démarche de critique constructive. La remise en question est essentielle.

Ainsi, « *les pédagogies de l'autonomie sont des pédagogies du savoir apprendre, de la construction par la découverte* ». ³⁵

L'autonomie s'oppose à la dépendance.

2.3 L'alternance

Si nous devons faire une définition simple de ce modèle d'apprentissage, nous pourrions expliquer qu'il s'agit de la combinaison de temps d'apprentissage à l'institut et d'un temps sur le terrain. Il s'agit donc, de « *deux lieux distincts fréquentés alternativement et qui rempliraient chacun une mission particulière* ». ³⁶ L'institut développe l'aspect théorique et les lieux de stage la pratique.

« *Cette pratique repose sur la double reconnaissance des limites du savoir académique pour l'action et des vertus de l'action comme source d'apprentissage.* » ³⁷ Cette dualité peut prendre plusieurs formes :

- L'alternance juxtapositive : deux temps de travail sans liaison entre eux
- L'alternance associative : formation théorique et professionnelle avec rencontres entre les différents partenaires.
- L'alternance intégrative : il s'agit de la « *compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatif* ». ³⁸

³⁵ Morandi Franc, Introduction à la pédagogie, Armand Colin, 2006, p 77

³⁶ Bourrel Philippe, L'Alternance dans son exercice professionnel in Soins cadres de santé n°65, février 2008, p 59

³⁷ Ibid 20

³⁸ Ibid 23

L'alternance intégrative est le modèle qui sert de référence à la formation infirmière, elle consiste à donner du sens aux différents savoirs.

*«L'alternance c'est une non séparation du savoir théorique et du savoir pratique dans la compétence professionnelle. Le savoir pratique devient le principe même de l'alchimie des compétences transformant les connaissances en savoirs pour l'action».*³⁹

Elle peut être aussi appelée «*alternance dialectique*».⁴⁰ Elle participe à la professionnalisation de l'apprenant par un partenariat effectif entre les différents acteurs. Il existe une complémentarité, un réel dialogue et des échanges qui contribuent à l'apprentissage de l'étudiant.

L'étudiant se questionne et construit son identité professionnelle. *«L'analyse des situations de travail fait apparaître la nécessité pour un professionnel de pouvoir se référer aux normes et règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire avec sécurité sa propre façon de s'y prendre, sa propre manière d'agir ».*⁴¹ On peut tout à fait transposer cette affirmation au cas de l'étudiant en apprentissage. Il est amené à rencontrer plusieurs professionnels dont les pratiques sont différentes mais sa réflexion doit pouvoir l'amener à analyser ces pratiques en tenant compte des textes de référence. Cette autonomie de pensée est primordiale. Le professionnel en devenir vise à ne pas être un simple exécutant, *« savoir agir ne se réduit pas à savoir exécuter ».*⁴²

L'étudiant mobilise différents savoirs développés dans une formation en alternance. Ce principe de formation permet de confronter l'étudiant aux situations de soins auxquelles il devra faire face une fois diplômé. L'écart entre théorie et pratique est de ce fait réduit. Les apprentissages théoriques prennent du sens en situations de soins.

L'étudiant doit pouvoir lors de ces apprentissages cliniques développer une démarche réflexive qui lui permette de mobiliser ses ressources que sont ses différents savoirs. L'idée étant de pouvoir transférer ses connaissances à chaque situation de soins. Il s'agit de mettre des savoirs en action.

³⁹ Geay André in Blanchemanche Pauline, Le partenariat, décembre 2014

⁴⁰ Fernagu-Oudet Solveig, Former dans l'environnement : les formations en alternance in Education permanente n°183, 2010, p 100

⁴¹ Le Boterf Guy, Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle, Eyrolles éditions d'organisation, 2008, p 21

⁴² Ibid p 24

Le professionnel, dans cette configuration d'alternance, doit pouvoir quant à lui répondre aux interrogations. L'étudiant se forme sous le regard de ses pairs qui doivent le sécuriser et l'encourager.

C'est tout le sens de l'alternance intégrative qui participe à la professionnalisation de l'apprenant.

2.4 La pédagogie

*« La pédagogie est de l'ordre de l'expérience humaine (...). Elle est autant un plan d'action, la réalisation d'un projet de société et de ses institutions, qu'une relation, une conduite réalisatrice qui passe par une rencontre, une expérience où tout n'est pas donné à l'avance ».*⁴³ Elle met donc en scène deux acteurs, d'un côté celui qui « enseigne » et de l'autre celui qui apprend.

Pour aborder le terme de « pédagogie » et en avoir une compréhension globale, il est intéressant de faire un retour dans l'histoire. Ce terme est intimement lié à celui « d'éducation » dont la première origine étymologique est « *e-ducare* » qui signifie *prendre soin, acte d'élever un enfant* et la deuxième « *e-ducere* », *faire sortir, conduire loin de, mais aussi tirer de lui-même ce qui est en germe, ses potentialités* ».⁴⁴

Le pédagogue était celui qui conduisait l'enfant à l'école, vers le savoir (enfant : *pais*, *agôgê* : conduite, *paidagôgos* : celui qui conduit l'enfant). La fonction de maître est plutôt dévolue au « *didascalos* ».

Aujourd'hui la pédagogie peut se définir par « *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui* ».⁴⁵

La pédagogie en IFSI s'adresse à un public adulte, aussi jeune soit-il. Par conséquent, nous pourrions admettre que l'andragogie, définie comme « *un modèle d'intervention destiné aux adultes en formation permanente, supposés autonome* »⁴⁶ soit plus appropriée dans le

⁴³ Morandi Franc, Introduction à la pédagogie, éditions Arman Colin, P 8

⁴⁴ Ibid 43

⁴⁵ Raynal François, Rieunier Alain, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, ESF éditions, août 2012, p 366

⁴⁶ Carré Philippe, Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique in Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod, 3^{ème} édition, p 428

contexte de la formation en soins infirmiers. Nous ne chercherons pas dans ce travail à explorer les distinctions de ces deux approches mais plutôt à étudier l'acte de « former ».

A cet effet, Jean Houssaye explicite un modèle de compréhension à travers « le triangle pédagogique ». Il définit « *tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation, la matière, le programme à enseigner. (...) les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus former, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche apprendre* ». ⁴⁷

Cette explication permet de mesurer d'une part que le formateur peut s'inscrire dans différentes postures et d'autre part que l'étudiant doit s'engager lui aussi pour acquérir des connaissances. Il ne pourra apprendre que s'il le souhaite.

2.4.1 Le cadre de santé formateur

C'est en 1949, à l'initiative de Léonie Chaptal que naît le Comité d'entente des écoles d'infirmières hospitalières françaises et de l'union française, qui fera apparaître l'importance de formaliser la formation des monitrices des écoles d'infirmières.

« *La formation des cadres de la profession sera réellement officialisée en 1958, par l'institution du Certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmière monitrice (Cafim) et du Certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmière surveillante (Cafis)* ». ⁴⁸

A cette époque, les monitrices traduisent aux élèves le langage médical, la parole savante du médecin.

En 1975, le Cafim et le Cafis deviennent le Certificat cadre infirmier (CCI) qui ne divisera plus les deux spécialités.

C'est le Décret du 18 août 1995 qui prévoit une formation basée sur cinq modules communs dont un est intitulé « Fonction de formation ». La formation spécifique est donc

⁴⁷ <http://ressources-crpe.com>

⁴⁸ Poisson Michel, Ifsi : des monitrices aux formateurs-enseignants, histoire et perspectives, in Soins Cadres n°75, août 2010, p 26

abandonnée. *« Les contenus de formation centrés sur les questions de management, d'économie et de gestion, transversales par définition, ont certes pu répondre en très grande partie aux besoins de formation des futurs cadres en unités de soins. Mais il n'est pas certain qu'il en fût de même s'agissant de la préparation des futurs formateurs à l'enseignement. En effet, si le recours aux sciences de l'éducation et aux techniques d'ingénierie de formation, transversales elles aussi, contribue indéniablement à la formation de « managers » comme des formateurs, il ne permet en aucun cas de développer en profondeur les aspects didactiques spécifiques aux métiers, compte tenu du temps de formation ».*⁴⁹

Ainsi, se pose la question de la préparation des formateurs à leur exercice, d'autant plus depuis la réforme des études infirmières de 2009 qui a marqué une évolution dans la posture du formateur qui n'est plus celui qui transmet des savoirs purs mais plutôt celui qui permet la réflexion autour des connaissances.

2.4.2 L'apprenant, l'individu au sein d'un groupe

Il est important de rappeler que l'étudiant de première année représente la population ciblée de cette recherche. Nous pourrions penser que cette population est constituée de jeunes adultes venant d'obtenir leur Baccalauréat, mais pas seulement.

L'hétérogénéité des promotions est importante. Il s'agit d'un « melting pot » générationnel. En effet, tout comme dans les services de soins, dans les IFSI se côtoient des étudiants d'âges différents. Chacun n'a donc pas les mêmes représentations du travail dans toutes ses formes à savoir l'apprentissage et l'activité professionnelle.

*« Une génération va pouvoir être définie comme étant constituée d'individus partageant les mêmes traits et les mêmes valeurs culturelles, intégrés par ces derniers au moment de leur enfance et de leur jeunesse, ainsi qu'en relation étroite avec leur époque influençant tout au long de leur vie ».*⁵⁰

Chacun doit pouvoir trouver sa place et évoluer avec ses représentations, sans jugement, dans le respect.

⁴⁹ Ibid 47

⁵⁰ Lambert Jacques, Nouvelle donne générationnelle et pédagogie, quelles différences de représentations ? in Soins cadres de santé N°65, février 2008, p 46

L'étudiant de première année en soins infirmiers découvre un nouvel environnement dans lequel il va évoluer pendant trois ans dans le meilleur des cas, c'est-à-dire sans redoublement. Ce changement génère la plupart du temps une angoisse, un stress auquel va devoir faire face l'apprenant, majoré lors de la première période de stage. En effet, lors des temps dédiés à la préparation de stage, en présence du formateur référent, les étudiants font souvent part de leurs craintes concernant cette première confrontation au milieu professionnel, à la personne malade, avec toutes les représentations et expériences que chacun s'en fait.

Ce temps d'échange permet à l'apprenant de verbaliser ses inquiétudes.

Les études en soins infirmiers demandent à l'étudiant une adaptation permanente, à la fois entre les temps de présence en formation théorique et clinique, mais aussi entre les différents lieux de stage. L'étudiant effectue lors de sa formation soixante semaines de stage, réparties sur six semestres et ne rencontre pas moins de six lieux de stage différents. Il doit mettre en place des stratégies pour faire face à son stress, s'adapter. D'autant plus que l'apprenant de première année est souvent perçu comme une « charge » par les équipes soignantes.

Nous pouvons ainsi mettre en évidence le concept de coping qui se définit dans ses attributs comme étant « *indissociable du concept de stress* ». ⁵¹

Les différentes étapes induites par la formation et le stress auxquels doit faire face l'étudiant demandent de l'énergie à l'apprenant et un accompagnement au quotidien, par le formateur. Il ne s'agit pas de créer de la dépendance avec l'étudiant dans une relation infantilisante mais plutôt faire preuve de bienveillance pédagogique.

La formation nécessite beaucoup de temps de travail en groupe, il est donc important de tenir compte du climat socio-affectif dans l'apprentissage. « *Chaque groupe est le lieu d'une transmission, le lieu de la différenciation des individus les uns par rapport aux autres, le lieu encore de la déliaison et de la transformation* ». ⁵²

Ce travail en groupe initie l'apprentissage de l'écoute, de la discussion, du débat, c'est un levier d'apprentissage important.

⁵¹ Formarier Monique et Jovic Ljiljana, Les concepts en soins infirmiers, éditions Mallet conseil

⁵² Ibid 23, p 508

*« Que le groupe apprenne à vivre et faire vivre des personnes ensemble avec des règles, des tensions, des conflits. Qu'il apprenne à se reconnaître dans son originalité (...). Et cet apprentissage commun et collectif constitue aussi pour chacun des participants un exemple de vie de groupe, un exemple qui peut devenir princeps dans la vie professionnelle ».*⁵³

Les groupes restreints, qu'ils soient imposés ou laissés au libre choix vont être des lieux de vie où il n'est pas rare que des conflits s'installent entre étudiants issus de générations différentes, souvent liés à des représentations du travail et de l'apprentissage. Ces conflits contribuent à inscrire l'apprenant dans un processus de maturation et d'apprentissage du travail en équipe encadré par des règles et des normes.

Ils doivent aboutir à des incompréhensions mais encore une fois à l'analyse et la réflexion d'un fonctionnement. L'étudiant identifie les difficultés mais également tout ce qui a été positif afin de le valoriser et créer de la solidarité.

Le groupe va exister au cours des trois années d'études et chaque étudiant évoluera en fonction des interactions avec ce groupe. Les motifs d'engagement sont souvent différents et engendrent parfois des conflits, mais c'est aussi l'apprentissage du travail en équipe. Chaque membre d'une équipe ne vient pas chercher la même chose sur son lieu de travail. Le formateur a alors un rôle de médiateur, *« l'attention première du formateur pour former le groupe consistera à créer un climat propice à l'apprentissage dans lequel chaque personne se sentira en sécurité pour apprendre avec et par les autres. Certaines valeurs seront ainsi reconnues comme favorisant l'instauration de ce climat ; l'entraide, le partage, la confiance, l'ouverture aux autres, le droit à l'erreur, l'engagement, l'égalité et la solidarité sont ainsi de mises ».*⁵⁴

2.4.3 La relation et posture pédagogique

Le rôle du formateur en soins infirmiers paraît différent de celui de l'enseignant, d'autant plus dans une formation professionnalisante, *« si l'enseignement relève d'une logique du savoir, la formation relève en revanche essentiellement d'une logique de la pratique qui*

⁵³ Carré Philippe et Caspar Pierre, Traité des sciences et des techniques de la formation, 2011, p 517

⁵⁴ Howden J et Kopiec M, 2000, p 4 in Carré Philippe et Caspar Pierre, Traité des sciences et des techniques de la formation, 2011, p 516

constitue sa finalité et son milieu privilégié ». ⁵⁵ Le formateur n'est pas dans la transmission des savoirs purs, mais davantage dans la facilitation des apprentissages.

La relation pédagogique ne doit pas être considérée comme un simple vecteur de transmission de savoirs mais plus comme un lieu de dialogue, d'échange, d'accompagnement. *« Dans cette ligne, pour pouvoir lors d'une action de formation, créer un espace où les formés auront la possibilité de se sentir suffisamment en sécurité narcissique pour travailler collectivement dans un esprit de coopération authentique, nous avançons que les formateurs sont amenés à construire un cadre qui puisse permettre en priorité que soient respectées les différences de points de vue parmi les participants du groupe de formation afin que se développe une meilleure capacité d'écoute mutuelle ; un cadre à l'intérieur duquel les participants puissent faire une expérience d'apprentissage dans un climat de confiance à même de contenir les anxiétés de chacun pour qu'ainsi ils découvrent le plaisir de partager ensemble le fait de penser »*. ⁵⁶

Si le savoir est considéré par le formateur comme unilatéral, cela signifie qu'il considère l'étudiant comme un ignorant, alors que nous avons vu précédemment que celui-ci possède dès son entrée en formation un certain nombre de savoirs qu'il peut partager.

Le partenariat universitaire confronte les étudiants d'IFSI à deux logiques pédagogiques bien différentes. D'une part une pédagogie de la réussite et d'autre part une transmission de savoirs « savants » dont l'évaluation consistera à de la restitution de connaissances et non à de l'analyse. Là encore, ces savoirs théoriques pour prendre du sens sont repris par les formateurs, notamment dans le cadre des unités d'intégrations qui mobilisent les connaissances développées lors d'un semestre complet. *« Les cours dispensés par les formateurs, mais également les professionnel de terrain, apportent de nombreux témoignages d'expériences professionnelles (...). En revanche, les professeurs universitaires dispensent des cours très théoriques, parfois denses en connaissances médicales, et parfois inadaptés à notre niveau de formation »*. ⁵⁷

⁵⁵ Vallet Patricia, Désir d'emprise et éthique de la formation, édition L'Harmattan, novembre 2014, p 44

⁵⁶ Blanchard-Laville Claudine et Kattar Antoine, Invisibilité du travail psychique des formateurs : à qui sert le cadre dans un dispositif de formation ? in Soins Cadres n°65, février 2008, p 35

⁵⁷ Gwenaëlle Olivier, Un regard étudiant sur la formation infirmière in Soins Cadres, supplément au n°88, p19

Le formateur pose un cadre à l'intérieur duquel l'étudiant va évoluer, « *il nous semble que le formateur doit allier fermeté et souplesse de manière à maintenir un cadre vivant. Pour que la notion de fermeté ait un sens bien distinct de celle de rigidité et pour que la souplesse puisse être octroyée au cadre sans tomber dans le laxisme, il s'agit que celui-ci ne soit pas trop au service d'une fonction défensive pour le formateur* ». ⁵⁸ En effet, la relation pédagogique pose la question de la discipline que doit mettre en place un adulte seul face à un groupe d'apprenants. Comment trouver le juste équilibre qui permet de concilier une gestion autoritaire et la considération du groupe ? Jean Beauté ⁵⁹ définit la « *gestion autoritaire* » comme une relation de pouvoir qui ne laisse pas de place à l'individu dans ses réactions singulières, il est plus question d'une relation dominé/dominant. « *La relation non-directive* » laisse plus de place à l'apprenant mais ne doit pas être pour autant synonyme de « *laisser faire total* » tout autant délétère. Enfin, il met en avant la pédagogie institutionnelle qui permet la responsabilisation et la mise en place de règles utiles au fonctionnement du groupe.

La relation pédagogique inscrit les protagonistes dans une relation professionnelle qui « *nécessite la volonté et la capacité de contrôler ses propres réactions socio-affectives afin de se rendre disponible à l'autre* ». ⁶⁰

« *La situation formative est structurée à partir de la transmission de certains apprentissages, le formateur a pour fonction d'atteindre certains objectifs clairement énoncés et réglementés dans le cadre d'un programme officialisé. Cependant, au-delà des connaissances théoriques, le formateur transmet aussi des attitudes et des valeurs qui fondent la spécificité d'une profession relationnelle ailleurs que dans les tâches à accomplir* ». ⁶¹ Nous voyons bien à travers cette citation que la pédagogie ne se résume pas à la transmission des savoirs. Le formateur a pour objectif principal, en lien avec le référentiel de formation de « transformer » l'étudiant en un « *praticien autonome, responsable, et réflexif* » en développant chez lui les compétences nécessaires à sa professionnalisation. Mais pour cela, il doit entrer en relation avec l'apprenant et poser

⁵⁸ Ibid 38, p 36

⁵⁹ Beauté Jean, Courants de la pédagogie, 6^{ième} édition Lyon : Chronique sociale, 2008

⁶⁰ Ibid 46 p 44

⁶¹ Vallet Patricia, Désir d'emprise et éthique de la formation, éditions L'Harmattan, novembre 2014, p 63

avec lui des objectifs intermédiaires, sur le long terme puisque l'acquisition des compétences s'étend sur trois années.

2.5 Le concept d'accueil, un déterminant à l'entrée en relation

Selon le Dictionnaire Le Petit Robert, « *l'accueil est la manière de recevoir quelqu'un, de se comporter avec lui quand il arrive* ». ⁶²

« *Cette phase ritualisée voire protocolisée, n'est pas sans conséquence sur la relation qu'elle inaugure* ». ⁶³

Monique Formarier considère que l'accueil est « *un acte professionnel complexe et déterminant sur la suite des relations* ». ⁶⁴ Elle inscrit cette réflexion dans le contexte du soin au travers de la relation soignant/soigné mais elle semble tout à fait transposable à la relation inaugurale entre le formateur et l'apprenant.

L'étudiant est reconnu « *comme une personne autonome, capable de donner un avis et d'être associé aux décisions qui le concernent* » au même titre que le patient dans sa relation de soin.

Cet accueil se formalise notamment par une attitude empathique, un des concepts clés de la philosophie humaniste de Carl Rogers selon lequel, « *trois conditions constituent ce climat favorisant le développement, qu'il s'agisse d'une relation entre le thérapeute et son client, le parent et l'enfant, le leader et le groupe, le professeur et l'élève ou le directeur et son équipe (...), les conditions s'appliquent, en fait, à toute situation dans laquelle l'objectif est le développement de la personne* ». ⁶⁵

La première condition est la congruence ou authenticité. Il dit, « *plus le thérapeute est lui-même, ou elle-même, dans la relation, n'affichant pas de façade professionnelle ou d'image personnelle, plus grande est la probabilité que le client changera et se développera d'une manière constructive* ». ⁶⁶ Cette authenticité consiste à créer avec l'Autre une relation dans laquelle il n'y a pas de place pour les jugements de valeur et que l'écoute est totale. Il a décrit cette relation dans le cadre de son activité de psychothérapeute mais il l'a également

⁶² Dictionnaire Le Petit Robert

⁶³ Fischer G N, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Ed Dunod, Paris, 1996 in Formarier Monique et Jovic Ljiljana, Les concepts en soins infirmiers, éditions Mallet Conseil, p 44

⁶⁴ Formarier Monique et Jovic Ljiljana, Les concepts en soins infirmiers, éditions Mallet conseil, p44

⁶⁵ <http://acp.epanouissement.net/page2/page2.html>

⁶⁶ Ibid

investie dans son rôle d'enseignant universitaire. Le formateur est selon Carl Rogers une « personne ressource » qui ne s'inscrit pas dans une démarche directive mais au contraire laisse une réelle autonomie à l'apprenant en lui permettant de déterminer des objectifs, un itinéraire d'apprentissage et un mode d'évaluation.

La deuxième condition est donc l'empathie citée précédemment. Selon lui, « *être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du comme si* ». ⁶⁷

La troisième et dernière condition est la considération inconditionnelle positive, ou acceptation sans réserve d'autrui tel qu'il est.

Tout cela reposant sur une relation de confiance pour permettre l'accompagnement sur le long terme.

2.6 Le concept d'accompagnement

Accompagner c'est entrer en relation, construire avec l'Autre, fournir des ressources.

« *L'accompagnateur tente de créer, de maintenir et de développer une adhésion avec la personne accompagnée en gardant en ligne de mire la visée d'autonomisation (...). La personne accompagnée reste propriétaire de son projet même si l'accompagnateur participe au soutien de sa concrétisation* ». ⁶⁸

« *De manière générale, la posture de l'accompagnateur se traduit par des attitudes de base qui lui permettent d'adopter une posture tierce auprès de l'accompagné : respecter une déontologie, accepter sa fragilité, être au service d'un projet qui ne nous appartient pas, être patient, être flexible, être congruent, accepter l'incertitude, donner une place à l'accompagné, avoir le souci de le rendre autonome, faire confiance...* ». ⁶⁹

L'accompagnement permet le développement de l'apprenant sur l'axe de la socialisation, de l'autonomisation et de l'individualisation. Le but de l'accompagnement est le changement de statut de l'apprenant qui est un professionnel en devenir.

⁶⁷ Formarier Monique et Jovic Ljiljana, Les concepts en soins infirmiers, éditions Mallet conseil, p 168

⁶⁸ Charlier Evelyne, Biémar Sandrine, Accompagner Un agir professionnel, de boeck, 2012,p 22

⁶⁹ Ibid

Chaque apprenant a son propre rapport au savoir, issu de ses contacts précédents avec la formation, d'où la nécessité d'une pédagogie différenciée d'autant plus justifiée par l'hétérogénéité du groupe étudiant. Comme nous l'avons vu précédemment, le processus d'apprentissage est aussi très différent selon les individus, aussi, il faut en avoir conscience et varier les méthodes pédagogiques. Le référentiel de formation préconise un accompagnement individualisé. Mais individualisé ne signifie pas nécessairement individuel, au contraire, le collectif est également un moyen pour l'étudiant d'échanger et de construire son identité professionnelle.

L'accompagnement correspond à « *une fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer* ». ⁷⁰

Selon Maela Paul, la relation d'accompagnement est « *asymétrique, contractualisée, circonstancielle, temporaire, co-mobilisatrice* ». ⁷¹

Elle est asymétrique dans le sens où l'un des deux acteurs n'a pas le même pouvoir, elle fait l'objet d'un contrat basé sur un objectif commun, elle est contextualisée, ne dure qu'un temps et implique les deux protagonistes.

« *Le principe dynamique qui régit accompagner relève d'un décentrement* ». ⁷² Cela met en évidence deux choses.

La première est que l'accompagnement est dynamique, il permet le changement quel qu'il soit.

La deuxième fait apparaître le concept d'altérité qui se définit par « *l'acceptation de l'autre en tant qu'être différent* ». ⁷³

Cela signifie que les transformations ne peuvent s'opérer que s'il y a la reconnaissance de l'autre comme individu à part entière et donc que le « je » est différent de « l'autre ». Le formateur est dans une posture d'accompagnateur vis-à-vis de l'étudiant. Il l'accueille avec tout ce qui le caractérise.

La relation pédagogique suppose l'engagement de chacun. Ce qui nous amène à faire le parallèle avec la relation de soin et plus particulièrement l'éducation thérapeutique.

⁷⁰ Dictionnaire de la Formation et du Développement Personnel, ESF, 1996

⁷¹ Paul Maela, Ce qu'accompagner veut dire in Carrierologie, p125

⁷² Ibid 43

⁷³ Formarier Monique et Jovic Ljiljana, Les concepts en soins infirmiers, éditions Mallet Conseil, p 66

Nous pouvons extraire quelques attributs de ce concept. L'éducation thérapeutique *« pré suppose une relation de confiance, une bonne connaissance de la culture des différents groupes sociaux, se pratique en individuel ou en groupe, nécessite un accompagnement dans la consolidation ou le changement des habitudes de vie, le respect des décisions du patient quelles qu'elles soient »*.⁷⁴

Nous pouvons interroger cette relation à travers la relation pédagogique. Les formateurs en soins infirmiers sont issus de la filière soignante, aussi, nous pouvons imaginer que la bienveillance auprès du patient trouve son équivalent dans l'accompagnement de l'étudiant.

« L'expérience du soin et particulièrement du prendre soin fonde la construction identitaire et professionnelle du formateur en soins infirmiers ».⁷⁵

2.7 La bienveillance pédagogique

Selon le Dictionnaire de la langue française Larousse, la bienveillance est *« une disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui »*.⁷⁶

Un management bienveillant du cadre formateur implique pour ce dernier de *« se rendre disponible, savoir écouter, se montrer empathique, faire preuve de compréhension mais aussi fermeté pour avoir le courage de prendre les décisions qui s'avèrent nécessaires »*.⁷⁷

La bienveillance semble plus évidente à décrire dans ce qu'elle a de plus positif, mais elle réside aussi dans une relation authentique, permettant de rendre acceptables toutes vérités même négatives. C'est aussi faire preuve de considération pour l'Autre que de lui laisser la possibilité de prendre conscience par exemple de stratégies d'apprentissage inadaptées ou encore de comportement peu compatible avec la profession, tout cela en faisant preuve d'assertivité.

Le formateur peut parfois être en difficulté dans la recherche de la juste distance relationnelle. La bienveillance ne signifie pas adopter une *« relation protectrice avec les*

⁷⁴ Formarier Monique et Jovic Ljiljana, Les concepts en sciences infirmières, éditions Mallet conseil, 2^{ème} édition, p 163

⁷⁵ Demol Jean-Noël et Guillaumin Catherine, Former et prendre soin, L'Harmattan, avril 2014, p15

⁷⁶ Dictionnaire Larousse de la langue Française

⁷⁷ Poirier Sylviane, Du management bienveillant en institut de formation à la bientraitance du patient in Soins Cadres n°83, août 2012, p 37

*étudiants (...). Les formateurs ne parviennent pas à trouver la distance nécessaire et développent un rapport trop affectif, trop proche, ce qui modifie et met en danger la relation pédagogique ».*⁷⁸ Le formateur pourrait par cette attitude d'une part avoir du mal à faire preuve d'autorité quand cela s'avère nécessaire et d'autre part créer une dépendance vis-à-vis de l'étudiant, ce qui viendrait modifier cette relation bienveillante. Selon Christiane Boudier, ce sont les plus jeunes formateurs en début de carrière qui ont parfois cette attitude, par manque d'expérience mais aussi les formateurs venant de services de soins habitués à gérer du personnel adulte et qui se retrouvent face à un public plus jeune. Chacun dans cette relation a le respect de l'Autre et une posture « éthique » semble indispensable. *« Une éthique du pédagogique peut être approchée, dans un premier temps, par la mise en évidence d'un certain nombre de règles de conduite, prenant une forme déontologique ».*⁷⁹ Le formateur agit en ayant une réflexion sur les valeurs humaines et celles inhérentes à la profession.

*« Contrairement à la morale qui relève des obligations, des interdits et des normes sociales, l'éthique renvoie au caractère singulier de chaque personne. L'éthique, c'est aussi la culture du questionnement ; elle repose sur des principes qu'il est sans cesse important d'interroger avant d'agir (...). Est-ce que je respecte l'Autre dans son autonomie, est ce que je lui permets d'exister pour lui-même ? Comment ne pas l'influencer dans ses choix quand ces derniers ne me semblent pas adaptés ? Comment utiliser ce que je suis pour l'accompagner sans me mettre à sa place, jusqu'où aller sans nier sa singularité ? Comment ne pas faire preuve d'autorité et de toute puissance ? Est-il possible de traiter tout le monde de la même façon, sans discrimination, dans des situations particulières ? »*⁸⁰

Le positionnement éthique est un questionnement permanent qui demande au formateur une mobilisation intellectuelle quotidienne pour lui permettre d'être dans une relation bienveillante avec l'apprenant.

⁷⁸ Boudier Christiane, Les formateurs en soins infirmiers, Seli Arslan, février 2012, p 164

⁷⁹ Chalmel Loïc, Pour une « éthique du pédagogique », <http://www.cairninfo/revue-le-telemaque-2012-2-page-143.htm>

⁸⁰ Boudier Christiane, Les formateurs en soins infirmiers, Seli Arslan, février 2012, p 164

Nous pouvons imaginer qu'un tel accompagnement de l'étudiant suscite chez le futur professionnel qu'il est une approche semblable auprès du patient. « *Le management bienveillant en IFSI prépare les étudiants à l'exercice de la bientraitance auprès des personnes soignées* ». ⁸¹

⁸¹ Poirier Sylviane, Du management bienveillant en institut de formation à la bientraitance du patient in Soins Cadres n°83, août 2012, p 38

3 QUESTION ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 La question de recherche

Ce cadre de référence a permis de mettre en lumière différents concepts en lien avec la relation pédagogique dans le contexte de la formation en soins infirmiers. Ainsi, il nous montre que différentes postures peuvent être adoptées par le formateur pour créer une relation avec l'étudiant et cela en fonction de la vision qu'il se fait, à la fois de la pédagogie mais aussi de l'étudiant.

Aussi, il nous est maintenant possible de dégager une question de recherche.

Comment le cadre formateur, par une relation pédagogique bienveillante, influence-t-il le développement des compétences de l'apprenant, dans une formation professionnalisante, vers son autonomisation ?

Afin d'obtenir une réponse à notre question de recherche suite au travail d'exploration théorique, il est nécessaire de réaliser une enquête de terrain.

3.2 La démarche d'enquête

3.2.1 L'outil

Nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-directif qui est un outil d'enquête qualitative. Il permet de laisser la personne enquêtée s'exprimer librement avec ses mots et de donner les détails qui pour elles font sens. Cette méthode doit ouvrir le questionnement. Nous avons déterminé un ensemble de thèmes avec des questions ouvertes et des questions de relance.

La prise de contact est déterminante dans ce type d'échange, c'est pourquoi nous avons toujours pris soin d'instaurer une relation de confiance en donnant un cadre à chaque entretien. Il nous est apparu essentiel de commencer par remercier l'interrogé pour le temps accordé, se présenter, préciser le cadre de la recherche, son contexte. Nous avons ressenti chez certains une inquiétude quant aux réponses données. Nous avons donc rassuré en expliquant simplement qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse mais que chaque parole livrée avait un intérêt. La durée envisagée de l'entretien a également été donnée ainsi que la garantie de l'anonymat.

L'usage du magnétophone a été proposé et accepté par l'ensemble des protagonistes. Nous avons donc ensuite retranscrit la totalité des entretiens dans leur intégralité.

L'observation du langage para-verbal a également été notée en parallèle de l'enregistrement, dans le cadre d'une prise de note.

La grille d'entretien vise à explorer plusieurs domaines reprenant les différentes dimensions de notre question de recherche en lien avec la relation pédagogique :

- La compétence : l'objectif est d'identifier ce que le formateur sait de sa construction au regard des ressources que possèdent l'étudiant de première année et de ses besoins.
- L'autonomie : dans le but de chercher à savoir ce qu'est un étudiant autonome pour le formateur et comment ce dernier peut participer à son autonomie.
- La pédagogie : l'objectif est d'obtenir une définition ou plutôt une vision de la pédagogie pour le formateur. De manière plus large, une définition de la relation apprenant/formateur. A cette question a été ajoutée la recherche éventuelle d'une similitude avec la relation soignant/soigné. Ceci dans l'idée de faire un parallèle avec le prendre soin et peut être de faire émerger à ce moment la notion de bienveillance.
- La bienveillance : nous n'avons jamais employé ce terme lors des entretiens puisqu'il s'agissait davantage de le faire apparaître à travers le concept d'accompagnement auprès de l'étudiant de première année.

3.2.2 La population choisie

Nous avons concentré cette recherche auprès de huit cadres de santé formateurs.

Les critères d'inclusion étaient qu'ils soient tous titulaires du diplôme de cadre de santé, qu'ils interviennent régulièrement auprès des étudiants infirmiers de première année. La coordination d'année n'était pas indispensable. Cinq d'entre eux avaient une expérience en tant que cadre de santé de proximité. La moyenne d'âge des personnes rencontrées est de 46 ans, avec une fourchette allant de 34 à 56 ans. La plus ancienne est diplômée cadre depuis 1991 et les plus récentes depuis 2010. Leur expérience en tant que formatrices varie de 2 à 23 ans. Quatre sur six sont titulaires d'un Master 2 dont une en « Sciences de l'éducation ».

Nous avons choisi volontairement des formateurs exerçant dans des IFSI mettant en avant la bienveillance dans leur projet pédagogique.

Les rencontres ont toutes eu lieu sur leur lieu de travail, soit dans leur bureau ou encore dans une salle de cours. Un premier entretien exploratoire a été réalisé auprès d'une ancienne collègue formatrice afin de mesurer la pertinence de son utilisation.

Nous choisissons de préciser à chaque intervenant notre ancien statut de faisant fonction cadre formateur afin de faciliter les échanges et probablement pour susciter chez eux, par une sorte d'appartenance à un groupe, un discours encore plus libre.

Au total quatre IFSI ont été mobilisés dans cette recherche, un IFSI de la région Centre, deux en Ile de France et un IFSI parisien.

Chaque prise de contact s'est faite par le biais de la Directrice de chaque institut soit directement par téléphone, soit par mail.

3.3 Les limites de l'enquête

3.3.1 Les limites de l'outil

L'entretien semi-directif est très intéressant à utiliser mais pas très aisé, notamment lors des premiers échanges. Nous avons tendance à poser nos questions dans un ordre bien précis et attendons des réponses ciblées. Ainsi, la richesse de l'échange peut s'en ressentir car nous sommes trop centrées sur les réponses attendues. Nous avons toutefois su réajuster notre méthode lors des entretiens suivants en favorisant un discours fluide même si les questions ne pouvaient pas nécessairement être posées dans l'ordre initial.

De plus, étant nous-même quelque peu passionnée et loquace sur le sujet, il n'a pas toujours été évident de ne pas entrer dans une vraie discussion plutôt que de laisser s'exprimer l'interrogé seul. Nous avons donc pris soin de nous en tenir à soutenir le discours par des attitudes non verbales ou quelques « *d'accord* » ou « *je comprends* » ou encore proposer des questions de relance ou des reformulations.

Parfois nous avons trouvé plus loquace que nous et c'est l'interlocuteur qu'il a fallu réinviter dans le cadre de la recherche même si toute digression est intéressante.

3.3.2 Les limites de la population choisie

Nous avons limité notre public de recherche à celui des formateurs. Nous nous sommes interrogés sur la pertinence de l'élargir à celui des étudiants. Les étudiants en soins infirmiers de première année paraissaient être ceux répondant le mieux à la recherche puisqu'ils en sont « l'objet » mais nous nous sommes demandé dans quelle mesure le recul serait suffisant pour eux, alors qu'ils abordent à peine le semestre deux au début de notre enquête. C'est pourquoi nous avons pensé ensuite aux jeunes diplômés, mais très rapidement la contrainte du temps nous a incités à cibler la population des formateurs.

Nous avouons qu'au décours de cette enquête nous regrettons tout de même de ne pas avoir le vécu des étudiants, en tous cas, pas de manière formelle.

4 LES RESULTATS

4.1 La méthodologie de recueil des résultats

Nous avons donc réalisé la retranscription textuelle complète des entretiens. Nous avons ensuite, à l'aide d'un tableau, répertorié les réponses de chaque formateur interrogé afin de faire émerger ensuite, en fonction de leur occurrence, les thèmes principaux. Une couleur a été attribuée à chacune des retranscriptions afin de visualiser les réponses de chacun et ainsi avoir une lisibilité plus aisée. De plus, ce tableau permet de faire le lien avec celui du talon sociologique qui nous donne quelques indications sur le profil des formateurs interrogés.

Nous allons donc, dans un premier temps, reprendre les axes principaux de la recherche à travers les questions posées lors des entretiens.

Il est à noter que la dimension restreinte de l'échantillon permet d'apprécier une tendance, mais ne peut prétendre à légitimer la généralisation des résultats.

4.2 Les résultats

LA COMPETENCE

Comment pensez-vous que la compétence se construit chez l'étudiant de première année ?
Ses besoins/ses ressources ?

Tout d'abord, **beaucoup d'hésitations dans les réponses** apportées, beaucoup de temps sans parole. L'idée d'une **mise en lien entre théorie et pratique** est très prégnante puisque citée par six formateurs sur huit. La compétence résulterait de la **mobilisation de différents savoirs** mais elle est au moins pour une personne **difficile à expliciter aux étudiants**.

La notion **d'année difficile** est reprise quatre fois sur huit, tant par le changement de modèle d'apprentissage de **l'alternance d'une formation professionnelle** que par l'approche par compétences avec un **apport théorique conséquent**. Trois personnes sur huit ont mis en évidence les représentations avec lesquelles arrive l'étudiant en formation et notamment celle de l'infirmière « exécutante ». Il est précisé que la compétence se construit sur trois années et amène donc la **notion d'évolution**.

Il semble acquis que l'étudiant de première année ait des **ressources** dès son arrivée en formation qui relèvent de son histoire de vie, **d'expériences personnelles et/ou professionnelles**. Une formatrice a posé la question de **l'inégalité face à ces ressources** en lien avec l'origine sociale, la motivation, la localisation de l'IFSI. Toutefois **l'hétérogénéité des promotions a été posée comme une richesse** pour l'apprentissage.

Pour trois personnes sur huit, la **notion d'évaluation** est également importante et particulièrement pour l'étudiant qui est dans une logique d'apprendre pour valider une Unité d'Enseignement et pas pour se professionnaliser.

Le **formateur** apparaît ici comme celui qui **potentialise les capacités** des étudiants, **en donnant du sens** grâce aux liens. Il **accueille et accompagne** l'étudiant **en valorisant** ses ressources.

L'AUTONOMIE

Que signifie pour vous former à l'autonomie ? Qu'est-ce qu'un étudiant autonome ?
Comment le formateur participe-t-il à le rendre autonome ?

Là encore, quelques hésitations parfois mais un discours beaucoup plus fluide malgré tout. L'autonomie est apparue clairement comme une **autonomie du raisonnement**. L'ensemble du verbatim met en avant la notion de **capacité à décider, faire des choix**.

La notion **d'apprendre à apprendre** est commune à chaque formateur interrogé.

Cette autonomie place **l'étudiant comme acteur de sa formation, soutenu, guidé** par le formateur qui vient **poser un cadre de référence** dans lequel doit s'inscrire l'étudiant.

Chacun pose le cadre à sa manière et c'est ainsi que les notions de **rapport au contrôle, à l'autorité** voire **d'emprise** sont amenées. La notion de « **ligne de conduite** » du formateur est abordée par deux personnes sur huit.

La **relation pédagogique** est largement abordée, notamment en terme de **confiance**. En effet, un outil de référence pour développer l'autonomie, semble être le **suivi pédagogique**, sous différentes formes, en individuel, en groupe, en stage, à l'IFSI selon les instituts. Ces temps formels ou informels entre formateurs et apprenants posent la question de la **distance à adopter**, la nature de la relation créée. Deux formateurs sur huit emploient le terme de « maternage » en le confrontant au fait que l'étudiant est un adulte, un professionnel en devenir et qu'il doit donc être question d'une relation d'adulte à adulte et non pas de parent à enfant. Il est précisé que l'étudiant de première année nécessite un

temps « d'encadrement » certain au regard des **multiples sollicitations** dont il est l'acteur, que ce soit seul ou en groupe. Toutefois, une formatrice semble déplorer un **manque de temps** d'accompagnement de l'étudiant.

Une formatrice parle de « *regard bienveillant* » sur l'étudiant.

LA PEDAGOGIE

Qu'est-ce que la pédagogie pour vous ? Comment qualifieriez-vous la relation apprenant/formateur ? Voyez-vous des similitudes avec la relation infirmier/patient ?

Ce questionnement a suscité, comme pour la compétence, quelques **hésitations dans les réponses**. La pédagogie semble être **difficile à expliciter** pour la majorité des formatrices interrogées. Une parmi elles a d'ailleurs répondu spontanément « *je ne sais pas ce que c'est, je n'en fais pas* ». Elle a rapidement argumenté sa réponse en précisant qu'elle est dans une **formation professionnelle**, avec des **adultes**, ce qui justifie qu'il ne s'agit pas de pédagogie. Pour une autre formatrice, la pédagogie est en lien direct avec les principes du référentiel de formation qui place l'apprenant en tant qu'acteur « *autonome, responsable et réflexif* ». Ainsi, la pédagogie consiste à **accompagner, guider vers la professionnalisation, dans le respect de l'Autre, en acceptant tout ce qu'il est**. Une personne précise que le formateur doit accompagner même si le projet change, jusqu'à l'arrêt de la formation s'il le faut. De plus, il s'agit là pour l'étudiant de première année d'un **nouveau schéma scolaire** avec une certaine **pression**. La notion « d'apprendre à apprendre » apparaît une fois mais pas seulement en tant que mission du formateur mais aussi dans les limites que celui-ci peut avoir dans l'accompagnement de l'étudiant. En fait, dans un IFSI parisien, lorsque les étudiants ont des difficultés avec leurs stratégies d'apprentissage, alors ils peuvent être redirigés vers une psychodidacticienne, personnel extérieur à l'IFSI, exerçant en libéral, moyennant une rétribution de l'étudiant.

Pour une formatrice, la pédagogie correspond à de l'**ingénierie**, selon elle, « une réflexion sur les objectifs et les méthodes ».

Cette question sur la pédagogie a conduit une personne à s'interroger sur son statut, à savoir, **monitrice, enseignante, formatrice**.

Lorsque nous avons abordé la notion de **relation** le discours a semblé plus évident. Cinq personnes sur huit parlent de **bienveillance** en utilisant clairement le terme. L'**empathie** est également citée. La relation est définie comme étant **formalisée, symétrique**. La

symétrie est explicitée à plusieurs niveaux, à la fois dans le **rapport au pouvoir**, à **l'autorité** mais également dans **l'implication des deux acteurs** de la relation, avec la nécessité de tenir compte de la **notion de groupe**. Ainsi, la notion de **responsabilité** dans l'échec éventuel de l'étudiant, qui pour certain est unilatéral et interroge le formateur dans son travail, devient mutuelle par l'engagement de chacun dans la relation. Une personne parle de **partenariat**. **La distance professionnelle** est évoquée par une formatrice qui met en avant que parfois la **proximité avec les étudiants** la questionne sur la **posture du formateur**. Trois personnes sur huit précisent que cette relation doit être **authentique** en ce sens que le formateur doit « *dire à l'étudiant ce qui va et ce qui ne va pas* ». Enfin, concernant cette relation apprenant/formateur, une personne a utilisé le terme « **d'isomorphisme** » en expliquant que « *j'essaie d'accompagner les élèves comme j'aimerais qu'ils accompagnent les patients* ». Les **valeurs professionnelles** sont véhiculées au sein de l'IFSI contribuant à la **construction de l'identité professionnelle** de l'étudiant selon une des formatrices de l'échantillon interrogé.

La similitude de la relation apprenant/formateur avec la relation soignant/soigné a fait l'unanimité au regard de **l'éducation thérapeutique**. Chacun précise ensuite quels sont les éléments fondateurs de cette relation, à savoir, la bienveillance, le respect, l'écoute, la confiance. Une formatrice dit, « *le patient entre dans le projet de soins comme l'étudiant dans son projet professionnel* ». Une personne ajoute que les **jugements de valeurs** ne doivent pas avoir de place dans cette relation, toutefois, une de ses collègues parle de ces mêmes jugements présents parfois, selon elle, dans la relation pédagogique. Cette dernière ajoute qu'il existe une certaine **subjectivité dans l'évaluation du travail de l'étudiant**.

Toutefois, au-delà de ces similitudes, une personne précise que le **formateur n'est pas soignant**, qu'il ne partage pas, selon elle, l'intimité de l'étudiant comme il peut partager parfois celle du patient. Selon cette même formatrice, il serait **difficile pour l'ancien soignant de se positionner formateur** et de s'inscrire dans une relation pédagogique.

Enfin, pour une des formatrices ayant exercé les trois fonctions, à savoir, infirmière, cadre de proximité et cadre formateur, la plus jeune de toutes, « *c'est toujours la même chose mais avec juste d'autres personnes* ».

LA BIENVEILLANCE

Qu'est-ce qui caractérise pour vous l'accompagnement par le formateur de l'étudiant de première année ? Quelles seraient les clés d'un accompagnement de qualité ? Quels en seraient les freins ?

Les réponses à ces questions ont été relativement spontanées. L'accompagnement, selon les formateurs interrogés, met **l'étudiant au centre de la relation comme étant un adulte responsable, autonome et capable de réflexion**. Il passe d'abord par un **accueil**, un **échange**. Il est même question pour une personne de « *s'apprivoiser* », notamment en semestre un. Le **formateur est une personne ressource** qui fait preuve pour la totalité du verbatim de plusieurs qualités « pédagogiques » comme l'**écoute**, la **confiance**. Il **s'adapte** à l'étudiant et le **guide, lui donne des repères à l'intérieur d'un cadre**. Une des formatrices fait un parallèle avec le permis de conduire, il s'agit pour elle d'une sorte de conduite accompagnée.

Une personne parle de « *philosophie de l'accompagnement* » et précise qu'elle ne serait pas la même partout. Une autre formatrice précise qu'elle fait « *au feeling* » mais que **l'équipe est une ressource**. Toutefois, trois personnes interrogent la **notion de cohésion d'équipe**, tant dans la posture pédagogique que dans le respect du projet pédagogique. Toutefois, il ne s'agit pas pour une formatrice de standardiser le formateur car dans ce cas, elle exprime qu'il s'agirait d'une « **reproduction** à l'identique des savoirs et pas une **appropriation** ».

La notion de « *maternage* » est ici réinterrogée et mise en lien avec l'**infantilisation** de l'étudiant. Toutefois, la formatrice qui l'aborde concède que le jeune âge de certains apprenants engendre parfois par ces derniers des demandes s'inscrivant peu dans une relation professionnelle. Pour l'ensemble des formatrices du panel, accompagner c'est **cheminer à côté**, dans une **posture éthique** qui correspond à une posture professionnelle sans plus de détail. C'est la même personne qui, à la question « *Qu'est-ce qu'un accompagnement de qualité ?* » répond : « *je n'aime pas mettre de la qualité partout, ça veut dire critériser et ça me gonfle un peu ça* ».

Dans le cadre de cet accompagnement, il est précisé de nouveau que l'étudiant est en situation de « **fragilisation** », par le fait qu'il ait changé de statut en devenant étudiant, les

apports théoriques parfois qualifiés de « *gavage* », le mode d'évaluation, les situations de stage. Selon deux formateurs, cette formation crée des doutes chez l'étudiant.

Les freins à un accompagnement de qualité sont de deux ordres.

D'une part, les **freins matériels**, avec le **manque de temps**, le **nombre d'étudiants** en suivis pédagogiques par formateur, les **contraintes institutionnelles** en lien avec les différents partenaires, et pour une personne le **manque de formation**. Il est à noter que pour une personne le temps ne représente pas une contrainte.

D'autre part, les **freins humains** interviennent avec la notion d'**incompatibilité de personnalités** pour trois personnes, le **manque de cohésion d'équipe**, **l'hétérogénéité au sein de la promotion**, les **limites « pathologiques » de certains étudiants** évoqués clairement par une personne et sous-entendus par au moins deux autres. Enfin **le formateur** lui-même peut constituer un frein à l'accompagnement en conservant parfois une vision de l'étudiant idéal ou au moins d'un futur professionnel idéal. Si cet idéal ne correspond pas à l'étudiant, l'accompagnement, selon une formatrice, peut se révéler compliqué.

5 L'ANALYSE

5.1 Les voies de la professionnalisation

5.1.1 Le développement des compétences

La finalité de la formation infirmière est l'obtention d'un diplôme d'état attestant des compétences professionnelles pour l'exercice du métier. La compétence comme nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel est, selon Guy Le Boterf, « *un savoir agir validé dans une situation professionnelle complexe et en vue d'une finalité, elle est le résultat de la combinaison de différents types de ressources* ». Nous avons pu constater lors de nos entretiens que les formateurs ont éprouvé des difficultés à définir cette notion de compétence. C'est la question qui a suscité le plus grand nombre d'hésitations. Aussi, il est tout à fait légitime de s'interroger sur la manière dont sa construction est présentée aux étudiants. Nous avons maintenant un recul de six ans sur l'approche par compétences, sur laquelle, est basé le référentiel de formation du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier, et pourtant sa définition reste compliquée.

L'étudiant de première année doit pouvoir comprendre dès le début de sa formation ce que l'on attend de lui. Plus les objectifs sont clairs et formalisés, plus l'étudiant peut se projeter. Comme certaines formatrices l'ont précisé, cette construction de compétences s'opère sur trois années. Nous observons, selon les modes de fonctionnement des IFSI et leur organisation, que ce ne sont pas toujours les mêmes formateurs qui suivent les étudiants pendant la totalité de leur cursus, que ce soit en tant que référent d'année, ou en tant que référent de suivi pédagogique. C'est pourquoi, une certaine cohésion dans les apports doit se faire. Nous entendons par là, que même si chaque formateur a une façon qui lui est propre d'aborder la compétence, il doit y avoir une continuité entre chaque intervenant, afin que le discours soit cohérent. La notion de cohésion d'équipe a d'ailleurs été mise en avant dans les entretiens, comme étant un frein à l'accompagnement de l'étudiant et donc à sa professionnalisation.

Il semble acquis pour les formateurs que la compétence mobilise différents savoirs, à la fois théoriques et pratiques, et que l'étudiant dispose de ressources pour la développer, à savoir des expériences personnelles et/ou professionnelles. C'est l'interconnexion de ces éléments qui va permettre petit à petit de construire la compétence. Selon une formatrice,

les étudiants sont inégaux face à ces ressources. Par exemple, d'une école à une autre les moyens ne sont pas les mêmes, les lieux de stage peuvent être « *moins apprenants* ». Chaque étudiant n'est pas issu du même milieu social et ne bénéficie pas forcément de moyens économiques identiques. Ces écarts sont réels. Nous pensons que pour les écarts financiers, malheureusement, peu d'aide sont à disposition des étudiants et il n'est pas rare que plusieurs d'entre eux travaillent en parallèle de leur formation et parfois dans le cadre d'horaires peu compatibles avec la poursuite d'études. Cependant, pour les écarts d'un IFSI à un autre, il nous semble que là aussi une certaine harmonisation devrait prévaloir, afin que chaque jeune diplômé bénéficie du meilleur enseignement qui soit. Nous sommes issus d'un IFSI de Province où l'universitarisation des études infirmières reste encore une utopie. Les étudiants n'ont pour la plupart jamais vu les bancs de la faculté. Quand bien même les contenus de la formation ne seraient pas moins pertinents, il nous semble que la notion d'équité prend ici tout son sens.

La notion collective de compétence a été peu abordée. Le groupe étudiant a pourtant été mentionné parfois comme étant une ressource sans faire un réel parallèle avec le travail en équipe qui sera le leur. Pourtant, l'infirmier ne travaille jamais seul et ses collègues doivent pouvoir contribuer à ses prises de décision dans un contexte d'analyse de situation.

L'acquisition de compétences pose la question de l'évaluation qui a été mentionné par trois personnes sur huit. C'est en effet une véritable interrogation pour l'étudiant de première année. Il découvre un langage nouveau. Il doit valider des Unités d'Enseignement (UE), ainsi que la pratique lors des stages. Ces différents modes d'évaluation génèrent beaucoup de stress chez l'étudiant, qui comme nous l'avons vu, a perdu ses repères. Il est encore dans une logique d'apprendre pour valider, plutôt que pour comprendre des situations de soins et se professionnaliser. Les apports théoriques sont conséquents et font l'objet de modes d'évaluation nouveaux tels que le questionnaire à choix multiples (QCM) ou encore le questionnaire à réponse ouverte et courte (QROC) corrigés par les enseignants. La partie analyse de cas concret est corrigée par les formateurs.

L'entrée en relation avec le formateur semble donc essentielle pour que l'étudiant puisse dans un nouveau contexte d'apprentissage, appréhender cette première année sereinement, puisque nous savons que pour développer des compétences, l'étudiant doit évoluer dans un environnement facilitateur.

5.1.2 L'accueil de l'étudiant déstabilisé

Les entretiens font ressortir une première année particulièrement difficile pour les étudiants et notamment le premier semestre, celui de la découverte. Pour reprendre l'expression d'une formatrice, chacun va devoir « *s'approprier* », faire connaissance, à la fois entre apprenants et apprenants/formateurs. Le profil des étudiants est très hétérogène. En effet, les promotions sont formées de personnes très différentes à plusieurs niveaux. Les formatrices nous ont confirmé que des jeunes filles de 17 ans côtoyaient des mères de famille de 40 ans, ou encore que des jeunes bacheliers et des personnes en reconversions professionnelles faisaient partie d'une même promotion. Cette hétérogénéité nous semble être une richesse, pourtant une des formatrices interrogées a précisé que cela pouvait être un frein à l'accompagnement des apprenants. Nous pensons que chacun peut s'enrichir de l'Autre et que les différences tant sociales, culturelles, qu'intellectuelles sont à priori mobilisatrices d'échanges et ainsi d'apprentissage. Les expériences de chacun vont enrichir le groupe, mais celles-ci « *n'auront de sens que si elle sont accompagnées par le formateur* » pour reprendre les propos d'une formatrice. Le formateur dans ce contexte donne du sens aux expériences afin qu'elles deviennent professionnalisantes. Cette même formatrice m'a exposé un exemple qui illustre le concept d'accueil.

Elle a mis en place une activité avec les étudiants en prévision de Noël. Elle leur demande d'organiser une fête, au sein de l'IFSI, pour accueillir les enfants des étudiants parents. Ils réalisent à cet effet un recueil de données pour connaître les besoins et ressources de chaque enfant d'âge différent. Des activités sont réfléchies et mises en place le jour J, sous la responsabilité de l'ensemble du corpus formateur. Au-delà de créer une dynamique au sein du groupe apprenant, cela valorise les compétences de chacun. Cette activité est rendue professionnalisante, car transposable à une situation de soin et confrontée à la théorie au travers des attributs du concept d'accueil qui sont « *sécuriser la personne accueillie en lui donnant des repères (...), connaître la personne (...), aider la personne à mobiliser ses ressources pour qu'elle développe des stratégies de coping* ». ⁸² Comme nous l'avons précisé, cette activité a mobilisé toute l'équipe encadrante, d'où l'importance d'une cohésion du groupe.

⁸² Formarier Monique et Jovic Ljiljana, Les concepts en soins infirmiers, éditions Mallet conseil, 2^{ème} édition, p45

Cette première année est, comme nous l'avons vu, la découverte d'un nouveau mode d'apprentissage pour l'étudiant. Il entre dans une formation professionnalisante basée sur l'alternance intégrative. Il va devoir s'adapter à au moins trois fonctionnements distincts, l'IFSI, l'Université et les terrains de stage. Il va donc être confronté à différentes logiques. D'une part, l'IFSI qui vise à développer les compétences en lien avec le métier d'infirmière et qui propose un accompagnement personnalisé, notamment par le biais des suivis pédagogiques. D'autre part, la logique de l'Université où les savoirs sont transmis de manière plus impersonnelle et enfin les terrains de stage qui ont pour mission principale, la mise en lien des connaissances, afin de les mettre en pratique. Les IFSI où je me suis déplacée accueillent en première année entre soixante et cent étudiants. Il s'agit d'instituts à taille humaine, loin des grandes institutions de deux cent cinquante étudiants par promotion. Toutefois, l'étudiant perd les repères qu'il avait jusque-là développés dans le cadre d'un autre schéma scolaire. Certains vont s'accommoder assez rapidement à ces changements mais pour d'autres, il s'agit d'un bouleversement auquel il faut faire face.

De plus, l'étudiant va confronter ses représentations du métier d'infirmière à la réalité de la formation. Si pour certains apprenants la vision de la profession est très éclairée, pour d'autres elle est quelque peu erronée. Comme l'a souligné une formatrice, l'infirmière est encore dans les esprits de certains, une « *exécutante* », qui met en place les prescriptions réalisées par le médecin sans trop poser de questions. Le formateur fait verbaliser ces représentations. Elles vont être travaillées avec l'apprenant, afin de donner du sens à l'articulation de la formation, et lui permettre de mesurer les connaissances dont il a besoin pour devenir un professionnel.

Le formateur accueille donc l'étudiant « *avec tout ce qu'il est* » comme cela m'a été dit plusieurs fois. Nous pensons que ce sont lors de ces premiers instants d'accueil déterminants que la confiance va pouvoir s'installer. Elle va permettre à l'apprenant de « *potentialiser ses capacités* » comme l'a précisé une formatrice lors d'un entretien. Nous pensons que les premiers instants de la relation sont essentiels pour que la confiance s'inscrive dans la relation pédagogique. Toutefois, elle continue de se développer tout au long de la formation et peut également être rapidement remise en question, pour l'un ou pour l'autre des deux acteurs. Cette confiance mutuelle permet de créer un climat sécurisant pour l'apprenant dont il a besoin pour développer ses compétences.

Cette relation de confiance mise en place, l'accompagnement va pouvoir se faire, avec l'engagement des deux protagonistes. Il s'agit pour une des formatrices interrogées d'un « *partenariat* ». L'étudiant « *acteur de sa formation* », va apprendre à développer une certaine autonomie à laquelle il est souvent peu habitué.

5.1.3 L'apprentissage de l'autonomie

Comme nous l'avons vu précédemment, le référentiel de formation prévoit que l'étudiant devienne « *un praticien autonome, responsable et réflexif* ». Bien que certains apprenants de première année soit des adultes ayant déjà un vécu professionnel, notre expérience nous montre que, la majorité correspond à de jeunes adultes parfois encore proche de l'adolescence. La notion d'autonomie n'est pas perçue de manière identique pour chacun. Les plus jeunes d'entre eux sont souvent à la recherche de cette autonomie car elle est synonyme d'indépendance.

Ils ne s'approprient pas cette notion comme une autonomie du raisonnement qui pourtant va les guider petit à petit vers une certaine indépendance professionnelle. Plus ils seront en capacité de raisonner et de se questionner, plus ils seront en capacité de faire des choix et de décider. Il s'agit donc, comme cela a été cité par une collègue formatrice d'une « *autonomie du raisonnement* ».

Le formateur va amener l'étudiant à développer des stratégies d'apprentissage. Chaque formateur interrogé a d'ailleurs mis en avant la notion « *d'apprendre à apprendre* ». Le formateur va fournir à l'étudiant les clés de l'apprentissage et non pas lui transmettre un savoir établi. Il pose le cadre de référence dans lequel l'apprenant va évoluer, il est un guide. Savoir apprendre, où aller chercher l'information est fondamental. D'ailleurs, une formatrice nous a livré que lorsque des difficultés d'apprentissage sont détectées, elle peut diriger l'apprenant vers une psychodidacticienne afin de l'aider. Cette révélation nous a questionnés à deux niveaux. Le premier, que nous traiterons plus tard dans notre travail, est celui de la formation du formateur. Le deuxième correspond à un sujet que nous avons déjà évoqué, celui de l'équité. Cette psychodidacticienne, dont les résultats sont reconnus par l'équipe encadrante, exerce en cabinet libéral et doit être rétribuée. Nous savons que les étudiants en soins infirmiers et les étudiants de manière plus globale sont souvent en situation de précarité. Ils doivent faire face pour certains, à des frais de logement, à l'achat

de leur nourriture ou à d'autres frais de transport par exemple. Nous nous questionnons donc sur l'accessibilité de tous les étudiants au meilleur enseignement qui soit.

5.2 La bienveillance pédagogique, une culture, une philosophie, une éthique?

5.2.1 Le cadre formateur, du « prendre soin » à « apprendre à prendre soin »

Le formateur est issu de la culture soignante puisque nécessairement un ancien professionnel du soin, qu'il soit infirmier, infirmier anesthésiste, puériculteur ou autre.

L'ensemble de l'échantillon interrogé est représentatif du milieu soignant puisqu'il est essentiellement féminin. Nous notons que cinq des formatrices ont été formées sous l'ancien référentiel, mais elles ne font pas de comparaisons lors de nos échanges. Nous pouvons penser que, même si certains le nomment encore « *nouveau* », le référentiel de formation de 2009 est aujourd'hui globalement ancré, au moins chez les cadres formateurs. Cela semble moins acquis pour les professionnels de terrain, qui lors de nos passages en suivis pédagogiques se montrent encore très critiques à son égard. La notion de compétence est toujours problématique mais nous avons vu qu'elle n'est pas non plus si évidente à définir pour le formateur.

L'activité du formateur est basée sur la relation tant avec les étudiants qu'avec les différents partenaires avec lesquels il est amené à coopérer. La relation humaine est l'essence même, nous semble-t-il, du métier d'infirmière. Pour autant, est-ce si simple de passer du statut de soignant à celui de formateur ? L'expérience du soin fonde la construction identitaire du formateur qui a développé des valeurs professionnelles. L'apprenant va construire son identité professionnelle, en partie, au contact des formateurs avec lesquels il va avoir une relation privilégiée lors de sa formation. Il va évidemment s'enrichir également de l'expérience des soignants rencontrés sur le terrain mais le formateur aux yeux de l'apprenant est celui qui a l'expertise du métier. Tous les formateurs s'accordent à dire qu'il ne s'agit pas pour eux de créer des clones. Toutefois, l'attitude du formateur, dans sa relation pédagogique, peut laisser entrevoir le soignant qu'il a été. D'ailleurs, une formatrice dit : « *je ne les forme pas à ce qu'ils trouvent un modèle de formateur mais plutôt à ce qu'ils trouvent un modèle de soignant* ».

La totalité des formatrices interrogées rapproche la relation pédagogique de la relation du soignant avec le patient dans l'éducation thérapeutique. Les valeurs de respect, d'écoute, de confiance sont les plus citées.

Le mot « bienveillance » est utilisé par cinq formatrices sur huit, soit en termes de « *regard bienveillant* », soit « d'accompagnement bienveillant ». Une formatrice parle d'empathie. Les deux autres formatrices qui n'ont pas mis en avant ce terme, décrivent un accompagnement similaire malgré quelques variantes.

Il semble parfois difficile pour le formateur d'adopter une posture qui ne soit plus celle du soignant. D'ailleurs dans le panel interrogé, certaines contradictions sont perceptibles. Nous avons effectué un stage dans un des IFSI sollicités. Une formatrice de cet IFSI nous dit « *nous ne sommes pas dans le soin avec l'étudiant, nous ne rentrons pas dans son intimité comme avec le patient* ». Pourtant, lors de mon stage, j'ai pu observer cette même formatrice, accompagner à une consultation chez un spécialiste un étudiant, qu'elle avait évalué en difficultés psychologiques. Nous ne jugeons pas ici l'action de cette formatrice, nous nous questionnons sur la juste distance à adopter avec l'étudiant, sur la notion de proximité. Pour une autre formatrice, il est très clair qu'elle est prête à entendre les difficultés des étudiants, mais par contre, quand elle perçoit chez eux un problème qui dépasse ses compétences, elle peut soumettre à l'étudiant l'idée de se faire aider par un professionnel compétent, elle juge que la démarche appartient à l'étudiant. Nous voyons bien ici, que les deux formatrices s'inscrivent, selon elles, dans une attitude bienveillante mais elles ne la perçoivent pas de manière identique. Il est évident que le professionnel du soin reste soignant dans ses observations mais il nous semble qu'il est toutefois dans une relation professionnelle hiérarchique avec l'apprenant comme cela nous a été mentionné lors des entretiens.

5.2.2 La relation pédagogique, entre savoir-faire et savoir être

Le cadre formateur accompagne l'apprenant tout au long de sa formation pour l'aider à faire aboutir son projet professionnel, il contribue à sa construction identitaire en tant que futur soignant. La qualité du lien instauré va lui permettre de développer ses compétences. Nous avons pu voir que pour la totalité des formateurs, l'apprenant, « *adulte responsable, autonome et capable de réflexion* » est au centre de la relation pédagogique. Celle-ci correspond à un accompagnement par le formateur, riche de plusieurs qualités telles l'écoute, la confiance, l'adaptation. L'étudiant bénéficie lors de ses trois années de

formation, de temps dédiés aux suivis pédagogiques. Ils apparaissent d'ailleurs insuffisants pour une formatrice, au regard de la totalité de la formation. Pour tous les IFSI interrogés un suivi pédagogique est réalisé par semestre en relation duale. Trois des quatre IFSI organisent des suivis pédagogiques en stage. En effet, comme le précise une formatrice, l'étudiant a parfois du mal à gérer « *l'écart* » entre la théorie et l'idéal du soin avec la réalité du terrain parfois violente. Ces rencontres en stage entre l'étudiant, le formateur et parfois le tuteur permettent de faire le point à la fois sur les apprentissages mais aussi sur le vécu de l'apprenant.

D'autres rencontres ont lieu en groupe, notamment au retour des stages. Toutes les personnes interrogées présentent ces temps de suivis individuels comme des temps d'échanges privilégiés. Ils sont légiférés par le référentiel de formation. Là encore, ils sont menés en fonction de la représentation que chacun se fait de l'accompagnement. Une formatrice déplore que ces moments ne permettent que de dresser un bilan des résultats. D'autres ne semblent pas du tout les faire correspondre à cette pratique. Ils sont, grâce à l'implication des deux protagonistes, des temps d'échange, qui permettent de faire le point sur la situation de l'apprenant à un instant T, de déterminer ses points forts, ses axes d'amélioration. Plusieurs formatrices précisent l'importance de valoriser les progressions de l'étudiant, et pas seulement au travers de résultats chiffrés. Nous sommes surpris de constater que, dans trois des IFSI consultés, les étudiants peuvent demander à changer de référent de suivi pédagogique sans avoir à argumenter ce choix. Les équipes pédagogiques considèrent que si le lien ne s'établit pas pour l'apprenant, il peut alors changer. De plus, dans un des IFSI, ce sont les étudiants qui choisissent leur référent.

Cette relation doit être « *symétrique* » selon une personne interrogée, même dans un contexte hiérarchique. Pour elle il ne doit pas y avoir de rapport « *maître/élève et savoir/ignorance* ». Cela nous amène, dans cette relation à la notion de pouvoir que nous opposons à celle de « *maternage* ». Pour l'ensemble des formatrices, la posture adaptée consiste à « *être à côté* » de l'apprenant mais pas devant. Le formateur n'est pas dans les transmissions de savoirs, il est dans une logique de formation, pas dans une logique d'enseignement. Il permet à l'apprenant de construire son identité professionnelle. Cela fait écho à « *la relation non-directive* » qui consiste à laisser de la place à l'apprenant afin qu'il puisse développer ses compétences en utilisant les ressources qu'il a identifiées.

Nous notons qu'une formatrice évoque le « *faire au feeling, avec ce que je suis, mes valeurs* ». Nous comprenons cette réflexion puisque nous avons été nous-mêmes faisant fonction cadre de santé formateur et nous nous sommes questionné plusieurs fois sur nos pratiques. « *Avons-nous bien fait dans cette situation ?* » « *Ai-je répondu de manière adaptée dans cette situation ?* » Cette formatrice a pourtant bénéficié de la formation cadre qui, selon elle, ne lui a pas apporté de connaissances suffisantes sur la pédagogie dans une formation professionnalisante. Elle réalise actuellement une formation de formateurs. Ce questionnement nous permet de rebondir sur l'épisode de la psychodidacticienne. En effet, cela met d'autant plus en évidence les limites de la formation du formateur. Tous les IFSI ne bénéficient pas de ce genre de service, les formateurs doivent donc s'en passer avec pourtant la même formation de base.

5.2.3 Une éthique professionnelle

La relation pédagogique s'inscrit dans une relation professionnelle basée à la fois sur le référentiel de formation, mais également, sur les valeurs inscrites dans le projet pédagogique de l'IFSI. Il est réfléchi en équipe et permet d'orienter les formateurs dans leur pratique, en lien avec la dynamique impulsée par la Direction. Les IFSI au sein desquels je me suis déplacée s'appuient sur des valeurs humanistes.

L'éthique « *c'est interroger au-delà de la morale sur le faisable et non faisable. C'est chercher à éviter ce qui peut nuire à l'Autre ou à moi-même* ». ⁸³ nous dit Roland-Ramzi Geadah. Cette définition de l'éthique ne correspond pas à celle de la déontologie donnée par le même auteur Il s'agit de « *la description d'un ensemble de règles applicables dans l'exercice d'une profession ou d'un métier* ». ⁸⁴ Cela signifie que les règles de déontologie n'empêchent pas le devoir de réflexion éthique.

Il semble essentiel que le formateur se questionne sur ses pratiques, à chaque moment de son accompagnement de l'étudiant. Une formatrice nous dit qu'elle assiste à des jugements de valeurs de la part de ses collègues vis-à-vis des étudiants. Cela va à l'encontre des valeurs prônées par le projet pédagogique, ce qui nous amène à penser que celui-ci est un outil qui est connu de tous mais pas nécessairement appliqué, alors qu'il fait partie des choix institutionnels. A partir du moment où, des jugements de valeurs sont émis, les

⁸³ Geadah Roland-Ramzi, Ethique et management, cours ESM, 13-11-2014

⁸⁴ Ibid

concepts d'altérité, de respect sont mis à mal. Ces jugements de valeurs se révèlent être en totale contradiction avec l'accompagnement bienveillant tel que nous l'avons décrit.

Il est intéressant d'aborder ici la notion de responsabilité du formateur. Une formatrice nous dit qu'elle ne comprend pas pourquoi « *certaines collègues se sentent responsables de l'échec de l'étudiant* ». Nous comprenons que le formateur puisse remettre en question ses méthodes d'apprentissage, suite à un échec global à un exercice. Toutefois, il ne faut pas oublier que la relation est duale et que l'apprenant doit être partie prenante de sa formation. Il appartient à l'apprenant de faire le choix de ne pas s'engager, mais dans ce cas, quelles que soient les stratégies mises en place par le formateur, il risque de voir son projet lui échapper. Il ne faut pas perdre de vue que l'étudiant va évoluer pendant sa formation et que la notion d'accompagnement implique la notion de temps.

Mais parfois ce temps semble manquer, sauf pour une formatrice qui me dit « *être à l'écoute du temps* » et réajuster son organisation en fonction des demandes des étudiants, tout en tenant compte des contraintes institutionnelles. Là encore, nous constatons que l'accompagnement est dépendant de la personne qui le met en place.

6 SYNTHÈSE

La multiplicité des réponses apportées dans cette enquête nous montre bien que la relation pédagogique est un sujet de recherche qui suscite la discussion.

En effet, bien que l'intention pédagogique soit celle d'un accompagnement bienveillant, nous constatons que chaque formateur en a sa propre vision. Il semble évident pour tous, que cet accompagnement, favorise le développement des compétences puisque selon les formatrices, c'est celui qu'elles pratiquent au quotidien, sans nécessairement le nommer.

Il est décrit dans son ensemble par un accueil nécessaire et indispensable basé sur l'échange, la réciprocité. Il permet d'établir une relation de confiance qui permet au formateur de guider l'apprenant tout au long de sa formation. Il l'accompagne sur les chemins de l'autonomie et de la professionnalisation dans une relation symétrique.

L'étudiant en soins infirmiers de première année, reconnu comme fragilisé mais riche de ressources personnelles et/ou professionnelles, développe des compétences dans un environnement favorable. Le formateur, dans une posture professionnelle fait preuve d'authenticité, d'intégrité et porte les valeurs de l'IFSI décrites dans le projet pédagogique.

Il ne s'inscrit pas dans une relation « *maternante* » qui infantiliserait l'apprenant voire le rendrait dépendant, ce qui au final pourrait se révéler délétère pour l'apprenant.

Voilà comment, à la lumière de notre recherche, le cadre formateur par une relation bienveillante, influence le développement des compétences de l'apprenant vers son autonomisation.

Nous ne doutons plus aujourd'hui que cet accompagnement soit celui à adopter, mais nous restons prudents, au regard de l'échantillon restreint interrogé, sur la manière dont il est conduit au sein des nombreux IFSI.

Conclusion

Ce travail de recherche nous a permis de démontrer l'importance de la qualité de la relation pédagogique, dans une formation professionnalisante. Le formateur doit pouvoir créer le climat nécessaire à l'apprentissage, sans perdre de vue les exigences de la formation et sa finalité. Si le référentiel de formation précise ses modalités d'organisation, c'est davantage le projet pédagogique qui permet de mettre en lumière les valeurs directrices de l'Institut. Toutefois, bien qu'il soit censé être le résultat d'un travail d'équipe, nous constatons, au regard, de notre enquête, un manque d'harmonisation au sein des IFSI. En effet, la cohésion d'équipe a largement été présentée comme un frein à un accompagnement favorable pour l'apprenant.

Cette constatation nous amène à réfléchir sur la notion d'analyse des pratiques professionnelles. Les étudiants bénéficient, lors de leurs trois années de formation de séances d'analyse de pratique, mais qu'en est-il du formateur ? Un IFSI, sur les quatre sollicités dans notre recherche propose ce type de séances aux formateurs afin que chacun mène une réflexion, pose un regard sur sa pratique pédagogique. Au-delà de l'aspect réflexif, cela permet de mettre en avant l'aspect collectif de la formation, chaque formateur se reconnaissant appartenir à un groupe. Les relations avec les étudiants ne dépendent-elles pas des relations du groupe formateur ?

Cette hétérogénéité dans les pratiques nous questionne sur la formation du cadre de santé formateur. Elle est commune aux cadres se destinant à une carrière managériale et aux futurs formateurs. Un seul module est d'ailleurs consacré à la fonction de formation. Dans quelle mesure prépare-t-elle le cadre formateur à ses fonctions ?

Enfin, il nous semble important de préciser que toute l'énergie mise au service de l'accompagnement de l'étudiant, a pour objectif que ce dernier puisse dans sa pratique prendre autant de plaisir que son formateur, en son temps, à prendre soin des patients, en leur offrant des soins de qualité.

Bibliographie

❖ OUVRAGES

- ✓ BEAUTE Jean, Courants de la pédagogie, 6^{ème} édition Lyon : chroniques sociales, 2008
- ✓ BOUDIER Christiane, Les formateurs en soins infirmiers, Seli Arslan, 2012
- ✓ CARRE Philippe et CASPAR Pierre, Traité des sciences et des techniques de la formation, édition Dunod, 3^{ème} édition revue et actualisée, 2011
- ✓ CARRE Philippe, Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique, in CARRE Philippe et CASPAR Pierre, Traité des sciences et des techniques de la formation, édition Dunod, 3^{ème} édition revue et actualisée, 2011
- ✓ CAUDRON H, Autonomie et apprentissage, in BOISSART Marielle, Le référentiel de formation infirmière : un levier de la professionnalisation, éditions Lamarre, 2013
- ✓ CHARLIER Evelyne, BIEMAR Sandrine, Accompagner, un agir professionnel, De Boeck, 2012
- ✓ COUDRAY Marie-Ange et GAY Catherine, Le défi des compétences, éditions Masson, 2009
- ✓ DEMOL Jean Noël et GUILLAUMIN Catherine, Former et prendre soin, L'Harmattan, avril 2014
- ✓ FORMARIER Monique et JOVIC Ljiljana, Les concepts en sciences infirmières, 2^{ème} édition, éditions Mallet Conseil

- ✓ JONNAERT Philippe, Compétences et socioconstructivisme, Un cadre théorique, De Boeck, 2002
- ✓ LE BOTERF Guy, Ingénierie et évaluation des compétences, Editions d'organisation, 5ème édition, 2006
- ✓ Le BOTERF Guy, Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle, Eyrolles éditions d'organisation, 2008
- ✓ MORANDI Franc, Introduction à la pédagogie, Armand Colin, 2006
- ✓ PERRENOUD Philippe, Construire des compétences dès l'école, ESF Editeur, 6ième édition, 2011
- ✓ RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, août 2012
- ✓ TARDIF Jacques, Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie cognitive, Les éditions logiques, 1992
- ✓ VALLET Patricia, Désir d'emprise et éthique de la formation, éditions L'Harmattan, novembre 2014
- ✓ WITTORSKI Richard, De la fabrication des compétences in Education Permanente n°135, 1999
- ✓ WITTORSKI Richard, Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, 2007

❖ **ARTICLES DE PERIODIQUES**

- ✓ BLANCHARD LAVILLE Claudine et KATTAR Antoine, Invisibilité du travail psychique du formateur : à qui sert le cadre dans un dispositif de formation ? in Soins Cadres n°65, février 2008

- ✓ BOURREL Philippe, L'alternance dans son exercice professionnel, in Soins Cadres n°65, février 2008
- ✓ FERNAGU-OUDET Solveig, Former dans l'environnement : les formations en alternance, in Education Permanente, n°183, 2010
- ✓ LAMBERT Jacques, Nouvelle donne générationnelle et pédagogie, quels différences de représentations ? in Soins Cadres n°65, 2008
- ✓ LE BOTERF Guy, De quel concept avons-nous besoin ? in Les compétences, de l'individuel au collectif, in Soins Cadres n°41, 2002
- ✓ OLIVIER Gwenaëlle, Un regard étudiant sur la formation infirmière, in Soins Cadres, supplément au n°88
- ✓ PAUL Maela, Ce qu'accompagner veut dire, in Carrierologie
- ✓ POIRIER Sylviane, Du management bienveillant en institut de formation à la bientraitance du patient, in Soins Cadres n°83, août 2012
- ✓ POISSON Michel, Ifsi : des monitrices aux formateurs-enseignants, histoire et perspectives, in Soins Cadres n°75, août 2010

❖ **TEXTES JURIDIQUES**

- ✓ Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier, J.O du 7 août 2009
- ✓ Décret du 18 août 1995, portant création d'un diplôme de cadre de santé, J.O 20 août 1995
- ✓ Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, Berger-Levrault

❖ **DICTIONNAIRES**

- ✓ Dictionnaire de la Formation et du Développement Personnel, ESF, 1996
- ✓ Dictionnaire Larousse de la langue Française
- ✓ Dictionnaire Le Petit Robert de la langue Française

❖ **COURS ECOLE SUPERIEURE MONTSOURIS**

- ✓ LE GAL Morgane, Les courants pédagogiques, Les stratégies d'apprentissage, 29 décembre 2014
- ✓ PORTINE Henri, in LE GAL Morgane, module 5, Fonction de formation initiale et continue, 3 septembre 2014
- ✓ GEADAH Roland-Ramzi, Ethique et management, 13 novembre 2014
- ✓ GEAY André, in BLANCHEMANCHE Pauline, Le Partenariat, décembre 2014

❖ **SITES INTERNET**

- ✓ <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2010-2-page-143.htm>
- ✓ <http://ressources-crpe.com>
- ✓ <http://acp.epanouissement.net/page2/page2.html>

Table des annexes

ANNEXE I : Les dix compétences infirmières

ANNEXE II : Schéma de la construction de la compétence

ANNEXE III : Grille d'entretien

ANNEXE IV : Retranscription d'un entretien

ANNEXE V : Tableaux des réponses aux entretiens par formateur, par thème questionné

ANNEXE VI : Tableau des talons sociologiques des formateurs interrogés

ANNEXE I

Les dix compétences infirmières

- 1 – Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier
- 2 – Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers
- 3 – Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens
- 4 – Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique
- 5 – Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs
- 6 – Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins
- 7 – Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle
- 8 – Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques
- 9 – Organiser et coordonner des interventions soignantes
- 10 – Informer et former des professionnels et des personnes en formation

ANNEXE II

Schéma de la construction de la compétence



Sources : MALE Fanny, La réforme de la formation menant au diplôme d'Etat d'Infirmier, cours Ecole Supérieure Montsouris, novembre 2014 p10

ANNEXE III

Grille d'entretien

COMPETENCE

Comment pensez-vous que la compétence se construit chez l'étudiant de première année ?

Questions de relance :

- De quoi l'étudiant a-t-il besoin ?
- Quelles sont ses ressources

AUTONOMIE

Que signifie pour vous former à l'autonomie ?

Questions de relance :

- Qu'est-ce qu'un étudiant autonome ?
- Comment le formateur participe-t-il à rendre autonome l'étudiant ?

PEDAGOGIE

Qu'est-ce que la pédagogie pour vous ?

Questions de relance :

- Comment qualifieriez-vous la relation apprenant/formateur ?
- Verriez-vous des similitudes avec la relation soignant/soigné ?

BIENVEILLANCE

Qu'est-ce qui caractérise pour vous l'accompagnement de l'étudiant de première année par le formateur ?

Questions de relance :

- Quelles seraient les clés d'un accompagnement de qualité ?
- Quels en seraient les freins ?

ANNEXE IV

Retranscription d'un entretien

Comment penses-tu que la compétence se construit chez les étudiants de première année ?

Blanc de 3s euhhh blanc de 9s

Tu veux que je t'aide peut-être ?

Oui un petit peu.

De quoi l'étudiant a besoin pour construire sa compétence ?

Pour devenir compétent....
En première année ?

Oui, particulièrement en 1^{ère} année

Euhh.. Alors déjà c'est vrai que c'est difficile parce que on a 3 ans pour normalement amener l'acquisition des compétences du coup ça se construit par étapes et alors la première année

Euhhh blanc 3s peut-être la première étape en première année ça serait déjà de poser le fait qu'on est bien en formation professionnelle.

Euhhhh et que du coup la compétence enfin les compétences elles ne servent qu'à effectivement devenir un professionnel euhhhh en capacité de réaliser toutes les activités de la profession etc ...

Euh après c'est en fonction, enfin c'est comme le référentiel a été construit en fait c'est-à-dire que la compétence elle se construit donc en vue de réaliser l'activité professionnelle à la fois la théorie et la pratique donc alternance IFSI stage.

Euhh et surtout ce qui est très difficile notamment en première année puisque tout est nouveau et qu'on a tous les, notamment les fondements de toutes les sciences qu'on va pouvoir et devoir utiliser après euhhh de montrer et démontrer aux étudiants pourquoi et comment on blanc 5s on doit intégrer ses connaissances pour la pratique professionnelle.

D'accord

Euhh et comment on va les utiliser, lesquels on va devoir utiliser et comment on va les utiliser dans la pratique, donc voilà et première année je pense c'est vraiment très difficile, ils ont peu d'expérience forcément, ils découvrent pour la plupart le milieu professionnel donc ils ne peuvent pas s'appuyer sur leurs expériences pour comprendre à quoi leur servent les connaissances.

Euhhhh voilà donc c'est une année difficile pour ça euh et au puis au fur et à mesure qu'effectivement déjà le premier stage passe et même au semestre deux on voit que les connaissances justement sont de moins en moins théoriques et de plus en plus pratiques et leur permet de se faire davantage de lien avec ce qu'ils ont besoin de savoir et d'utiliser en situation professionnelle.

Quel serait à ton avis leurs ressources ? Justement en première année pour l'acquisition de ces compétences ?

Blanc 7s

Hé bien ce n'est pas facile parce qu'on a des profils très différents euhh je dirai que pour les plus jeunes enfin ce qui sont pas sorti du système scolaire, ils ont des ressources parce qu'ils ont peut-être plus de facilité dans l'apprentissage justement de connaissances pures entre guillemets.

Ils ont l'habitude de faire ça, ils ont l'habitude d'apprendre mais en revanche ils ont pas l'expérience du coup peut être que c'est très abstrait parfois et qu'ils se demandent pourquoi ils ont besoin d'emmagasiner tout ça et à côté de ça on a déjà des gens plus âgés et qui sont déjà insérés dans la vie professionnelle notamment les AS qui eux ont beaucoup plus de difficultés peut être à ingérer toutes ces connaissances dans l'apprentissage du par cœur entre guillemets des UE très fondamentales qu'on a au semestre un mais qui en revanche peut être vont avoir plus de facilité à puiser dans leurs expériences professionnelles pour faire un peu le tri de ces connaissances en se disant effectivement là ça fait écho à des pratiques que j'ai vu ou observé dans mon passé professionnel .

Qu'est ce qui signifie pour toi former à l'autonomie ?

Blanc 4s

Alors une phrase fondamentale du référentiel être autonome

Etre autonome c'est à mon avis, c'est pas la définition complète, mais c'est surtout justement être capable de faire des choix seuls mais des choix argumentés évidemment sur des connaissances, des pratiques, des expériences.

Alors y a plusieurs façons de s'y prendre

Déjà dans le programme c'est vrai que l'étudiant est quand même beaucoup beaucoup sollicité pour travailler seul ou en groupe mais en tout cas avec un accompagnement des formateurs qui les guident mais qui n'est pas dans la transmission de savoirs purs donc c'est déjà effectivement leur apprendre à essayer de comment dire à essayer de trouver des solutions à des problèmes pour lesquels ils n'ont pas forcément toutes les connaissances au départ et en tout cas à aller chercher leur formation là où elle se trouve donc apprendre à être autonome surement c'est, ça passe par être capable d'analyser une situation quelle qu'elle soit et puis ensuite effectivement aller chercher les connaissances dont on a besoin là où elles se trouvent .

Alors je dis tout seul mais beaucoup en groupe, c'est une formation, une profession où on travaille en équipe donc aller chercher les ressources dans l'équipe donc je parlais toute à l'heure des profils différents dans chaque promotion c'est aussi des groupes de travail ont des profils différents ; chacun peut amener son expérience et ses connaissances.

Il faut leur faire confiance, apprendre à être autonome c'est aussi avoir besoin de la confiance de l'autre

Et du coup, comment le formateur participe à rendre l'étudiant autonome ?

Surement en lui ouvrant les champs des possibles, c'est-à-dire que mettre assez peu de limites dans les moyens d'apprendre, faire confiance, ça c'est vraiment important.

Positionner l'étudiant en adulte en formation professionnelle

Lui montrer que dès le départ il a des capacités, il a des connaissances, il a des compétences même si c'est pas les dix compétences du référentiel, il a déjà des compétences et valoriser tout ce qu'ils savent, pour les autoriser à chercher , à faire seul.

De toute façon former en IFSI c'est davantage encore une fois accompagner, guider que de transmettre du savoir.

Qu'est-ce que la pédagogie pour toi, en IFSI dans le cadre de cette formation professionnalisante ?

Comment pourrais-tu qualifier cette relation formateur/apprenant ?

La pédagogie aujourd'hui en IFSI elle s'appuie sur un référentiel tel qu'il a été construit en 2009

Blanc

Et sur les principes qu'il contient c'est à dire à aider l'étudiant à devenir un praticien autonome responsable et réflexif.

Dès la formation en fait il faut impulser ça, on ne peut pas dire on va avoir des professionnels qui ont ces 3 qualités là s'ils n'ont pas été formé comme ça. A mon sens, ça fait partie de la construction de l'identité professionnelle.

Donc dès le début de la formation et pendant les 3 ans il faut qu'ils soient placés comme ça en tant qu'acteurs apprenant autonome responsables et réflexif.

De toute façon ça fait partie aussi des valeurs de notre profession donc ça semble normal que cette formation professionnelle s'appuie aussi là-dessus.

Tu disais : « ça fait partie des valeurs de notre profession », justement en lien avec ça est-ce que tu pourrais voir des similitudes de cette relation apprenant/formateur avec la relation soignant/patient ?

Bien sûr qu'il y en a parce que déjà les formateurs sont soignants donc c'est dans la nature du formateur en IFSI d'être soignant, donc il y en a.

Il y en a à mon sens dans la bienveillance, dans le respect, dans la confiance, dans l'absence de jugement, dans l'écoute. Tous ces outils qu'on utilise auprès de nos patients quand on est soignant.

La relation pédagogique comme la relation soignant soigné doit être symétrique c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de rapport maître élève, savoir et ignorance.

Comme le patient, l'étudiant est maître de son destin donc c'est lui qui choisit ce qu'il veut et les moyens qu'il se donne pour atteindre ses objectifs.

Donc, l'accompagnement il y a des similitudes aussi évidemment, après la différence fondamentale c'est qu'il n'y a pas de soins.

Même si il ne s'agit pas de... enfin on ne soigne pas les étudiants.

Il n'y pas de relations de soins, en revanche on voit bien qu'il y a beaucoup d'attributs soignant/soigné qu'on retrouve dans la relation pédagogique.

Donc la pédagogie c'est donner les moyens à l'étudiant d'atteindre son objectif en prenant les chemins qu'il voudra bien prendre et on sait bien que d'un étudiant à l'autre le parcours n'est pas du tout le même.

On connaît l'arrivée mais il peut y avoir différents chemins qui y mène et le formateur est là justement dans un cadre plus ou moins précis mais pas trop rigide amené chacun des étudiants à atteindre ses objectifs.

Quelles seraient les clés d'un accompagnement de qualité si tu devais les résumer ?

C'est pareil, ça rejoint les concepts soignant d'éducation thérapeutique.

Savoir à qui on a faire, savoir qui on a en face de soi.

Donc prendre le temps de faire connaissance

On a quelque chose dans les IFSI qui est un peu particulier, les suivis pédagogiques individuels qui nous permettent effectivement de connaître les étudiants.

Alors il y en a qu'on connaît plus que d'autres évidemment mais effectivement quand on a des étudiants en suivis pédagogique c'est une relation privilégiée de face à face donc on connaît l'étudiant qu'on suit. De façon plus poussée donc déjà prendre le temps de savoir qui on a en face de soi. D'écouter pourquoi il est là, ce qu'il est venu chercher là et quels sont effectivement ses objectifs, les moyens qu'il est capable de se donner pour les atteindre sachant que trois ans d'étude c'est long et que ça peut évoluer. On sait que c'est une formation aussi qui crée des doutes, il y a des hauts et des bas, des périodes où c'est plus compliqué, des stages qui ne se passent toujours forcément bien, des spécialités qu'on aime, d'autres qu'on n'aime pas, donc déjà bien connaître la personne qu'on a en face de soi, l'écouter.

Savoir répondre aux questions quand il y en a, savoir écouter les doutes sans juger encore une fois, et puis encore une fois ouvrir les portes et laisser la personne faire son chemin.

Et justement par rapport à cet accompagnement-là, quels pourraient être les freins qui empêchent sa mise en place ?

Est-ce que tu imagines que des choses pourraient empêcher ça ?

Oui il y a des choses qui peuvent empêcher ça.

De façon très pragmatique le temps. Effectivement quand on doit suivre, je parle de suivi pédagogique, quand on doit suivre six étudiants en suivi pédagogique ce n'est pas pareil que quand on en a vingt.

On n'a pas le même temps individuel à leur accorder. Donc forcément le nombre de formateurs par étudiant, ça compte.

Après il y a toutes les contraintes institutionnelles, les difficultés qu'on peut avoir avec les différents partenaires dans la gestion des emplois du temps, donc les stages, l'université qui finalement ne travaillent pas avec le même principe pédagogique que les IFSI.

Ce serait quoi ces principes pédagogiques ?

La différence majeure de ces principes pédagogiques qui ne sont pas les mêmes ?

A l'université il y a une logique de transmission de savoir qu'on a pas dans les IFSI puisque nous on transmet, enfin on tente de faire acquérir des compétences, donc ce n'est pas la même chose.

Il y a moins de logique professionnelle à l'université que dans les IFSI.

L'université évalue des connaissances pures alors que les IFSI valident les capacités de l'étudiant à utiliser ses connaissances dans l'analyse.

Le nombre et les moyens pédagogiques qui sont utilisés, cours magistraux en amphi face à plusieurs centaines d'étudiants c'est pas la même chose que quand on est, nous on est un petit IFSI, donc soixante étudiants en face voire vingt quand on est en TD ou quinze.

Le suivi pédagogique individuel qui n'existe pas à l'université

Il n'y a pas les enjeux, il n'y a pas les mêmes objectifs, après on peut travailler ensemble en bonne intelligence mais c'est compliqué.

On n'est pas soumis non plus aux mêmes contraintes, aux mêmes enjeux financiers

Après ça me dépasse un peu...

ANNEXE V

Tableaux des réponses par formateur par thème questionné

Une couleur correspond à un formateur

COMPETENCE	Apport théorique, construction en stage, comprendre les liens entre savoir et action, construction des liens par approche du formateur. Etudiant a des compétences (un vécu, une expérience) qui sont ses ressources. Travailler avec lui ses représentations Acquisition sur 3 ans, construction par étape. Nécessité de poser le cadre de la formation professionnelle en 1^{ère} année car compétence sert à devenir professionnel. Théorie et pratique donc s'acquiert en IFSI et en stage. Notion de nouveauté en 1^{ère} année. Le formateur « montre et démontre pourquoi et comment on intègre ces connaissances ». 1^{ère} année très difficile, peu d'expérience, découverte du milieu pro. Evolution, mise en lien. Notion de profils différents, plus facile pour les plus jeunes dans l'apprentissage, habitués à apprendre mais abstrait pour eux, pourquoi besoin de tant de connaissances. Et étudiants plus âgés, moins facile mais plus d'expériences pratiques. « se construit en leur expliquant qu'elles ont des connaissances » Utilisation du « elles » tout l'entretien. Expérience perso ou pro. Théorie et pratique, travaille du formateur sur l'écart entre IFSI et terrain avec les APP. Travailler sur le « savoir être », l'accompagnement, l'accueil. Le formateur « fait évoluer le potentiel de l'étudiant ». Mettre l'étudiant en sécurité et pourtant parfois en insécurité à cause de l'écart entre IFSI et terrain. Notion de violence en stage par la découverte (référénte des stages). « on protège trop les étudiants » « question qui me questionne ». se construit sur 3 ans mais des « assises » sont déjà posées liées à leur expérience de vie, pro dont il faut tenir compte. Différence ressource et expérience. « L'expérience n'a de sens que quand elle	- Construction grâce à théorie et pratique, mobilisation de différents savoirs (6 /8) - Mise en lien faite par le formateur. Dépend de l'approche du formateur - L'étudiant a des ressources mais il a aussi des représentations du métier. - 1^{ère} année difficile car nouveau mode de fonctionnement (alternance intégrative) - Evolution sur les 3 ans - APP pour 1 personne pour travailler sur la « violence du terrain » - Notion d'accueil, d'accompagnement - Expérience doit être accompagnée par le formateur pour prendre du sens - Partir de l'étudiant - Notion de valorisation - Notion d'évaluation, ils apprennent pour l'évaluation pas encore pour se professionnaliser, n'ont pas conscience de ce qu'implique le métier en terme de connaissances - Notion d'inégalités face aux ressources
------------	--	--

COMPETENCE	est accompagnée par les formateurs ». ex : fête de Noël. Le formateur montre que les expériences deviennent professionnalisante en montrant qu'elles sont transposables. Le formateur conceptualise pour faire prendre conscience des compétences, nécessité d'une deuxième expérience. L'étudiant a besoin d'être accompagné, valorisé. « nouveau » référentiel avec schéma de la compétence : expérience, implication, les savoirs théoriques, procéduraux, relationnels et sociaux. Savoirs relationnels et sociaux mis en avant avec accueil et accompagnement. Ils ont des savoirs pas encore professionnels. Différence entre vision du formateur et leur construction. Apprendre pour évaluation. Alors que pour formateur apprentissage théorique et pratique pour construire compétence. Les 1ères années sont « formatés » scolaire. Mise en lien difficile pour eux. « savoir agir en mobilisant toutes ses ressources » (ressources théoriques, humaines, matérielles). Manque d'explication de ce qu'est la compétence aux 1ères années, préciser les objectifs à atteindre. <u>Parallèle permis de conduire</u> Leurs ressources sont les livres, les professionnels, les recherches... « j'aime ce schéma et non pas être dans un cours magistral » Notion que les étudiants prennent ce qu'ils veulent du formateur. « inévitablement les formateurs sont une ressource » Notion d'inégalités entre les étudiants (milieu social, région..) C'est une formation professionnalisante ce n'est pas comme une formation universitaire brute. « L'étudiant a besoin de comprendre ce qu'on cherche à lui faire développer »	- Notion de difficultés pour le formateur d'explicitier ce qu'est la compétence aux étudiants, et difficile lors de l'entretien - Formation professionnalisante - Richesse de l'hétérogénéité d'une promotion
------------	--	---

COMPETENCE	Savoirs théoriques mobilisés en stage qui construisent la compétence. Les étudiants post bac ont moins de ressources. Nouveauté avec l'alternance Difficile pour étudiant de 1^{ère} année car il est dans l'action. A des représentations du métier d'infirmière, elle est vue comme une « exécutante » Explicitation de ce qu'est la compétence difficile. L'étudiant aurait besoin d'un système de « compagnonage », une personne d'expérience qui le suit mais sans un regard évaluateur. (un étudiant de 3^{ième} année ???) Compétence est floue. Ressources =formatrice de suivi pédago(suivi de l'étudiant pendant 3 ans) mais trop peu de temps dédié Transformation des représentations Donne une méthode : expression des représentations du métier. Travail de distanciation et de transformation Liens entre théorie et stage en suivi pédagogique Alternance intégrative permet de construire une compétence, « ça prend 3 ans et pas un an » Tout étudiant a une expérience, des ressources Notion d'interaction avec les autres, richesse de l'hétérogénéité Notion d'envie de motivation	
-------------------	---	--

AUTONOMIE	Autonomie dans le raisonnement, savoir où aller chercher l'info. Etudiant autonome quand compétence acquise et comprise. Formateur apprend à faire les liens (unité d'intégration). Suivis pédagogiques en stage, groupe ou individuels/APP. Notion de soutien Phrase « fondamentale du référentiel » « être capable de faire des choix seul mais argumentés ». Formateur comme guide car beaucoup de travail seul ou en groupe. Analyser pour rechercher info nécessaire « c'est avoir besoin de la confiance de l'Autre ». Valoriser. « autoriser à ». Accompagner, guider Difficulté à répondre. Capacité à prendre des décisions, faire des choix, qu'il apprenne à savoir comment il apprend. Regard bienveillant. Etudiant acteur de sa formation, certains ne s'impliquent pas. Suivis pédagogiques qui ne devraient pas être des bilans de fin de semestre (pas seulement savoir si UE validée mais comment ?) Difficulté par rapport au nombre de formateur. Ligne de conduite des formateurs à adopter. Notion d'accompagnement personnalisé. Affirmative sur la façon de travailler de l'étudiant (« se concentre sur 3 ou 4 UE), très axée sur les résultats. « ils valident de toute façon » mais en 1^{ère} année difficile, expliquer ce qu'on attend d'eux. Idée pour aider les 1^{ères} années de prévoir des pré-requis avant la rentrée. « quelle autonomie je leur laisse dans chaque activité ? » Je propose mais les étudiants aussi. Prendre des décisions, argumenter, autonome dans ses choix, capacité à maîtriser les dépendances du cadre. Les 4 attributs sont donnés : décider pour soi, gérer ses dépendances, maîtriser son environnement et être en conscience.	- Autonomie dans le raisonnement, décider pour soi de manière argumentée, faire des choix - Notion de sollicitation importante de l'étudiant, seul ou en groupe (travail d'équipe, valeur professionnelle) - Formateur soutien, guide - Notion de confiance. Ouvrir les champs des possibles, valoriser - Apprendre à apprendre - Apparaît la notion de regard bienveillant - Etudiant acteur de sa formation - Suivis pédagogiques (pas toujours bien utilisé) en IFSI, en stage pour certain. Amène l'idée de s suivis différents. Suivis personnalisés - Notion de difficulté liée au nombre de formateur (temps) - Notion de « ligne de conduite des formateurs » - Accompagnement (voir personnalisé) - Notion de cadre à respecter mais autonomie dans ce qui est possible - Réflexivité - Formateur donne du sens - Difficile pour les étudiants, nécessité de « beaucoup encadrer »
-----------	--	---

	Si l'étudiant conscientise=réflexivité	
AUTONOMIE	Accompagner, partir de l'étudiant. Relation nécessairement empathique, formalisée. Clarifier ce qui va ou pas. Négocier, partager. « la notion de difficulté ne doit pas être péjorative » Similitude avec éducation thérapeutique (ne pas faire à la place de) Amener à comprendre pour modifier les comportements. S'appuie sur un référentiel et ses principes « autonome, responsable et réflexif » Notion d'identité professionnelle au regard des valeurs de la profession Similitude relation soignant/soigné car formateur=soignant Similitude dans la bienveillance, le respect, la confiance, l'absence de jugement, l'écoute Relation pédagogique doit être symétrique « comme le patient, l'étudiant est maître de son destin » → pédagogie « donner les moyens à l'étudiant d'atteindre son objectif en prenant les chemins qu'il voudra bien prendre », le formateur pose un cadre « pas trop rigide »	Considérer l'étudiant comme un adulte, professionnel en devenir Accompagner même si le projet s'arrête, respecter Accepter l'Autre Notion de maternage Relation empathique, formalisée, symétrique Relation de confiance à établir - Notion de partage et Notion de juste distance dans la relation Notion de honnêteté (dire ce qui va ou pas) Notion de contrôle/autorité/emprise/modèle Similitude avec éducation thérapeutique - En lien avec les principes du référentiel, placer l'apprenant en tant qu'acteur autonome, responsable et réflexif - Notion d'identité professionnelle (valeurs de la profession) - Formateur=soignant donc similitude dans la relation avec bienveillance, respect, confiance, absence de jugement, écoute - Le formateur ne soigne pas l'étudiant - Implication ou non de l'étudiant, prend le chemin qu'il souhaite - Formateur pose un cadre - Guider vers la professionnalisation - Propre à chacun - Responsabilité du formateur dans l'échec de l'étudiant - Notion d'intimité avec le patient mais pas l'étudiant.
PEDAGOGIE	Guider vers la professionnalisation avec un regard bienveillant. Mais « bien » poser les choses avec l'étudiant. « c'est ma façon d'être » « quand l'étudiant échoue en 3^{ème} année c'est qu'on a pas été bon » Peut-être similitude avec éducation thérapeutique, lien sur du long terme. Mais pas la même chose, avec l'étudiant on n'est pas dans l'intimité, le formateur n'est pas soignant. Parfois le formateur est trop soignant et pas dans la pédagogie. Aide sur des situations personnelles mais parfois « on ne peut pas tout excuser ». « on est responsable des gens qu'on va mettre sur le terrain » Le formateur n'est pas soignant mais peut toutefois faire la démarche d'appeler un psy. « Je ne fais pas de la pédagogie, je ne sais pas ce que c'est ». « je fais de la formation à la professionnalisation » Relation humaine, professionnelle, au	

PEDAGOGIE	service du patient. Isomorphisme « j'essaie d'accompagner les élèves comme j'aimerais qu'ils accompagnent les patients », avec une posture bienveillante sans autorité ni pouvoir. Savoir relationnel et social. Schéma scolaire nouveau. Relation duale avec le patient vs relation en groupe avec étudiants. Formateur comme modèle de soignant Pédagogie=rendre autonome Motivation évidemment présente car ont eu le concours, si problème on questionne, si difficultés dans les méthodes d'apprentissage→psychodidacticienne Subjectivité dans ce que renvoie l'étudiant, travaille-t-il ou pas ? Jugement de valeurs portés sur l'étudiant. Notion de distance professionnelle (appel sur portable perso, confidences de l'étudiant..) proximité entre étudiant et formateur (sorties extérieures) Relation bienveillante « comme avec les patients », être souriante, conviviale. Les étudiants ont beaucoup de pression. Similitude entre infirmière, cadre de terrain et formatrice. Important de reconnaître leurs difficultés, vigilance sur les mots employés et la posture Monitrice/enseignante/formatrice ? La pédagogie c'est apprendre à apprendre Considérer l'Autre, la respecter Accompagner même si le projet s'arrête Relation symétrique. Faire confiance Accepter l'Autre surtout en 1^{ère} année quand hésitations Ecoute, confiance pour que le patient entre dans le projet de soins comme l'étudiant dans le projet professionnel « Ce n'est plus l'image du savoir descendant ». l'étudiant a des connaissances, des capacités, une volonté, une motivation. Relation surtout pas duale, pas une emprise, une supériorité du formateur, juste un accompagnant. « je n'emmène pas l'étudiant où je veux » Similitude avec éducation thérapeutique	- Difficulté pour des soignants d'être pédagogues et pas soignant - Notion de responsabilité pédagogique du soignant que l'on forme et que l'on va mettre sur le terrain - Distance dans la relation/distance professionnelle - 1 pers ne sait pas et n'en fait pas. Formation pour adulte=pas de pédagogie - Relation bienveillante au service du patient, sans autorité ni pouvoir, être vigilant aux mots employés, à la posture - Accompagner en fonction de l'histoire scolaire, de la représentation sociale du métier - Nouveau schéma scolaire - Notion de groupe à prendre en compte (interrelation, gestion de groupe) - Formateur comme modèle de soignant - Psychodidacticienne ou autres professionnels si besoin - Notion de subjectivité dans l'évaluation du travail fournit - Notion de jugements de valeurs qui peuvent être présents - Notion de pression chez l'étudiant/fragilité
------------------	---	--

PEDAGOGIE	C'est l'ingénierie. Bien au-delà d'un savoir qu'on transmet « aider l'Autre à savoir pourquoi il a besoin de savoir Accompagner. relation de partenariat Responsabilité mutuelle à la réussite Engagement réciproque Similitude avec éducation thérapeutique	- Similitude entre infirmière/cadre de terrain et formatrice, même relation avec personnes différentes - Monitrice, enseignante ou formatrice ? - Apprendre à apprendre - Ecoute, confiance pour que le patient entre dans le projet de soins comme l'étudiant dans le projet professionnel - Pas une relation duale ? - Pédagogie=ingénierie, réflexion sur les objectifs et les méthodes - relation de partenariat, Responsabilité mutuelle à la réussite, engagement réciproque
------------------	--	--

BIENVEILLANCE	Faire à partir de l'étudiant sans perdre de vue la finalité de la formation, le niveau requis. Formateur = personne ressource. Freins = trop d'étudiants en suivi, le temps (accompagnement de qualité nécessite du temps), manque de moyens. Prendre le temps de faire connaissance (suivis pédagogiques = relation privilégiée), écouter+++ sans juger, répondre aux questions Formation qui crée des doutes, stages parfois difficiles « laisser la personne faire son chemin » Freins = temps, nombre d'étudiants en suivi, les contraintes institutionnelles (difficultés avec les partenaires → stage, université qui n'a pas le même principe pédagogique → logique de transmission des savoirs et IFSI logique professionnelle, mode d'évaluation différent) « travailler en bonne intelligence mais c'est compliqué » « ne pas accompagner pour accompagner pour aller jusqu'à un diplôme » Ecoute, être dans la réalité, confiance Freins = incompatibilité humaine, manque de cohésion de l'équipe (projet pédagogique) Notion de philosophie de l'accompagnement « il faut qu'on s'interroge sur quel professionnel on veut mettre sur le terrain », « on sait que dans certains IFSI voilà... » « je n'aime pas mettre de la qualité partout, ça veut dire critériser et ça me gonfle un peu ça » Accueillir l'Autre et être accueilli, réciprocité. Notion d'accueil+++ « on pense que si on accueille bien les étudiants ils accueilleront bien les patients » Ce sont les étudiants qui apprennent au formateur Posture d'éthique : c'est professionnel « proposer des chemins », accompagner ce n'est pas imposer, c'est cheminer à côté « c'est dépendant de chacun et de sa conception de l'accompagnement » Le temps n'est pas un frein, respect du cadre	- Etudiant au centre, formateur est une personne ressource - Ecouter sans juger - confiance - Formation qui crée des doutes - Freins → temps, trop d'étudiants, manque de moyen, les contraintes institutionnelles (difficultés avec les partenaires → stage, université qui n'a pas le même principe pédagogique, mode d'évaluation différent), incompatibilité humaine, manque de cohésion de l'équipe, « c'est dépendant de chacun et de sa conception de l'accompagnement », limites du formateur, limites pathologiques de l'étudiant, la formation du formateur, hétérogénéité dans la promotion, le formateur - Etre dans la réalité (formateur et étudiant, réalité des terrains) - Notion de philosophie de l'accompagnement : « on sait que dans certains IFSI voilà... » - Qualité = critères - Accueillir l'Autre et être accueilli, réciprocité, échange
----------------------	---	---

BIENVEILLANCE	mais si besoin de temps le prend. Parallèle avec le permis de conduire Importance de la posture, confiance, adultes responsables, autonomes et capables de réflexion Adaptation aux personnalités Si modèle unique du formateur =reproduction et pas appropriation Freins = « il faut avoir tous le même son de cloche », en cohérence avec le projet pédagogique Mon humeur, ma fatigabilité, mes propres limites Limites pathologiques de l'étudiant Importance de l'équipe pour l'entraide sans bafouer la confiance avec l'étudiant « j'ai toujours fais au feeling, à ce que je croyais bon », limite dans la formation du formateur Etre à l'écoute, faire confiance, guider sans faire à sa place. Parfois il faut imposer (règles professionnelles) Freins = ne pas avoir confiance Etre à côté. Notion de maternage « on peut avoir cette fonction quand on a des étudiants de 17 ans, c'est un peu notre travers de soignant » parallèle avec le prendre soin → infantilisation En 1^{ère} année poser des repères, amener à la sollicitation (professionnelle et pas affective) si besoin rediriger vers d'autres personnes ressources Freins = hétérogénéité dans la promotion, le formateur qui ne veut pas être envahie tout le temps Distinction entre semestre 1 et 2 S1 : « on les apprivoise car nouveau mode de fonctionnement », nomination des formateurs par leur prénom, confiance à créer Porte toujours ouverte, échanges par mail même le week-end Etudiant de 1^{ère} année fragilisé par situations nouvelles Accueil important, repères car préoccupés par mode d'évaluation Apports = gavage	- Posture d'éthique - Accompagner ce n'est pas imposer, c'est proposer, c'est cheminer à côté - Pour une personne, le temps n'est pas un frein - Conduite accompagnée - Importance de la posture du formateur, confiance, étudiants comme adultes responsables, autonomes et capables de réflexion - Adaptation aux personnalités - Si modèle unique du formateur = reproduction et pas appropriation - Importance de l'équipe pour l'entraide sans bafouer la confiance avec l'étudiant - Parfois imposer (règles professionnelles) - Notion de maternage, parallèle avec le prendre soin → infantilisation - Poser des repères, amener à la sollicitation (professionnelle et pas affective) si besoin rediriger vers d'autres personnes ressources - S1 différent de S2, S1 : apprivoiser, étudiant fragilisé par situations nouvelles - Etudiant préoccupé par mode d'évaluation - Apports = gavage
---------------	---	--

BIENVEILLANCE	Différenciation formatrice/enseignante important pour certaines formatrices Freins = incompatibilité de personne (possibilité de changer de formateur ou d'étudiant) vision de l'étudiant idéal parfois et si ne correspond pas 'est difficile	- Notion d'étudiant idéal qui correspond à certains critères pour le formateur qui le projette comme soignant
---------------	--	---

ANNEXE VI

Talons sociologiques des formateurs

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6	Entretien 7	Entretien 8
Sexe et âge	Femme 54 ans	Femme 40 ans	Femme 52 ans	Femme 56 ans	Femme 34 ans	Femme 53 ans	Femme 40 ans	Femme 46 ans
Année de diplôme cadre de santé	1991	2010	2004	1995	2009	2000	2010	2009
Années d'expérience formatrice	23	4	9	21	2	15	5	6
Expérience cadre de proximité	OUI	NON	OUI	OUI	OUI	NON	NON	OUI
Autre diplôme	Master 2 Recherche en sciences cliniques infirmières	Master 1 Economie et gestion de la santé	Master 2 Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel	NON	Demande une formation de formateur	NON	Master 2 Recherche en technologie de l'éducation	Master 2 Sciences de l'éducation Formation à l'APP



Diplôme de Cadre de Santé

DCS@14-15

TYPE DE DOCUMENT

Mémoire

TITRE DU DOCUMENT

L'étudiant au centre de la relation pédagogique en IFSI : la bienveillance, alliée du cadre formateur

Sandrine MENI

7 MOTS CLES

Relation pédagogique , étudiant, cadre de santé formateur, compétences
Accompagnement, bienveillance

8 KEY WORDS

Pedagogical relationship, student, teacher health manager, skills
student coaching, caring

RESUME

La relation pédagogique en IFSI, aussi formalisée soit-elle, ne résonne pas de la même façon pour chaque cadre formateur. Ce travail de recherche tente de montrer en quoi ces différentes approches impactent l'accompagnement de l'étudiant en soins infirmiers et le développement de ses compétences. Le référentiel de formation du 31 juillet 2009, construit autour de l'acquisition de dix compétences, vise à rendre l'étudiant professionnel, un « *praticien autonome, responsable et réflexif* ».

Il a ainsi modifié la posture du cadre de santé formateur. Il détermine un contenu, une masse de savoirs à acquérir, il donne des orientations sur la méthodologie à observer pour la mise en place des séquences pédagogiques, mais pas ou peu sur la dimension humaine de la relation formateur/apprenant. La bienveillance est régulièrement mise en avant dans les projets pédagogiques mais comment se matérialise-t-elle à travers les différentes postures du cadre de santé formateur, dans sa relation avec l'apprenant?

ABSTRACT

The pedagogical relationship in IFSI, as formalized as it may be, does not resonate in the same way for each teacher health manager. This research attempts to show how the different approaches impact nursing student coaching. The training reference of 31 July 2009, built around the skills, aims to make student professional, an "autonomous practitioner, responsible and reflective". It has changed the teacher health manager posture. It determines content, a mass of knowledge to be acquired, it provides guidance on the methodology to be observed for the development of teaching sequences, but little or no human dimension of teacher/learner relationship. An educational project is drafted in the IFSI. It highlights a number of values, thought by the teaching team such as respect, caring. However, even if these values are defined, they are not necessarily implemented identically.