

Diplôme de Cadre de Santé



ESM

Formation & Recherche en Soins

Université Paris-Est Créteil Val de Marne

Les étudiants nouvelles générations en IFSI

Comment mieux les accompagner ?

Marianne SOULÈS

DCS@16-17

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'ESM – Formation & Recherche en Soins.

Remerciements

À Miriam Boulanouar, Directrice de mémoire, pour sa disponibilité, son soutien et ses remarques.

Aux formateurs pour leur temps qu'il m'ont consacré et pour les échanges.

À l'équipe pédagogique et administrative de l'ESM pour leur bienveillance et leur accompagnement durant cette année.

À mes amis de formation.

À Sophie Leriche, pour ses remarques et le temps qu'elle a consacré lors des relectures.

À mon mari, pour son soutien tout au long de cette année de formation.

Sommaire

Liste des abréviations	2
Introduction	3
1 Du constat à la question de départ	4
1.1 Mon expérience en IFSI	4
1.2 Entre exigences et attentes : les enjeux pour les formateurs en IFSI	5
2 La formation en soins infirmiers	8
2.1 Le référentiel de formation en soins infirmiers de 2009.....	8
2.2 La compétence	9
2.3 L'étudiant acteur de sa formation	10
2.4 Le formateur	12
2.4.1 De la monitrice au cadre de santé formateur : le cadre législatif.....	12
2.4.2 La posture du cadre de santé formateur : médiateur et facilitateur	12
3 De nouvelles générations d'étudiants	15
3.1 La génération du point de vue sociologique	15
3.2 Les nouvelles générations.....	17
3.2.1 La génération Y : une génération mutante	17
3.2.2 Des nouveaux modes d'apprentissages.....	18
3.2.3 Une attention modifiée.....	19
3.2.4 Une implication forte mais des changements de repères.....	19
3.3 La génération Z	20
4 La simulation en santé : une pratique innovante.....	21
4.1 Définition de la simulation.....	21
4.2 L'évolution de la pratique de la simulation.....	22
4.2.1 Une pratique ancienne	22
4.2.2 Une exigence en formation en santé	23
4.3 Un dispositif au cœur de la formation en soins infirmiers.....	24
4.3.1 Au cœur du référentiel.....	24
4.3.2 En pratique	25
4.4 La simulation et les nouvelles générations	26
4.5 Les hypothèses de recherche	27
5 L'enquête de terrain.....	28
5.1 Une démarche d'enquête qualitative	28
5.1.1 L'entretien semi-directif	28
5.1.2 Des formateurs en IFSI pratiquant la simulation	29
5.1.3 Le déroulé de l'entretien	30
5.2 La présentation et l'analyse des résultats	31
6 Synthèse de l'analyse et réflexions.....	45
6.1 Les nouvelles générations : un sujet à controverse	45
6.2 Des méthodes pédagogiques pourtant adaptées.....	46
6.3 Les bénéfices hypothétiques de la simulation	47
7 La critique de ce travail	49
7.1 Les critiques du cadre théorique	49
7.2 Les critiques de l'enquête	49
Conclusion	51
Bibliographie.....	52
Annexes

Liste des abréviations

ARS	Agence régionale de Santé
Cafim	certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmières monitrices
Cafis	certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmières surveillante
CCI	Certificat Cadre Infirmier
CM	Cours Magistraux
DU	Diplôme Universitaire
ECTS	European Crédits
HAS	Haute autorité de santé
IFCS	Institut de Formation Cadre de Santé
IFSI	Instituts En Soins Infirmiers
MOOC	Massive Open Online Course `
TPG	Travaux Personnels Guidés
UE	Unités D'enseignements
UI	Unités d'Intégration

Introduction

Depuis une vingtaine d'année, la France a connu de profondes mutations essentiellement liées à la révolution numérique avec le développement des technologies et d'internet mais aussi à des bouleversements économiques et sociaux révélant une précarité affective et professionnelle. Ainsi les comportements et les valeurs des individus ont été remaniés en profondeur. De nombreux sociologues se sont intéressés à ces évolutions et ont fait le constat d'un phénomène générationnel. Cette nouvelle génération est appelée la génération Y et comprend les jeunes nés entre 1981 et 1999.

Les individus de cette génération sont décrits comme des individus qui attachent une forte importance à l'appartenance au groupe, à l'affectif, à la recherche du sens tout en étant individualistes. Ils ont une soif d'apprendre, sont créatifs, et pour eux les technologies de l'information n'ont pas de secret. Toutefois, leur perception de la vie est polycentrique.¹ Ils sont peu enclins à suivre l'autorité, exigeants et impatientes. Les caractéristiques de cette génération semblent fortes et réellement différentes de celles qui la précèdent. Elle est considérée comme une génération mutante² qui marque la décennie actuelle dans tous les milieux professionnels et de la formation.

La génération Y représente aujourd'hui la majorité des étudiants en IFSI. A compter de la rentrée de septembre 2018, la génération Z intégrera les bancs des IFSI. Les publications mettent en avant que leurs principales caractéristiques sont proches de celle de la génération Y.

Ce travail de recherche prend naissance de mon expérience de deux années de formatrice au contact de cette génération. Leur forte implication, leur créativité et leur force de proposition associées à une difficulté à les captiver et à maintenir leur attention m'ont beaucoup questionnées.

A l'issue de ma formation à l'IFCS, motivée par la fonction cadre de santé formateur j'intégrerai un IFSI. Le choix d'orienter mon travail de recherche sur l'art de former les étudiants était donc pour moi une évidence, afin de prendre du recul sur ma pratique passée et de mieux appréhender ma fonction et « mon public ». Porter une réflexion sur ma pratique pédagogique me permettra de mieux répondre aux attentes des étudiants tout en répondant aux exigences du référentiel. L'objet de ce travail sera donc, à partir de mes constats et interrogations, d'explorer les « solutions », en vue d'améliorer la qualité de l'accompagnement et de la formation des étudiants infirmiers des nouvelles générations, utilisables dans ma pratique professionnelle.

Mon travail de mémoire s'articulera donc autour de la question du rôle du formateur dans l'accompagnement des étudiants d'aujourd'hui et des enjeux du développement de méthodes pédagogiques innovantes. Pour ce faire, il me faudra revenir sur le contexte actuel de la formation infirmière, ses exigences, ses méthodes... mais aussi sur les caractéristiques des étudiants nouvelles générations, afin de comprendre comment le formateur peut mieux les accompagner dans leurs apprentissages. J'ai recueilli les pratiques de formateurs à travers des entretiens semi directif dans le but d'une compréhension nouvelles des enjeux et de perspectives professionnelles.

¹ ROLLOT Olivier, *La génération Y*. Éditions PUF, 2012, p.17

² SERRES M. Eduquer au XXI^{ème} siècle, mars 2011. http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html

1 Du constat à la question de départ

Infirmière diplômée d'état (IDE) en décembre 2002, je me suis toujours impliquée dans l'accompagnement des nouveaux professionnels, récemment diplômés ou non, ainsi que des étudiants en stage. En 2009, lors de la réforme de la formation en soins infirmiers, j'ai été sollicitée pour être tutrice des étudiants infirmiers et ai accepté et effectué cette mission avec plaisir et intérêt. Par ailleurs, je me suis également investie dans des missions de formation et d'évaluation au sein de deux Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). Mon intérêt pour la formation et l'accompagnement des étudiants m'a amené à postuler à l'IFSI de Rambouillet pour accéder à un poste de faisant fonction cadre de santé formateur. En mars 2014, j'ai intégré l'IFSI de Rambouillet et en septembre, je suis devenue co-responsable et coordinatrice d'une promotion d'étudiants infirmiers que j'ai accompagnée jusqu'à mon entrée à l'IFCS en septembre dernier.

1.1 Mon expérience en IFSI

Mes réflexions se sont plus particulièrement construites au fil de cette expérience de deux années de formateur.

Elles prennent naissance dans ma mission de « référente de l'unité d'enseignement (UE) 2.4 « processus traumatique » du semestre. Cette UE est dite contributive et fait partie du champ disciplinaire des sciences biologiques et médicales. Les savoirs théoriques de cette UE sont principalement enseignés par des médecins en cours magistral (CM) et les soins infirmiers en rapport avec cette UE sont animés par un cadre de santé formateur en travaux dirigés ou en travaux pratiques. Les soins infirmiers spécifiques à cette UE correspondent à la prise en charge pré-opératoire et post-opératoire. Pour répondre à l'approche par compétence et au constructivisme nous organisons des temps de travaux de recherche, en individuel ou en groupe de 6 étudiants maximum, à partir d'une courte situation clinique. Un temps, appelé travaux pratiques guidés (TPG), est réservé à cette recherche et est programmé à la suite des enseignements théoriques. Nous explorons par la suite le travail des étudiants en promotion complète de 60 étudiants faute d'un nombre suffisant de formateurs pour pouvoir mener ces travaux en groupe de 20 étudiants tel que préconisé par le référentiel de formation.

Cette méthode s'inscrit dans le souci de rendre l'étudiant acteur, de favoriser la compréhension et une meilleure mémorisation ainsi que d'utiliser des outils modernes impliquant une recherche pertinente avec vigilance des sources et du contenu.

Lors de la restitution, je constate un manque de travail lors du temps dédié, une participation active limitée, une attention difficile à maintenir se manifestant par l'utilisation importante de Smartphone et des bavardages. Lors du TD de révision programmé une semaine avant l'évaluation, portant sur l'ensemble de l'UE sous forme de situation clinique et de QCM, mon constat est similaire et les connaissances me semblent fragiles.

Les résultats de l'évaluation sous la forme de QCM (questions à choix multiples) et de QROC (questions à réponses ouvertes courtes) sont insuffisants pour la majorité des étudiants et montrent des incompréhensions.

A la suite de cette première expérience, j'attribue le manque d'attention à cette promotion et ma réflexion se porte plus précisément sur les facteurs liés au référentiel et sur les facteurs pédagogiques responsables des résultats de l'évaluation.

Mes réflexions et les échanges avec l'équipe m'amènent à identifier plusieurs facteurs :

- L'inconnu du mode d'évaluation
- 7 unités d'enseignements contributives au semestre 1 impliquant la nécessité d'intégration de nombreuses connaissances théoriques
- La difficulté d'identifier les connaissances essentielles ou ce qui est important de ce qui ne l'est pas
- Les enseignements des médecins pas toujours adaptés au niveau de formation des étudiants de 1^{ère} année.

- L'absence d'expérience en stage en dehors d'une expérience en EHPAD limitant la représentation du métier

J'ai par conséquent fait le choix en 2015 d'intégrer des situations cliniques comprenant des questions recouvrant la totalité des apports de l'UE 2.4, et encourageais les étudiants à visionner des vidéos sur You tube. Cela avait pour objectif de les aider à cibler l'essentiel, de pouvoir éclaircir certains enseignements et visualiser, ainsi que les aider à acquérir les savoirs en faisant le lien entre la théorie et des situations cliniques. Ce document a été remis aux étudiants lors de la présentation de l'UE, il leur était recommandé de travailler ces situations cliniques au fur et à mesure qu'étaient dispensés les enseignements. Les situations étaient exploitées en TD.

Mon constat est identique à celui de l'année passée :

- Un manque de travail des situations cliniques
- Un manque d'attention
- Une passivité
- Au constat identique, concernant le TPG sur la prise en charge pré opératoire et post-opératoire, s'ajoute un copié-collé des actions pré et post-opératoires sans tenir compte du contexte chirurgical et anesthésique
- Des résultats de l'évaluation identiques à ceux de l'année précédente

Je m'interroge alors sur la pertinence de la méthode pédagogique et sur la clarté de mes propos.

Mes constats ont pu s'étendre à d'autres UE, et quelque soit le semestre mais également lors des échanges avec les professionnels de terrain, qui accueillent les étudiants ou qui interviennent au sein de l'IFSI. *« Ils manquent de connaissances, ils ne semblent pas très motivés, ils sont plus intéressés par leur Smartphone et leur ordinateur, les étudiants ne sont plus ce qu'ils étaient ».*

Les raisons souvent évoquées sont le « nouveau référentiel » et les étudiants « d'aujourd'hui ».

Or, le référentiel du 31 juillet 2009 relatif à la formation des étudiants en soins infirmiers est basé sur l'approche par compétences. La formation est organisée en alternance répartissant le temps de formation théorique et le temps de formation en stage de manière équivalente. L'approche par compétences implique une modification de la pédagogie et un positionnement différent de tous les acteurs de la formation professionnelle, formateurs, professionnels de proximité et étudiants.

De nombreux débats autour de ce référentiel persistent huit ans après la réforme de la formation en soins infirmiers. Ce constat, qui auraient pu faire l'objet de mon travail de recherche avec pour orientation le rôle du cadre de santé (CDS) formateur dans l'accompagnement des professionnels de terrain, n'en fera pas l'objet ici mais s'intéressera au rôle du CDS formateur dans l'accompagnement des étudiants d'aujourd'hui.

1.2 Entre exigences et attentes : les enjeux pour les formateurs en IFSI

Pourtant, après huit années de mise en pratique, la majorité des formateurs semblent s'accorder sur les bénéfices de ce référentiel. L'approche par compétences nécessite d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages, pour « comprendre, agir et transférer ». Pour cela, les formateurs privilégient les méthodes dites socioconstructivistes et la démarche réflexive et la présence aux cours magistraux n'est pas obligatoire contrairement aux TD et TPG. Les techniques pédagogiques se multiplient, les formateurs

« sont en quêtes de techniques d'animation pédagogiques variées »³ adaptées aux exigences du référentiel de 2009. Mais sont-elles toujours adaptées aux attentes des étudiants d'aujourd'hui ?

Alors, qui sont les étudiants d'aujourd'hui, si difficiles à captiver « [...] qui s'expriment, n'hésitent pas à s'opposer, [...] et changent facilement [...] de comportement. [...] qui ont envie de tester, d'expérimenter [...] qui peu coutumiers des limites, [...] avancent au gré de leurs désirs et de leurs assouvissements immédiats. Imprégnés de culture informatique et aguerris aux jeux vidéo, ils sont familiers de l'apprentissage par essai-erreur et papillonnent d'un apprentissage à un autre par tâtonnement »⁴. Qui sont ces étudiants qui par ailleurs sont « forces de proposition »⁵ et nous montrent intérêt, créativité et implication lorsqu'ils proposent par exemple un projet pour un stage à l'étranger ou bien lors de la réalisation d'un projet de promotion à la santé en centre de loisir ?

Qui sont ces étudiants ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Quelles sont leurs attentes en matière de formation ?

Ils sont appelés les étudiants de la « génération Y », « terme [...] inventé au début des années 1990 »⁶. Cette génération concerne les personnes nées entre 1981 et 1999, années marquées principalement par l'ère des nouvelles technologies. Par ailleurs, une nouvelle génération appelée génération Z est née. Elle est moins connue, puisque plus récente, mais les caractéristiques principales semblent similaires à celles de la génération Y et qui intégrera les promotions en IFSI à compter de septembre 2018.

De nombreux auteurs se sont intéressés et s'intéressent encore aujourd'hui à la génération Y.

Aucun domaine n'est épargné, ni celui du monde du travail, ni celui de la formation. Sociologues, managers, formateurs s'intéressent aux élèves, étudiants et professionnels de cette génération pour essayer de « comprendre la « génération Y » pour mieux la manager » (C. Joannes, 2012), de « comprendre la génération Y pour mieux l'intégrer » (C. Dionisi, 2014), de la comprendre pour mieux la former, comme le montre par exemple le titre d'un article « Les étudiants de la génération Y en formation » (C. Engels, 2013).

Pourquoi s'interroger sur cette génération en matière de formation ? Parce qu'il semble que les nouvelles technologies aient remanié en profondeur leur manière d'apprendre.

Le comité d'entente des formations infirmières et cadres (CEFIEC) multiplie d'ailleurs les conférences sur l'approche de cette génération. A cette occasion, en 2015, Nathalie Dupont, maître de conférences en science de l'éducation université Caen / basse Normandie, évoque non seulement l'importance de « l'étude du comportement et du rapport au travail des générations Y », mais aussi un « renouvellement des relations et des modalités de formation et d'accompagnement »⁷

Les nouvelles modalités de formation reposent notamment sur l'innovation pédagogique qui consiste à « réorganiser le contenu », à « modifier la façon d'enseigner » pour le formateur et la « façon d'apprendre »⁸ pour l'étudiant. Sylvie Dubois⁹ chercheuse au

³ ADREA Christelle, TEXIER Valérie, Le jeu, une technique d'animation pédagogique en formation infirmière, *soins cadres*, n°88, novembre 2013, p.56

⁴ ADREA Christelle, TEXIER Valérie, Le jeu, une technique d'animation pédagogique en formation infirmière, *soins cadres*, n°88, novembre 2013, p.56

⁵ DUPONT Nathalie, *Projet de vie acculturation professionnelle des jeunes-étudiants : enjeux des relations intergénérationnelles*, 70^{ème} journée nationales du CEFIEC, mai 2015.

⁶ JOANNES Cyril. *Comprendre la « génération Y » pour mieux la manager*. <http://www.cadredesante.com/spip/profession/management/article/comprendre-la-generation-y-pour-mieux-la-manager>

⁷ DUPONT Nathalie, *Projet de vie acculturation professionnelle des jeunes-étudiants : enjeux des relations intergénérationnelles*, 70^{ème} journée nationales du CEFIEC, mai 2015 p. 75

⁸ DUBOIS Sylvie, GIROUS Marie-Noëlle, L'innovation pédagogique chez les infirmières dans un contexte de début d'expérience professionnelle. *Rechercher en soins infirmiers*, décembre 2012, n° 11, p.72

centre d'innovation en formation infirmière à Montréal, s'est intéressée à l'intérêt des innovations pédagogiques pour répondre au contexte actuel où les infirmiers sont de plus en plus « *confrontés à une multitude de situations cliniques qui ne peuvent être toutes vues en milieu académique, en raison de la complexité et de la diversité des problématiques de santé* » mais aussi pour répondre aux étudiants qui « *ont de nouvelles attentes en regard de leurs apprentissages* ».

Alors, en quoi le cadre de santé formateur, utilisant les pédagogies innovantes peut favoriser les apprentissages de ces étudiants aux attentes nouvelles ou plus précisément des étudiants de la génération Y mais aussi Z ?

Les pédagogies innovantes étant être variées, il m'a semblé important de m'intéresser à ces dernières afin de préciser ma question de départ car vouloir toutes les traiter serait trop ambitieux dans le cadre de se mémoire.

Les innovations pédagogiques font notamment référence aux jeux, à la créativité et à la simulation. Le jeux, pouvant prendre des formes variées comme des jeux des erreurs, des jeux de pistes, des mots croisés, « [...] permet de mobiliser les connaissances, voir d'en créer de nouvelles »¹⁰ dans un esprit ludique. La créativité¹¹ permet la production d'émotions agréables favorable à l'apprentissage en « décentrant l'attention de l'étudiant » d'un contenu désagréable et de ses difficultés de production pour « la focaliser sur le support créatif ». La simulation « *désigne divers dispositifs qui visent à reproduire tout ou partie d'une situation réelle à divers niveaux de fidélité* »¹², c'est à dire à différents niveaux de réalisme d'une situation et vise l'acquisition des compétences.

Les objectifs de ces trois méthodes sont intéressants mais il ne s'agit ici bien entendu que d'un aperçu.

Mon choix s'oriente sur la simulation car il s'inscrit dans un contexte pédagogique et un contexte réglementaire. En effet, en regardant de plus près, la simulation s'inscrit parfaitement dans le cadre de la réingénierie de formation de 2009 puisqu'elle fait appel au « *modèle socioconstructiviste, basé sur la construction de l'apprenant à partir de ses expériences, de son interrelation avec les autres et de sa capacité réflexive* »¹³

Par ailleurs, l'allongement du temps de stage et l'augmentation du nombre d'étudiants par promotion a accentué la pénurie de stage ce qui a un impact sur l'apprentissage expérientiel et pour lequel la pédagogie par simulation semble trouver sa place.

Enfin, la simulation est depuis 2013 qualifiée de « *méthode prioritaire en formation initiale [...]* » dans le Programme nationale pour la sécurité des patients 2013-2017 et est stipulée dans le référentiel de formation des étudiants en soins infirmiers depuis 2014¹⁴. Un paragraphe entier dans la partie « modalités pédagogiques » lui est ainsi consacrée.

Je me demande alors :

**En quoi le cadre de santé formateur en IFSI,
utilisant la simulation
peut favoriser les apprentissages des nouvelles générations ?**

⁹ ibid p.72

¹⁰ ADREA Christelle, TEXIER Valérie, Le jeu, une technique d'animation pédagogique en formation infirmière, *soins cadres*, n°88, novembre 2013, p.55

¹¹ PUOZZO Isabelle, Éducation et socialisation, *Les cahiers du CERFEE*, n°33, 2013. <https://edso.revues.org/174>

¹² ibid p.66

¹³ PECQUENARD Nadine, LE GOFF Laure, PERROT Corinne, *et al*, Pratiques simulées et évolution de la posture du formateur, *Objectif soins & management*, n°235, avril 2015, p 46

¹⁴ Arrêté du 26 septembre 2014 modifiant l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier.

Afin d'expliciter ma question de départ je vais maintenant approfondir d'un point de vue théorique les caractéristiques des nouvelles générations Y et Z et la pédagogie par simulation en l'inscrivant dans le contexte de la formation en soins infirmiers que je commencerai par développer.

2 La formation en soins infirmiers

Il convient dans cette première partie de préciser le cadre de la formation en soins infirmiers. Définir le référentiel de formation, permettra de comprendre ses attentes en termes d'approche pédagogique et ainsi d'envisager les places et rôle respectifs des étudiants et des formateurs dans cette formation.

2.1 Le référentiel de formation en soins infirmiers de 2009

Le programme de formation en soins infirmiers de 1992 reposait sur une approche modulaire avec un apprentissage par objectif et en alternance. En 2009, il va être profondément remanié.

Suite aux accords de Bologne de 1999, la formation en soins infirmiers intègre le système universitaire LMD (licence master doctorat) avec l'obtention d'un grade licence suite au Décret du 23 septembre 2010.

Le référentiel de formation¹⁵ a été élaboré à partir du référentiel d'activités du métier d'infirmier et du référentiel de compétences.

La formation basée sur une approche par compétences centrée sur le sujet en action, s'articule autour de « 3 paliers d'apprentissage » :

- « *comprendre* », l'étudiant acquiert les savoirs et savoir-faire nécessaires à la compréhension des situations.
- « *agir* », l'étudiant mobilise les savoirs et acquiert la capacité d'agir et d'évaluer son action.
- « *transférer* », l'étudiant conceptualise et acquiert la capacité de transférer dans des situations nouvelles. »¹⁶

La formation alternant 2100 heures de formation théorique et 2100 heures de stage permet l'acquisition des 10 compétences à « *travers l'acquisition de savoirs et savoir faire, attitudes et comportement* » pour l'obtention du diplôme d'Etat et pour devenir un « *praticien autonome, responsable et réflexif, c'est à dire un professionnel capable d'analyser toute situation de santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle et de mener des interventions seul et en équipe pluri professionnelle* ».

Pour cela la formation théorique est composée d'« *unités d'enseignements (UE) de quatre types* :

- *des UE dont les savoirs sont dits « contributifs » aux soins infirmiers*
- *des UE de savoirs constitutifs des compétences infirmières*
- *des unités d'intégration (UI) des différents savoirs et leur mobilisation en situation*
- *des UE de méthodologie et de savoirs transversaux* »¹⁷

¹⁵ Ministère des affaires sociales et de la Santé, *Formations des professions de santé, Profession Infirmier*, Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, Ed. : SEDI Equipement, juin 2014 p.69-70

¹⁶ *ibid* p70

¹⁷ *ibid* p.72

Les UI permettent de mobiliser les savoirs, savoirs faire et savoirs être acquis au cours du semestre et des semestres antérieurs en lien avec une ou plusieurs compétences qui seront mobilisées à l'IFSI mais également lors des périodes de stage.

La formation s'articule autour de temps de CM permettant de « structurer les savoirs »¹⁸, de TD afin d'illustrer, de compléter ou d'approfondir des contenu et de temps de TPG.

Concernant la formation pratique, le parcours de stage de l'étudiants comprend quatre types de stages obligatoires « *représentatifs de familles de situations* »¹⁹ spécifiques des prises en charges infirmières : les soins de courte durée, les soins de longue durée ou réadaptation, les soins en santé mentale et les soins sur lieu de vie. Ce parcours de stage est construit par l'étudiant accompagné du formateur référent du suivi pédagogique.

Cette définition du référentiel nous permet de comprendre que la formation est basée sur l'approche par compétence et semble dessiner les rôles du formateur et de l'étudiant. Il me semble nécessaire de préciser la notion de compétence pour mieux appréhender les rôles de ces acteurs.

2.2 La compétence

Le Boterf a défini la compétence comme « *un savoir agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc...) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche* »²⁰.

Cette définition nous permet de comprendre que la compétence ne repose pas uniquement sur des ressources cognitives.

JONNAERT (2003)²¹ apporte une précision sur l'ensemble des ressources qu'il propose de regrouper sous deux types (Masciotra, 2006) : les ressources internes et les ressources externes.

Les ressources internes concernent les ressources :

- « d'ordre cognitif » reposant sur des « *connaissances adaptées et reconstruites en situation* »,
- « *d'ordre conatif* » qui regroupe la motivation, les valeurs, l'estime de soi et les attitudes,
- « *d'ordre corporel* » qui s'apparente à la dextérité.

Les ressources externes sont un ensemble de ressources humaines dites « d'ordre social », organisationnelles dites d' « ordre spatial et temporel » et matérielles.

Le formateur devra créer les conditions nécessaires pour que l'étudiant s'approprié ces ressources et parviennent non pas à les mobiliser mais à avoir la « capacité » à les mobiliser.

La compétence nécessite également de « *savoir combiner* » (Le Boterf, 2002) l'ensemble de ces ressources. Elle ne peut en effet, se résumer à la simple accumulation de celles-ci et nécessite de les coordonner à partir d'un « ensemble d'opérations mentales complexes »²² (Perrenoud, 2002).

¹⁸ ibid p.16

¹⁹ ibid p.80

²⁰ DURY Céline, Une approche par les compétences pour l'apprentissage des soins infirmiers. Analyse des pratiques des enseignants, *recherche en soins infirmiers n°73, juin 2003, p.9*

²¹ Philippe JONNAERT et al, Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation, volume 30, n°3, 2004, p. 676*

²² ibid p. 683

Pour Xavier Roegiers (1997)²³ « *l'objectif terminal d'intégration vise l'articulation dans une situation complexe de l'ensemble des apprentissages réalisés* ».

L'intégration nécessite l'acquisition de connaissances antérieures en vue d'être organisées et intégrées dans une situation dite complexe. C'est « *...une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ, en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.* » (Carl Roegiers)²⁴. Le processus d'intégration appartient à l'étudiant mais là encore le formateur est amené à organiser les conditions favorables.

La compétence implique aussi la notion de contextualisation que Roegiers a définie selon trois étapes successives :

- « *... un apprentissage dans un contexte didactique précis (contextualisation) grâce à des exemples relevant du même cadre de référence ;*
- *puis [...] une généralisation (abstraction) de l'apprentissage à l'aide de nouveaux exemples [...] afin de supprimer la "dépendance didactique" (décontextualisation) ;*
- *lorsque le premier transfert réel est acquis, le formateur pourra alors proposer des situations d'apprentissage à nouvelle visée intégratives de l'apprentissage précédent (recontextualisation).* »²⁵

La mobilisation et la combinaison des ressources internes se réalisent grâce à un processus cognitif et psychoaffectif que l'individu ne perçoit pas sans une démarche réflexive qui est « *une réflexion sur l'action et dans l'action* »²⁶. Elle « *permet de prendre connaissance et conscience des ressources mobilisée – ou non - en situation, d'en saisir la nature et le sens et d'en tirer des conclusions pour aller vers un développement pertinent de ses compétences professionnelles* ».²⁷

La compétence résulte d'un processus complexe qui « *se développe en situation sur la base des actions réalisées par une personne* » (Vermersch, 2003)²⁸. Elle nécessite un ensemble de ressources que l'étudiant devra parvenir à mobiliser, intégrer et transférer dans un contexte, accompagné du formateur qui devra créer les conditions favorables.

2.3 L'étudiant acteur de sa formation

L'infirmier défini comme un professionnel responsable, autonome, et réflexif, ainsi que l'universitarisation de la formation, modifient la représentation de l'étudiant. La formation infirmière qualifiée de formation professionnelle d'adulte implique que l'étudiant soit autonome, s'engage dans ses apprentissages et soit capable d'adaptation et de réflexion critique.

Le référentiel de formation précise que « *les modalités pédagogiques sont orientées vers la construction de savoirs de l'étudiant* » qui devient donc réellement acteur de sa formation et de ses apprentissages. Il ne peut plus être exposé au savoir construit.

Le « *mode de raisonnement est la conceptualisation et non plus le stimulus-réponse* »²⁹. Le mode stimulus-réponse fait référence à la théorie de l'apprentissage béhavioriste de Skinner qui repose sur l'apprentissage par transmission passive d'information. Les béhavioristes considèrent également que l'apprentissage des situations complexes est construit à partir d'une succession de situations simples. Ce modèle renvoie

²³ ibid p. 675

²⁴ ALLIN-PFISTER A-C, Le guide du formateur : approche par compétences, collection Fonction cadre de santé. p.20

²⁵ ibid p.20

²⁶ SCHÖN Donald, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Chapitre : A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, édition : PUF, 2011, p.201-202

²⁷ ALLIN-PFISTER A-C, Le guide du formateur : approche par compétences, col. : Fonction cadre de santé. p.22

²⁸ ibid p. 676

²⁹ PROUST-MONSAINGEON D, Quel accompagnement au changement de pédagogie pour les équipes des IFSI ?, *soins cadres de sante*, Supplément au n°68, décembre 2008, p16

davantage à l'approche antérieure de la formation en soins infirmiers reposant sur une approche modulaire. La formation infirmière basée aujourd'hui sur l'approche par compétence nécessite, comme nous l'avons vu, de savoir combiner des connaissances associées à un ensemble de ressources en vue de les organiser et de les intégrer dans une situation complexe.

La réingénierie de formation en soins infirmier de 2009 a orienté l'apprentissage sur un modèle constructiviste et socioconstructiviste. Pour Xavier Roegiers (2000), « *lorsque l'on travaille dans une perspective d'intégration, il est préférable d'envisager une séquence d'apprentissage en termes inductifs plutôt que déductifs* »³⁰

Selon Jean Piaget (1975) théoricien du constructivisme « *... l'apprentissage est un processus de développement cognitif : les étudiants construisent un savoir basé sur leur expérience [...]. L'apprentissage est l'adaptation intelligente de l'individu à son milieu* »³¹ rendu possible par l'assimilation qui est l'action d'intégrer des connaissances nouvelles reliées aux connaissances existantes et par l'accommodation qui consiste à transformer ces nouvelles connaissances pour répondre à de nouvelles situations. Le socioconstructiviste Vygotski développe l'idée que l'apprentissage de chacun, se fait par les relations entre les membres d'un groupe ; cela est d'autant plus important en formations en soins infirmiers où le futur professionnel sera amené à exercer en interrelation constante avec d'autres individus (professionnels de l'équipe pluridisciplinaire, partenaires, personnes soignées, entourage).

L'apprentissage est donc basé sur la construction des différents savoirs de l'apprenant à partir de « ses expériences, de son interrelation avec les autres et de sa capacité réflexive »³²

Jean Houssaye³³, professeur en sciences de l'éducation, a également montré que différents types de relations s'instauraient entre le savoir, le formateur et l'étudiant en fonction de l'objectif pédagogique choisi. Il a représenté la situation pédagogique sous la forme d'un triangle dans lequel deux de ces éléments « *se constituent comme sujet et le troisième doit accepter la place du mort ou à défaut se mettre à faire le fou* ». Il a démontré que la logique d'appropriation et d'apprentissage positionne l'élève et le savoir en tant que sujet. On voit bien encore une fois ici que l'étudiant doit être un véritable acteur. Ce « processus apprendre » conduit l'étudiant à l'autonomisation de l'apprentissage et à la construction identitaire en favorisant son développement personnel et professionnel. Elle permet également de développer l'adaptation et la responsabilisation.

La formation en soins infirmiers basée sur l'approche par compétence et la définition de l'infirmier ont donc redessiné le rôle de l'étudiant qui ne peut plus se contenter d'apprendre et de restituer. Il doit acquérir et intégrer des savoirs, à partir de ses expériences et en interrelation, pour pouvoir les transférer dans d'autres situations et s'adapter à des situations complexes.

Mais, quelle-est alors la place et le rôle du formateur dans ce contexte ?

³⁰ DURY Céline, Une approche par les compétences pour l'apprentissage des soins infirmiers. Analyse des pratiques des enseignants, *recherche en soins infirmiers* n°73, juin 2003, p.11

³¹ COHAR Philippe, L'apprentissage dans les serious games : proposition d'une typologie, @GRH, n° 16, mars 2015, p. 17.

³² LE GOFF L., PECQUENARD N., PERROT, et al, Pratiques simulées et évolution de la posture du formateur, *Objectifs SOINS & MANGEMENT*, n° 235, avril 2015, p 46

³³ ROBERTON G. Le suivi pédagogique: une autre conception de la relation étudiants/formateurs en IFSI, *Recherche en soins infirmiers*, n°46, septembre 1996, p. 70

2.4 Le formateur

2.4.1 De la monitrice au cadre de santé formateur : le cadre législatif

Les infirmières ont été d'abord formées par des médecins puis par des infirmières expertes choisies pour « *leurs qualités professionnelles* » (M. POISSON, 2010). Ce n'est qu'en 1951, sous l'impulsion de Léonie Chaptal, que la première école de cadres ouvrent ses portes. Il faut attendre 1958, pour que le certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmières monitrices (Cafim) et le certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmières surveillante (Cafis) soient instaurées. Le rôle de ces monitrices se résume à répéter les enseignements des médecins pour aider les élèves à comprendre et à enseigner les gestes techniques.

En 1975, le terme de cadre infirmier apparaît et la formation devient unique³⁴. Le Cafim et le Cafis disparaissent et sont remplacés par le certificat cadre infirmier (CCI).

Le 18 août 1995, le diplôme cadre de santé est créé par décret³⁵ et regroupe toutes les professions paramédicales. C'est une formation commune qui « *a pour objectif de préparer les étudiants conjointement à l'exercice des fonctions d'animation et de gestion d'une part, de formation et de pédagogie d'autre part, dévolues aux cadres de santé, en leur apportant les concepts, les savoirs et les pratiques nécessaires, et en favorisant leur application à leur domaine professionnel* ».

Ce bref historique montre que si la formation en soins infirmiers a, depuis 2009 de nouvelles exigences remaniant les rôles des étudiants et des formateurs, la formation des cadres de santé formateurs n'a pas évolué, elle reste commune et orientée majoritairement sur la fonction cadre de santé responsable d'unité de soins.

Un travail de réingénierie de la formation cadre de santé animé par la DGOS a été débuté, et sa première phase, achevée en 2013, a pourtant permis la rédaction de référentiels d'activités et de compétences distincts pour les deux branches d'activité. Mais à ce jour, la formation cadre de santé reste à réformer.

La fonction du cadre de santé formateur en IFSI repose donc sur la fiche métier (Annexe 1) issue du répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière³⁶. Elle précise qu'il doit « *concevoir et organiser les conditions d'apprentissages en formation initiale, en veillant à l'efficacité et la qualité des prestations* » et « *accompagner l'étudiant dans son projet de formation* ».

2.4.2 La posture du cadre de santé formateur : médiateur et facilitateur

Le cadre de santé formateur ne peut plus se contenter du modèle transmissif centré sur la tâche autrefois utilisé dans l'approche modulaire où l'apprentissage était basé sur la théorie, l'enseignant déversait son savoir, et l'étudiant apprenait pour le restituer (J. Houssaye, 1988)³⁷

L'approche par compétence nécessite une autre approche pédagogique et un autre positionnement du formateur. Si comme nous l'avons vu la relation étudiant-savoir est importante, une relation « *entre les formateurs [...] et les étudiants qui deviennent sujets de leur formation* »³⁸ doit s'instaurer pour garantir les apprentissages.

³⁴ POISSON Michel, IFSI : des monitrices aux formateurs-enseignants, historiques et perspectives. *Soins cadres*, n°75, août 2010, p.27.

³⁵ Arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000738028&categorieLien=id>

³⁶ Ministère de la santé et des sports – DGOS, *Formateur(trice) des professionnels de santé*. <http://www.metiers-fonctionpubliquehospitaliere.sante.gouv.fr/spip.php?page=fiche-metier&idmet=31>

³⁷ ROBERTON G. Le suivi pédagogique: une autre conception de la relation étudiants/formateurs en IFSI, *Recherche en soins infirmiers*, n°46, septembre 1996, p. 70

³⁸ *ibid* p. 70

Jean Houssaye parle de la relation « élève-enseignant ». Il parle d'une posture de formateur dans laquelle le formateur ne se centre plus sur les contenus mais sur l'étudiant. Il doit connaître l'étudiant et le groupe d'étudiants et se soucier de leurs méthodes d'apprentissage pour s'adapter à leurs profils.

Le formateur devient « entraîneur », « médiateur » (Tardif, 1997)³⁹ et facilitateur.

Le formateur doit organiser les ressources externes. Il devient « entraîneur » dans le sens où « il soutient l'apprentissage, il organise des situations complexes [...] il planifie les activités qui font en sorte que l'étudiant exerce ses nouvelles connaissances, les transfère et, dans le cas des connaissances procédurales et conditionnelles, les automatise ». ⁴⁰ Lors des TD qu'il organise en petit groupe de 25 étudiants maximum, il recherche à individualiser les apprentissages. Ces TD⁴¹ doivent permettre « d'illustrer, d'approfondir et de compléter des CM » mais également d'accompagner les étudiants à la mobilisation des connaissances et au transfert de celles-ci par l'intermédiaire de situations cliniques et d'analyse de pratiques.

Le formateur a un rôle de facilitateur des apprentissages en accompagnant l'étudiant, c'est à dire en lui proposant des ressources, en le guidant, en le réorientant tout en respectant son rythme pour qu'il puisse parvenir à mobiliser toutes ses ressources dans l'action et développer ou actualiser ses compétences. Le formateur doit aider l'étudiant à conceptualiser et à transférer. Lors des TPG, il doit évaluer l'autonomie de l'étudiant dans le but d'ajuster l'accompagnement.

Médiateur, il est « l'intermédiaire entre l'étudiant et le contenu pour rendre le plus explicite possible les stratégies cognitives et métacognitives »⁴² et valorise son expression.

Il est également motivateur (Tardif, 1997) pour permettre l'engagement cognitif (VIAU, 2004)⁴³ appelé « degré d'effort mental » de l'étudiant. La motivation favorise la concentration et l'attention dans la durée et ainsi la compréhension et la mémorisation, à court terme mais aussi à long terme. L'attention augmente la capacité de mémorisation à court terme au niveau du volume d'informations. Si la déperdition de l'information encodée dans la mémoire à court terme est importante, la motivation facilite la mise en liens entre les connaissances nouvelles et existantes majorant ainsi le « niveau de stockage ». La motivation favorise donc la qualité et la quantité des informations et par conséquent les apprentissages. En cas de démotivation l'étudiant met en place des « stratégies d'évitement » au détriment des apprentissages.

La dynamique motivationnelle dépend de différents facteurs tels que « les facteurs relatifs à la société (valeurs, loi, culture) », à la « vie personnelle (famille, travail d'appoint, amis) », à l'« institution (règlements, horaires) » et à « la classe » (Viau, 2004). Le formateur ne pourra bien entendu agir sur tous ces facteurs, il n'est donc pas responsable entièrement de la motivation des étudiants, mais peut agir sur le facteur « classe ».

La dynamique motivationnelle liée à la classe comprend la perception qu'un étudiant a de l'activité pédagogique (Viau, 2004), les modes d'évaluation et le climat.

En ce qui concerne la perception que l'étudiant a de l'activité, la dynamique motivationnelle dépend d'une part, de la « valeur » qu'il attribue à une activité pédagogique en fonction de ses objectifs. Le formateur doit donc s'adapter aux étudiants afin de proposer

³⁹ DURY Céline, Une approche par les compétences pour l'apprentissage des soins infirmiers. Analyse des pratiques des enseignants, *recherche en soins infirmiers*, n°73, juin 2003, p.10

⁴⁰ *ibid* p.10

⁴¹ Ministère des affaires sociales et de la Santé, *Formations des professions de santé, Profession Infirmier*, Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, Ed. : SEDI Equipement, juin 2014

⁴² DURY Céline, Une approche par les compétences pour l'apprentissage des soins infirmiers. Analyse des pratiques des enseignants, *recherche en soins infirmiers*, n°73, juin 2003, p.10

⁴³ VIAU Rolland, *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3^{ème} congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, mars 2004.

des méthodes pédagogiques ou des activités qui répondent à leurs attentes et à leurs désirs et qui leur font sens, tout en tenant compte des objectifs pédagogiques et de la formation. D'autre part, la motivation dépend du jugement de l'étudiant sur sa propre compétence à la réaliser ou non. Ainsi, le rôle du formateur en tant que facilitateur doit proposer des situations de complexité croissante au risque de décourager les étudiants, tout en laissant place au « défi » pour ne pas faire naître l'ennui. Il doit également s'adapter au rythme de l'étudiant en adoptant une posture de guide, en proposant des ressources pour aider l'étudiant à atteindre son objectif, tout en le valorisant. Enfin, la dynamique motivationnelle dépend de la « *perception de contrôlabilité* » que l'étudiant a sur le déroulement, c'est à dire le niveau de responsabilité qu'il attribue à l'activité en termes d'échecs ou de succès.

La réussite est une conséquence de la motivation où s'associe persévérance et stratégie d'apprentissage (Viau, 2004) mais peut également être un levier motivationnel. A contrario un échec est facteur de démotivation. Le formateur doit alors adopter un rôle de soutien et peut instaurer une relation d'aide. Il aide l'étudiant à identifier, se confronter et comprendre ses difficultés afin que celui-ci puisse s'inscrire dans une dynamique de changement nécessaire en vue de les résoudre.

L'évaluation peut être un facteur motivationnel pour la réussite mais elle a ses limites pour les apprentissages. Elle n'est d'ailleurs pas source de motivation pour tous et suscite la motivation des étudiants les plus performants et démotive et inhibe les capacités des autres. Le formateur doit donc de se centrer sur « le processus d'apprentissage » en termes de « critères d'appréciation », sur « l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement de l'autonomie et de la créativité ». (Viau, 2004)

La motivation dépendra aussi du « type de relation interpersonnelle » qui s'instaure entre le formateur et l'étudiant. (Viau, 2004)

Le formateur doit également prendre en compte les composantes affectives des étudiants qui ont un impact sur l'acquisition des connaissances et compétences. Les neurosciences ont démontré que la qualité des apprentissages est étroitement liée au domaine affectif et plus spécifiquement aux émotions.

Comme nous l'avons vu dans la théorie de Viau, la perception que l'étudiant a de ses compétences a un impact sur la motivation et la réussite, Bandura ajoute que cette perception est « *influencée par les états physiologiques et émotionnels ... et inversement* »⁴⁴. Le formateur doit donc parvenir à instaurer « *un climat psychologique positif* »⁴⁵.

Nous venons de voir dans cette partie que la formation infirmière reposait sur une approche par compétence privilégiant le constructivisme et le socioconstructivisme. L'étudiant est donc acteur de sa formation et le formateur doit adopter une posture d'entraîneur, de médiateur et de facilitateur et susciter la motivation des étudiants et les émotions favorables aux apprentissages. Il doit tenir compte de tous les comportements des étudiants afin de s'adapter à l'étudiant et au groupe d'étudiants.

Si le référentiel de formation a des attentes nouvelles pour les acteurs, il semble que les étudiants aient également des attentes nouvelles ainsi que de nouveaux besoins auxquels les formateurs doivent d'adapter.

⁴⁴ ibid p.4

⁴⁵ ARNOLD Jane, Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? « *Ela.Études de linguistique appliquée* », n°144, avril 2006, p. 407-425. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>. p.409

3 De nouvelles générations d'étudiants

Marqués par des évolutions sociétales les profils des étudiants semblent avoir changé.

3.1 La génération du point de vue sociologique

Les définitions de génération sont polysémiques.

Les démographes parlent de « *cohortes démographiques* » et s'applique à la *totalité des individus nés une même année. Du point de vue généalogique, la génération désigne à la fois une relation de filiation et l'ensemble des personnes classées selon celle-ci. En histoire, elle représente une période correspondant à la durée du renouvellement des hommes dans la vie publique ou encore au nombre d'années séparant l'âge du père de celui du fils ...* »⁴⁶

S'en tenir à la définition des démographes reviendrait à étudier les caractéristiques du jeune adulte voire de l'étudiant, ce qui ne fait pas l'objet de cette recherche. De plus ces définitions ne tiennent pas compte des effets liés à la socialisation des individus dans une époque. Il convient donc de se rapprocher des définitions des sociologues pour qui la génération ne se résume pas au processus biologique et se distingue de la cohorte démographique.

Pour Karl Mannheim, le phénomène générationnel « *indique uniquement le positionnement commun des individus dans la dimension historique* »⁴⁷. Pour lui une génération regroupe un ensemble de personnes qui ont vécu des expériences historiques marquantes.

Mais une génération est aussi marquée par « *un ensemble de faits sociaux et de repères culturels* »⁴⁸ vécu.

Une génération est marquée par un « *degré d'investissement* » et dépend de deux facteurs⁴⁹ :

- La « *subjectivité du poids de l'événement qui sépare les individus en fonction de l'expérience ...* ». En d'autres mots, le vécu d'un premier événement marque davantage l'individu ; le poids de cet événement sera donc plus important pour le jeune que pour le plus âgé pour qui cet événement en sera un parmi d'autres. L'« *impact et l'interprétation* »⁵⁰ seront donc différents.
- L'effet d'« *ajustement de l'habitus* » ou disposition d'esprit, qui sera plus « *limitée qualitativement et quantitativement* » si la « *partie de l'héritage est apprise ou inculquée de façon consciente (réflexive) [...] que si elle est transmise ...* ».

C'est donc « *durant la période de développement physiologique et intellectuelle, donc durant la période de la jeunesse que les événements « marquent » une génération* » (Baudelot & Establet, 2000)

Par ailleurs un phénomène générationnel implique un « *degré d'exposition à l'événement* »⁵¹ c'est à dire une durée importante dans un champs large.

Les individus de la même génération auraient une vision du monde et un mode de pensée communs (Mannheim, 2005), « *des valeurs, des pratiques qui influencent leurs comportements* (Attias-Donfut & Daveau, 2004) »⁵²

⁴⁶ ATTIAS-DONFUT Claudine, DAVEAU Philippe, Autour du mot « génération ». *Recherche et Formation*, n°45, 2004, p. 101.

⁴⁷ DEVRIESE Marc, Approche sociologique de la génération. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°22, avril-juin 1989. Les générations. p. 12

⁴⁸ ATTIAS-DONFUT Claudine, DAVEAU Philippe, Autour du mot « génération ». *Recherche et Formation*, n°45, 2004, p. 101.

⁴⁹ DEVRIESE Marc, Approche sociologique de la génération. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°22, avril-juin 1989. Les générations. p. 12

⁵¹ *ibid* p.12

⁵² DEMOUGEOT-LEBEL, Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ? , *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-3, 2014, p. 4

Il me semble cependant important de préciser qu'une génération n'est par ailleurs pas homogène. D'une part, elle est composée de « *diverses unités de génération* » que Karl Mannheim définit comme « *des sous ensembles* »⁵³ qui s'opposent par des idéaux qui ont leurs propres perceptions du réel, leurs propres attitudes, principes et comportements. D'autre part, il existe des « *différences individuelles* ».⁵⁴

Par ailleurs, il est important de souligner que pour les sociologues la génération est liée à des expériences ou des événements vécus communs et peut donc concerner des individus « en avance » ou « en retard » par rapport à des limites d'âges données. (Devriese, 1989)

Une génération est « le produit de la génération qui l'a précédée et par laquelle elle se situe à la fois en continuité et en rupture ; elle est le produit identitaire d'une histoire et d'un contexte social » (Cultiaux J)⁵⁵.

Il peut y avoir un choc de génération entre la génération horizontale née des changements socio-historiques et la génération verticale ou démographique principalement lors d'une époque « mutante »⁵⁶

Olivier Donnat et Florence Lévy identifient un aspect cyclique de l'approche générationnelle comprenant trois types de génération où les rôles sont liés à la génération précédente :⁵⁷

1. Les Génération dites « pionnières » [...] qui inventent les éléments de ruptures avant qu'ils soient partagés par leur co-générationnaires
2. Les Générations dites « mutantes » [...] qui connaissent une rupture forte des sensibilités, des pratiques et des goûts, [...] en généralisant les bouleversements initiés par la génération précédente.
3. Les générations dites « suiveuses », qui ne font qu'appliquer et diffuser les recettes de la génération mutante qui les précède. »

La génération concerne donc les individus qui vivent les mêmes événements sociohistoriques et les mêmes processus sociaux au sein d'une même société et qui ont des comportements et des valeurs identiques.

Le degré d'investissement a un impact sur l'âge des individus et explique que les individus d'une nouvelle génération soit plutôt jeunes.

Néanmoins, des individus de groupes d'âges différents peuvent faire partie de la même génération, et des individus d'âges similaires ne pas en faire partie, ceci s'expliquant par un degré d'exposition aux événements différents.

Nous comprenons par cette approche sociologique qu'une génération regroupe un ensemble d'individus nés au cours d'une même période, marquée par des faits historiques, sociaux, et culturels. Les conséquences de ces faits sur les comportements et les valeurs seraient plus importantes si ces faits ont été vécus dès le plus jeune âge, même si les individualités sont à prendre en considération.

Qui sont les étudiants des nouvelles générations actuellement dans les IFSI. Pourquoi font-elles couler de l'encre ? Quelles sont leurs caractéristiques auxquels les formateurs doivent s'adapter ?

⁵³ ATTIAS-DONFUT Claudine, DAVEAU Philippe, Autour du mot « génération ». *Recherche et Formation*, n°45, 2004, p. 102

⁵⁴ DEMOUGEOT-LEBEL, Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ? , *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-3, 2014, p. 4

⁵⁵ CULTIAUX John, *L'engagement subjectif des jeunes au travail*. Disponible sur : <http://metices.ulb.ac.be/IMG/pdf/CULTIAUX.pdf>

⁵⁶ BREEL B. Générations : la drôle de guerre. La querelle moderne des jeunes et des vieux, p.9

⁵⁷ Olivier Donnat et Florence Lévy. Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques Culture prospective <http://WWW.culture.gouv.fr/deps>

3.2 Les nouvelles générations

3.2.1 La génération Y : une génération mutante

« *Millenials, Echo-Boomers, Nexters; Generation why, genY, Yers, le Y illustrant Why ; Génération Internet, Net génération, Digital natives, Génération me, Génération zapping , etc.* »⁵⁸ Autant de termes pour parler de cette « génération mutante » appelée plus communément génération Y.

Les appellations sont donc multiples mais les limites d'âges aussi. En effet, il n'existe pas réellement de consensus pour les limites d'âge des individus de cette génération que nous pouvons comprendre grâce à l'éclairage sociologique. Lors de mes lectures, j'ai pu constater une diversité des limites d'âge qui s'étalent, tout auteur confondu, entre 1977 et 2010. Pour deux auteurs américains N.Howe, W.Strauss les limites se situent entre 1982-1995, pour Patrick Monassier les individus de cette génération sont nés entre 1986 et 2010 et pour Olivier Rollet spécialiste de l'éducation on retrouve 1981-1999.

Les progrès technologiques semblent être le facteur le plus marquant de cette génération. Les technologies s'étant développées plus tard en Europe qu'aux Etats Unis, cela peut expliquer ces différentes dates avec un début plus tardif pour P. Monassier et O. Rollet. J'ai donc en toute logique fait le choix d'une classification française.

La classification d'Olivier Rollet m'a paru particulièrement intéressante. Pour lui les limites de cette génération se situent entre 1981 et 1999 mais il distingue ceux qui ont découvert internet pendant leur adolescence et les « digital native » nés après 1996 lors de la démocratisation d'internet⁵⁹.

J'ai fait le choix de centrer ma recherche sur les « digital native » pour plusieurs raisons. D'une part, le « poids de l'évènement » semble davantage marqué pour l'individu jeune ; d'autre part, l'« effet d'ajustement de l'habitus » est plus important quand un il existe une transmission. Enfin, les impacts de la révolution technologique et de la démocratisation d'internet paraissent être un des facteurs marquants pour les apprentissages.

Cette génération est qualifiée de « génération mutante » comme l'illustre Michel Serres⁶⁰ qui voit dans notre époque « *une période comparable à l'aurore de la Pleiadia, après que les Grecs apprirent à écrire et démontrer ; semblable à la Renaissance qui vit naître l'impression et le règne du livre apparaître ; période incomparable pourtant, puisqu'en même temps que ces techniques mutent, le corps se métamorphose, changent la naissance et la mort, la souffrance et la guérison, les métiers, l'espace, l'habitat, l'être-au-monde. Un changement complet de paradigme qui est aujourd'hui celui de toute la société et qui fait naître un sentiment de détresse immense chez tous ceux qui ne s'y reconnaissent plus...* ».

Cette génération ayant hérité des progrès des générations précédentes est « *la première génération à avoir été élevée avec les innovations technologiques* ».⁶¹ La révolution technologique marquée par l'arrivée d'internet est une spécificité forte de cette génération aussi marquée par le chômage et les divorces connus de près ou non.

Hyperconnectés, ils utilisent les nouvelles technologies dans tous les domaines d'activités « *de communication (Internet, emails, téléphones portables, Skype), de recherche de contenu informationnel, ludique ou artistique (Google, Google Books, Wikipédia, YouTube, Deezer), de réseaux sociaux (Facebook, Myspace, Twitter) ou encore virtuelles (Second Life, World of Warcraft)* ».⁶²

Les divorces et / ou l'activité professionnelle intense a culpabilisé leurs parents modifiant l'éducation. Ces derniers auraient recherché l'épanouissement de leur enfant

⁵⁸ DEMOUGEOT-LEBEL, Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ? , *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-3, 2014, p. 3

⁵⁹ ROLLET Olivier, *La génération Y*, éditions PUF, 2012, p.77

⁶⁰ SERRES M. *Eduquer au XXI^{ème} siècle*, mars 2011. http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-aux-xxie-siecle_1488298_3232.html

⁶¹ DEJOUX Cécile, WECHTKER Heidi. *Diversité générationnelle : implication, principes et outils de management.*, Management et Avenir, n°43, mars 2011, p.229

⁶² *ibid* p.229

faisant d'eux des « enfants rois »⁶³. Par ailleurs, les nouvelles technologies ont modifié la vie familiale où chacun vaque à ses occupations et ont bouleversé la socialisation passant d'une « socialisation verticale » parents-enfant à une « socialisation horizontale » entre pair. Le poids de la transmission de l'éducation a donc diminué. La génération Y est donc davantage « construite qu'héritée »⁶⁴.

Les périodes de chômage mais aussi les événements politiques comme la chute du mur de Berlin aurait permis à cette génération d'intégrer le changement « *le changement sans fin et l'incertitude comme des états de fait naturels qui la motivent et lui font se sentir en perpétuel mouvement. Ainsi, son mode de fonctionnement est l'ajustement en temps réel plutôt que la prévision* ».⁶⁵

En quoi cette hyper connexion et l'éducation qu'ils ont reçue ont-elles eu des impacts pour ces étudiants ? En quoi est-il important de les prendre en compte ?

3.2.2 Des nouveaux modes d'apprentissages

Les nouvelles technologies ont un impact sur les apprentissages. Il n'existe plus de frontière qui « séparait autrefois le temps de l'école de celui du loisir, la vie professionnelle et privée »⁶⁶.

Cynthia Engels docteur en sciences de l'éducation nous montre dans l'article⁶⁷ « Les étudiants de la génération Y en formation » que les modes d'apprentissage ont changé.

L'accès à l'information est partout, à tout moment et en évolution permanente. D'une part, les étudiants des jeunes générations n'apprennent plus pour retenir mais pour utiliser et préfèrent faire plutôt qu'apprendre. D'autre part, ils « *n'attendent plus uniquement qu'on leur dicte un savoir devenu accessible facilement* » mais semblent être « *... davantage demandeurs d'un guide qui les aide à construire les compétences ...* ».

Par ailleurs, elle montre dans cet article que les individus de la génération Y ayant grandi avec les jeux vidéos privilégient « *l'approche par essai et erreurs* ». Les étudiants « *aiment donc apprendre en faisant et donc en se trompant* ». Ils aiment aussi toutes les activités ludiques et créatives.

Nous pouvons aussi souligner que ces étudiants sont demandeurs de nouvelles technologies. Pour eux, les nouvelles technologies ne sont pas l'utilisation d'un ordinateur ou d'un power point qui font partie d'un « environnement normal ». Ils semblent demandeurs de forums, de chats, de réseaux sociaux mais doivent s'inscrire dans une logique de sens. (C. Engels, 2013).

Souvent qualifiés d'individualistes, mais friands des réseaux sociaux, « ils ne peuvent pas être tous seuls » et donne une grande importance au groupe comme le rapporte une cadre de proximité : « *quand les jeunes sont ensemble, ils collaborent bien, ils s'entraident* ».⁶⁸ Ils seraient plus solidaires que les anciennes générations. De nombreux auteurs insistent sur l'importance de proposer préférablement des activités de groupe qui ont le mérite de permettre d'accepter plus facilement l'erreur (C. Engels, 2013).

Pour répondre aux besoins de cette génération Y, les formateurs seraient donc amenés à développer leur rôle de guide, privilégiant les activités de groupe, ainsi que les apprentissages par essai-erreur. Mais qu'en est-il de leur attention ?

⁶³ ROLLOT Olivier, La génération Y, éditions PUF, 2012, p.42

⁶⁴ BOETON Marie, La génération Y, une classe d'âge façonnée par le net », *Études*, juillet 2013, Tome 419, p.37

⁶⁵ DEJOUX Cécile, WECHTKER Heidi. *Diversité générationnelle : implication, principes et outils de management.*, Management et Avenir, n°43, mars 2011, p.229

⁶⁶ LEMOUZY Danielle, BROUSSAL Dominique, Accompagner la socialisation professionnelle des étudiants de la génération Y. *Soins cadres*, n°81, février 2012, p.46

⁶⁷ ENGELS Cynthia, Les étudiants de la génération Y en formation. *Soins cadres*, n°88 Novembre 2013, p.42

⁶⁸ DUPONT Nathalie, *Projet de vie acculturation professionnelle des jeunes-étudiants : enjeux des relations intergénérationnelles*, 70^{ème} journée nationales du CEFIEC, mai 2015.

3.2.3 Une attention modifiée

Les étudiants de cette génération sont réactifs aux nouvelles technologies et « *stressés par l'inaction, ils passent souvent sans discontinuité d'un support numérique à un autre* »⁶⁹. Ce sont des étudiants qui « *s'ennuient facilement* »⁷⁰.

L'arrivée d'internet marquée par le flux d'informations a aussi modifié la **concentration** rendue « *difficile sur une tâche unique* »⁷¹; il semble qu'elle « *commence à s'effiloche au bout de deux trois pages* » (N.Carr, 2009)⁷². Pour Nicolas Carr, essayiste américain spécialisé des nouvelles technologies, cette capacité d'attention serait impactée pour la société tout entière.

On dit d'eux qu'ils sont multitâches. Pourtant, des chercheurs affirment que ce ne serait pas possible. Philippe Lachaux⁷³, neurobiologiste chercheur et directeur de recherche à L'INSERM, explique qu'« *un même neurone ne peut faire deux choses à la fois.[...] si deux activités font appel en même temps aux mêmes populations de neurones, on ne peut pas les réaliser simultanément* » à moins qu'elles soient « *devenues des procédures automatiques, à force d'apprentissages* ». Il affirme que « *les tâches qui demandent de la réflexion, de la planification, de la mémoire ou de la créativité ne peuvent être superposées, car elles font appel à des structures cérébrales communes* ». Un étudiant ne pourrait donc pas effectuer d'autres activités sur son téléphone, son ordinateur et sa tablette et être attentif en cours.

Olivier Le Deuff⁷⁴, docteur en information-communication, montre dans un article que l'attention des jeunes générations a changé. Il fait référence à Katherine Hayles professeure américaine qui qualifie l'attention des étudiants des nouvelles générations d'« *hyper attention* » liée aux stimulations permanentes de l'environnement. Elle définit l'hyper attention comme « *une forme de zapping perpétuel nécessitant une stimulation fréquente voir incessante* » contrairement à la « *deep attention* » qui est « *la capacité à se concentrer et à se concentrer sur un temps long à la lecture* ». Une spécialiste américaine en nouvelle technologie, Linda Stone, avance que cette hyper attention est liée à une « *volonté d'être toujours présent, [...] par crainte de rater quelque chose. [...] comme s'il y avait une crainte de « différencier »* ».

Katherine Hayles parle d'une attention qui ne pourrait dépasser 10 minutes. Les individus lisent donc pour « *capter l'essentiel et en faire [leur] propre synthèse* » (O. Rollot, 2012).

Les individus de cette génération sont qualifiés d'impatients et ont un gout pour l'immédiateté. Cela s'explique d'une part par internet qui entraîne une occupation permanente et des réponses immédiates que Julien POUGET, consultant et formateur en management, compare à la respiration réalisée en continue sans réfléchir ; d'autre part par l'éducation qu'ils ont reçu avec l'accumulation des activités. La génération Y aime « *la diversité des situations d'apprentissage* »⁷⁵

Cette impatience se manifesterait par un investissement important dans les apprentissages mais également un désinvestissement dès qu'ils estiment avoir fait le tour de l'activité, ce qui nécessite donc de multiplier les méthodes pédagogiques.

3.2.4 Une implication forte mais des changements de repères

Cette génération est impliquée, « *s'engage activement dans ses apprentissages, questionne, s'exprime, met l'emphasis sur la créativité et l'innovation ... (Hall, 2009) ; (Haigh,*

⁶⁹ ROLLOT Olivier, La génération Y, éditions PUF, 2012, p.77

⁷⁰ BOULÉ Francine, Hautement différente : la génération Y, un défi de taille pour l'enseignement médical, Pédagogie médicale, 2012, n°13, p.9-25

⁷¹ ROLLOT Olivier, La génération Y, éditions PUF, 2012, p.79

⁷² ibid p.78

⁷³ ROLLOT Olivier, La génération Y, éditions PUF, 2012, p.89

⁷⁴ LE DEUFF Olivier, La skholé face aux négligences : former les jeunes générations à l'attention. *Communication & langages*, 2010, p. 50

⁷⁵ PIERRIC Renault, MANCHERON Pascale, LE DUC Véronique, et al, Une méthode au service de la collaboration interprofessionnelle en santé, *soins cadres*, supplément au n°92, novembre 2014, p.12.

2004) ; (Karsenti, 2006) »⁷⁶. Les nouvelles technologies, les divorces et l'activité professionnelle des parents ont modifié leurs repères.

Ils sont également qualifiés d'indolents, car ils attachent une grande importance à l'équilibre entre leurs études et leur vie personnelle. S'ils ne veulent pas sacrifier leur vie personnelle, ni accepter toutes les contraintes collectives, ils recherchent pourtant une implication forte dans leurs études et ont un besoin d'accomplissement (O, Rollet, 2012, p.4). Une cadre formatrice illustre bien cette notion : « *Ils n'ont pas le même engagement que nous. Nous, on était prêt à rester une demi-heure, trois quarts d'heure de plus. Mais on peut leur faire confiance et développer une relation proche et respectueuse. La nouvelle génération a de nouveaux codes et repères. Il faut plus les soutenir et les accompagner.* »⁷⁷

On dit souvent qu'ils veulent du « donnant-donnant », qu'ils sont individualistes. En réalité, ils semblent attendre une reconnaissance individuelle et sont demandeurs d'accompagnement individuel. Pour pouvoir s'investir ils ont besoin de sens, de valorisation, de rétroaction, d'honnêteté et de pouvoir donner leur opinion.

Les individus de la génération Y sont qualifiés de négociateurs, lié à l'éducation qu'ils ont reçu, au peu d'autorité et à la « *liberté de pensée* » (O. Rollet, 2012, p.4). Le manque d'autorité a un impact sur leur demande de cadre dans leur vie étudiante et professionnelle par la suite. Ils ont *appris à respecter les règles mais assoiffés de guidage, ils sont exigeants, ont beaucoup d'attentes et posent beaucoup de questions.* »⁷⁸

La limite de fin de la génération Y étant fixé à l'année de naissance 1999 et la majorité des étudiants intégrant les IFSI ayant 18 ans en première année impliquent qu'à la rentrée 2018 une autre génération sera sur les bancs des IFSI. Quelle est cette génération ? Quelles sont ces caractéristiques ? Les formateurs vont-ils devoir de nouveau s'adapter à de nouvelles spécificités ?

3.3 La génération Z⁷⁹

Cette génération est appelée « *génération Z ou C (communicative), émos' (émotionnelle)* », « *social média natives* »

Elle est moins bien connue mais elle semble présenter les principales caractéristiques de la génération Y et de manières exacerbées.

Nés avec les réseaux sociaux, les individus de cette génération sont encore plus que ceux de la génération Y sont friands des réseaux sociaux. Le web 2.0 est leur outil de communication du quotidien.

Ils semblent avoir « un sens aigu de la mise en scène » développé par You tube, les blogs, la télé-réalité et les selfies.

Par ailleurs, ils sont multi connectés mais sont-ils des « mutants multitâches » ? A en croire les théories des neurobiologistes le mutant multitâche n'est pas d'actualité. Mais peut-être est-il encore trop tôt pour le dire ? Le cerveau de nos descendants vont-ils muter ?

Cent pourcents des élèves seront connectés, « pour captiver sa classe, le professeur aura intérêt à lui proposer des exercices interactifs ... ». Tactiles dès leur plus jeune âge, ils sont la génération des tablettes et des Smartphones. Hyper-communiquants, ils n'hésitent pas à interpeller les générations précédentes. La génération Z devra « apprendre à gérer les

⁷⁶ DUBOIS S., GIROUS M-N, L'innovation pédagogique chez les infirmières dans un contexte de début d'expérience professionnelle. Rechercher en soins infirmiers, décembre 2012, n° 11, p.73

⁷⁷ DUPONT Nathalie, *Projet de vie acculturation professionnelle des jeunes-étudiants : enjeux des relations intergénérationnelles*, 70^{ème} journée nationales du CEFIEC, mai 2015.

⁷⁸ BOULÉ Francine, Hautement différente : la génération Y, un défi de taille pour l'enseignement médical, Pédagogie médicale, 2012, n°13, p.13

⁷⁹ ROLLOT Olivier, La génération Y, éditions PUF, 2012, p.263

temporalités, [...] à faire des choix entre les multiples sollicitations et [...] à distinguer divagation d'information et navigation dans les connaissances »⁸⁰

Cette description des nouvelles générations nous permet de les regarder avec objectivité et de comprendre que ces étudiants ont des caractéristiques dont le cadre de santé formateur doit se saisir.

4 La simulation en santé : une pratique innovante

La simulation est considérée comme une méthode pédagogique innovante. Je vais montrer en quoi elle est innovante et en quoi elle est particulièrement adaptée aux nouvelles générations d'étudiants en IFSI.

4.1 Définition de la simulation

La HAS⁸¹ a défini la simulation en santé comme « *une méthode pédagogique active et innovante, basée sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive.* » Elle « *correspond à l'utilisation d'un matériel (comme un mannequin ou un simulateur procédural), de la réalité virtuelle ou d'un patient standardisé pour reproduire des situations ou des environnements de soin, dans le but d'enseigner des procédures diagnostiques et thérapeutiques et de répéter des processus, des concepts médicaux ou des prises de décision par un professionnel de santé ou une équipe de professionnels.* »

La simulation s'inscrit dans un principe éthique de « jamais la première fois sur un patient ».

Elle comprend différentes techniques définies dans le rapport de la HAS en 2012⁸² qui reposent sur 3 niveaux de fidélité, basse, moyenne et haute déterminant le réalisme de la situation simulée :

- Les « simulateurs haute-fidélité dits pleine échelle » avec l'utilisation de mannequins plus ou moins sophistiqué associées à un scénario. De « grandeur nature [et] souvent extrêmement réalistes. [...] ils peuvent être pilotés par ordinateur et ont la possibilité de respirer, parler, et répondre à des stimuli lors d'interventions. »
- Le « patient standardisé » qui fait appel à des acteurs, des professionnels de soins ou des patients « sollicités sur la base d'un scénario préétabli et d'une description détaillée de leur rôle ». Cette méthode a pour objectif de « *développer les compétences en matière de communication avec le patient* »
- La simulation hybride combinant « un patient simulé et une partie d'un mannequin » permettant d'« obtenir les impressions du patient et de donner des sensations » à l'apprenant.
- La « simulation procédurale » favorisant la répétition de gestes, de procédures et d'actes techniques.
- Les serious-game ou « environnement 3D » qui permettent les apprentissages à distance et s'adaptent au e-learning.

⁸⁰ DUPONT Nathalie, *Projet de vie acculturation professionnelle des jeunes-étudiants : enjeux des relations intergénérationnelles*, 70^{ème} journée nationales du CEFIEC, mai 2015

⁸¹ Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé – HAS, 2012. <https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_format2clics.pdf>

⁸² HAS, Rapport de mission, janvier 2012, Disponible : http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-01/simulation_en_sante_-_rapport.pdf. p.58

- La « simulation grand âge » qui consiste à équiper l'apprenant de « prothèses » handicapantes associées à un scénario. Ce type de simulation permet à l'apprenant d'appréhender le vécu du patient et d'adapter la relation soignant-soigné.

Le choix du type de simulation et du matériel dépend de l'objectif pédagogique des formateurs et du projet pédagogique.

La pratique de la simulation se déroule en trois temps que sont le briefing, la mise en situation et le débriefing. Ces temps sont d'une durée de 10-15 minutes pour les deux premiers sans dépasser 20 minutes pour la mise en situation et de deux à trois fois le temps de la mise en situation pour le débriefing.

Une séance de simulation est organisée en petit groupe composé d'une dizaine de personnes réparties en un groupe d'acteurs de 3-4 personnes et d'un groupe d'observateur. Les observateurs sont installés dans une pièce séparée. Une vitre sans teint ou la vidéo leur permet d'assister à la séance. Lors d'une séance de simulation, tous les étudiants, qu'ils soient acteurs ou observateurs doivent être actifs.

4.2 L'évolution de la pratique de la simulation

4.2.1 Une pratique ancienne⁸³

La pratique de la simulation prend le nom de pédagogie innovante mais elle n'est pourtant pas si récente. On peut même remonter sous l'Antiquité lorsque Platon et Aristote parlaient d' « *apprentissage par l'amusement et l'imitation de certaines activités guerrières ...* »

Au 18^{ème} siècle, Madame Du Coudray, enseignait la pratique de l'accouchement à partir de l'utilisation de mannequins permettant de créer des situations réelles. La diminution importante de la mortalité infantile avait pu être constatée.

Au début du 20^{ème} siècle un mannequin en bois a été créé par Madame Chases pour la pratique des soins de nursing de base à Hartford Hospital Training School of Nurses pour les élèves infirmiers utilisé jusqu'au milieu des années 70.

La simulation a réellement fait ses débuts dans la formation des activités à risques dans les milieux industriels et principalement au 20^{ème} siècle dans l'aéronautique « *considérée comme le berceau de la simulation professionnelle à grande échelle* ».

On la retrouve également dans le domaine de la marine, de l'industrie nucléaire, de l'armée, de la conquête de l'espace, considérées comme des industries à risques. Sa pratique répond à un enjeu sociétal avec « l'amélioration de la sécurité » en prévenant tout accident et à un enjeu économique puisqu'il « est moins coûteux d'entraîner des pilotes sur des matériels à terre que de faire voler un avion à vide » et que la diminution des pannes de réacteurs entraînent un gain financier.

Ayant fait ses débuts en « formation initiale ou continue avec des moyens technologiques (simulateurs, mannequins, etc.), elle s'est progressivement étendue :

- elle s'est intéressée aux comportements des professionnels puis à la validation de leurs compétences .
- « Les facteurs humains, liés aux activités en équipes, sont entrés progressivement dans le champ de la simulation, car il a été démontré dans ces secteurs qu'ils sont un des éléments prépondérants de la sécurité.
- Enfin, il est clair que dans tous les cas des investissements très importants ont été réalisés pour la conception et l'achat de simulateurs « pleine échelle », reproduisant très fidèlement l'environnement de travail, et pour le dimensionnement des besoins en ressources humaines nécessaires à la formation des professionnels (formateurs compétents, temps prévus dans les effectifs en vue de la formation).»

⁸³ HAS, Rapport de mission, janvier 2012, Disponible : http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-01/simulation_en_sante_-_rapport.pdf. p.13-26

Dans le domaine de la santé, il faut attendre les années 60 pour que la simulation commence à prendre de l'ampleur. Et c'est aux Etats-Unis que différentes techniques vont naître comme le mannequin « *Resusci Anne* » dans le but de *perfectionner la pratique la pratique de la réanimation cardio-respiratoire* à l'initiative du Pr Peter Safar, du Baltimore City Hospital. Le premier mannequin contrôlé par ordinateur, *le Sim One*, qui a inspiré les mannequins haute-fidélité actuels, a été mis au point par les docteurs Stephen Abrahamson et Judson Denson. Par la suite le Dr *Michael Gordon* a créé un mannequin « *mimant plus de trente pathologies cardiaques* ». Dans ces années là, la technique du patient standardisé fait également ses débuts, initié par le Dr Howard Barrows qui proposa la simulation d'un « cas de sclérose en plaques ».

Depuis la fin du siècle dernier, en Amérique du Nord, la simulation est un « outil à part entière », « utilisé de manière routinière dans l'enseignement initial des professions médicales et paramédicales »; mais il est aussi « un argument d'attractivité des établissements de santé [...] et est utilisé pour la certification ou la rectification des professionnels de santé ». En Europe, la formation par simulation s'est développée plus récemment, avec une hétérogénéité forte entre les pays (en 2012, « 50% des centres répondeurs étaient situés au Royaume-Uni »), marquée par une arrivée plus lente en France.

En France, la pratique de la simulation dans le domaine de la santé a mis du temps à se développer. En 2012, elle était encore considérée comme une « activité émergente »⁸⁴ mais suscitait un fort intérêt. A compter de cette année là, les exigences réglementaires augmentent.

4.2.2 Une exigence en formation en santé

Dès 2012, la HAS (Haute Autorité de Santé), dans un rapport, a donné des recommandations « *en matière de politique de formation en faveur de son utilisation, notamment dans le cadre du développement professionnel continu (DPC)* »⁸⁵ et a publié un guide de bonnes pratiques.

Un an après, la simulation est qualifiée de « méthode prioritaire en formation initiale et continue »⁸⁶ dans l'axe 3 du Programme nationale pour la sécurité des patients 2013-2017.

Au vu de ces exigences, les ARS (Agence régionale de Santé) proposent des accompagnements, via des appels à projets pour développer la simulation, en fonction d'axes prioritaires. Pour cela des crédits contribuent à l'élaboration de dispositifs pédagogiques partagés, d'achat de matériel et de formations de formateurs.⁸⁷

A ce jour, on peut constater que la France a presque rattrapé son retard par rapport aux pays anglo-saxons. S'il m'est difficile de faire un état des lieux très précis de l'évolution de cette pratique en France, je constate que les centres de simulation et les formations de formateurs se multiplient. Il y a actuellement une dizaine de Diplômes universitaires (DU) en France et émergent des formations MOOC (massive open online course en anglais) qui sont des formations en ligne. En 2016, des centres de simulation ont été créés notamment à Amiens, où a ouvert en 2016, le plus grand centre de simulation d'Europe. Les ARS

⁸⁴ Instruction DGOS/PF2 n°2013-383 du 19 novembre 2013 relative au développement de la simulation en santé http://social-sante.gouv.fr/fichiers/bo/2013/13-12/ste_20130012_0000_0052.pdf p.55

⁸⁵ POLICARD F., Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives, *Recherche en soins infirmiers*, juin 2014, n°117, p.34

⁸⁶ Programme nationale pour la sécurité des patients 2013-2017 http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/programme_national_pour_la_securite_des_patients_2013-2017-2.pdf

⁸⁷ POLICARD F., Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives, *Recherche en soins infirmiers*, juin 2014, n°117, p.37

poursuivent et multiplient les appels à projet ; en 2016, douze projets ont été sélectionnés en Ile de France.

Nous constatons donc qu'après une lente évolution, la pratique de la simulation est devenue une priorité en formation initiale et continue et est en plein essor.

4.3 Un dispositif au cœur de la formation en soins infirmiers

4.3.1 Au cœur du référentiel

Jusqu'en 2014, le référentiel de formation de 2009 recommandait timidement la pratique de la simulation en formation en soins infirmiers. Elle était évoquée uniquement dans les modalités d'évaluation des UE 4.4, « thérapeutiques et contributions au diagnostic médical » qui reposent sur une évaluation en situation simulée.

L'arrêté du 26 septembre 2014 modifiant l'arrêté du 31 juillet 2009 consacre un paragraphe entier à la simulation en santé dans la partie « Modalités pédagogiques ». Celui-ci rappelle la définition de la simulation, les trois temps, le principe éthique et précise que « *la simulation invite à optimiser le partenariat entre les professionnels des services de soins et les formateurs qu'elle promeut une alternance ou méthode complémentaire à l'alternance traditionnelle stages/IFSI.* »⁸⁸

Elle favorise l'expérience de situations rares, et une homogénéisation des situations d'apprentissage rendue difficile en situation réelle lors de la formation initiale. Cette homogénéisation des situations est rendue difficile par l'allongement de la durée des stages diminuant leur diversité et par la pénurie de stages liée aux nombres d'étudiants dans les IFSI.

La simulation s'inscrit parfaitement dans la formation en soins infirmiers basée sur l'approche par compétences. En effet, elle permet l'apprentissage en situation dans l'action, le développement des compétences tout particulièrement lors du débriefing mettant en action la contextualisation, la décontextualisation et le transfert de compétences et s'inscrit dans la démarche réflexive.

Par ailleurs, cette méthode pédagogique innovante repose sur les « théories socioconstructivistes de l'apprentissage »⁸⁹. La mise en œuvre et le débriefing réalisé en petit groupe permet de construire leurs compétences à partir d'expériences et en interrelation avec le groupe. Le débriefing comporte un temps d'échange entre les participants qui permet une réflexion collective à propos du scénario qui vient de se dérouler.

Le temps de débriefing⁹⁰ permet la construction des savoirs et des compétences à partir des capacités réflexives. Il est « *le temps majeur d'apprentissage et de réflexion de la séance de simulation* ». Structuré en trois phases, descriptive, d'analyse, et de synthèse il permet tout d'abord une verbalisation des « *impressions et ressentis* » et une description « *des faits, des raisons, des modalités d'action, des motivations et des intentions.* » Par la suite, acteurs et observateurs vont « *explorer les raisons pour lesquelles les actions ont été réalisées ou au contraire non réalisées et interpréter le raisonnement qui sous-tendait les décisions prises.* » Pour terminer le groupe fait « *une synthèse de ce qu'ils ont appris de la situation simulée [...] s'ils auraient pu faire différemment et comment cette simulation pourrait faire évoluer leur façon de faire. Cette phase peut amener à identifier de nouveaux*

⁸⁸ Formations des professions de santé, Profession Infirmier, *Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat* et à l'exercice de la profession, Ministère des affaires sociales et de la Santé, Edition : SEDI Equipement, mars 2015

⁸⁹ RENAULT Pierrick, MANCHERON Pascale, LE DUC Véronique, *et al*, Une méthode au service de la collaboration interprofessionnelle en santé, *soins cadres*, supplément au n°92, novembre 2014, p.11

⁹⁰ Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé – HAS, 2012. https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_format2clics.pdf p.15

objectifs d'apprentissage.»

4.3.2 En pratique

Si la pratique de la simulation répond aux exigences du référentiel, elle doit également, comme nous allons maintenant le voir, suivre plusieurs principes pour être un véritable outil pédagogique.

L'instauration d'un climat de confiance par le formateur dès le début de la séquence, lors de l'étape de débriefing, est la première règle. En effet, comme le souligne Anne-Sophie Nyssen⁹¹, docteur en psychologie, le briefing est une étape importante qui garanti « le bon déroulement de la séance et la préparation du débriefing »⁹². Lors de cette étape, le formateur précise « *le cadre de la séance de simulation et ses objectifs [...] et rappelle les principes de confidentialité et les règles déontologiques (en particulier concernant l'enregistrement vidéo) ainsi que l'absence de jugement porté, de pièges, et bien entendu de risque pour le « patient ».*

Le formateur doit également adopter une posture de facilitateur et de médiateur pour accompagner l'étudiant dans la mobilisation de ses ressources lors de la séance de simulation.

Pour cela, quelques jours avant la séance les objectifs d'apprentissage et la tâche à réaliser doivent être présentés aux étudiants pour qu'ils puissent recueillir les ressources à partir de recherches ou de contenu de cours.

Le jour de la séance de simulation, en petits groupes les étudiants échangent pour comprendre la tâche à réaliser et la manière de la réaliser ; cela permet d'instaurer une dynamique de groupe et des conditions de réussite qui sont moteur de l'apprentissage.

Lors de la mise en œuvre⁹³ le formateur doit piloter l' « *évolution [du scénario] en fonction des réactions des stagiaires [...] par ajustements permanents du scénario, afin de maintenir le stagiaire en situation de résolution de problème.* » Dans le but de ne pas créer de situation de blocage au risque d'une démotivation et d'une perte de confiance des étudiants, il peut également intervenir « *pour aider* » ou « *orienter* ».

Le formateur a un rôle essentiel pour « faciliter » le débriefing et guider la réflexion des apprenants.⁹⁴ Il doit impérativement garantir la sécurité affective. D'une part en rappelant les principes évoqués en début de séance ; d'autre part « *en s'intéressant aux émotions des étudiants et en posant le sentiment comme une composante intégral du processus enseignement-apprentissage* » (HORFALL, 1900)⁹⁵. Le rôle de guide du formateur permettra à l'étudiant de garder confiance en lui et de renforcer ses apprentissages.

Pour faciliter la pratique réflexive, les échanges et les apprentissages le formateur doit adopter une posture de facilitateur et de médiateur. Les compétences du débriefing auront un impact sur la qualité de l'expérience des étudiants.

L'investigation des formateurs va permettre aux étudiants de verbaliser. Le formateur doit avoir un rôle de guide et de modérateur pour assurer des échanges « *dans un langage non agressif en dehors de tout jugement partisan. [...] pour éviter d'éventuels conflits.* »⁹⁶

⁹¹ Rapport de mission sur la simulation en santé – HAS. www.has-sante.fr/portail/jcms/c_930641/fr/simulation-en-sante, p. 61

⁹² Instruction DGOS/PF2 n°2013-383 du 19 novembre 2013 relative au développement de la simulation en santé http://social-sante.gouv.fr/fichiers/bo/2013/13-12/ste_20130012_0000_0052.pdf p.56

⁹³ Rapport de mission sur la simulation en santé – HAS. www.has-sante.fr/portail/jcms/c_930641/fr/simulation-en-sante, p.61

⁹⁴ Instruction DGOS/PF2 n°2013-383 du 19 novembre 2013 relative au développement de la simulation en santé http://social-sante.gouv.fr/fichiers/bo/2013/13-12/ste_20130012_0000_0052.pdf [Consulté le 14 mars 2017] p.56

⁹⁵ *ibid* p.75

⁹⁶ Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé – HAS, 2012. https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_format2clics.pdf

Il est également important que le formateur adopte une posture d'écoute et « *modère son temps de parole* »⁹⁷ afin de respecter le temps de la réflexion des étudiants et de les laisser s'exprimer.

Le formateur doit permettre la pratique réflexive et le feedback. Cette rétroaction porte spécifiquement sur l'analyse des pratiques et des performances des apprenants et renseigne à la fois le formateur et les apprenants. Il doit mettre tout en œuvre lors du débriefing pour faire de ce moment un temps d'échange entre les participants dans le but d'une réflexion collective à propos du scénario qui vient de se dérouler. La verbalisation des actions et les échanges favoriseront le transfert des apprentissages.

Elle est aujourd'hui au cœur du référentiel de formation et est considérée comme une méthode pédagogique à part entière. Elle est devenue une vraie priorité.

Cette méthode pédagogique innovante, qui implique le respect et la bienveillance du formateur permet de développer la pratique réflexive et l'analyse, le « transfert » d'apprentissage et l'inter professionnalité.

Pour garantir les apprentissages le formateur doit adopter une posture de bienveillance, de facilitateur par son rôle de soutien, de guide et d'aide à la réflexion, et une posture de médiateur par son rôle d'écoute et d'aide à la verbalisation.

4.4 La simulation et les nouvelles générations

Cette méthode pédagogique par simulation semble pouvoir répondre aux besoins et attentes des étudiants des nouvelles générations.

Cette méthode pédagogique est axée sur la pratique et l'analyse de situation réelle mimée. Elle peut donc permettre de répondre à ces étudiants qui, du fait de l'information disponible partout et à tous moments, aspirent à faire pour apprendre. Par ailleurs, en recherche de sens, la simulation permet de donner sens à la théorie en la mettant en pratique au plus près des apprentissages.

De plus, friands des jeux vidéos et de l'apprentissage par essai-erreur, la simulation permet d'apprendre en se trompant, « *l'erreur n'est plus taboue* » dans la mesure où le « patient » est un mannequin ou un acteur et par conséquent « *ne risque rien* ». L'erreur devient ici un support d'apprentissage, le groupe « *tente d'analyser les facteurs qui ont amené l'apprenant à se tromper : l'erreur est alors un indicateur du processus cognitif de l'apprenant.* »⁹⁸

La séance de la simulation impliquant une organisation en petit groupe semble s'adapter à leurs demandes et leurs besoins. D'une part, elle répond à leur besoin d'individualité et d'accompagnement grâce à la posture facilitateur et de médiateur que le formateur doit adopter. D'autre part, elle répond à leur attrait, qu'ils sembleraient avoir, pour les activités de groupe, pour les échanges entre pairs mais aussi à une meilleure acceptation de l'erreur par leurs pairs.

Par ailleurs, nous avons pu voir dans ce cadre théorique que l'attention des étudiants d'aujourd'hui avait changé, et relevait davantage d'une hyper attention rendant plus difficile la concentration dans la durée. Une séance de simulation est découpée en trois temps avec pour chacun, des durées plutôt courtes pouvant répondre à cette attention diminuée. Ces trois temps diversifiant également les méthodes semblent en cohérence avec leur besoin de changement.

⁹⁷ PECQUENARD Nadine, LE GOFF Laure, PERROT Corinne, *et al*, Pratiques simulées et évolution de la posture du formateur, *Objectif soins & management*, n°235, avril 2015, p 47.

⁹⁸ POLICARD F., Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives, *Recherche en soins infirmiers*, juin 2014, n°117, p.38

Cette méthode pédagogique est donc particulièrement intéressante dans la mesure où elle semble permettre de répondre à l'ensemble des attentes et des besoins des étudiants des nouvelles générations. Cela permettra donc la satisfaction des étudiants et par conséquent leur motivation, leur attention et pourrait ainsi favoriser leurs apprentissages.

Les études menées sur la pratique de la simulation semblent avoir démontré des résultats en terme de pensée critique, c'est-à-dire la capacité à « activer les connaissances au bon moment », mais aussi en terme d'habilités cliniques⁹⁹. Elles ont également démontré des bénéfices en terme de communication¹⁰⁰.

Néanmoins, elles n'ont pas toutes permis de démontrer les efficacités en terme d'acquisition des connaissances, ni même de compétences par rapport à d'autres méthodes dites traditionnelles.

Une chose est certaine et a pu être démontrée par toutes les études : la simulation satisfait les étudiants et améliore la confiance en soi.

4.5 Les hypothèses de recherche

Je rappelle tout d'abord ma question de départ qui est :

**En quoi le cadre de santé formateur en IFSI,
utilisant la simulation
peut favoriser les apprentissages des nouvelles générations ?**

Mes recherches m'ont permis d'explicitier les caractéristiques des étudiants des nouvelles générations. Cela m'a permis d'appréhender comment le cadre de santé formateur peut parvenir à répondre à la fois à leurs attentes et besoins et aux exigences du référentiel de formation en vue d'une professionnalisation.

Je vais donc chercher à démontrer que la connaissance des caractéristiques des étudiants des nouvelles générations est une plus-value pour le cadre de santé formateur.

Ma première hypothèse de recherche est donc :

Hypothèse n°1
La connaissance des caractéristiques de la génération Y
permet au cadre de santé formateur
de développer des méthodes pédagogiques adaptées.

De plus, ces recherches m'ont permis de mesurer la plus value de la méthode pédagogique par simulation pour les étudiants de ces nouvelles générations. Nous pouvons voir en conclusion de la partie sur la simulation que des études réalisées sur cette méthode pédagogique innovante ont démontré des bénéfices en terme de pensée

⁹⁹ ALLIN-PFISTER A-C, Le guide du formateur : approche par compétences, collection Fonction cadre de santé. Edition Lamarre, p.81

¹⁰⁰ Rapport de mission sur la simulation en santé – HAS. www.has-sante.fr/portail/jcms/c_930641/fr/simulation-en-sante

critique, d'habileté clinique et de communication mais n'ont pas permis d'affirmer son efficacité en terme d'acquisition des connaissances. Après analyse de mes lectures, la simulation semble répondre parfaitement aux attentes et besoins des étudiants des nouvelles générations. Je vais donc chercher à démontrer que la simulation peut être une plus-value pour l'acquisition des connaissances théoriques des étudiants de ces nouvelles générations.

Ma seconde hypothèse de recherche est donc :

Hypothèse n°2
Par la pratique de la simulation le cadre de santé formateur en IFSI favorise l'acquisitions des connaissances théoriques des étudiants de la génération Y.

Je vais maintenant confronter mes deux hypothèses à la réalité du terrain.

5 L'enquête de terrain

5.1 Une démarche d'enquête qualitative

La recherche qualitative « *vise à explorer la connaissance du phénomène à l'étude »* et cherche à comprendre un phénomène « *en privilégiant la description des processus plutôt que les causes »*.¹⁰¹

Pour construire ma méthodologie d'enquête par entretien je me suis appuyée sur les écrits de L. Sifer-Rivière¹⁰² (Sociologue, Chercheure contractuelle à l'Institut national de la recherche en santé et de la recherche médicale) et sur l'article de Geneviève Imbert (Docteur en Santé publique, Docteur en Anthropologie sociale et culturelle)¹⁰³ plus spécifique à l'entretien semi-directif.

Pour réaliser une enquête par entretien L. Sifer-Rivière propose de répondre à cinq questions.

5.1.1 L'entretien semi-directif

Dans un premier temps, je devais répondre à la question du but de l'entretien. Dans mon travail de recherche, les entretiens ont pour but de recueillir les expériences des formateurs en IFSI à partir du discours. L'entretien n'a pas pour objectif de « reformuler ce que je sais déjà » mais de « saisir le sens » que les formateurs donnent à leurs pratiques auprès des étudiants des nouvelles générations pour pouvoir ensuite l'analyser. Il me « permettra de produire des données à base de discours pour rendre compte du point de vue des formateurs, leurs expériences, leurs vécus, leurs savoirs, leurs savoirs faire. »¹⁰⁴

¹⁰¹ IMBERT Geneviève, L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *recherche en soins infirmiers*, n°102, mars 2010, p. 25.

¹⁰² SIFER-RIVIERE Lynda, Chapitre 4 : Enquêter par entretien : se saisir du discours et de l'expérience des personnes. In : *Les recherches qualitatives en santé*. éd Paris : Armand Colin. Septembre 2016. p. 85-99

¹⁰³ IMBERT Geneviève, L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *recherche en soins infirmiers*, n°102, mars 2010, p. 25.

¹⁰⁴ ibid

Il s'agissait pour moi d'explorer les perceptions des formateurs, leurs expériences vécues, d'investiguer leurs représentations des étudiants en soins infirmiers.

Puis j'ai fait le choix de l'entretien semi-directif qui « *est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes (Lincoln, 1995)* »¹⁰⁵

J'ai fait le choix d'utiliser l'entretien semi-directif dans la mesure où je cherchais à recueillir des données relativement précises. Cet entretien devait me permettre de répondre à deux hypothèses relevant de l'étude de l'impact des connaissances des caractéristiques des nouvelles générations sur les méthodes pédagogiques innovantes en IFSI et de l'impact de la simulation sur les connaissances théoriques des étudiants des nouvelles générations. Ce type d'entretien devait me permettre de recueillir des « informations orientées vers le but poursuivi »¹⁰⁶ et donc d'être les plus pertinentes possible pour ma recherche.

Cette méthode permet de poser des questions ouvertes mais également plus fermées, de créer l'interaction, le débat et la réflexion avec l'interviewé.

Elle donne également la possibilité de clarifier ou de préciser les questions mais aussi les propos de l'interviewé.

Pour cela, j'ai construit un guide d'entretien (Annexe 2) à partir de 4 thèmes préalablement identifiés :

- Les nouvelles générations (génération Y et Z)
- L'apprentissage
- La motivation
- La simulation

A la fin de l'entretien, je leur demandais s'ils souhaitaient ajouter quelque chose dans le but de recueillir un ou plusieurs aspects que je n'aurais pas identifiés.

5.1.2 Des formateurs en IFSI pratiquant la simulation

La troisième question consiste à identifier les personnes à interviewer.

Ma recherche concernant la pratique des formateurs en IFSI, le choix des personnes à enquêter était donc une évidence.

Néanmoins, une autre caractéristique s'imposait : les formateurs en IFSI devaient avoir une expérience pédagogique par simulation haute fidélité.

J'ai identifié des IFSI pratiquant la simulation grâce aux sites internet des IFSI et d'articles.

Le choix de diversifier les IFSI ou non ne me semblait pas être un critère important pour mon étude.

J'avais donc initialement fait le choix d'effectuer les entretiens au sein du même IFSI pour des raisons de proximité et de temps. Me trouvant confrontée à des problèmes de disponibilités ou de refus, j'ai sollicité des formateurs d'autres IFSI dont un IFSI pratiquant uniquement la simulation standardisée.

La question du nombre d'entretiens s'est évidemment posée. Lors de l'enquête par entretien « "faire du chiffre" ne contribue pas pour l'entretien à valider d'un point de vue scientifique la démarche qualitative et interprétative empruntée. »¹⁰⁷ Seule la « saturation théorique »¹⁰⁸ de l'entretien c'est à dire « le moment où la collecte de données n'apporte plus à l'avancement de la conceptualisation du phénomène »¹⁰⁹ détermine le nombre même si une estimation est déterminée en amont.

¹⁰⁵ IMBERT Geneviève, L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *recherche en soins infirmiers*, n°102, mars 2010, p. 24.

¹⁰⁶ *ibid* p. 24.

¹⁰⁷ SIFER-RIVIERE Lynda, Chapitre 4 : Enquêter par entretien : se saisir du discours et de l'expérience des personnes. In : *Les recherches qualitatives en santé*. éd Paris : Armand Colin. Septembre 2016. p. 91

¹⁰⁸ *ibid* p. 92

¹⁰⁹ *ibid* p. 92

Dans ma recherche, le nombre de 4 entretiens a été suggéré par mon directeur de mémoire en raison du caractère initiatique de cette recherche et de la contrainte temporelle. Un des formateurs ne répondant pas à tous les critères de sélection j'ai fait le choix d'effectuer un 5^{ème} entretien.

5.1.3 Le déroulé de l'entretien

J'ai contacté les formateurs par téléphone ou par mail. Pour adopter une démarche rigoureuse et éthique j'ai présenté et explicité l'objet de ma recherche et m'engageait à respecter l'anonymat et la confidentialité des données recueillies.

Je présentais ma recherche : « *Dans le cadre de la formation cadre de santé à l'ESM, j'effectue un travail de recherche concernant la formation des étudiants des nouvelles générations en IFSI avec une approche par simulation* », et mentionnais la durée de l'interview estimée à 30-45 mn.

A l'issue des deux premiers entretiens j'ai constaté que les formateurs interviewés étaient davantage intéressés par la thématique de la simulation que par la thématique des nouvelles générations.

J'ai donc, dans les mails suivants, centré ma présentation sur l'approche générationnelle, ce qui m'a conduit à interroger une formatrice ne pratiquant pas elle même la simulation. J'ai pour cela choisi d'effectuer un cinquième entretien.

J'ai effectué 4 entretiens en face à face sur leur lieu de travail et un entretien téléphonique proposé par le formateur lui même qui n'était pas dans la région à ce moment là. Son fort intérêt pour mon sujet m'a conduit à accepter.

Lors des entretiens j'ai procédé à l'enregistrement dans le but de ne pas passer à côté d'informations importantes et de recueillir les propos de l'interviewé le plus fidèlement possible. J'ai pour cela demandé préalablement l'accord des formateurs interrogés et me suis également engagée à respecter le respect de leurs propos et l'anonymat.

En début d'interview, je rappelais mon objet de recherche.

Je disposais de mon guide d'entretien mais « l'ordre et la forme de présentation des thèmes »¹¹⁰ et des questions dépendaient du déroulement de l'entretien dans le but de laisser l'interviewer « libre de s'exprimer et de développer ses arguments ». Ce guide a pour objectif de ne pas perdre de vue mon objectif et de ne pas oublier de thèmes ni de questions.

La démarche de l'entretien se veut la plus souple possible en reformulant des questions déjà posées ou en posant de nouvelles questions. J'ai également effectué des relances dans le but de recentrer les propos de l'interviewé ou d'approfondir certaines données.

Je suis confrontée ici à 3 problèmes d'une part le « dispositif de l'enquête », d'autre part la « situation sociale » et enfin « le contexte de l'enquête »¹¹¹.

Faisant partie du monde professionnelle que je choisis d'explorer il pouvait exister un biais dans la mesure où j'ai une expérience, des perceptions et des points de vue. Il existe d'ailleurs toujours une part de subjectivité de l'enquêteur. Il s'agissait donc pour moi de me mettre dans une posture de chercheur qui implique « *d'être à l'écoute, attentif, patient, et curieux de l'Autre, de son histoire, afin d'entrer dans son univers de sens pour le décrire ensuite tout en gardant "la juste distance"* »¹¹²

Par ailleurs, je devais avoir le souci d'instaurer une relation de confiance qui est « *garante de la richesse et de la densité (qualité, authenticité, pertinence)* »¹¹³ des données et que je

¹¹⁰ SIFER-RIVIERE Lynda, Chapitre 4 : Enquêter par entretien : se saisir du discours et de l'expérience des personnes. In : Les recherches qualitatives en santé. éd Paris : Armand Colin. Septembre 2016. p.89

¹¹¹ IMBERT Geneviève, L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, recherche en soins infirmiers, n°102, mars 2010, p. 25.

¹¹² Ibid p. 25

¹¹³ Ibid p. 26

pense avoir réussi à créer comme le montre la durée des entretiens, notifiée dans le tableau de présentation des formateurs interviewé, et la richesse des propos.

5.2 La présentation et l'analyse des résultats

J'ai procédé à différentes étapes. J'ai dans un premier temps retranscrit intégralement les cinq entretiens dans le but d'avoir l'analyse la plus fine et objective possible. Comme expliqué dans le déroulé de l'entretien, je n'ai pas suivi l'ordre des thèmes et des question pour respecter la liberté de parole des formateurs interviewés. J'ai donc classé et regroupé les données par thème et par question.

Je vais présenter les éléments des réponses des cinq formateurs de manière synthétique par thématique. Afin de respecter leur anonymat, je les nommerai formateurs n°1, n°2, n°3, n°4 et n°5 qui correspond à l'ordre des interviews réalisées. Ces formateurs exercent au sein de même trois IFSI que je nommerai IFSI A, B et C.

J'ai fait le choix de joindre en annexe les entretiens n° 2 (Annexe 3) et n°3 (Annexe 4) pour la richesse des données. L'interview n°2 a permis une réflexion intéressante sur la pratique de la simulation et l'interview n°3 a été riche d'un point de vue générationnel.

Présentation des formateurs

Formateur	n°1	n°5	n°2	n°3	n°4
	IFSI A		IFSI B	IFSI C	
Agés	45 ans	43 ans	49 ans	43 ans	54 ans
Durée des entretiens	34 min	1h02	1h05	1h05	46 min
Cadre de santé depuis	15 ans	7 ans	7 ans	2 ans	Master d'analyse du travail et développement des compétences depuis 3 ans
En IFSI depuis	9 ans	6 ans	7 ans	2 ans	4 ans
Autre	Expérience en tant que cadre de santé en service de soins	Cadre de santé en service de soins	Faisant fonction (FF) en service de soins pendant 8 ans	FF formatrice pendant 2 ans	17 ans : formation continue Responsable des stages Responsable des étudiants infirmiers anesthésistes

Thème n°1 : Les étudiants des nouvelles générations

Les questions posées autour de ce thème étaient :

1. Quelles sont les caractéristiques des étudiants d'aujourd'hui ? A quoi les attribuez-vous ?
2. Depuis quand ?
3. Connaissez-vous les caractéristiques de la génération Y ? Si oui, comment avez-vous connu cette génération ? Que connaissez-vous de la génération Y ?
4. Avez-vous eu une formation ?
 - Si oui, la formation vous a-t-elle permis d'adapter votre regard sur cette population d'étudiants ? Et sur vos méthodes pédagogiques ?
 - Si non, pensez-vous qu'elle vous serait utile, et pourquoi ?
5. Comment avez-vous accueilli les étudiants de cette génération ?
6. Avez-vous entendu parler de la génération Z ?

La question n°2 avait pour objectif d'éclairer leurs réponses sur la notion d'étudiant d'aujourd'hui afin de bien différencier la notion relevant de génération et celle relevant du référentiel de 2009. Je n'ai pas éprouvé le besoin de poser cette question au vu de leurs réponses.

Je vais commencer par présenter les résultats aux questions 1 et 3 en les regroupant pour éviter des redites ou un manque de clarté.

L'hyper connexion

Tous les formateurs ont fait référence à l'hyper connexion des étudiants. Elle apparaît comme une caractéristique majeure et j'ai pu retrouver des termes comme « embolisés » (formatrice n°3), « constamment » (formatrice n°4), « très branchés » (formateur n°1) sur leurs outils informatiques.

Je retrouve toutefois une certaine tolérance des formateurs qui peut peut-être s'expliquer par leur propre utilisation lors de formation ou encore de réunion comme quatre d'entre eux l'ont évoqué. Ou bien encore que ces outils, faisant partis de l'environnement actuel, en auraient finalement remplacé d'autres autrefois utilisés, comme le dit le formateur n°1 « avant ça n'existait pas, il y avait autre chose ».

Une formatrice semble difficilement accepter ce comportement mais le tolère toutefois car elle dit se référer à des études ayant démontré que les individus de ces générations sont multitâches: « *Alors moi je suis toujours un peu surprise mais je sais que ça fait partie aussi de leur capacité euh... c'est à dire que je sais qu'ils sont capables de faire plusieurs choses en même temps* ». (formatrice n°3)

Si ces générations sont qualifiées de générations multitâches, ne peut-on pas dire que ces étudiants ont des difficultés à maintenir l'attention « sur une tâche unique » comme le montre O. Rollot dans son ouvrage ? En effet, les étudiants des nouvelles générations ne semblent pas pouvoir être plus multitâches que les anciennes, dans la mesure où la même zone du cortex cérébral ne peut être sollicitée par différentes tâches, comme l'on démontré des chercheurs dont fait partie le neurobiologiste Philippe Lachaux.

Par ailleurs, les formateurs perçoivent ces outils technologiques comme des outils pédagogiques intéressants pouvant être utilisés sur incitation du formateur ou bien spontanément par les étudiants. Deux formatrices mettent d'ailleurs cette pratique en lien avec le goût pour l'immédiateté des étudiants des nouvelles générations : « *ils répondent dans l'instant* » (formatrice n°3), « *une génération portée sur l'immédiateté* » (formatrice n°5) Selon la même formatrice, les étudiants de la génération internet, « *ils ne savent pas s'en servir* ».

L'hyper connexion peut également être un signal d'alerte. Deux formateurs soulignent que l'utilisation du téléphone peut être le signe d'un manque d'intérêt ou d'ennui pour le cours :

« *les activités pédagogiques que nous faisons ne sont pas forcément toujours attirantes en termes d'apprentissage* ». (formateur n°2)

« *Ça dépend de pourquoi ils utilisent le téléphone en cours. Si ils s'ennuient ...* » (formatrice n°5)

Le formateur n°1 ne partage pas cet avis, pour lui les méthodes pédagogiques ne « *changent pas l'utilisation du portable* ».

Les difficultés d'attention

Tous les formateurs ont parlé de difficultés d'attention et de concentration. Les facteurs énoncés sont la durée des cours et la méthode pédagogique unique.

« *... ils vont être réceptifs les premières vingt minutes on est tous pareil aussi quand on reprend son statut d'étudiant et que ce n'est pas forcément facile d'être assis sur une chaise et d'écouter, mais on sent très vite qu'ils peuvent s'éparpiller, se disperser [...] je pense que c'est difficile pour eux de rester [...] concentré pendant un certain temps..* » (formatrice n°3)

Deux formateurs (n°1, n°3) soulignent également une difficulté à captiver les étudiants.

Pour le formateur n°2, les difficultés d'attention sont liées à la méthode pédagogique « *non adaptée à ce public là* ». Le formateur fait référence ici à l'intérêt que porte l'étudiant à une activité. Comme on le retrouve dans le cadre théorique la « valeur que l'étudiant attribue à l'activité pédagogique » (Viau, 2004) est un facteur de motivation et donc d'attention. Ce formateur ne semble pas souligner la présence de facteur générationnel.

Pour la formatrice n°5, elles sont liées aux capacités de concentration de l'individu. Pour elle, tout le monde « *zappe au bout de 45 mn* » et fait référence à un ouvrage concernant l'éducation thérapeutique expliquant que « *les séquences d'apprentissages sont des séquences de 45 mn* ». La différence c'est qu'avant « *ça se voyait moins* », « *on se tenait mieux* », elle pense qu'« *on faisait semblant* » alors que les étudiants d'aujourd'hui s'expriment davantage. Pour elle, cela est lié à une « question d'éducation ». Nous avons pu voir dans le cadre théorique un changement des modes d'éducation. Les nouvelles générations semblent avoir été élevées dans la « liberté de pensée », de s'exprimer, et avec moins d'autorité (O. Rollot, 2012).

Pourtant, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, des recherches ont pu démontrer que les jeunes générations avaient une hyper attention nécessitant une stimulation permanente et diminuant leur « capacité à se concentrer sur un temps long ».

Des étudiants qui s'expriment davantage et se questionnent

Lors de mes interviews trois formateurs (n°3, n°4, n°5) ont évoqué que les étudiants d'aujourd'hui s'expriment, osent et ne se censurent. Nous avons pu voir dans le cadre théorique que ce sont des étudiants qui n'hésitent pas à interpeler les anciennes générations.

Pour la formatrice n°3, les étudiants d'aujourd'hui s'autorisent davantage et elle s'interroge non pas sur le fait que « *ça soit mieux ou moins bien mais sur ce que le formateur peut accepter ou non pour les professionnels de demain* ».

Trois formatrices soulignent le besoin de cadre des étudiants qu'elles mettent en lien avec leur manque de repères et le changement des modes d'éducation, comme le montre la littérature, associant « socialisation verticale », peu d'autorité et « liberté de s'exprimer » (O. Rollot, 2012).

Pour la formatrice « *c'est ce qui fait qu'ils s'autorisent davantage de choses* » et « *à partir du moment où on pose un cadre et qu'on est juste avec eux ... en terme d'équité [elle] pense qu'ils sont capables d'entendre un tas de choses* ». La formatrice n°5 soulignent une ambivalence associant une « *recherche de cadre* » et un « *besoin d'autonomie* ». La formatrice n°4 dit qu' « *ils sont matures plus tardivement* » contrairement à la formatrice n°3 pour qui les étudiants n'ont « *pas moins le sens des responsabilités mais qui abordent les choses différemment mais peut-être avec d'autres questionnements* ».

S'ils s'expriment davantage, les étudiants se questionnent aussi davantage et ont besoin de sens :

« ... je le vois en cours ce sont des étudiants qui posent beaucoup de questions [...] à l'époque je ne dis pas qu'on ne réfléchissait pas ... mais on disait voilà il faut faire comme ça, on fait comme ça »

Deux formatrices, s'interrogent sur le lien entre les étudiants qui s'expriment et se questionnent davantage et « l'espace » de parole que le formateur leur laisse. S'il est vrai que la génération Y est une génération qui s'exprime, n'hésite pas à donner son opinion liée à l'éducation qu'elle a reçu, on peut effectivement s'interroger sur la posture du formateur. En effet, comme nous l'avons vu il n'est plus question aujourd'hui que les étudiants soient passifs. L'approche du référentiel de 2009 laissant une large place au socio constructivisme et au développement de la pratique réflexive implique que l'étudiant s'exprime et se questionne. La relation pédagogique (J. Houssaye, 1988) que doit instaurer le formateur aujourd'hui valorise la médiation et donc l'expression de l'étudiant et implique de « *construire avec et pas de construire pour l'étudiant* » (formatrice n°3)

Des étudiants qui s'impliquent mais ...

Tous les formateurs ont évoqué l'implication des étudiants. Mais seulement 2 d'entre eux l'ont souligné en terme de génération. Elles relatent que les étudiants sont investis : « dynamiques », « une génération motivée qui a envie de s'investir dans sa formation », (formatrice n°3) « ont envie d'apprendre » (formatrice n°5). Ils sont aussi « force de proposition dans certaines animations » et font preuve de « grande capacité créative » (formatrice n°3)

Mais comme nous l'avons vu dans le cadre théorique qu'ils soient à l'IFSI ou en stage « *ils ont aussi envie de préserver leur vie personnelle* », « *voilà, je prends le temps qu'il faut là ok mais c'est bon on y passe pas 4 heures et après je taille la route et je vais vaquer à mes occupations* » ((formatrice n°3). C'est la seule formatrice qui a évoqué cette caractéristique. Le formateur n°1 a entendu parler de cette caractéristique à la radio mais n'évoque pas de constat personnel à l'IFSI.

La formatrice n°3, évoque la notion de changement des étudiants : « ils ne persévèrent pas et arrêtent rapidement » et prend comme exemple la promotion de 1^{ère} année actuelle dans laquelle 10 étudiants sur une promotion de 60 étudiants ont déjà arrêté.

Dans le cadre théorique on peut voir que ce comportement peut-être lié à une difficulté à faire des choix professionnels ou à une difficulté de respecter des contraintes comme a exprimé cette même formatrice : « *Parce que quand on les voit au concours ils ont tous envie de travailler le WE, de se lever à 4h, de travailler la nuit, les jours fériés et puis finalement quand ils arrivent ils disent "est-ce que je dois vraiment faire les week-end parce que si je pouvais éviter j'éviterai bien"* ».

Le formateur n°1 a pu également constater ce type de comportement lorsqu'il était cadre de santé de proximité « *on avait des étudiants qui sortaient de l'école qui prenaient un poste et au bout du premier mois il viennent pas et nous disent ah bah non j'ai trouvé un poste beaucoup mieux que le votre* ». Il parle de « *génération kleenex* ».

Enfin la notion d'individualisme de cette génération a été évoquée par trois formatrices (n°3, n°4 n°5) faisant référence à leur « *besoin d'individualiser leur accompagnement* » et de « *travailler en petits groupes* » (formatrice n°5).

Aucun formateur n'a bénéficié de formation spécifique, mais tous ont développé des connaissances sur les caractéristiques des étudiants de la génération Y, obtenues par les médias pour le formateur n°1, par des lectures comme Petite Poucette de Michel Serres pour la formatrice n°3, mais aussi lors d'échanges en équipe pédagogique comme les formatrices n°3 et n°4 venant d'ailleurs du même IFSI.

Tous les formateurs disent qu'une formation pourrait être intéressante y compris le formateur n°2 se montrant pourtant, lors de l'interview très réticent à la notion générationnelle :

« ... alors je ne sais pas si ça peut mieux les accompagner ... je pense que surtout ça permet de mieux accompagner les formateurs qui se trouvent peut-être en difficulté donc ça serait un gain pour les formateurs et par ricochet pour les étudiants ... les formateurs c'est à dire c'est moi c'est mes collègues c'est tout le monde quoi c'est vous demain si vous êtes dans une école d'infirmière ... quand on se retrouve avec des étudiants qui n'écoutent pas votre cours vous êtes en difficulté concrètement ... mais vous pensez que c'est de leur faute alors que c'est vous qui avait mal conçu votre cours en fait ... voilà en tout cas ça doit rassurer en plus ... moi ce qui m'a aidé c'est la pratique en fait l'ouverture à la pratique les apports les échanges avec d'autres formateurs ... voir qu'est-ce qui fonctionne, voir qu'est-ce qui fonctionne pas ... se remettre en cause tout le temps ... » (formateur n°2)

Tous les formateurs n'attribuent pas les caractéristiques des étudiants à un phénomène générationnel. Le formateur n°2 pense que « *les étudiants n'ont pas changé* » car il dit ne pas l'avoir constaté dans sa pratique. Le formateur n°1 dit « *ne pas trop s'y intéresser* » même s'il parle d'étudiants hyperconnectés et d'« *un besoin de mouvement ou de changement, changement de rythme, de méthodes, de tout faut que ça bouge, ils se lassent très vite* ».

Thèmes 2 et 3 : les apprentissages et la motivation

J'ai fait le choix de regrouper ces deux thèmes car les réponses se rejoignent. Cela n'est d'ailleurs pas surprenant puisque la motivation agit sur les apprentissages et inversement aussi.

Les questions posées autour de ces deux thèmes ont été :

Thème 2 : l'apprentissage

1. Quelles sont les conséquences des caractéristiques des nouvelles générations pour les apprentissages ?
2. Que doivent mettre en place les cadres de santé formateurs pour l'accompagnement des étudiants de la génération Y dans leurs apprentissages ?

Thème 3 : la motivation

1. Qu'est-ce qui favorise la motivation des étudiants de la génération Y ?

Je présenterai de nouveau les réponses à ces questions de manière regroupée.

Des résultats au contrôle de connaissances satisfaisants mais des difficultés à intégrer ces connaissances

Tous les formateurs estiment que les résultats théoriques sont satisfaisants. Néanmoins, comme nous le retrouvons dans le cadre théorique les étudiants apprennent pour faire et non plus pour retenir et ne semblent plus apprendre par cœur. Trois formateurs (n°1, n°2, n°4) affirment que les étudiants apprennent par cœur. Cet apprentissage semble être davantage liée à la validation des nouvelles générations apprennent pour l'évaluation mais ne semblent pas retenir : « ils apprennent par cœur néanmoins ils bachotent. Les deux autres formateurs ne m'en n'ont pas fait part.

« ... tous les cours de la fac sont à apprendre par cœur puisque c'est que des QCM, [...] ça ne les empêchent pas de valider les unités d'enseignement avec la Fac donc c'est un peu rébarbatif pour eux mais ils le font bien ... » (formateur n°2)

« ils sont capable d'apprendre du par cœur et de ressortir. Au total, dans les QCM ça se passe plutôt bien » (formateur n°4)

Les théories de la motivation (Viau, 2004) évoquent d'ailleurs que si la seule motivation est la validation, elle ne permet ni d'apprendre, ni de retenir. Tous les formateurs constatent ainsi des difficultés à intégrer et à transférer. Une d'entre elle (formatrice n°4), dit avoir constaté avec étonnement que ces difficultés concernent tous les étudiants quelque soit le niveau, c'est à dire « même les majors de promo ».

Pour la formatrice n°5, les étudiants ont des difficultés à comprendre l'intérêt d'acquérir certains savoirs fondamentaux : « les difficultés sont « à retenir les fondamentaux, retenir l'anatomie physiologique et donc de comprendre que l'anatomie physiologique va leur servir à comprendre les pathologies ... ».

Une formatrice explique qu'un des facteurs impactant la transférabilité est que les étudiants de ces générations sont dans l'immédiateté et qu'ils ont besoin de pratiquer pour apprendre : « Quand on lit *Petite Poucette* on voit bien que tout est dans l'instant, qu'ils ont besoin d'être dans l'action, de faire mais ils ne transfèrent pas » (formatrice n°3)

Par ailleurs, le changement des méthodes pédagogiques passant d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage ainsi que la charge de travail personnel et le nombre d'UE sont également évoqués par deux d'entre eux.

Pour le formateur n°2, ces difficultés ne sont en aucun cas liées à une question générationnelle mais d'une part à la méthode pédagogique des cours magistraux qui n'a jamais favoriser la mémorisation « que ce soit avant ou maintenant ce sont des méthodes pédagogiques qu'on ne retient pas » ; d'autre part aux bassins de recrutement et enfin au « projet construit » ou non de l'étudiants (formateur n°1).

Une diversité des méthodes pédagogiques

Tous les formateurs disent diversifier les méthodes pédagogiques en lien avec leur projet pédagogique mais elle n'a pas toujours été mise en lien avec la notion de génération.

Diversifier les méthodes pédagogiques permet de « répondre aux différents modes d'apprentissages et de pouvoir toucher un maximum d'étudiants » (formatrice n°5), mais également de répondre aux étudiants actuels, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, qui « zappent ... passent d'une information à une autre ... » qui ont besoin de multiplier les stimulations « Il faut que ça change , que ça bouge, que ça soit pas monotone » (formatrice n°5) ;

Un formateur souligne également l'importance de varier les méthodes pédagogiques dans un même cours. Le formateur n°2 dit organiser des séances avec « *3 types d'apports différents, ...* » comme « *par exemple... photo langage ensuite on a passé un film ensuite on a fait un débat après le film et ensuite ... les apports d'une dizaine de diapositives sur les apports théoriques ...* »

Des méthodes pédagogiques actives et interactives

Pour parvenir à accompagner les étudiants dans leur apprentissages, les formateurs tiennent compte de leur comportement comme « *la participation* » et « *le bruit* » (formateur n°2) mais aussi des dires du groupe d'étudiants et de l'étudiant.

Tous les formateurs évoquent l'importance des méthodes pédagogiques actives. Les CM est « *plus pratique* », prend moins de temps mais les étudiants « *retiennent beaucoup moins* » (formateur n°2)

Elles permettent de susciter la motivation des étudiants comme le souligne le formateur n°2 « *ce sont toutes les méthodes où on ne fait pas participer tout le monde où certains sont dans un processus passif, c'est ça qui pose problème en terme de motivation* ».

Par ailleurs, il est d'autant plus important d'être particulièrement attentif à la méthode pédagogique quand « *les contenus ne vont pas les attirer au premier abord* » comme par exemple la législation et le formateur doit rechercher à « *utiliser des méthodes interactives* » pour être attractif. (formateur n°2)

Les méthodes pédagogiques relevant de la pratique sont aussi privilégiées pour répondre aux étudiants qui ont besoin de sens et d'être dans l'action.

Deux formatrices ont aussi souligné l'importance d'organiser des activités de groupes pour répondre aux demandes des étudiants des nouvelles générations qui sont solidaires et s'entraident. Une formatrice relate les constats d'un cadre de santé d'un service de soins :

« *il y avait une espèce d'émulation entre étudiants et donc qui favorisait cette dynamique d'apprentissage et donc ils se tuteuraient eux mêmes* ». (formatrice n°5)

Si la formatrice souligne ici la solidarité de ces étudiants, je souligne aussi que cela concourt à l'autonomie de l'étudiant.

Par ailleurs, les méthodes pédagogiques actives et interactives sont variées : la classe inversée, la méthode des ambassadeurs, des films, la méthode des mots clés, la quizz box, le jeu, les plateformes numériques pour les CM. Les formateurs semblent s'adapter aux étudiants de nouvelles générations sensibilisés aux nouvelles technologies et au jeu dès leur plus jeune âge. Néanmoins, tous les formateurs n'utilisent pas toutes les méthodes et l'objectif premier est de les varier.

Les serious game ne sont pas utilisés en raison du coût économique. Seuls les serious game en ligne sont utilisés par les formateurs comme par exemple un serious game sur la transfusion mais 3 formateurs ont évoqué qu'il ressemble trop à du « *e-learning* » et suscite peu la motivation des étudiants (formatrice n°3). Le formateur n°2 dit que « *ça peut être intéressant après c'est pas parce qu'on propose des ressources que les étudiants ils y vont* ». Pour la formatrice n°5 les serious game est une méthode pédagogique parmi d'autres et nécessite un débriefing : « *les serious game peuvent être une méthode parmi d'autre à condition qu'elle soit accompagnée. Le serious game pour le serious game ... ça peut être un outil très intéressant mais à condition que l'étudiant ait un retour sur ce qu'il fait* ».

Les formateurs ont aussi fait référence à la durée des séances qui doivent être courtes d'une durée de 50 mn à 1h selon les formateurs pour pouvoir s'adapter aux capacités de concentration des nouvelles générations ou de l'individu.

Le choix des méthodes pédagogiques : une question de génération ?

Le choix des méthodes pédagogiques n'est pas pour tous en lien avec la donne générationnelle. « *On recherche des méthodes pour les intéresser, on cherche à avoir leur retour et à adapter les méthodes [...] mais pas par rapport au fait qu'ils sont une génération ou une autre mais par rapport à leur feedback.* ». (formateur n°1)

Par ailleurs, les méthodes pédagogiques doivent également s'adapter à la promotion qui peut ne pas avoir les mêmes attentes en terme de méthodes pédagogiques qu'une autre. Une promotion peut « *avoir besoin que ça soit très didactique* » et une autre « *très ludique, dans le "je construis, je m'expose, je propose"* » avec une « *vrai force de proposition* » (formatrice n°3)

A la prise en compte du groupe s'ajoute l'**individu**. Les **suivis pédagogiques** évoqués par une formatrice, permettent de s'adapter à l'étudiant pour la construction de son identité professionnelle. L'IFSI C travaille également avec une **psychologue-didacticienne** qui permet à certains étudiants de « *réapprendre à apprendre leur apprentissage* » et de « *travailler la concentration* ».

Thème 4 : la simulation

Les questions autour de ce thème étaient :

1. Pourquoi utilisez vous la simulation ?
2. Quels types ?
3. Quels sont les objectifs visés ?
4. Quels constats avez-vous faits ? Quels sont les avantages et les limites ? Qu'est-ce que ça permet de développer chez l'étudiant ?
5. Quels sont les autres méthodes que vous utilisez ou que vous souhaiteriez mettre en place et pourquoi ?

Les réponses à la question n°5 ont été intégrées dans la présentation et l'analyse des thèmes 2 et 3.

Je vais dans le tableau qui suit présenter :

- L'expérience en simulation des formateurs
- L'équipement des IFSI
- Les techniques et les objectifs visés.

Des thématiques de séances seront présentées mais de manière non exhaustive.

Formateur	n°1	n°5	n°2	n°3	n°4
	IFSI A		IFSI B	IFSI C	
Expérience Diplôme	Pratique la simulation depuis 5 ans	DU de simulation	Depuis plus de 7 ans	Pratique de la simulation depuis 3 ans	
				<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%; position: relative;"> X </div> Pas de DU de simulation Analyse de l'activité : confrontation et auto confrontation	
Equipement	Deux pièces équipées d'une vitre sans teint		Non équipée de vitre sans teint	Non équipée de vitre sans teint	
	Utilisation de la vidéo pour retransmettre mais pas de film		Utilisation de la vidéo pour filmer et retransmettre	Utilisation de la vidéo non systématique	
Techniques et objectifs	Patient standardisé				
	Situation relationnelle En première année pour le « contact et les expressions » (formateur n°1)		Situation psychiatrique pour : Dédramatiser le stage en psychiatrie Travailler le refus de soin avec la relation de confiance et la négociation	Situations relationnelles Education thérapeutique	
	La relation à l'autre (formateur n°5)				
	Analyse clinique et pratique réflexive		Travailler la posture professionnelle en 3 ^{ème} année d'étude avant le stage		
	Simulation procédurale				
	Simulation haute fidélité				
	Prise en charge des situations d'urgence dans le cadre de l'UE 4.3 « soins d'urgence » associé à la transfusion sanguine		Prise en charge des situations d'urgence dans le cadre de l'UE 4.3 « soins d'urgence » associé à la transfusion sanguine		

Je note ici que toutes les réponses de la formatrice n°3, ne pratiquant pas la simulation reposent sur les échanges en équipe et avec les étudiants.

Aucun formateur n'a évoqué que les caractéristiques des étudiants des nouvelles générations ont été un facteur de mise en place de la simulation. Le formateur n°2 dit d'ailleurs que la simulation « *fait partie vraiment des nouvelles méthodes qui sont les plus mises en avant et qui fonctionnent bien, on est sur l'évolution sur les méthodes pédagogiques d'aujourd'hui on le sait ça a été étudié ce n'est pas qu'une question de génération Y* ».

Tous les IFSI ont commencé par « le patient standardisé ou simulé » avec acteur dans le cadre des soins relationnels. L'IFSI C ne pratique pas de simulation haute fidélité mais associe un scénario lors de la pratique de la simulation procédurale.

Les formateurs affirment lors des séances de simulation que les étudiants parviennent à « mobiliser les savoirs dans l'action ».

Néanmoins pour le formateur n°1, la séance de simulation n'est pas aussi « productive » qu'elle le devrait car les étudiants se « *servent de la simulation comme d'une méthode d'apprentissage* » et non pas comme d'une méthode permettant de « *mettre en action le savoir déjà présent, le tester et réadapter la pratique* ».

S'il dit que les étudiants ont eu les cours avant, on ne sait pas précisément ce qu'il entend par « avant » et ni comment est présentée la séance de simulation en amont. Néanmoins, les étudiants des nouvelles générations seraient, comme nous l'avons vu, dans l'immédiateté avec un besoin d'être dans l'action. Je m'interroge alors sur le lien entre ces générations et ce constat évoqué. Mais le rôle du formateur n'est-il pas de repérer le comportement et de réajuster sa méthode ? N'a-t-il pas un rôle de facilitateur ?

Pour le formateur n°2, l'important n'est pas que les étudiants sachent mais qu'ils prennent conscience dans l'action des connaissances qu'ils ont, de celles qu'ils n'ont pas et qui sont importantes à connaître pour gérer la situation. Le formateur explique qu'il fait « *un pré et post test de connaissances. [...] soit ils savent, soit ils ne savent pas [...] c'est pas grave pour eux ... et moi ça me servirait à rien que je leur dise "vous devriez savoir !" Au contraire, si on fait la même chose mais dans l'action, c'est eux mêmes qui déterminent. "Ah ! oui ! Ca ça paraît important de le faire, de le connaître donc on passe de la phase de "je ne sais pas que je ne sais pas" ; que eux ils pensaient savoir, mais ils pensaient de toute façon que ce n'était pas forcément important de le savoir, à maintenant "je me rends compte que je ne sais pas et que j'ai un intérêt à l'apprendre"*. Cette pratique semble particulièrement répondre aux attentes des étudiants des nouvelles générations qui ont un besoin de sens.

Cette prise de conscience par la pratique des savoirs et savoirs être à acquérir associé au débriefing est relaté par 2 autres formateurs :

« *tu donnes du sens à certaines de leurs actions* » (formatrice n°3)

« *filmer leur action et faire de la confrontation car dans ces cas là ils se rendent compte de ce qu'ils ont fait, de leur attitude ... d'accord et là ça a quoi comme conséquence ? Ils se rendent compte tout d'abord de la difficulté qu'ils ont eu , de l'aspect un petit peu froid qu'il peuvent avoir et qui n'est pas forcément en accord avec ce qu'ils ont voulu laissé passer c'est à dire de la différence entre le verbal et le non verbal.* » (formatrice n°4)

Une pédagogie appréciée

Tous les formateurs constatent que la simulation est appréciée des étudiants voir même « *plébiscitée* » (formatrice n°5).

L'IFSI A a d'ailleurs fait une évaluation qui a montré que *sur une échelle de 0 à 5 on a du avoir 2% qui ont répondu 3 et c'est la plus basse note.*

La simulation est appréciée des étudiants des nouvelles générations car les séances se pratiquent en petits groupes et que « *tout ce qui est en petit groupe ils aiment bien* » (formatrice n°5) et leur donne du sens « *parce qu'on associe la théorie à la pratique* » (formatrice n°5). De plus, « *... ils disent que c'est une vraie situation de soins et qu'ils sont contents de faire quelque chose qui leur paraît utile et qui ressemble à ce qu'ils vivent en stage.* » (formatrice n°5). Enfin, ils aiment bien échanger autour de ces situations ». (formateur n°3)

Elle suscite cependant une appréhension liée au « *sentiment [...] d'être évalués sur quelque chose même si on rappelle toujours le cadre* » (formatrice n°3), à la nécessité de « *se mettre en scène* », et « *de se mettre en danger* » (formateur n°1),

Ce qui les inquiète semble davantage être le regard du formateur que celui des autres étudiants et même le regard direct du formateur :

« *... ils disent tous qu'ils ont eu du mal car on les regarde alors que lors du film ou des selfies ils disent que ce n'est pas pareil car "on n'a pas le regard sur nous"* ». (formatrice n°4)

Cette formatrice explique qu'il y a « *un différentiel entre savoir exister quand on est tout seul et savoir exister face à du monde et [...] sur les réseaux sociaux on a.. ils ont peut-être les retours par écrit ... mais ils n'ont pas le regard, c'est ça qui est assez curieux en fait.* » Elle relate aussi une appréhension liée à la culture française à la simulation.

Néanmoins je constate que l'appréhension relève aussi de l'organisation de la séance par les propos de la formatrice « *lorsque les acteurs sont observés par le reste du groupe l'appréhension est importante contrairement aux séances au cours desquelles ils se retrouvent entre acteurs et sont filmés et osent* » (formatrice n°4). Je note donc l'importance de respecter les recommandations de la HAS, à savoir 2 pièces séparées d'une vitre sans teint. Néanmoins, l'utilisation de la vidéo pour retransmettre semblent convenir tout à fait aux étudiants.

La motivation des étudiants à participer à la séance dépend de la mise en confiance de l'étudiant (formateur n°1).

L'implication des étudiants

Néanmoins, tous les formateurs constatent une implication des acteurs pendant la séance mais celle des observateurs ne fait pas l'unanimité. La formatrice n°3 ne pratiquant pas la séance de simulation n'est pas prise en compte dans ce résultat.

Seule la formatrice n°4 dit qu'ils « *restent observateurs* » et lors de la séance de débriefing « *tout le monde n'arrive pas à participer* ». Elle souligne son manque d'expérience qui peut être en cause et la notion de dynamique de groupe qui est variable avec « *des groupes où ça se fait assez facilement et là c'est tout "bénéfice", et d'autres où il faut vraiment ramer.* »

Par ailleurs, le nombre limité d'étudiants préconisé par la HAS a été relevé par le formateur n°2. Il a constaté qu'en groupe de 12 avec 4 étudiants acteurs les étudiants sont tous « *impliqués, motivés* » et qu'à partir de 15 étudiants « *ça commence à être problématique, c'est-à-dire qu'on n'est plus vraiment sur des pédagogies actives parce qu'il y en a forcément qui s'ennuient ou ... qui décrochent* ».

Il souligne également qu'une séance dans laquelle tous les étudiants sont acteurs, renforce la motivation et l'implication des observateurs.

Par ailleurs, la possibilité d'échanger entre étudiants, sans la présence du formateur lors de la phase d'observation, et la séance de débriefing semblent jouer un rôle dans l'implication des étudiants observateurs comme le montre les propos d'une formatrice : « *on n'est pas avec eux car d'abord ça leur laisse la possibilité d'échanger entre eux et puis ensuite on débrieife donc ils ont plutôt intérêt à observer et dans l'ensemble ça se passe bien* »

quoi. Alors y en a toujours qui parlent plus que d'autres mais ça, c'est pas grave et ils écoutent, après on essaie de les faire tous s'exprimer, au maximum. » (formatrice n°5)

Les impacts de la simulation sur les apprentissages

Les formateurs sont tous convaincus des bénéfices de la simulation pour les étudiants mais il faut néanmoins rester prudent car d'une part ils reposent sur les « *dires des étudiants* » (formateur n°2) ; d'autre part, il est difficile d'évaluer si les effets sont liés à la séance de simulation elle-même et non au petit groupe ou à un ensemble de facteurs ; enfin, compte tenu du nombre d'étudiants il ne semble pas possible de faire une évaluation après la séance.

« On essaie de faire des recherches là-dessus et que c'est parce qu'on estime que il y a une modification de sa pratique que vraiment qu'on peut admettre que c'est la simulation qui apporte une modification de la pratique. On soupçonne que ça a une influence mais on ne peut quand même pas le prouver à 100 %. D'autant plus qu'on est sur des modes déclaratifs quoi ! Et qu'on n'est pas sur une évaluation in situ donc c'est ça qui... voilà il faut mettre beaucoup de bémols ce qui est sur c'est que... euh.. on fait un comparatif entre sans simulation et avec simulation bah il y a une différence notoire, ça c'est sur. » (formatrice n°2)

« On le fait parce qu'on est convaincu. Maintenant quel impact réel ça a je ne sais pas ... pour untel ça aura un impact et pour l'autre peut être pas. » (formatrice n°5)

Comme le montre les études, les 3 IFSI disent que tous les étudiants développent une confiance en eux, et semblent développer un savoir être, des capacités d'analyse et une posture réflexive.

Concernant les bénéfices de la simulation sur l'acquisition des connaissances et la capacité à transférer des apprentissages les formateurs sont partagés, comme on le retrouve dans les études qui ont été menées, et s'interrogent également sur l'impact direct que peut avoir la simulation :

« les UE d'intégrations ça fonctionne pas trop mal. [...] Alors est-ce que c'est parce que justement ils font de la simulation, je sais pas [...] parfois on s'aperçoit quand on va les voir en stage ..." mais ça vous l'avez fait, rappelez-vous euh vous l'avez fait dans telle situation.. ah bien oui c'est vrai" ... ils se resservent pas forcément de ce qu'ils ont fait, mais en tous cas je pense que ça reste une technique d'apprentissage qui mobilise des savoirs, ça c'est sur » (formatrice n°3)

On peut voir que le formateur n°2, dit organiser la séance de simulation sur la posture professionnelle « *juste avant leur départ en stage* » et constater que les « *retours sont très positifs, ... il y a une estimation et une modification dans la pratique* ». Le formateur reste encore une fois très prudent « *c'est difficile de l'affirmer à 100%* ».

Je m'interroge ici sur le moment de la séance de simulation. L'organisation de la séance de simulation organisée juste avant un stage ne peut-elle pas favoriser les apprentissages et la capacité à transférer ?

Concernant les acquisitions des connaissances, le formateur n°1 dit avoir fait un bilan des résultats des évaluations de connaissances après pédagogie par simulation et après pédagogie sans simulation et avoir constaté que « *les résultats sont quasi similaires ...* » (formateur n°1)

Pour le formateur n°2, la simulation favorise l'acquisition des connaissances mais elle dépend de ce que la séance permet de mobiliser :

« ... ça a un bénéfice pour l'acquisition des connaissances théoriques oui et non, ça dépend des séquences ; sur la plupart des séquences il y a une remobilisation

partielle parce qu'on ne mobilise pas énormément de choses ... par contre sur la simulation sur des soins d'urgence là oui, parce qu'on est que sur du technique, il y a aussi la communication mais c'est pas l'action principale... on est vraiment sur la mobilisation des éléments théoriques dans la pratique ... ça a pu être constaté sur le moment même et même 6 mois plus tard ».

Le formateur n°2 pense que ça favorise l'acquisition des connaissances car elle permet à l'étudiant de prendre conscience de l'importance de la théorie pour prendre en charge un patient dans une situation et que les éléments importants ont donné par le groupe.

La formatrice n°5 évoque que « *très peu d'études ont montré qu'il y a un impact direct* » mais fait référence aux théories des émotions et de la motivation comme facteurs des apprentissages : « *c'est un outil qui est satisfaisant pour les étudiants donc à partir du moment où c'est satisfaisant pour les étudiants ... ça concourt à développer leurs compétences ou développer leurs connaissances ... si on pense ça oui.* » (formatrice n°5)

Les apprentissages semblent être identiques chez les acteurs et les observateurs comme l'ont démontrées « *ceux qui ont beaucoup plus d'antériorité chez les paramédicaux, ... les canadiens et les américains* ». Les formateur n°2 a fait également des évaluations en distinguant les deux groupes et a constaté qu'« *il n'y a pas de différence notable* » mais pense « *que quand un acteur passe il retient plus parce qu'il pratique et ça impacte beaucoup plus au niveau des émotions et donc ça va impacter beaucoup plus au niveau des souvenirs [...] la mémoire travaille beaucoup.* »

Les formateurs ont souligné l'importance de la posture à laquelle il doit être particulièrement vigilant au risque d'entraîner chez les étudiants une démotivation et l'absence d'apprentissages. Ils soulignent particulièrement le respect de la bienveillance, de la posture de formateur et non d'expert qui transmet le savoir, du processus d'apprentissage et l'importance du « *renforcement positif* » (formatrice n°5)

Les limites de la simulation

Une des limites qui a été évoquée est la limite de temps comme « *toutes les pédagogies actives* » qui ne permet pas « *d'aborder tout le programme* » et nécessite donc « *d'évaluer la pertinence* » (formateur n°2).

Il existe aussi une limite de temps du débriefing ne permettant pas toujours de tout aborder. Il nécessite « *de bien se fixer sur les objectifs mais parfois ce qui s'est produit n'est pas du tout en rapport avec les objectifs et donc on n'a pas toujours le temps de tout débriefer* ». Et s'il est trop long les « *étudiants vont s'essouffler ...; donc il faut aller à l'essentiel* ». (formatrice n°5)

La formatrice n°5 évoque également l'absence d'immersion dans la situation de certains étudiants

« il y a forcément des éléments qui leur rappellent que c'est une situation fictive, le mannequin c'est une situation fictive et y a des étudiants qui ne rentrent pas. »

Malgré tout pour les étudiants, la formatrice dit que « *qu'ils aiment bien [...] car ça les confronte à une espèce de stress et ça les confronte à une situation qui est aussi proche que possible du réel et bien qu'ils ne s'immergent pas au moment où ils agissent ils en comprennent quand même quelque chose.* »

Autres réponses

Pour finir, j'ai fait le choix de présenter d'autres éléments de réponses que j'ai pu recueillir lors de mes entretiens car ils vont me permettre d'approfondir ma réflexion.

S'en tenir au programme

« ... un frein principal c'est il faut qu'on s'en tienne au programme » (formateur n°2)

« tout le monde est basé sur le contenu de l'UE et il faut qu'il y ait ça, or le problème c'est que finalement ils vont tous avoir eu l'apport et ils vont retenir très peu de choses alors que si on disait tiens c'est pas grave les apports ils les auront sur internet ils vont le lire ils vont pas le lire c'est pas grave mais par contre on veut qu'ils retiennent ça qui est important dans leur pratique et bien pour ça on va mettre une méthode pédagogique active et en particulier en simulations « ouais » et pour le coup on sait que ça ils vont le retenir »

Un changement de culture et de posture

« Aujourd'hui on sait que faire des cours magistraux ça ne sert pas à grand-chose puisqu'ils ne retiennent que 5% du cours magistral donc pourquoi continuer à faire un cours magistral ? Vous voyez ? Sauf que de passer de ça à des méthodes pédagogiques très impliquantes c'est pas évident pour les formateurs. ... Tout type de formation qui permet de justement d'aller vers ça et qui leur permette de leur donner les outils qui leur permette de les mettre en confiance pour le faire c'est positif pour les formateurs et ça sera positif pour les apprenants. »

Le formateur n°2 évoque que de son expérience « les apprenants sont pareils » et que ce sont les formateurs qui s'adaptent difficilement aux évolutions des méthodes pédagogiques.

« ... ce ne sont pas les apprenants qui ont changé c'est les formateurs qui ont du mal à suivre, ... les formateurs ils ont du mal à suivre à adapter leurs méthodes [...] aujourd'hui on sait que faire des cours magistraux ça ne sert pas à grand-chose puisqu'ils ne retiennent que 5% du cours magistral [...] sauf que de passer de ça à des méthodes pédagogiques très impliquantes c'est pas évident pour les formateurs ... »

Le questionnement des étudiants implique comme le souligne la formatrice n°3 la nécessité d' « une remise en question du formateur ».

La conception de la pédagogie

« Après ça dépend de la conception de la formation qu'on a ; si on estime que l'étudiant est en capacité d'apprendre et que ... pour le cours que je donne il n'est pas disposé à apprendre, en revanche il est disposé à prendre des notes à la va-vite, à aller récupérer les notes de son copain, à aller chercher les informations dans des bouquins ... euh ... je suis pas certaine que son comportement en cours influence sur son apprentissage. »

6 Synthèse de l'analyse et réflexions

6.1 Les nouvelles générations : un sujet à controverse

Les recherches théoriques m'ont permis d'identifier les différentes caractéristiques des étudiants des nouvelles générations afin de comprendre leurs besoins et leurs demandes dans le domaine de l'apprentissage. Les étudiants de ces nouvelles générations seraient hyper connectés, avec une hyper attention, en recherche de sens et d'individualité. Ils apprendraient pour faire et non plus pour apprendre.

L'enquête nous a permis de mettre en évidence que tous les formateurs qualifiaient les étudiants d'hyper connectés avec des difficultés d'attention.

Pourtant tous les formateurs disent ne pas attribuer ces comportements aux caractéristiques des nouvelles générations. Les difficultés d'attention seraient pour certains la résultante de méthodes pédagogiques non adaptées au groupe, à un contenu de cours peu attractif, ou à l'« individu ». L'hyper connexion est souvent tolérée, voire acceptée et utilisée par les formateurs et ne serait pas un frein aux apprentissages.

L'enquête a mis en évidence pour deux formateurs une absence d'intérêt pour la notion de génération d'étudiants. J'ai pu retrouver une certaine ambivalence dans leurs propos. Et ai été surprise par l'intérêt à une formation sur les caractéristiques de nouvelles générations.

J'ai pu retrouver lors de mes lectures, mais aussi lors d'échanges avec des formateurs, que la notion générationnelle suscite des controverses. Cette enquête serait-elle le reflet des débats au sein de la société toute entière que suscite cette question ?

Il existerait pour certain un « *manque d'objectivité de cette approche par absence de comparaisons entre les générations* »¹¹⁴ voir même de similitudes constatées.

Certains sociologues disent que c'est « *la société qui est au cœur d'un processus de transformation et non seulement un groupe générationnel* ». Cyril Joannes¹¹⁵ psychologue clinicien explique qu'il « *ne s'agit pas que des jeunes, ni même de tous les jeunes, qui expriment des exigences nouvelles [...] la question touche toutes les strates de la société* » et ajoute que « *la génération Y n'existe pas, ou du moins pas comme l'apanage d'une tranche d'âge spécifique* ».

Si cette question relève davantage d'un phénomène de société que d'un phénomène générationnel, ne nécessite-t-elle pas malgré tout de la prendre en compte et d'« *avoir les outils d'analyse clairs de la situation pour s'y adapter* »¹¹⁶, comme l'évoque Cyril Joannes ?

Cette notion de phénomène de société semble être partagée par certains formateurs quand ils parlent de l'hyper connexion « *on est tous pareil* » (formateur n°1).

Néanmoins, n'est-il pas important de la prendre en compte ? Puisqu'il a été démontré qu'« un même neurone ne peut être excité plusieurs fois », même chez les étudiants « digital natives » (P. Lachaux, 2011)¹¹⁷, et qu'ils sont victimes d'hyper attention (K. Hayles, 2007)¹¹⁸ et Linda Stone) liée à ces nouvelles technologies ?

Les formateurs ne pensent pas que l'utilisation de ces nouvelles technologies les empêchent d'écouter un cours comme dit la formatrice n°3 « *je sais qu'ils sont capable de faire plusieurs choses en même temps* », ou encore la formatrice n°5 « *je ne suis pas certaine que son comportement en cours influence les apprentissages* ». Cette question semble aussi faire débat comme le montre Michel Serres¹¹⁹ dans un article du Monde en faisant références aux « sciences cognitives qui montrent que l'usage de la toile, lecture ou écriture au pouce des messages, consultation de Wikipedia ou de Facebook, n'excitent pas

¹¹⁴ JOANNES Cyril. *Comprendre la « génération Y » pour mieux la manager*. <http://www.cadredesante.com/spip/profession/management/article/comprendre-la-generation-y-pour-mieux-la-manager>

¹¹⁵ ibid

¹¹⁷ ROLLOT Olivier, *La génération Y*, éditions PUF, 2012, p.78

¹¹⁸ LE DEUFF Olivier, *La skholé face aux négligences : former les jeunes générations à l'attention. Communication & langages*, 2010, p. 50

¹¹⁹ SERRES M. *Eduquer au XXI^{ème} siècle*, http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html

les mêmes sources de neurones, ni les mêmes zones du corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier ».

Mais si ce débat autour de l'attention existe, certains formateurs pensent que les étudiants n'ont pas changé, que l'attention est la même, qu'il y avait autre chose, qu'« avant ça n'existait pas » et que le support pédagogique ne change pas l'utilisation de ces nouvelles technologies. Un IFSI propose cependant un accompagnement par une psychologue didacticienne pour travailler l'attention mais également les méthodes d'apprentissages.

Par ailleurs, pour certains formateurs l'utilisation du CM n'a jamais permis de maintenir l'attention, ni de favoriser les apprentissages. Notre attention était-elle réellement la même que celle des nouvelles générations ? L'attention a diminué pour tous comme le montre Nicolas Carr¹²⁰, essayiste américain spécialiste des nouvelles générations, nous semblons être tous « victimes » d'hyper attention, alors peut-on réellement dire que le CM n'a jamais permis d'être attentif ? Et si nous l'étions peu, était-ce lié au CM ou à l'enseignant ? L'absence d'information en tous lieux et à tous moments ne nous contraignait-elle pas à être davantage attentifs ?

6.2 Des méthodes pédagogiques pourtant adaptées

Le cadre théorique a pu mettre en évidence les attentes et besoins des étudiants des nouvelles générations conduisant les formateurs à :

- Diversifier les méthodes pédagogiques en les inscrivant dans un temps court pour maintenir leur attention.
- Privilégier la pratique et les méthodes actives pour répondre à leur quête de sens.
- Privilégier l'interactivité pour s'adapter à leur goût pour le groupe.
- Organiser des activités pédagogiques en petit groupe pour répondre à leur besoin d'individualité et d'échange entre pairs.
- Répondre à leur besoin de cadre et d'accompagnement individuel.

L'enquête nous a permis de constater que les cinq formateurs interviewés tentent de proposer ces approches et de les développer. Un des formateurs dit même varier les méthodes pédagogiques au sein d'un même cours.

Alors si pour certains formateurs la génération Y et leurs caractéristiques n'existent pas, comment parviennent-ils à s'adapter aux étudiants ?

Le référentiel de formation fondé sur l'approche par compétence a orienté l'apprentissage basé sur le socioconstructivisme. Il fait appel à la relation étudiant-savoir et au travail en groupe pouvant répondre parfaitement aux besoins des étudiants de cette génération. Par ailleurs, il implique pour le formateur d'instaurer une relation pédagogique (J. Houssaye, 1988) nécessitant de s'adapter aux méthodes d'apprentissage des étudiants comme nous le retrouvons dans les propos d'une formatrice interviewée. Il implique pour le formateur d'adopter une posture de médiateur. Le référentiel, et les principes pédagogiques qu'il préconise, n'est-il pas tout simplement, et de fait, adapté aux besoins des nouvelles générations ?

Une connaissance plus approfondie de la pédagogie innovante et de ses méthodes permettrait donc sans doute une meilleure adaptation à ces étudiants nouvelles générations. Force est de constater cependant que la génération actuelle des formateurs en IFSI n'a elle-même pas été formée sur ce modèle. La réingénierie de la formation des cadres de santé formateurs pourrait à ce titre constituer un socle pour le développement de compétences pédagogiques ad hoc.

¹²⁰ ROLLOT Olivier, La génération Y, éditions PUF, 2012, p.78

L'expérience, les échanges et la posture réflexive du formateur permet aussi de s'adapter aux demandes des étudiants comme le dit le formateur n°2 : « *c'est la pratique en fait l'ouverture à la pratique les apports les échanges avec d'autres formateurs ... voir qu'est-ce qui fonctionne, voir qu'est-ce qui fonctionne pas ... se remettre en cause tout le temps ...* ».

Le choix d'utiliser d'autres méthodes pédagogiques seraient-elles davantage la résultante de l'existence de connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation et des nouvelles méthodes pédagogiques comme on peut le retrouver dans les propos des formateurs ? Mais les nouvelles méthodes pédagogiques proposées sont-elles uniquement liées au référentiel de formation ? Ne seraient-elles pas nées suite à une volonté de s'adapter à l'évolution de la société et donc des nouvelles générations ?

N'existe-t-il pas des profils de formateur comme il existe des profils de manager humaniste, visionnaire, pilote, organisateur ?

Si les évolutions résultent d'un phénomène de société ne permettent-elles pas aux formateurs de mieux appréhender les besoins des étudiants ?

Et quand les méthodes pédagogiques ne sont pas actives et interactives qu'elles en sont les facteurs ? Est-ce uniquement une notion de temps associée à la nécessité de répondre au programme ? Un formateur souligne que le CM est plus facile. Alors, n'est-ce pas une question de « facilité » ? Le CM ne rassure-t-il pas le formateur ? Les méthodes pédagogiques interactives en petit groupe nécessitent une réactivité du formateur, mais aussi d'accepter de ne pas tout savoir et de ne pas tout maîtriser. Le formateur n'est plus un expert du contenu. Est-il toujours prêt à accepter cette posture ? Le cadre de santé formateur détient-il toutes les clés de la pédagogie ? La réingénierie de formation des cadres de santé ne pourrait-elle pas favoriser ce changement de posture ?

Finalement, cette étude permet de percevoir chez les formateurs interviewés une connaissance intuitive des principales caractéristiques des nouvelles générations et une adaptation empirique de leurs pratiques pédagogiques. En effet, à travers plusieurs propos, il semble qu'ils connaissent et utilisent très bien les caractéristiques de la génération Y. Ainsi, certaines sont explicitement nommées, d'autres sont implicitement évoquées. Ne peut-on faire alors l'hypothèse que l'effet génération, sans qu'il ne soit totalement (voire pas du tout) identifié par les formateurs, est mis en évidence, à travers ce mémoire, dans leurs pratiques ?

6.3 Les bénéfices hypothétiques de la simulation

Nous avons pu voir dans le cadre théorique que l'ensemble des études n'a pu permettre de mesurer l'efficacité de la simulation en termes d'acquisition des connaissances et de compétences par rapport à d'autres méthodes. Elles ont pu néanmoins démontrer des résultats en termes de mobilisation des connaissances et d'habiletés cliniques ainsi qu'un savoir être, des compétences relationnelles et une confiance en soi. Mon enquête à faible échelle semble être le reflet de ces études puisque je retrouve des divergences et des similitudes dans les mêmes domaines.

Tous les formateurs affirment que la simulation permet de mobiliser les connaissances des étudiants en formation et donc des étudiants de la génération Y puisqu'ils représentent la majorité des étudiants en formation. Un bémol est à apporter dans la mesure où un formateur a mentionné que la séance de la simulation ne permettait pas d'être optimal puisque les étudiants n'ont pas suffisamment de connaissances. Néanmoins, pour deux formateurs, la séance de simulation a malgré tout un effet positif puisqu'elle permet à l'étudiant de prendre conscience dans l'action de l'importance des connaissances à avoir et notamment des savoirs fondamentaux.

Tous les formateurs affirment que la simulation permet de développer un savoir-être, une confiance en soi et une posture réflexive.

Les résultats de l'enquête ne permettent pas de démontrer que la simulation favorise le transfert des connaissances. Une formatrice s'interroge sur l'immédiateté qui caractérise les étudiants de la génération Y.

Ils ne permettent pas non plus d'affirmer de bénéfice sur l'acquisition des connaissances.

Un formateur dit ne pas avoir constaté de différence lors d'une étude comparative avec simulation et sans simulation contrairement à un autre formateur qui dit l'avoir « constaté sur le moment et 6 mois plus tard ».

Par ailleurs, le rôle d'acteur aurait un effet plus important que le rôle d'observateur dans la mesure où il « *impacte les émotions et donc les souvenirs* » (formateur n°2). Il serait donc souhaitable d'organiser des séances dans lesquelles tous les étudiants puissent être acteurs.

Néanmoins, c'est une méthode qui semble satisfaire les étudiants de cette génération car :

- elle est organisée en petit groupe
- les observateurs échangent entre eux
- elle permet de donner du sens à la théorie et de prendre conscience des connaissances à connaître par la pratique
- elle permet l'approche par essai-erreur
- elle se rapproche de la réalité du terrain et est donc perçue comme une méthode utile par les étudiants

La motivation et l'implication des étudiants quelque soit leur rôle et lors du débriefing ont pu être constatés par la majorité des formateurs. Et je note que la seule formatrice ayant relevé une passivité des étudiants lors de la période d'observation et du débriefing, ne bénéficie pas de diplôme spécifique et a une expérience plus récente.

Je relève cependant une grande prudence de la part des formateurs dans leurs propos en raison de la difficulté à évaluer l'impact direct de cette méthode d'une part, s'expliquant d'une part, par une séance en petit groupe individualisant donc les apprentissages ; et d'autre part par la diversité des méthodes et d'outils pédagogiques. Les formateurs se sont montrés également très prudents car les évaluations reposent principalement sur les dires des étudiants.

Des limites de cette méthode sont également à prendre en compte. D'une part, l'immersion peut être différente en fonction des étudiants. Leur expérience des jeux vidéos ne semblent donc pas apporter de bénéfice. Néanmoins une seule formatrice a relevé cet élément.

D'autre part, l'appréhension a été relevée par la majorité des formateurs liée à une sensation d'évaluation des étudiants.

Enfin, cette méthode ne permet évidemment pas d'aborder tout le programme en séance de simulation et la séance de débriefing ne permet pas toujours d'explorer tous les points de la mise en œuvre.

Nous pouvons voir à l'issue de cette enquête qu'il n'est pas possible d'affirmer que la simulation favorise l'acquisition des connaissances et repose davantage sur des hypothèses. Néanmoins, nous avons pu constater que la simulation satisfait les étudiants et les implique. Elle permet donc de susciter la motivation. De plus, reposant sur des séquences courtes et trois types d'activité elle permet de répondre à l'attention des étudiants. Nous avons vu dans le cadre théorique que la motivation favorise la concentration et l'attention ce qui permet d'augmenter la mémorisation à court terme mais aussi à long terme. La satisfaction des étudiants et des séquences courtes ne peuvent-elles pas favoriser leurs acquisitions de connaissances.

L'enquête permet aussi de constater une prise de conscience, par la pratique, de l'importance des savoirs théoriques pour la prise en charge du patient. Cette conscientisation en action ne favoriserait-elle pas également l'acquisition des connaissances dont la pratique a besoin ?

7 La critique de ce travail

7.1 Les critiques du cadre théorique

J'ai privilégié l'usage des revues. Ce choix répond à une disponibilité en temps réel sur internet et à un vaste choix de supports théoriques. Lors d'une prochaine recherche, je ne reconduirai pas cette méthode qui m'a entraîné à multiplier les lectures sans fin, et a rendu le travail de rédaction du cadre théorique plus long et plus complexe. Malgré tout l'utilisation d'internet a pu m'accompagner, je pense dans mon cheminement tout au long de ce travail.

Le champ de la pédagogie est un domaine vaste, qu'il n'était bien évidemment pas possible de développer dans son ensemble. Je dirais même qu'une infime partie a pu être traitée ici et de nombreux points survolés. Néanmoins, cette recherche m'a permis d'approfondir certaines thématiques comme par exemple la motivation et l'attention.

Par ailleurs, la simulation était pour moi une découverte. J'ai pu découvrir sa richesse associant pratique, mobilisation de connaissance et réflexivité.

7.2 Les critiques de l'enquête

Tout d'abord, il me semble important de rappeler que le faible échantillonnage ne permet évidemment pas de généraliser les résultats de cette enquête. Cependant, il s'agissait d'une enquête qualitative à visée compréhensive, et l'enquête a permis de faire émerger des éléments éclairant mes questionnements et hypothèses de recherche.

J'ai ainsi rencontré des difficultés à trouver des formateurs correspondant au profil recherché pour échanger autour de mon sujet.

En effet, beaucoup d'IFSI ne pratiquent pas la simulation à ce jour. Parmi les IFSI et formateurs utilisant les méthodes pédagogique de type simulation, j'ai été confrontée à des absences de réponses et à un refus lié je pense, à la thématique des nouvelles générations. J'aurais pu peut-être élargir mon champ de recherche à la province mais je souhaitais privilégier des entretiens en face à face. J'ai donc fait le choix de mener des entretiens dans un IFSI pratiquant la simulation de type « patient standardisé » et basse fidélité ce qui a pu peut-être limiter la richesse des réponses sur ce thème. Mener les entretiens dans cet IFSI a permis des réponses riches concernant le thème générationnel.

Par ailleurs, pensant que la recherche de formateurs serait plus aisée, j'ai attendu d'avoir réalisé ma grille d'entretien pour les contacter. De plus, par manque d'anticipation j'ai été confrontée à la période de vacances scolaires, ce qui a retardé mes entretiens et la suite de mon travail.

Pour des raisons de disponibilité des formateurs, j'ai fait le choix de les contacter par mail. Je pense que cette méthode a pu être une limite dans la mesure où elle ne permet pas un échange permettant de préciser les attentes.

Concernant l'outil d'entretien semi directif, il a rendu le travail complexe de synthèses des résultats. De plus, la forte ambivalence d'un formateur a également complexifié l'analyse. Par ailleurs, si j'ai souhaité respecter au maximum la parole des formateurs interviewés, je pense ne pas toujours avoir approfondi suffisamment certains points et notamment l'ambivalence du formateur n°2.

Néanmoins, les entretiens ont été d'une grande richesse et ont suscité la réflexion. Les propos de la formatrice n°5 concernant la conception que le formateur a de la pédagogie m'ont ouvert de nouvelles pistes de lectures et pourquoi pas de recherche ultérieure.

Conclusion

Cette recherche a pu montrer que certains formateurs ont une connaissance précise et d'autres semblent avoir des connaissances intuitives des principales caractéristiques des étudiants de la génération Y. Les formateurs semblent tous adapter leurs méthodes pédagogiques aux demandes et attentes des étudiants de la génération Y. Néanmoins d'autres facteurs semblent y contribuer. D'une part, le référentiel de formation qui implique aux formateurs de diversifier les méthodes pédagogiques, privilégier les méthodes interactives en petits groupes et individualiser les accompagnements et d'autre part, des connaissances pédagogiques ainsi que l'expérience des formateurs. Cette enquête a par ailleurs montré une plus-value de la simulation pour les étudiants de la génération Y mais n'a pas permis d'affirmer un bénéfice quant à l'acquisition de leurs connaissances.

Cette recherche m'a permis, je pense, de pouvoir mieux comprendre certains comportements des étudiants des nouvelles générations. De mieux comprendre aussi leur ambivalence ; ils sont impliqués, forces de proposition et semblent aussi difficiles à intéresser, à motiver, ils recherchent l'autonomie et demandent pourtant un accompagnement individualisé. Je pense qu'elle m'a permis de mieux comprendre leurs attentes.

Néanmoins, si les caractéristiques des nouvelles générations sont fortes, la prise en compte de l'étudiant en tant qu'individu unique est indéniable.

Si pour les individus d'une même génération se dessinent des comportements et des valeurs communes, la complexité de l'individu va au-delà d'un unique phénomène générationnel. Un individu se construit également par ses propres expériences personnelles. La posture d'étudiant induit également des comportements spécifiques. Un individu a ses propres modes d'apprentissages, adopte son propre rythme pour ses acquisitions ainsi que pour la construction de son identité professionnelle et a des capacités et des difficultés qui lui sont propres.

De plus, l'étudiant évolue au sein d'une promotion, au sein d'un groupe qui donnera une dynamique spécifique et qui influencera ses comportements et ses attitudes. Ainsi, comme nous l'avons vu dans les propos d'une formatrice interviewée, une promotion peut ne pas attendre les mêmes activités pédagogiques qu'une autre, alors que pourtant la majorité des étudiants est nouvelle génération.

Alors, le formateur doit s'interroger, observer, s'adapter à l'étudiant, au groupe d'étudiants en tenant compte de tous ces paramètres. Autant de facteurs à prendre en compte et dont le formateur doit avoir conscience et en avoir les connaissances.

A ce jour, la formation cadre de santé est unique, la filière est commune pour la fonction d'encadrement et la fonction formateur. Un seul module concerne le métier du cadre de santé formateur. Les apports proposés par les IFCS semblent variables. Le temps de stage consacré à la « fonction de formation » est de 3 ou 4 semaines en fonction du projet pédagogique de l'IFCS. La formation en soins infirmiers a évolué. Associée aux spécificités de chaque étudiant, le métier de formateur a changé et doit continuer à évoluer. Un travail de réingénierie de la formation cadre de santé est en cours de réalisation depuis plus de quatre ans. Ne serait-elle pas une réelle plus-value pour le cadre de santé formateur ? Pourquoi est-elle si longue à mettre en place ?

Pour finir, je souhaiterais revenir sur les propos d'une formatrice qui aborde la notion de conception que le formateur a de la formation de l'étudiant. Cela a particulièrement attiré mon attention. Le formateur doit prendre en compte l'étudiant et le groupe d'étudiants pour pouvoir l'accompagner, adopter une posture d'entraîneur, de facilitateur et de médiateur. Suite aux propos de cette formatrice, je me suis interrogée sur le formateur lui-même, sur sa propre conception de l'étudiant, de l'évaluation, de la formation ... Et je me demande aujourd'hui en quoi la conception que le formateur a de la formation, de l'évaluation et de l'étudiant influence la posture du formateur ?

Bibliographie

Articles et revues

- ADREA Christelle, TEXIER Valérie, Le jeu, une technique d'animation pédagogique en formation infirmière, *soins cadres*, n°88, novembre 2013, p.55-58
- ARNOLD Jane, Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? « *Ela. Études de linguistique appliquée* », n°144, avril 2006, p. 407-425. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>. [Consulté le 11 avril 2017]
- ATTIAS-DONFUT Claudine, La notion de génération : Usages sociaux et concept sociologique. *L'Homme et la société*, n° 90, 1988, p. 36-50. Disponible : www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1988_num_90_4_2365 [Consulté le 20 novembre 2016]
- ATTIAS-DONFUT Claudine, DAVEAU Philippe, Autour du mot « génération ». *Recherche et Formation*, n°45, 2004, p. 101-102. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR045-08.pdf>. [Consulté le 20 novembre 2016]
- BOETON Marie, La génération Y, une classe d'âge façonnée par le net », *Études*, juillet 2013, Tome 419, p.31-41. Disponible : <http://www.cairn.info/revue-etudes-2013-7-page-31.htm> [Consulté le 26 février 2016]
- BOULÉ Francine, Hautement différente : la génération Y, un défi de taille pour l'enseignement médical, *Pédagogie médicale*, 2012, n°13, p.9-25
- BREEL Bernard, Générations : la drôle de guerre. La querelle moderne des jeunes et des vieux. *Informations sociales*, n° 134, juin 2006, p.15.
- CASOINIC Daniel A. Les comportements des générations Y et Z à l'école et en entreprise. *économie et management*, n° 160, juin 2016, p.29-36. Disponible : <<https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-8646-12502.pdf>>
- CHARTIER Daniel, Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique, *savoirs* 2003/2 (n°2), p. 7-28. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>
- COHAR Philippe, L'apprentissage dans les serious games : proposition d'une typologie, *@GRH*, n° 16, mars 2015, p. 11-40. Disponible : <http://www.cairn.info/revue-@grh-2015-3-page-11.htm>, [consulté le 16 novembre 2016]
- CRAHAY Marcel, Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *revue française en pédagogie*, n°154, janvier-mars 2006 p. 97-110
- DEJOUX Cécile, WECHTKER Heidi. Diversité générationnelle : implication, principes et outils de management. *Management et Avenir*, n°43, mars 2011, p.227-238. Disponible : <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-3-page-227.htm> [Consulté le 9 novembre]

- DEVRIESE Marc, Approche sociologique de la génération. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°22, avril-juin 1989. Les générations. p. 11-16. Disponible : <http://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1989_num_22_1_2123>
- DUBOIS Sylvie, GIROUS Marie-Noëlle, L'innovation pédagogique chez les infirmières dans un contexte de début d'expérience professionnelle. *Rechercher en soins infirmiers*, décembre 2012, n° 11, p.71-80. Disponible : <<http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-4-page-71.htm>>
- DEMOUGEOT-LEBEL, Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ? , *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-3, 2014, 23 pages. Disponible URL : <http://ripes.revues.org/883> [consulté le 26 mars 2017]
- DURY Céline, Une approche par les compétences pour l'apprentissage des soins infirmiers. Analyse des pratiques des enseignants, *recherche en soins infirmiers n°73, juin 2003. p.4-40*
- ENGELS Cynthia, Les étudiants de la génération Y en formation. *Soins cadres*, n°88 Novembre 2013, p.42-44.
- JONNAERT Philippe, MASCIOTRA Domenico, BARRETTE Johanne, *et al* , Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 30, n°3, 2004, p.667-696.
- FENOUILLET Fabien, La motivation : perspectives en formation. *Recherche en soins infirmiers*, Avril 2005, n°83, p.100-109. Disponible sur : <<http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-4-page-100.htm>>
- IMBERT Geneviève, L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *Recherche en soins infirmiers*, n°102, mars 2010, p. 23-34. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm>. [Consulté le 21 mars 2017]
- LE BOTERF Guy, De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins Cadres*, n°41, février 2002, p.1 à 3. Disponible sur : <http://www.guyleboterf-conseil.com/images/Soins%20cadres.PDF>. [Consulté le 17 avril 2017]
- LE DEUFF Olivier, La skholé face aux négligences : former les jeunes générations à l'attention. *Communication & langages*, 2010, p. 47-61. Disponible sur http://www.necplus.eu/abstract_S033615001001104X. [Consulté le 4 mai 2017]
- LEMOUZY Danielle, BROUSSAL Dominique, Accompagner la socialisation professionnelle des étudiants de la génération Y. *Soins cadres*, n°81, février 2012, p.46-49.
- MARIAGE-GAUDRON Laetitia, Approche intergénérationnelle des comportements professionnels et du travail d'équipe. *Soins Cadres*, n°72, novembre 2009, p. 49-52.
- MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ? *SociologieS*. Disponible : <https://sociologies.revues.org/3349>
- PECQUENARD Nadine, LE GOFF Laure, PERROT Corinne, *et al*, Pratiques simulées et évolution de la posture du formateur, *Objectif soins & management*, n°235, avril 2015, p 46-49. Disponible sur : <http://www.medecine.u->

psud.fr/_ressources/Labforsims/Presse/OSM235_P046_049_Formation.pdf?download=true. [Consulté le 13 mars 2017]

- PAUGET Bertrand, DAMMAK A, L'arrivée de la génération Y : quelles conséquences managériales et organisationnelles pour les organisations sanitaires et sociales françaises ? *Pratiques et Organisation des Soins*, 2012, Vol. 43, n°1, janvier – mars 2012, p. 25-33. Disponible : <https://www.cairn.info/revue-pratiques-et-organisation-des-soins-2012-1-page-25.htm> [Consulté le 8 octobre 2017]
- PICHAULT François, PLEYERS Mathieu, Pour en finir avec la génération Y... enquête sur une représentation managériale, *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 2/2012, n° 108, p. 39-54. Disponible : <http://www.cairn.info/revue-gerer-et-comprendre1-2012-2-page-39.htm> [Consulté le 1^{er} octobre 2016]
- POISSON Michel, IFSI : des monitrices aux formateurs-enseignants, historiques et perspectives. *Soins cadres*, n°75, août 2010, p. 24-28.
- PRÉEL Bernard, Générations : la drôle de guerre. La querelle moderne des jeunes et des vieux, *Informations sociales*, 2006, n° 134, p. 6-15. Disponible : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2006-6-page-6.htm>
- PROUST-MONSAINGEON D, Quel accompagnement au changement de pédagogie pour les équipes des IFSI ? *Soins Cadres De Sante*, Supplément au n°68, décembre 2008, p15-19. Disponible sur : http://www.lapedagogieduchangement.com/wa_files/Article_20Soins_20Cadres_20su_p_20N_C2_B068.pdf. [Consulté le 5 mars 2017]
- PUOZZO Isabelle, Éducation et socialisation, *Les cahiers du CERFEE*, n°33, 2013, 17p. Disponible sur : <https://edso.revues.org/174>. [Consulté le 8 octobre 2016]
- RENAULT Pierric, MANCHERON Pascale, LE DUC Véronique, *et al*, Une méthode au service de la collaboration interprofessionnelle en santé, *soins cadres*, supplément au n°92, novembre 2014, p.10-14.
- ROBERTON G. Le suivi pédagogique: une autre conception de la relation étudiants/formateurs en IFSI, *Recherche en soins infirmiers*, n°46, septembre 1996, p.45 à 82
- ROMAN-RAMOS Valérie, Histoire de la formation professionnelle infirmière. Note de synthèse, *Sciences croisées*, n°9, juin 2011, p.1-7. Disponible sur : <http://sciences-croisees.com/N9/RomanRamos.pdf>. [Consulté le 16 mars 2017]

Ouvrages

- ALLIN-PFISTER A-C, *Le guide du formateur : approche par compétences*, collection Fonction cadre de santé. Edition Lamarre, 2011, 329 pages
- FORMARIER M., JOVIC L. *Les concepts en sciences infirmières*, ARSI, Edition collection Mallet conseil. 327 pages
- ROLLOT Olivier, *La génération Y*. Éditions PUF, 2012, 287 pages
- SERRES Michel, *Petite Poucette*. Éditions MANIFESTES LE POMMIER, 2012, 84 pages

Chapitres de livres

- SIFER-RIVIERE Lynda, Chapitre 4 : Enquêter par entretien : se saisir du discours et de l'expérience des personnes. In : *Les recherches qualitatives en santé*. éd Paris : Armand Colin. Septembre 2016. p. 85-99
- SCHÖN Donald, À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Édition : Presses Universitaires de France ; 2011, p.201-222.

Communications dans un congrès, conférences

- BARNIER Gérard, Théorie de l'apprentissage et pratique de l'enseignement, Conférence. Disponible sur :
http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf. [Consulté le 4 décembre 2016]
- BOISSART Marielle, *La plus-value intergénérationnelle dans le processus tutoral en formation infirmière*, 70^{ème} journée nationales du CEFIEC, mai 2015. Disponible sur : <http://www.cefiec.fr/images/JournéesNationales/Diaporama/Marielle%20Boissart.pdf> [Consulté le 6 avril 2017]
- DUPONT Nathalie, *Projet de vie acculturation professionnelle des jeunes-étudiants : enjeux des relations intergénérationnelles*, 70^{ème} journée nationales du CEFIEC, mai 2015. Disponible sur : <http://www.cefiec.fr/images/JournéesNationales/Diaporama/Nathalie%20Dupont.pdf>. [Consulté le 20 novembre 2016]
- VIAU Rolland, *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3^{ème} congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, mars 2004. https://moodleadmin.parisdescartes.fr/pluginfile.php/49040/mod_glossary/attachment/1707/R-VIAU-Motivation.pdf [Consulté le 17 mars 2017]
- WEIDMANN Lysanne, DEULCEUX Laure, *Rencontre avec une nouvelle donne générationnelle. Influence sur la relation et les méthodes pédagogiques à l'IFSI de Saint-Dizier*, CEFIEC 7^{ème} journée d'échanges professionnelles, mercredi 9 avril 2014. Disponible sur : http://www.ifsi-troyes.fr/sites/default/files/nouvelle_donne_ge_ppt_version_97-2003.ppt.
- DIONISI C., *Comprendre la génération pour mieux l'intégrer*, Journée prévention du risque infectieux, avril 2014. Disponible sur : http://cclin-sudest.chu-lyon.fr/Antennes/RA/Journees/2014/ifsi/2_comprendre_generation_y.pdf. [Consulté le 3 octobre 2016]

Mémoires, thèses, rapports, enquêtes

- CULTIAUX John, *L'engagement subjectif des jeunes au travail*. Disponible sur : <http://metices.ulb.ac.be/IMG/pdf/CULTIAUX.pdf> [Consulté le 8 mars 2017]
- DONNAT Olivier, LEVY Florence, Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. *Culture prospective*, 2007-3 – juin 2007, 32 pages. Disponible : http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/Cprospective07_3.pdf [Consulté le 3 octobre 2017]

- ENGELS Cynthia, L'utilisation du médiateur ludique pour favoriser le développement des compétences non-académiques en formation supérieure [thèse], université de Bourgogne-Dijon, 2015, p.57-76
- LAFONTAINE Isabelle, *Contribution des Sciences de l'Education à la valorisation des pratiques pédagogiques des formateurs et au développement de l'autonomie et de la réflexivité des étudiants en Institut de Formation en Soins Infirmiers* [mémoire], Université Paul-Valéry Montpellier, 2014
- PRALONG Jean. *La « génération Y » au travail : un péril jeune ?* http://ead-scd.univ-savoie.fr/moodle/pluginfile.php/10439/mod_resource/content/1/2009pralong098.pdf [Consulté le 13 novembre 2016].
- 70èmes Journées à Caen – 2015 / Caen. <http://www.cefiec.fr/journees-nationales/70emes-journees-a-caen-2015/> [Consulté le 21 février 2017]
- Rapport de mission sur la simulation en santé – HAS. www.has-sante.fr/portail/jcms/c_930641/fr/simulation-en-sante. [Consulté le 5 mars 2017]
- Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé – HAS, 2012. https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_format2clics.pdf [Consulté le 14 mars 2017]

Document extrait d'un site internet

- MONASSIER Patrick, *La génération Y*. http://patrick.monassier.free.fr/cours_entreprise/etudiant/G%E9n%E9ration%20Y%20OK.pdf [Consulté le 13 novembre 2016]
- OUDGHIRI Rémi, *La génération Y est-elle si différente des autres ?* <https://www.youtube.com/watch?v=KxaZrqNUe5Q> [Consulté le 13 novembre 2016]
- JOANNES Cyril. *Comprendre la « génération Y » pour mieux la manager*. Décembre 2012. <http://www.cadredesante.com/spip/profession/management/article/comprendre-la-generation-y-pour-mieux-la-manager> [Consulté le 3 octobre 2016].
- LALITTE E. *Quelle pédagogie pour la nouvelle génération ?* <http://www.letudiant.fr/educpros/opinions/quelle-pedagogie-pour-la-nouvelle-generation.html> [Consulté le 7 mars 2017]
- LUGEN Marine, *Petit guide de méthodologie de l'enquête*. http://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_m%C3%A9thodologie_de_l_enque%CC%82te.pdf. [Consulté le 8 avril 2017]
- SERRES M. *Eduquer au XXI^{ème} siècle*, mars 2011 http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html

Supports législatifs

- Arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000738028&categorieLien=id> [Consulté le 18 mars 2017]

- Décret n°95-926 du 18 août 1995 portant création d'un diplôme de cadre de santé. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005619244> :
- Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat infirmier. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020961044&categorieLien=id> [Consulté le 18 mars 2017]
- Arrêté du 26 septembre 2014 modifiant l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029527714>. [Consulté le 18 mars 2017]
- Décret n°2010-1123 du 23 septembre 2010 relatif à la délivrance du grade licence aux titulaires de certains titres ou diplôme relevant du livre III de la quatrième partie du code de la santé publique, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022851331&categorieLien=id>. [Consulté le 20 mars 2017]
- *Formations des professions de santé, Profession Infirmier, Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat* et à l'exercice de la profession, Ministère des affaires sociales et de la Santé, Edition : SEDI Equipement, mars 2015
- Le programme national pour la sécurité des patients 2013-2017, http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/programme_national_pour_la_securite_des_patients_2013-2017-2.pdf.
- Ministère de la santé et des sport – DGOS, *Formateur(trice) des professionnels de santé*. <http://www.metiers-fonctionpubliquehospitaliere.sante.gouv.fr/spip.php?page=fiche-metier&idmet=31> [Consulté le 18 mars 2017]

Filmographie

- OUDGHIRI R. La génération Y est-elle si différente des autres ? 19 janv. 2012 - Présentation de l'enquête IPSOS sur les comportements et les attentes de la génération Y par (IPSOS) – mise en ligne par ROSSI Alain. <https://www.youtube.com/watch?v=KxaZrqNUe5Q> [consulté le 2 octobre 2016]

Cours

- OLIVIER Anne, *L'entretien de recherche*, IFCS ESM-Formation et recherche en soins, novembre 2017
- BETETA Hélène, *Suivi pédagogique, what else ?* IFCS ESM-Formation et recherche en soins, février 2017
- LE GAL Morgane. Cours : « Courants pédagogiques et stratégies d'apprentissage ». IFCS ESM formation et recherche en soins. Décembre 2016

Annexes

Annexe 1 : Fiche métier – Formateur(trice) des professionnels de santé

Annexe 2 : Guide d'entretien

Annexe 3 : Entretien n°2

Annexe 4 : Entretien n°3



Formateur(trice) des professionnels de santé

Famille : SOINS
Sous-famille : Formation et ingénierie de la formation aux soins
Code métier : 05X10

Information générale

Définition :

Former des professionnels paramédicaux. Concevoir et organiser les conditions de leurs apprentissages en formation initiale, en veillant à l'efficacité et la qualité des prestations.
Organiser et réaliser des actions de formation continue dans des domaines liés aux soins, à la santé, à la pédagogie et au management.

Autres appellations :

Cadre pédagogique
Cadre de santé formateur(trice)
Cadre enseignant(e)
Formateur(trice) Institut de Formation paramédicale (IFSI, IFMK, IFCS ...)

Spécificités :

Coordinateur(trice) de promotion, d'équipe

Prérequis réglementaires pour exercer le métier :

Diplôme professionnel du métier enseigné

Activités

- Accompagnement de la personne dans son projet de formation
- Animation de la démarche qualité de la formation
- Conception, organisation, gestion et coordination des dispositifs de formation professionnelle initiale et continue, en soins et en santé
- Gestion de l'information, des moyens et des ressources pour un dispositif de formation
- Mise en place et animation de projets
- Réalisation de prestations d'enseignement et de formation auprès des étudiants et des professionnels en soins et en santé
- Veille professionnelle, études et travaux de recherches et d'innovation

Savoir-Faire

- Accompagner les personnes dans leur parcours de formation dans le domaine de la santé et des soins
- Concevoir et animer des formations initiales et continues relatives à son domaine de compétence
- Concevoir et organiser des dispositifs et actions de formation, relatifs à son domaine de compétence
- Concevoir, rédiger et mettre en forme une communication orale et/ou écrite
- Conduire et animer des réunions
- Conduire un projet, des travaux d'étude et de recherche
- Élaborer un projet d'accueil et de formation pour des personnes / publics divers
- Évaluer la qualité des prestations et s'inscrire dans une démarche qualité
- Évaluer les connaissances et les compétences des personnes en formation dans le domaine de la santé et des soins



- Organiser et coordonner les parcours de formation en alternance dans le domaine de la santé et des soins

► Connaissances requises

Description	Niveau de connaissance
Communication / relations interpersonnelles	Connaissances opérationnelles
Droit des usagers du système de santé	Connaissances opérationnelles
Éthique et déontologie professionnelles	Connaissances opérationnelles
Gestion administrative, économique et financière	Connaissances opérationnelles
Gestion des ressources humaines	Connaissances opérationnelles
Hygiène hospitalière	Connaissances opérationnelles
Ingénierie de la formation	Connaissances approfondies
Management	Connaissances approfondies
Méthodes de recherche en soins	Connaissances opérationnelles
Pédagogie	Connaissances approfondies
Santé publique	Connaissances opérationnelles
Soins	Connaissances approfondies

Connaissances opérationnelles :

Connaissances détaillées, pratiques et théoriques, d'un champ ou d'un domaine particulier incluant la connaissance des processus, des techniques et procédés, des matériaux, des instruments, de l'équipement, de la terminologie et de quelques idées théoriques. Ces connaissances sont contextualisées. Durée d'acquisition de quelques mois à un / deux ans.

Connaissances approfondies :

Connaissances théoriques et pratiques approfondies dans un champ donné. Maîtrise des principes fondamentaux du domaine, permettant la modélisation. Une partie de ces connaissances sont des connaissances avancées ou de pointe. Durée d'acquisition de 2 à 4/5 ans.

► Informations complémentaires

Relations professionnelles les plus fréquentes :

- Directeur de l'institut de formation pour l'élaboration du projet pédagogique
- Directeurs des soins et cadres d'unités pour l'appréhension de l'évolution des soins, pour la définition de l'accueil et l'organisation des stages
- Intervenants extérieurs, experts dans les contenus enseignés, pour la négociation des objectifs et la planification des interventions
- Formateurs d'autres instituts de formation pour les échanges et la coordination
- Professionnels paramédicaux pour le suivi des étudiants
- Associations professionnelles pour des échanges sur les évolutions des métiers et les compétences de soins et de l'encadrement.
- Services de formation continue pour les propositions d'actions de formation
- Université pour la construction des enseignements

Nature et niveau de formation pour exercer le métier :



LE RÉPERTOIRE DES **MÉTIERS**
DE LA **FONCTION PUBLIQUE HOSPITALIÈRE**
« Une aide à la décision pour chacun d'entre nous »



Formation et diplôme de cadres de santé (obligatoire)

Formation en sciences humaines, dont formation souhaitée aux sciences de l'éducation

Correspondances statutaires éventuelles :

Cadre de santé

Cadre supérieur de santé

Passerelles :

Cadre soignant de pôle

Annexe 2 : Guide d'entretien

Dans le cadre de la formation cadre de santé à l'ESM, j'effectue un travail de recherche concernant la formation des étudiants de nouvelles générations en IFSI, avec une approche pédagogique par simulation.

Présentation du cadre de santé formateur

Depuis quand êtes-vous cadre de santé ? Depuis quand êtes-vous cadre de santé formateur ? Quel âge avez-vous ?

Thème 1 : génération Y

1. Quelles sont les caractéristiques des étudiants d'aujourd'hui ? A quoi les attribuez-vous ?
2. Depuis quand ?
3. Connaissez-vous les caractéristiques de la génération Y ? Si oui, comment avez-vous connu cette génération ? Que connaissez-vous de la génération Y ?
4. Avez-vous eu une formation ?
 - Si oui, la formation vous a-t-elle permis d'adapter votre regard sur cette population d'étudiants ? Et sur vos méthodes pédagogiques ?
 - Si non, pensez-vous qu'elle vous serait utile, et pourquoi ?
5. Comment avez-vous accueilli les étudiants de cette génération ?
6. Avez-vous entendu parler de la génération Z ?

Thème 2 : l'apprentissage

1. Quelles sont les conséquences des caractéristiques des nouvelles générations pour les apprentissages ?
2. Que doivent mettre en place les cadres de santé formateurs pour l'accompagnement des étudiants de la génération Y dans leurs apprentissages ?

Thème 3 : la motivation

1. Qu'est-ce qui favorise la motivation des étudiants de la génération Y ?

Thème 4 : la simulation

1. Pourquoi utilisez-vous la simulation ?
2. Quels types ?
3. Quels sont les objectifs visés ?
4. Quels constats avez-vous faits ? Quels sont les avantages et les limites ? Qu'est-ce que ça permet de développer chez l'étudiant ?
5. Quels sont les autres méthodes que vous utilisez ou que vous souhaiteriez mettre en place et pourquoi ?

Souhaitez-vous rajouter quelque-chose ?

Annexe 3 : Entretien n°2

Depuis quand êtes-vous cadre de santé et cadre de santé formateur ? Avez-vous eu un autre parcours avant ?

Depuis 2010 oui, mais avant j'étais responsable des soins dans une clinique mais qui s'occupe des addictions, et j'étais faisant fonction.

Je peux me permettre de vous demander en quelle année vous êtes né ? *Oui, en 1967.*

Alors, je voulais tout d'abord vous demander quelles étaient les caractéristiques des étudiants en IFSI d'aujourd'hui ? Qu'avez-vous repéré comme caractéristiques spécifiques ? *Moi, j'ai du mal un peu à comprendre la question en fait.*

Je travaille sur les nouvelles générations d'étudiants, alors je voulais savoir si vous repérez des caractéristiques chez ces étudiants qui pouvaient avoir par exemple un impact sur les apprentissages ou autre ?

Alors pas vraiment fondamentalement hein, donc j'ai pas vu de changement radicaux par rapport à ça donc mais ... euh ... je ne sais pas comment dire c'est, c'est je trouve que après ... nous ... donc après que je pense que ce n'est pas qu'une question de génération, après des questions des étudiants qui sont selon comment ça s'appelle ... en IFSI il n'y a pas les ... les mêmes bassins de recrutement. Nous en particulier on a un bassin de recrutement qui est assez précaire qui est euh... comment dire avec beaucoup de difficultés scolaires etc... on est quand même avec un niveau scolaire assez bas voilà donc c'est vrai que c'est plus difficile des les emmener vers le haut.

Est-ce qu'ils ont des comportements qu'on peut appeler des comportements parasites pendant les cours ou certains cours ?

Ah bah ... euh ... oui bien sur ça peut arriver mais c'est pas plus que la normale. Je trouve que de mon expérience, je trouve que les formateurs ont des comportements plus parasites, quand ils sont en formation eux-mêmes, que les étudiants euh ... de ce côté-là, donc non non ... je pense, euh... je pense que parfois ils peuvent être un peu turbulents surtout quand je trouve que les méthodes pédagogiques que l'on utilise ne sont pas forcément adaptées ou qu'on ne les a pas adaptées suffisamment euh ... adaptées à ce public là, c'est-à-dire que ... vraiment enfin ... il y a quand même ... si on utilise des cours magistraux etc ... ou même que l'on fait des TD mais qui sont des espèces de cours magistraux c'est vrai que faut pas s'étonner que les étudiants aient du mal à suivre..., qu'ils adhèrent pas à ce mode là ...

Avez-vous l'impression qu'ils font facilement autre chose pendant les cours magistraux ?

Non, non je pense ... qu'après euh ... ou si vous me parlez du fait par ex de l'utilisation du téléphone en cours etc ... ce n'est pas quelque chose qui est pour moi rédhibitoire quoi ... ce n'est pas parce qu'ils sont des fois sur leur téléphone qu'ils n'écoutent pas le cours forcément et puis surtout ... comment s'appelle euh... les activités pédagogiques que nous faisons ne sont pas forcément toujours attirantes en terme d'apprentissage.

Alors lesquelles ? Par exemple en dehors des cours magistraux, quels sont les autres méthodes ?

Comme je disais quand on fait des TD, mais qui ne sont pas forcément euh ... alors je ne dis pas que ... enfin moi-même je peux faire des cours qui ne sont pas toujours très intéressants à faire, et que pour différentes raisons on n'a pas eu le temps ou les possibilités de les adapter pour en faire des méthodes pédagogiques qui soient un peu plus interactives c'est surtout ça.

Qu'est ce que vous souhaiteriez donc mettre en place comme méthode pédagogique plus attractive ?

L'idée c'est de varier les méthodes pédagogiques que ce soit des méthodes qui soient ... où ils soient le plus possible acteurs euh ... voilà ... après en général on essaie quand même globalement de le faire hein ... Euh ... style des activités comme je sais pas euh... la

méthode des ambassadeurs, des choses comme ça enfin ... je parle pour celles qui sont les plus connues ; où c'est plutôt les étudiants, mais après euh ... tout dépend des objectifs qu'on a euh ... il y a aussi des méthodes comme les mots clés, il y a aussi d'autres types de méthodes mais l'idée étant à chaque fois d'alterner des méthodes dans un même cours voilà (d'accord) et après, ça demande, d'y avoir pensé d'avoir euh ... de ... d'avoir le temps de préparer, de pouvoir varier, d'avoir aussi un peu de temps que par exemple euh.. c'est plus pratique de faire un apport en cours magistral sur une demi heure que plutôt faire un TP qui va durer 3 h30 pour la même chose. (oui) Donc voilà sauf que ... on n'atteindra pas le même ... enfin ... ils auront la même chose mais qui ne sera pas vécue de la même façon.

Oui, ça ne sera pas vécu de la même façon et du coup qu'est-ce que vous repérez comme conséquences par la suite pour les étudiants par rapport à un thème, à un cours que vous faites ? Bah Ah... en général la difficulté c'est qu'ils retiennent beaucoup moins, ils retiennent beaucoup moins et nous on considère souvent que les apports qu'on fait euh... bah ... on n'y revient pas dessus mais en fait il suffit de refaire le même cours 6 mois après, vous allez voir que ils vont ... ils vont découvrir le cours.

Vous avez l'impression que c'était comme si ça n'avait jamais été abordé ? Exactement. Que ça les a pas marqué plus que ça ? Exactement, tout à fait, donc l'idée c'est ça plutôt d'utiliser des méthodes qui euh... alors nous on a un programme, on doit faire une transmission d'informations pour un certain nombre de choses et qu'ils doivent les avoir mais le problème c'est que souvent bah... comme d'habitude, ils restent sur le programme et que euh... c'est pas parce que l'on donne le contenu du programme que se sera retenu, alors que l'on considère que comme ils l'ont vu ce sera retenu alors que les choses qui sont retenues sont retenues par d'autres types de méthodes pédagogiques.

D'accord et est-ce qu'ils peuvent être amenés à vous dire que ça leur convient pas ou qu'ils comprennent pas à quoi ça sert ? Nous, ils ne nous le disent pas au moment où on fait le...le cours, mais par contre euh... on a un bilan de semestre, on leur demande des restitutions par chaque unité d'enseignement. D'accord, et qu'est-ce qu'il en ressort précisément ? Quelles sont leurs demandes ? bah il peut y avoir...ça dépend des cours... il y a différentes choses qu'ils proposent donc c'est pas forcément qu'un seul truc, il peut y avoir différentes comment dire ... il peut y avoir différentes propositions, voilà par exemple quand il y a des entraînements, quand il y a des validations qui ne sont pas les mêmes conditions que sur l'entraînement, ça, cela pose problème euh...ils nous disent euh... quand euh... des fois ils veulent aussi plus de révisions mais en même temps quand on les faits, ils ne sont pas très contents non plus finalement, il y en a peu qui viennent euh... des fois quand on fait des cours obligatoires ils voudraient que ça ne soit pas obligatoire mais quand c'est pas obligatoire ... voilà il y a toujours des difficultés voilà, on est toujours en train de travailler sur la motivation en fait. Qu'est-ce qui motive les apprenants, voilà, donc moi mon travail il est là-dessus surtout.

Et donc qu'est ce qui vous permet de voir si ça les motive et qu'est-ce qui vous permet de voir que ça les motive pas ? au niveau de l'attitude ? On peut déjà le voir en terme de participation. Euh... en participation, euh... sur un cours ont voit ceux qui ... lorsqu'il y a trop de bruit, c'est qu'ils ont complètement décroché du cours quoi ! Euh... on peut après avoir des choses qu'ils considèrent pas forcément que j'ai été intéressant mais ils peuvent me donner un retour plus tard voilà, ils peuvent me donner un retour plus tard sur... comme quoi c'était intéressant euh...moi...euh...en particulier je m'occupe des séquences de simulation, je fais des évaluations 6 mois après en fait ... 3 mois, 6 mois après spécifiquement sur des séquences de simulation pour voir leur ressenti et... qu'est-ce qu'ils en ont retenu et qu'est-ce qu'ils en ont pensé. Mais ça c'est vraiment une évaluation très spécifique dans un domaine très spécifique par exemple. Ça je ne fais pas pour d'autres TD voilà. Euh ... là ce sera plutôt la motivation, j'essaie de ... d'anticiper que certaines méthodes pédagogiques ne sont pas très motivantes ... mais j'essaie de les mettre en place voilà, mais par exemple dans un même cours par exemple j'essaie euh..., un TD sur les représentations en psychiatrie où j'ai utilisé 3 méthodes pédagogiques euh... par exemple euh... le... photo langage ensuite on a passé un film ensuite on a fait un débat après le film et ensuite on a...on a fait euh...là, pour le coup les apports d'une dizaine de diapositives sur les apports théoriques, par exemple pour le coup on est vraiment sur 3 types d'apports différents, 3

types d'éléments différents ... le photo langage comme c'est un ... comme c'est tous les apprenants qui passent c'est un peu long à faire, il faut reprendre au moins la moitié du cours quoi ! Et en variant vous remarquez ... (interrompu) mais l'intérêt justement c'est que tout le monde obligatoirement doit participer et je pense que c'est toutes les méthodes qui ne sont pas... ou on ne fait pas participer tout le monde ou certains sont dans un processus passif, c'est ça qui pose problème en terme de motivation.

Vous parlez d'une évaluation que vous faites à distance sur un TD de simulation, qu'est-ce que vous évaluez exactement et qu'est ce que vous en retirez ? Euh bah par exemple on a monté une séquence pour les étudiants de 1^{ère} année mais on l'a fait aussi avec les aides-soignants sur comment s'appelle euh... sur la peur des étudiants sur les stages en psychiatrie d'accord ? (oui) Et donc qu'on sait qu'à peu près euh... que 90/95 % des étudiants infirmiers ils ont peur d'aller en psychiatrie on a monté un TD pour euh... faire un travail sur les représentations pour ensuite les poser et ensuite ... à la suite de ça on a réalisé des séquences de simulation avec un ... une actrice, un patient simulé ... pour leur permettre de se confronter avant d'aller en stage à la thématique justement des patients en psychiatrie, le but étant de dédramatiser et de leur donner des objectifs concrets par exemple globalement toutes les simulations qu'on fait elles portent toutes sur un refus de soins, d'accord ? (D'accord) En psychiatrie et puis donc automatiquement ils sont amenés à négocier avec la personne pour obtenir les soins et donc on les amène à travailler là-dessus et surtout à ... dans le fond à part la négociation c'est surtout le lien avec le... la relation de confiance comment par exemple ne pas rompre la relation de confiance. On les fait travailler là-dessus euh... euh.. sur la psychiatrie euh... ça fait 2 ans maintenant qu'on le fait ça marche très très bien ... et donc et pour le coup ça on l'évalue juste après qu'on ait fini la séquence de simulation, on évalue la séquence de simulation sur qu'est-ce qu'ils en ont tiré dans l'immédiat et les retours sont très positifs bien sur. Et par contre après on l'évalue après qu'ils soient partis en stage et quand ils sont revenus, euh.. on leur redemande euh... est-ce qu'ils estiment que ça a modifié euh... une auto-déclaration hein ! ce n'est pas une évaluation sur place mais c'est une auto-évaluation. Est-ce qu'ils pensent que ça a modifié leur comportement et c'est intéressant parce que c'est dans euh... je sais pas dans 95% des cas ils nous ont dit euh... qu'ils avaient modifié leur comportement suite aux séquences de simulation même quand ils n'étaient pas en stage en psychiatrie. Ah d'accord ! ils arrivent à transférer dans d'autres situations. Exactement, parce que la négociation avec un patient ça se situe partout et voire même c'était pas que sur la négociation c'était sur qu'est-ce que je vais mettre en place dans le but de ... de... comment s'appelle de... qu'est-ce que je vais mettre en place dans le but de ... ne pas rompre la relation de confiance y compris dans la négociation ? Il y avait aussi, on pouvait s'y trouver, on peut négocier mais en fait on peut truffer en disant : « bah oui oui on va faire ça et puis en fait je vous promets qu'on va faire ça, en fait je ne vais pas tenir parole par exemple ... un classique alors on les fait travailler aussi là-dessus donc en quoi ça peut induire... ils auront gain de cause mais ça va euh... ça aura des conséquences sur la relation avec le patient globalement quoi (oui tout à fait) de manière thérapeutique donc ça pour le coup c'est une méthode pédagogique plus intéressante et en même temps euh... voilà c'est quelque chose qu'on fait d'assez nouveau et qu'on essaie de diffuser, on l'applique aussi aux aides-soignants maintenant. Euh... voilà parce que c'est le point commun qu'ils ont aussi c'est... on est partis de vraiment ... qu'est-ce qui a les représentations les plus négatives sur tout les... sur les... quel est l'élément en formation initiale qui leur fait le plus peur c'est ça, c'est le stage en psychiatrie (oui, ça revient tous les ans).

Dans quel autre cadre utilisez-vous la simulation ?

Alors moi, ça fait très longtemps que je l'utilise dans les soins d'urgence » du semestre 4 euh.. (oui, c'est ce que j'ai vu) alors ça c'est aussi différent parce que en terme de, comme je disais tout à l'heure, plus les participants sont dans une posture active euh... plus ça les implique plus ça les motive et par exemple dans la plupart des simulations que nous on fait il y en a qu'une partie qui est active par exemple sur la simulation sur ... là sur la psychiatrie ce sont des groupes de 12 et il y en aura maximum 4 qui vont passer, les autres resteront observateurs puisque en fait on fera que 2 situations. Mais bon, pour autant comme ils sont en groupe de 12 euh... c'est quand même des pédagogies actives, ils sont quand même impliqués, motivés et on peut travailler vraiment le lien. Par contre, dès qu'on monte à 15 par

exemple les groupes, ça commence à être problématique, c'est-à-dire qu'on n'est plus vraiment sur des pédagogies actives parce qu'il y en a forcément qui s'ennuient ou qui euh... qui voilà... qui décrochent et par contre euh... en soins d'urgence les objectifs sont différents, sont que euh...non seulement que ... ils fassent les soins d'urgence de manière performante en fonction de l'application des protocoles on a pris les protocoles de la ... euh... c'est de la médecine d'urgence sur l'infirmière la force du médecin euh et euh... pour le coup on euh...on prend les protocoles et ils les mettent en œuvre mais ils les mettent en œuvre en équipe donc ils sont en équipe de minimum 3 maximum 5 et euh... à chaque TD euh ... à chaque TP quoi, en fait c'est plutôt des TP euh... là en fait ils sont en quart de promotion, ils sont à peu près 22 et ... par demi-journée tout le monde passe une fois donc pour le coup ce n'est pas du tout la même motivation sachant que de toute manière ils vont tous passer « que moi, je suis observateur et quand même si je participe pas à la simulation je sais que je vais y passer après » (donc l'implication ne va pas être la même, ça va être un peu différent c'est ça ?). Ca c'est l'unique simulation que je fais où tous les apprenants passent. Là, je parle de simulation avec débriefings, ce sont des simulations avec des débriefings structurés et avec des simulations cliniques qui se veulent euh... avec ... un réalisme de fidélité quoi. Je ne parle pas de jeux de rôle.

Vous avez une pièce avec la vitre sans teint, la vidéo ?

Nous on n'a pas de vitre sans tain on utilise surtout la vidéo, (d'accord) on fait de la capture vidéo puis on rediffuse dans une autre pièce puis euh... comment ça s'appelle euh... après on fait ça euh... les soins d'urgence on a commencé à les faire en 2011 euh la psychiatrie on l'a fait l'année dernière ... après on fait une autre séquence qui s'appelle ... sur la posture professionnelle en fait euh... L'objectif il est que les étudiants ou élèves, car on a commencé avec des élèves, on... on considère que juste avant leur dernier stage ils sont à la fin de leur formation et euh... donc... que normalement ils ont acquis toutes les éléments pour être dans une posture professionnelle adaptée et que euh... ils ont presque plus rien à apprendre et bien ... on le met pour le coup en pratique à partir de situation que l'on a définie selon le contexte. Cette séquence on l'a fait avec les aides-soignants, on l'a fait avec les aides-médecino-psychologiques et on l'a fait avec les auxiliaires de puériculture et donc en fin de formation juste avant le dernier stage le but étant de euh... à chaque fois on a fait des situations différentes évidemment euh... Les uns c'était en EHPAD, les autres c'était en pédiatrie à l'hôpital voilà euh ... le but étant de voir bah euh... le différentiel entre ce qu'eux ils pensent d'où ils en sont et la réalité avec cette simulation et pour le coup ça donne alors ils... tout n'est pas mauvais au contraire, ils font plein de choses qui sont euh... très bien. Mais il y a toujours un petit différentiel et donc c'est ce petit différentiel qui est intéressant à travailler avec eux pour qu'ils se rendent compte qu'il leur reste encore à travailler sur la posture que ... et puis après... de pouvoir le mettre en pratique après euh... sur le stage d'après voilà et après ça nous intéresse de .. parce que après on peut aussi l'évaluer à la fin de leur stage voir est-ce qu'il y a eu une modification ou pas de leur pratique ? D'accord et vous constatez quoi dans l'ensemble ? Bah oui oui les retours sont très positifs, alors euh... il y a une estimation et une modification dans la pratique mais la difficulté de la modification de la pratique c'est que euh... c'est difficile de l'affirmer à 100% en fait. Eux, ils l'estiment que oui après justement c'est un des domaines de recherche que j'essaie de mener c'est que ... et de toute façon on essaie de faire des recherches là-dessus et que c'est parce qu'on estime que il y a une modification de sa pratique que vraiment qu'on peut admettre que c'est la simulation qui apporte une modification de la pratique. On soupçonne que ça a une influence mais on ne peut quand même pas le prouver à 100 %. D'autant plus qu'on est sur des modes déclaratifs quoi ! Et qu'on n'est pas sur une évaluation in situ donc c'est ça qui... voilà il faut mettre beaucoup de bémols ce qui est sur c'est que... euh.. on fait un comparatif entre sans simulation et avec simulation bah il y a une différence notoire, ça c'est sur.

Est-ce qu'au niveau de l'acquisition des connaissances théoriques vous repérez un bénéfice avec la simulation ou pas ? Alors oui euh ... puisque l'idée c'est que... alors la simulation c'est aussi l'idée de comment s'appelle non pas de remplacer des apports théoriques puisque on peut faire de la simulation qu'en travaillant sur les apports théoriques, on mobilise les apports théoriques qu'ils ont eu auparavant d'accord ? (oui) Et on les remobilise dans l'action d'accord ? (oui) Euh... alors la question était est-ce que ça modifie par rapport

aux apports théoriques ? Oui est-ce que ça a un bénéfice pour l'acquisition des connaissances théoriques, est-ce que vous avez repéré que la simulation était positive ? Alors oui et non il y a ... euh... ça dépend des séquences, ça dépend des séquences. Par exemple, sur la plupart des séquences il y a une remobilisation partielle euh... parce qu'on ne mobilise pas forcément énormément de choses dans une simulation. Par contre, par exemple sur la simulation sur des soins d'urgence là oui, parce qu'on est que sur du technique ; il y a aussi la communication mais c'est pas l'action principale et pour le coup là on est vraiment sur la mobilisation des éléments théoriques dans la pratique. Donc là vous avez pu constater ... (interruption) ah oui, là c'est vraiment, ça a pu vraiment être constaté sur le moment même, et même 6 mois plus tard et en particulier je dirais sur la confiance en soi. C'est vraiment... les étudiants se sont retrouvés sur des situations d'urgence, après en stage et euh... ils ont euh... réussi à les gérer alors qu'avant ils auraient été complètement ... c'est leur dire à eux... donc euh ... Après il y a un autre aspect, quand on a fait une autre simulation avec les auxiliaires de puériculture en pédiatrie. Euh ... il y avait une étudiante on avait fait un scénario où le bébé était euh... il avait chaud ; elle devait lui prendre la température, elle devait penser à lui prendre la température et l'étudiante, l'élève ne l'a pas fait et on lui a posé la question euh... « Mais qu'est ce qui fait que vous n'avez pas pris la température ? Bah ... j'y ai pensé mais en fait comme il était en sueur etc, j'ai pensé plutôt qu'il avait des problèmes des difficultés respiratoires. » D'accord ? Oui. Et puis d'accord, si il a des difficultés respiratoires c'est la priorité euh..., mais pour le coup qu'est-ce qu'on évalue ? Quand on a des difficultés respiratoires chez l'adulte ou chez l'enfant ? Et euh... donc elle a dit euh... bah...« la fréquence respiratoire ; alors pourquoi finalement vous n'avez pas pris la fréquence respiratoire ? » Ce qui aurait été évident. On voit que par rapport aux connaissances théoriques on a posé la question. Mais, en fin de formation on leur dit : « mais alors la fréquence respiratoire chez un enfant ce cet âge là est de combien ? » Peut-être 1 sur 10 le savait ; pour le coup ça a permis de se rendre compte qu'il y a une pertinence à savoir cet élément clinique là, qui était un facteur de gravité dans la situation d'urgence, en particulier chez l'enfant et que ils le savent, ils l'avaient su mais ils ne s'en souvenaient plus donc pour le coup on peut estimer qu'ils vont euh... que ça a remobilisé en disant : « ah bah oui, là on devrait le savoir mais on le sait pas alors que c'est important ; c'est un exemple. Après, je ne sais pas si ils vont forcément le faire mais en tout cas, ça a été donné juste à ce moment là par les autres. Bah oui la fréquence respiratoire elle est de temps... il faut voilà ... mais ça montre voilà qu'il faut ... qu'il y a justement des choses ... pour le coup des éléments théoriques et que...qui sont pertinents de... de revoir, justement en simulation, et de remobiliser, pour après voir que ça a une pertinence. C'est un petit peu ce qu'on travaille en objectif pédagogique sur le côté euh... vous savez sur les différents niveaux d'apprentissage qui sont « je sais que je ne sais pas », « je ne sais pas que je ne sais pas ». Là, pour le coup, en l'occurrence, on est en fin de formation. Le matin même, c'est eux qui avaient défini les objectifs de la simulation puisqu'on leur avait fait travailler sur euh... quelle était la posture professionnelle à avoir en terme même de connaissances et de mobilisation de savoir et euh... finalement ils ont euh... ils ont dit que euh... qu'ils devaient mobiliser tout ça. Mais quand on les mettaient dans la pratique ils avaient oublié des choses et pour le coup... Est-ce que c'est parce qu'ils voient pas bien le sens et qui le voient mieux quand ils sont dans la pratique ? Oui oui ; et puis surtout que surtout pour eux euh... théoriquement euh... ça c'était acquis, c'est un élément théorique qu'ils considéraient acquis et quand on le met dans la pratique on voit que ce n'est pas acquis en fait. Par exemple, on aurait pu très bien prendre l'alternative de dire "tiens avant le TD je leur donne un papier". C'est ce qu'on fait maintenant. Par exemple dans certains trucs de simulation on fait un pré et post test de connaissances par exemple. C'est ce qu'on fait, nous par exemple sur la psychiatrie. Maintenant, on l'a fait cette année, l'année dernière on l'a pas fait sur euh... quels sont les mots clés qu'ils ont avant de commencer les TD et les simulations sur la psychiatrie, et quels sont les mots clés à la fin des apports et après on fait un comparatif entre les deux : est-ce qu'il y a une modification des mots clés en terme de représentation ? Et puis là on aurait pu faire un pré test en disant : "donnez-nous la fréquence respiratoire d'un enfant." On aurait posé, soit ils savent, soit ils ne savent pas d'accord ? Oui. Mais à la rigueur eux ils en ont rien à "péter". Vu comme ça, c'est pas grave pour eux que... qu'ils savent pas et moi ça me servirait à rien que je leur dise "vous devriez savoir !" Au contraire, si on fait la même chose mais dans l'action, c'est eux même qui déterminent. "Ah ! oui ! Ca ça paraît important de le faire, de le connaître donc on passe de

la phase de " je ne sais pas que je ne sais pas " ; que eux ils pensaient savoir, mais ils pensaient de toute façon que ce n'était pas forcément important de le savoir, à maintenant "je me rend compte que je ne sais pas et que j'ai un intérêt à l'apprendre". Surtout qu'on n'est pas sur des connaissances théoriques euh... je dirais euh... là on leur a dit euh ... là vraiment en terme de gravité chez un enfant l'unique élément à connaître c'est juste la fréquence cardiaque ; si il y a bien un seul paramètre vital à savoir, c'est celui-là mais ça ne sert à rien de le dire nous mêmes ; donc l'intérêt de la simulation c'est justement ... c'est que c'est eux qui vont pouvoir y aller sur ce côté-là. Oui ils en prennent conscience quoi ! ils prennent conscience de l'importance ... Ils en prennent conscience mais en le disant eux-mêmes, ce n'est pas nous qui le disons ; parce que le plus souvent on leur dit : "bah oui on a évalué vos connaissances vous ne le savez pas" donc quelque part vous êtes nuls quoi donc finalement c'est pas ça qui va les motiver le plus à apprendre. Ne faites-vous pas le lien avec les générations dont on parle, maintenant les générations Y ? Dans quel sens ? Alors je ne sais pas si vous connaissez un petit peu précisément euh... ce qu'on dit des générations Y euh.. c'est une génération qui a grandi avec le jeu et donc par la méthode d'essai erreur donc ça me fait penser à ça. Je ne sais pas si vous vous y attachez à ça ? C'est vrai, c'est vrai mais en même temps nous aussi ça nous aurait plu d'avoir les mêmes méthodes. Est-ce qu'ils ont plus l'habitude de se mettre en représentation avec tous les nouveaux modes de communication sur internet, you tube et autres ? Est-ce que ça ne favorise pas justement leur implication dans cette méthode ? En tout cas ils l'apprécient et il n'aiment pas se voir ; il y a toujours des difficultés pour avoir des volontaires.

D'accord, il y a quand même des réticences chez certains et du coup qu'est-ce que vous mettez en place ? Est-ce qu'il y en a qui refusent catégoriquement ? Oui. Après moi je ne force personne donc j'attends qu'il y ai des volontaires. Mais on travaille justement sur le non jugement, la bienveillance etc pour avoir des participants qui soient volontaires Est-ce que le fait d'être en groupe de passer en groupe aussi est-ce que c'est pas plus facile ? Euh... je pense que ça aurait été plus... je pense que ça serait plus facile si on avait des plus petits groupes. D'accord pour quelles raisons ? Et par exemple si on avait des groupes où tout le monde passe. Oui mais en même temps vous dites que... qu'il y en a qui sont réticents à passer donc euh... tout le monde... Non à partir du moment où les règles du jeu c'est que tout le monde passe il n'y a pas de réticences. D'accord c'est une obligation et donc ils osent plus c'est ça que vous voulez dire ? Y a pas le choix, c'est fait partie de la règle du jeu alors que dans l'autre cas de figure il n'y en a qu'un sur trois qui va passer donc voilà. Mais après je suis pas... j'adhère pas spécialement dans la pratique à... sur toutes les représentations dans la génération Y. Pour quelles raisons ? Bah ... par la pratique tout simplement parce que je vois, il y a des choses qui sont ... qui étaient déjà là avant qui existaient déjà là avant. Il n'y a pas vraiment une énorme différence ce qui est surtout intéressant maintenant c'est que nous avons d'autres méthodes pédagogiques et que l'on a l'opportunité de les mettre en place. D'accord. Et ils adhèrent fortement et ... mais nous si on avait mis ça en place avant je pense qu'on aurait adhéré aussi. Oui pour le... Je... en tout cas aujourd'hui ça paraît pertinent qu'on fasse ces méthodes pédagogiques euh... euh... parce que de toute façon ça fait partie vraiment des nouvelles méthodes qui sont le plus mises en avant et qui fonctionnent bien on est sur l'évolution, sur les méthodes pédagogiques d'aujourd'hui on le sait ça a été étudié etc... Oui oui tout... Ce n'est pas que une question de génération Y. Non, non ce n'est pas qu'une question de génération Y bien sur. Mais est-ce que ça ... Quand je parle de génération Y c'est pas euh... c'est pas péjoratif du tout ils ont beaucoup de... C'est pas péjoratif, non non... Parce que du coup ils ont voilà des... certains comportements qui peuvent être un peu voilà... déstabilisants mais à côté de ça ils ont euh... voilà ils ont un esprit créatif... moi j'ai pu remarquer que dès qu'on leur propose de vraiment faire des projets concrets de mener des actions concrètes, ils sont euh.. voilà ils montrent beaucoup de motivation je trouve euh... donc voilà mais justement comment euh... comment agir sur ces caractéristiques là pour permettre voilà pour faciliter les apprentissages ? Car effectivement, les cours magistraux on voit que ça ne marche pas trop mais euh... en même temps. Dès qu'ils sont impliqués et dès qu'ils sont dans l'action ils seront toujours plus motivés (oui) même nous même en temps que euh... vieux formateur il faut... si on est plus impliqué plus dans l'action on sera beaucoup plus motivé. C'est vraiment un aspect qui est important. C'est en ça que c'est intéressant dans la simulation même pour nous, on est acteur donc c'est beaucoup plus motivant que...que... et on suscite l'interactivité et on suscite l'échange et ça va dans les deux sens quoi ! Oui .. et

euh... vous utilisez d'autres méthodes est-ce que vous utilisez par exemple des serious game ou pas du tout ? *Alors nous on n'a pas de serious game pour le moment parce que ça coûte cher (oui) euh... nous on a juste une base de e-learning qui... dans lequel il y a des différentes séquences la plupart étant euh... sert à déposer les cours euh.. mais de temps en temps il y a des quizz des choses comme ça donc ça on s'en sert mais ça dépend de la pédagogie qu'on crée pour eux quoi ! D'accord et euh... est-ce que... Ça reste du e-learning quoi ! Ça reste quelque chose de... euh.. je dirais c'est pas ... oui c'est intéressant c'est un support de plus mais c'est pas euh... oui c'est pas une méthode pédagogique hyper hyper euh... je dirais impliquante non plus.* Est-ce que vous pensez que les serious game ça serait plus... ? *Ça peut être intéressant oui les serious game je pense que de toute façon ça peut être intéressant après c'est pas parce qu'on propose des ressources que les étudiants ils y vont hein ! La difficulté aussi c'est comment on motive les personnes à aller chercher une ressource qui pourrait leur servir. Faut-il encore quelle soit pertinente. Faut-il qu'ils y adhèrent. Faut-il qu'ils y voient un intérêt. Qu'est-ce qui les motive à apprendre ? Voilà c'est toujours ça qu'il faut se poser comme question.* Oui voilà c'est ça mais euh... vous vous basez juste avec le feed-back qu'ils vous font ? Alors, je reviens là-dessus parce que c'est mon thème de recherche, est-ce que vous vous basez sur des caractéristiques en vous disant, voilà on a repéré que les étudiants d'aujourd'hui ... Je vous dis ça parce que il y a beaucoup de formations, pour le management et en pédagogie, sur les générations Y et même Z qui vont arriver. Est-ce que vous ne pensez pas que de mieux connaître les typologies ça peut permettre justement de mieux les accompagner ? *Euh... alors je ne sais pas si ça peut mieux les accompagner. Euh ... je pense que surtout ça permet de mieux accompagner les formateurs qui se trouvent peut-être en difficulté ; donc ça serait un gain pour les formateurs et par ricochet pour les étudiants.* D'accord qu'est-ce que vous entendez par formateur qui se trouverait en difficulté parce que déjà vous m'en avez parlé tout à l'heure et puis on a parlé d'autre chose et je ne vous ai pas reposé la question ? *Les formateurs, c'est à dire c'est moi, c'est mes collègues, c'est tout le monde, c'est vous demain si vous êtes dans une école d'infirmière.* Oui mais en difficulté ?... *Quand on se retrouve avec des étudiants qui n'écoutent pas votre cours vous êtes en difficulté concrètement.* Oui tout à fait d'accord. *Mais ... vous pensez que c'est de leur faute alors que c'est vous qui avait mal conçu votre cours en fait.* Oui, donc vous trouvez que c'est intéressant de connaître un peu plus les spécificités des générations d'aujourd'hui ? *Voilà en tout cas ça doit rassurer en plus euh... mais après je pense que c'est vraiment euh.. moi ce qui m'a aidé c'est la pratique en fait l'ouverture à la pratique les apports les échanges avec d'autres formateurs euh.. voir qu'est-ce qui fonctionne voir qu'est-ce qui fonctionne pas euh.. se remettre en cause tout le temps. Voilà c'est essentiellement les éléments qui permettent de... c'est pour ça que souvent on met derrière le côté génération Y ou génération etc ... C'est tout d'abord ... Ce ne sont pas les apprenants qui ont changé c'est les formateurs qui ont du mal à suivre.* C'est pas les apprenants qui ont changé ? (dubitative) *Moi de mon expérience les apprenants sont pareils, mais les formateurs ils ont du mal à suivre, à adapter leurs méthodes pédagogiques.* Oui pourquoi vous voulez les adapter si les étudiants sont pareils ? Je ne comprend pas. *Bah, c'est-à-dire que l'idée c'est que aujourd'hui on sait que faire des cours magistraux ça ne sert pas à grand-chose puisqu'ils ne retiennent que 5% du cours magistral donc pourquoi continuer à faire un cours magistral ? vous voyez ? Sauf que de passer de ça à des méthodes pédagogiques très impliquantes c'est pas évident pour les formateurs.* Ah oui ? *Tout type de formation qui permet de justement d'aller vers ça et qui leur permette de leur donner les outils qui leur permette de les mettre en confiance pour le faire c'est positif pour les formateurs et ça sera positif pour les apprenants.* D'accord donc vous pensez que les apprenants ont pas changé ? *Dans le fond non. Mais après je dirais que c'est les nouvelles générations, mais je dirais que eux ils n'ont pas changé, mais c'est plutôt nous qui avons vieilli ce qui est très différent.* Euh... oui on a vieilli mais avec d'autres... enfin on a d'autres repères de formation, est-ce que vous ne pensez pas que c'est ça ? *Quand on dit d'autres repères ce serait quoi ?* Euh.. bah par exemple ce que je vous disais tout à l'heure. Nous on avait des cours magistraux après on apprenait les cours euh.. par cœur quand il fallait apprendre par cœur, on ne se posait pas la question, maintenant l'apprentissage par cœur ils le font plus trop puisqu'ils peuvent avoir l'information tout le temps, qu'ils ont du mal en fait c'est pas quelque chose qui les... *Alors c'est pas vrai du tout tous les cours de la fac sont à apprendre par cœur puisque c'est que des QCM.* Oui mais est-ce que vous ne repérez pas qu'ils ont des difficultés ? *Oui et non ça les empêchent*

pas de valider, ça ne les empêchent pas de valider les unités d'enseignement avec la Fac ; donc c'est un peu rébarbatif pour eux mais ils les font hein ! La question c'est nous qu'est-ce que nous avons retenu quand nous avons appris par cœur les cours et qu'il fallait retenir les cours magistraux et eux qu'est-ce qu'ils retiennent aujourd'hui des cours magistraux ? Et bien dans les deux cas de figure ... et bien on a rien retenu puisque l'on sait que de toute façon que ce soit avant ou maintenant ce sont des méthodes pédagogiques qu'on ne retient pas... Par contre là ou c'est intéressant c'est que si on veut vraiment qu'ils soient.. euh qu'ils retiennent les choses qui vont leur servir dans leur pratique bah il faut qu'on change de paradigme et qu'on mette en place d'autres méthodes pédagogiques qui soient beaucoup plus impliquantes pour eux et qui soient beaucoup plus impliquantes dans l'action ; c'est le cas de figure de la simulation clinique haute fidélité avec debriefing et ça peut être bien déjà à la base de faire des simulations procédurales. Par exemple tout simplement, moi je trouve que on en fait pas du tout assez voilà euh... et qu'après ils se retrouvent en difficulté sur le terrain. Mais c'est dans les deux cas de figure. Mais je pense pas que les choses aient radicalement changées. C'est que aujourd'hui on peut démontrer que ces méthodes là à l'ancienne euh... ont très peu de pertinence mais ça demande d'autres moyens comme je disais euh... Oui nous on a souvent recours au cours magistral pour faire que de l'apport théorique de connaissances parce que on ne peut pas faire 3 TD de 3 heures 30. Alors on fait un cours magistral, c'est pas bon on n'est pas satisfaits mais on le fait quand même. Et qu'est-ce que vous... vous mettez des choses en place après ce cours magistral ? En général c'est des compromis qu'on fait c'est... si on fait des apports de connaissances pour le cours magistral euh... on euh... même si on est assez insatisfait on va essayer voilà on essaie d'équilibrer en disant bon voilà... après on pourra remobiliser les choses en TD etc ... Après tout dépend à chaque fois de la façon dont chaque formateur monte sa séquence et comment l'imagine etc... Moi je sais que je n'ai pas monté comme ça mes séquences au début. Voilà donc c'est vraiment ... tout dépend dans chaque séquence quels sont les objectifs à atteindre au final donc on part vraiment d'une situation pédagogique à chaque fois. D'accord, et est-ce que vous utilisez le jeu ? Les jeux euh... alors euh moi j'utilise pas forcément dans mes séquences, je peux l'utiliser par exemple quand je fais des sessions d'AFGSU euh... dans l'ACR des fois je les fais travailler en équipe sur... je les fais challenger voilà sur une réanimation cardio pulmonaire euh juste sur l'apprentissage procédural. Là on est sur les 1^{ère} années par exemple. Sur les autres filières de formation AS ou AP, là par exemple voilà je les fait challenger ; ils ont les connaissances et après on les fait passer par équipe de 3 par exemple pour vraiment prendre en charge euh correctement leur patient pour le coup ça... il y a... on apprend la procédure et après on le met en pratique sur une forme de challenge après moi je fais pas d'autre séquence comme ça de jeu ; il y a mes collègues qui le font ... On l'utilise avec des quizz des récompenses, c'est assez intéressant mais tout ne s'y prête pas en fait, tout dépend des séquences pédagogiques, tout dépend des ressources qu'on a c'est pas toujours.. c'est intéressant comme outil mais c'est pas toujours facile à mettre en place. D'accord dans quelles conditions, dans quelles circonstances c'est pas possible ? » bah euh... je sais pas moi j'ai fait d'autres séquences comment ça s'appelle ... sur les soins éducatifs ça aurait été très compliqué de le mettre en place et d'abord avant tout une question de temps. Les pédagogies actives elles prennent toujours plus de temps, bah oui c'est sur. Mais après est-ce qu'au final est-ce que ça prend beaucoup plus de temps ? À distance on ne sait pas ! Alors en fait le problème c'est que on se trompe... on se trompe euh... on est tous tenu ... Moi je travaille aussi sur les auxiliaires en simulation sur les AS AP, eux travaillent sur des modules et tout le monde est basé sur le contenu de l'UE, le contenu de l'apport du module et il faut qu'il y ait ça. Hors le problème, c'est que finalement ils vont tous avoir eu l'apport et ils vont retenir très peu de choses alors que si on disait « tiens c'est pas grave les apports ils les auront sur internet, ils vont le lire, ils vont pas le lire, c'est pas grave mais par contre on veut qu'ils retiennent ça qui est important dans leur pratique ; et bien pour ça on va mettre une méthode pédagogique active et en particulier en simulations et pour le coup on sait que ça ils vont le retenir. Mais le frein principal c'est il faut qu'on s'en tienne au programme. Oui. Il faut qu'ils aient eu les apports. Alors que avoir les apports ce n'est pas retenir les apports c'est une déformation. Oui avoir les apports ça veut dire que c'est le formateur qui a transmis les apports, mais ça ne veut pas dire que ça a été forcément intercepté par l'étudiant.

Je voulais vous demander les limites de la simulation que vous identifieriez ? Alors ce qui est sûr c'est que la simulation il y a euh... il faut vraiment la faire d'une manière ... avec beaucoup de précautions sinon on peut obtenir exactement l'effet inverse de ce qu'on souhaitait, donc ça c'est la 1^{ère} limite. Qu'est-ce que vous entendez par effet inverse ? Bah si on a une simulation où à la fin le formateur, dans le debriefing dit que ça c'était pas bien euh... vous auriez du faire comme ça, si au lieu de faire comme ça que ce soit dit ou que ce soit ressenti finalement on aura l'effet inverse que ce qu'on souhaitait en simulation en fait. Donc il faut faire très attention euh... en terme de posture du formateur et il faut vraiment faire très attention euh... et puis euh... c'est vraiment le grand... vraiment le premier grand problème et puis après euh ... je pense que de toute façon on ne pourrait pas faire des simulations sur tout le programme puisque c'est une question de temps mais après ce serait de décider de la pertinence en fait voilà. Euh... comment par une question de temps cibler par pertinence quelle séquence serait plus pertinente qu'une autre à faire en simulation avec débriefing et puis alors l'autre limite c'est bah... le temps par exemple j'estime qu'on ne fait pas beaucoup de simulation procédurale sur les soins qu'ils apprennent en stage alors qu'ils ne les ont jamais vus à l'IFSI. Il y en a même qui sont diplômés sans même les avoir jamais pratiqué ni à l'IFSI ni en stage, et ça, il faudrait vraiment qu'on puisse les faire au moins à l'IFSI. C'est éventuellement une idée là que j'avais émise de faire un serious game là-dessus en fait, avec justement des choses qu'on n'aurait pas le temps de faire ... mais qu'ils pourraient s'entraîner en serious game par exemple. Mais bon ça c'est pas encore... c'est loin d'être fait. Mais en attendant je pense qu'il y a des choses qu'il serait pertinentes de faire en simulation ; et ça il y n'y a pas non plus d'uniformisation selon les instituts, c'est chacun fait ce qu'il veut. Je vois même chez nous, chacun fait ce qu'il veut aussi par année. Oui d'accord en fonction de qui est référent ? Exactement, il n'y a pas de tout de référence là-dessus. Et voilà, je dirais que c'est essentiellement là les limites. Il faut que les formateurs soient dans une posture euh... très particulière de bienveillance et de euh... de vraiment de chercher à quel point les apprenants apprennent par eux-mêmes et non pas que nous on soit dans une transmission de savoir. Et ça c'est un changement de culture pour les formateurs. Moi-même j'ai mis plusieurs années à y arriver. Et encore je pense voilà que on en est qu'au début, en tout cas maintenant j'estime que entre maintenant et il y a 3/4 ans c'est le jour et la nuit quoi ! Euh... et puis ... je sais pas quelle autre limite euh... il y en a qui disent que les limites c'est le nombre d'apprenants euh... c'est juste une question d'organisation, c'est tout, le nombre d'apprenants n'est pas pour moi un... un inconvénient . Et d'ailleurs pour les étudiants qui sont acteurs observateurs au niveau des ... ils développent quoi comme...? Ils développent aussi des connaissances ? Alors ça, ça a été déjà évalué par de nombreuses études en particulier dans la simulation chez les médecins , chez les médicaux. Mais aussi chez ... ceux qui ont beaucoup plus d'antériorité chez les paramédicaux, c'est les canadiens et les américains évidemment mais tout ça a été évalué ; on a bien démontré plein de fois que les observateurs apprennent autant que les acteurs euh... et moi je fais mes évaluations, je les différencie entre il y a une évaluation acteur et une évaluation observateur et après je les compare il n'y a pas de différence notable. Sauf une chose c'est que quand un acteur passe il retient plus parce qu'il pratique et ça impacte beaucoup plus au niveau des émotions et donc ça va impacter beaucoup plus au niveau des souvenirs. C'est surtout ça donc ça serait plus avantageux si tout le monde pouvait passer mais c'est pas toujours possible donc euh...bah pour le coup je fais avec « oui » (sourires) « d'accord » c'est pas gênant. Oui il y a quand même enfin voilà un bénéfice ... Exactement quand on passe on est impacté par le ressenti les émotions sont plus importantes et pour le coup la mémoire travaille beaucoup plus.

Pour finir, je voulais savoir si vous aviez quelque chose à rajouter ? Euh je réfléchis non je ne crois pas euh... Ah si si je vous recommande en particulier un nouveau livre qui vient de sortir d'un médecin qui s'appelle Pelaccia ? Il a écrit un livre, c'est assez intéressant parce que c'est exactement ce qu'il dit lui sur les méthodes pédagogiques nouvelles etc. Je trouve que c'est assez intéressant puisqu'on est vraiment dans la discussion sur la simulation alors dans la discussion sur la simulation il y en a qui sont déjà enfin il n'y a pas besoin de démontrer l'intérêt et les autres ils sont encore en train de dire oui mais etc... et justement, je pense que le débat se situe à un autre niveau, se situe sur les méthodes pédagogiques. C'est à ce niveau là que ça se tient. [...] J'ai lu beaucoup de chose sur l'acquisition des connaissances. Bah alors justement là, peut-être il y a une erreur aussi euh... la simulation n'est pas là pour remplacer les connaissances théoriques. Les connaissances théoriques

elles sont avant, on les acquiert, soit on s'en souvient soit on s'en souvient pas ça, c'est pas très grave et après on les met en pratique ; et c'est là qu'on voit que les connaissances théoriques : soit on les avait retenues et on voit que ce n'est pas si simple de les mettre en pratique, soit on voit qu'on avait rien retenu et c'est là qu'on se rend compte qu'il va falloir complètement y retravailler, et c'est là qu'on se dit « ah oui mais là c'est pertinent que je l'acquiert ». C'est ce dont on a parlé tout à l'heure de la ... on est dans la séquence de simulation on ne fait pas d'apport théorique, c'est-à-dire que ce n'est pas son but. Son but est juste de mobiliser ses connaissances antérieures. C'est très différent. Oui mais du coup moi je suis plutôt d'accord avec euh... avec vous là-dessus et c'est vrai que j'ai interrogé un formateur qui justement m'a dit que la difficultés qu'ils avaient c'était que les étudiants arrivaient en séance de simulation avec comme objectif d'acquérir les connaissances euh... pendant la séance parce que ils arrivaient sans les avoir revues mais voilà pour moi l'intérêt de la simulation c'est justement de pouvoir mobiliser et après permettre de faciliter ses acquisitions justement ce n'est pas qu'ils arrivent en sachant tout enfin... pour moi !? Le problème, il est que les formateurs ont ... ce n'est pas qu'ils ont fait une erreur mais c'est les formateurs qui ont mis en place cette erreur avec les apprenants en fait c'est le rôle du formateur de prévoir ça, que les apprenants vont venir style les mains dans les poches du coup je travaille sur mes objectifs en amont c'est-à-dire que je sais pas moi je ... je peux avoir des étudiants qui vont par exemple venir à un TP de transfusion, 1^{er} TP de transfusion, en disant « bah je sais pas enfin si j'ai appris les cours mais j'ai des doutes sur comment je vais faire et ils veulent apprendre d'accord ? » Oui. Ils sont sur je sais que je ne sais pas, j'ai un autre étudiant qui a fait plein de transfusions en stage qui m'a dit « donc moi je sais tout donc je ne voyais pas pourquoi je devais réviser mes cours ! J'ai tout vu en stage. » À ce moment là on est plutôt dans je ne sais pas que je ne sais pas, parce que c'est un peu étonnant qu'il sache déjà tout, et pour le coup et bien on le met dans la pratique on lui dit bah « vous savez ! faites ! » On verra après ... et donc ... mais ça le formateur doit en être conscient d'accord ? Oui. Il doit travailler avec ça en fait on va dire qu'à 80% les étudiants ils sont plutôt dans je sais que je ne sais pas, voir même certains en sont à un autre stade ils ne savent pas qu'ils savent ; mais l'idée là où la simulation est très intéressante dans les pédagogies actives c'est pour les étudiants qui pensent savoir et qui sont dans je ne sais pas que je ne sais pas ; avec eux les pédagogies actives ça marche très très bien, en particulier la simulation procédurale haute-fidélité. Et par contre le fait que les étudiants viennent pour apprendre ça veut dire que les formateurs ... moi je ne fais jamais ... ça je fais systématiquement des éléments d'apport qu'on travaille avant ensemble en TD qui sont les objectifs de la simulation. Et s'il n'y a pas d'apport et de TD avant euh... de faire les simulations je ne fais pas de simulation parce que je sais que je vais les mettre en difficulté. C'est pas le formateur qui va se mettre en difficulté c'est les étudiants et donc ça n'a pas de sens. Sinon on arrive exactement à l'effet contraire de ce qu'on souhaitait. On souhaitait les impliquer, on va plutôt plus les dégouter qu'autre chose. Finalement ils vont dire « bah on a rien retenu de cette séquence de simulation », ou en tout cas pas quelque chose de pertinent. Et ça c'est une erreur, je dirais c'est une erreur de débutant des formateurs en simulation. Ça c'est la problématique de la simulation aujourd'hui. C'est pas seulement que les formateurs ne sont pas formés mais même quand les formateurs sont formés ils manquent de pratique, ils manquent d'avoir tenu compte de tous les éléments qui sont euh... qui faut tenir compte. Ils manquent de feed back et de ... je dirais de tutorat ou du moins de euh... de d'avoir un regard autocritique sur leurs pratiques etc. Donc ça prend du temps aussi hein ! Et il faut le poser en tant que tel. On pense que parce qu'on est formateur on a déjà les connaissances et qu'il suffit de vouloir une formation en simulation qui dure 3 jours ou 5 jours pour acquérir ça, alors que c'est complètement faux. D'autant plus qu'on ne fait pas souvent des simulations dans l'année, donc ça fait que c'est très parcellaire. Moi j'ai un diplôme universitaire de simulation, j'ai énormément fait de simulation avant d'avoir le DU, j'ai énormément travaillé avant d'avoir le DU. Quand j'ai eu le DU bah ... j'ai pas appris énormément sur les éléments théoriques mais j'ai compris plein de choses ce qui est très différent. Je n'ai pas euh les cours que j'ai eus au DU ... je les avais déjà ... j'ai compris des choses qui avaient toute leur importance, les éléments importants par exemple sur les apports théoriques etc ... avant par exemple ... sur le phénomène de réalisme des situations etc ... Il y a plein d'éléments qui peuvent paraître secondaires mais qui sont prédominants dans la simulation et qui peuvent faire ou défaire une simulation euh ... Et puis après c'est le fait de pratiquer, plus on pratique plus on se rend compte, plus on se rend compte plus on se

remet en question, plus on retravaille plus on va affiner le travail etc ... Et plus aussi on va chercher à s'ouvrir à d'autres, à ce que font les autres, comment font les autres, comment ils s'y prennent etc ... Alors on est justement dans une difficulté sur la simulation en France puisqu'on n'a pas l'échange, de culture de l'échange de pratique puisque ... Donc déjà à la base les formateurs échangent peu, ça change, ça commence à changer. Mais au début, moi quand j'ai débarqué dans la formation en 2010, ce n'était pas une pratique très développée mais maintenant on plutôt tendance à vouloir de plus en plus à vouloir échanger. Après, il y en a toujours quand même, des personnes, qui ont du mal à être sur cette idée là du partage etc ... Mais voilà le fait que les étudiants viennent en disant je vais apprendre c'est que j'ai dans ma conception de ma séquence de simulation, j'ai fait une erreur. Alors là c'est une erreur fondamentale du formateur. C'est qu'on n'a pas mis en place les choses correctement. L'idée c'est que l'apport de connaissances ils ... l'avaient déjà mais moi je fais avec ce qu'ils savent déjà et on va voir, ils vont le mobiliser. Mais je pense que des fois les formateurs se trompent. Ils sont eux-mêmes dans euh ... ils pensent que ... alors que je pense que là aussi il y a une erreur de conception par rapport à la simulation. C'est rarement les apprenants qui sont dans l'incompréhension c'est plutôt ... c'est les formateurs. Mais plus par manque de formation et de pratique et par manque de feed-back aussi à leur niveau à eux. C'est ce qui leur manque et puis, et puis là normalement comment ça s'appelle ... au mois justement de juin, on va essayer de faire une recommandation euh ... avec la SOFRASIM, société francophone en simulation, qui tient son colloque annuel, on va essayer de faire des recommandations justement pour les formateurs pour tout ce qui est incontournable parce que aujourd'hui il n'y a que les documents qui existent de la HAS sur les bonnes pratiques. Mais maintenant, on voudrait aller plus loin sur des éléments plus pertinents en profondeur, plus pratico-pratiques aussi et euh... et voilà ça c'est quelque chose qui manque aujourd'hui.

Je vous remercie pour cet entretien très enrichissant.

Je reste à votre disposition. Il n'y a pas de problème si vous avez d'autres questions n'hésitez pas. C'est très gentil, je vous remercie beaucoup.

Annexe 4 : Entretien n°3

Depuis quand es-tu cadre de santé et cadre de santé formateur ?

Je suis cadre de santé depuis 2015 et ai été faisant fonction en IFSI pendant deux ans.

Peux-tu me dire quel âge as-tu ? *Oui j'ai 43 ans.*

Alors tout d'abord, je voulais te demander quelles étaient pour toi les caractéristiques des étudiants en IFSI ?

Peux-tu préciser ?

Quels sont les étudiants des nouvelles générations ?

Moi ce que je vois au quotidien... moi j'ai deux expériences dans le sens où avant j'étais dans un IFSI de province et aujourd'hui dans un IFSI de la région parisienne. Clairement je note des populations différentes avec certainement quelques même caractéristiques mais avec malgré tout des similitudes et des différences c'est à dire que ici je retrouve des jeunes étudiants plutôt dynamiques des gens qui sont ... qui donnent plutôt plus facilement que les génération passés que les génération que nous nous étions quand nous étions étudiants . des gens qui sont plutôt dynamique plutôt à l'aise assez rapidement pour autant des jeunes qui sont pas complètement encore certains pour beaucoup de leur choix professionnel, de leur choix d'études en fait ce que je veux dire par là c'est qu'on remarque et là pour beaucoup pour cette année beaucoup d'étudiants qui interrompent en 2^e année, beaucoup d'étudiants qui interrompent leur formation c'est à dire que nous sur une promotion de 60 on en a déjà perdu un peu plus de 10. Alors en même temps, dans ceux qui on arrêtés c'est aussi des gens en reconversions professionnelles donc là des gens d'une génération différente donc il se passe aussi quelque chose et en tous cas des gens qui sont peut-être moins en hésitation, nous on les envoie assez rapidement sur le terrain, et des gens qui s'ils se rendent compte que c'est pas leur truc ne vont pas persévérer et vont s'arrêter et vont aller voir ailleurs. Je pense que c'est les 2 traits, des gens qui osent alors que nous on n'osait peut être un peu moins.

Dans quel sens ?

Des gens qui se manifestent plus facilement, des gens qui osent beaucoup, des gens qui se questionnent beaucoup, n'hésitent pas à poser des questions, qui sont assez force de proposition dans certaines animations c'est à dire qu'ils vont peut-être avoir moins de retenu où nous nous en avons peut-être davantage. Euh... c'est à dire c'est des gens qui clairement quand on leur donne des vidéos à faire des mises en situation vont assez rapidement s'investir, vont vraiment investir leur rôle. Et que peut être nous on faisait moins car on n'avait moins habitués, je pense à toutes ces technologies aujourd'hui auxquelles eux sont formés très rapidement et qui pour eux ne sont pas un problème. Donc je pense qu'ils s'approprie ça très rapidement. Moi c'est ce paradoxe entre cette génération qui, à mon avis, euh... est motivée, à envie de s'investir dans leur formation mais pour autant qui ont une certaine fragilité et qui paraît normal... je ne sais pas si c'est nouveau ou pas nouveau... on en parlait ce matin en équipe, on sent que ce sont des gens qui ont peut être moins de repères ou en tous cas des repères différents. Moins, je sais pas mais des repères différents, un cadre différent et je pense que pour le coup c'est ce qui fait que euh.. ils s'autorisent davantage de choses. Mais cela dit, je pense aussi que l'étudiant peut être ce qu'il est, selon la place qu'on lui donne. Nous en tant que formateur ... c'est à dire la dynamique qu'on impulse au sein de l'IFSI. C'est à dire que on peut aussi choisir aussi de laisser s'exprimer un certain nombre de choses chez l'étudiant mais pour autant tu peux aussi avoir complètement l'inverse et lui donner une place différente où tu lui laisses pas la possibilité de s'exprimer non plus. Peux-tu donner un exemple ? tu parles au niveau cours ? oui par exemple. Soit t'es toi aussi dans une dynamique très didactique où tu fais ton cours, tu laisses pas trop la place à l'étudiants ou au contraire tu es dans la construction de savoir avec l'étudiant et auquel cas là tu cherches aussi à le faire participer et ce qui est plutôt prévue dans le référentiel de formation où on est dans la co-construction, semble-t-il qu'on doit amener les choses. Mais pour avoir connue les choses très différentes on n'est pas forcément la dedans. Donc moi pour avoir vécu les 2 quand tu laisses l'étudiant dans la construction de savoir, il prend une autre place et il se positionne peut-être davantage dans une ... une posture d'adulte puisque nous sommes dans un formation d'adulte. Et que ce

que nous entendons aussi, "oui bien ils sont jeunes, ils sont un petit peu fufou, ils sont pas trop, ils cherchent " mais en même temps, je pense qu'ils sont tout à fait capable de construire les choses et euh... si on leur laisse la possibilité de le faire.

Qu'entends-tu concrètement quand je parle génération ? A quoi ça fait référence ?

De manière générale ? oui. Moi en tous cas à l'instant « t » euh... quand je parle génération, je pense à cette génération d'étudiants, jeunes, qui arrivent sur le terrain. euh... que je mettrai en ... que je mettrai en rapport à l'ancienne génération. Donc pas en rapport avec le fait d'être jeune mais en rapport à l'ancienne génération et à la génération Y. Oui, alors je sais pas si c'est la Y ou la Z ou peut-être d'ailleurs une autre parce que je crois que La génération Y est encore dans les IFSI, en fait il y a des dates différentes ... oui c'est ça, car on entend aussi les digital native... Ces générations nées vraiment avec l'outil informatique, voilà tout ça. Mais euh ... oui je l'entend nouvelle génération par rapport à l'ancienne génération entre guillemets.

Peux-tu un peu préciser les caractéristiques des générations Y et Z puisque tu me parles de Z ?

Alors, je pense que ce sont des gens dynamiques, qui ont envie de s'investir dans leur job mais pas trop non plus, c'est à dire que je crois que ce sont des personnes qui veulent trouver une place, ... oui ce sont des personnes qui ont envie de s'investir dans ce qu'ils font mais qui ont aussi envie de préserver leur vie personnelle. Clairement, je crois que pour eux s'investir c'est bien, oui mais en même temps il faut garder un petit peu de marge de manœuvre pour sa vie perso. Euh... génération Y euh .. des gens je pense qui sont ... en même temps je sais pas ... par rapport au travail d'équipe peut-être plus euh... je crois qu'ils sont peut-être moins dans l'individualité, peut être plus dans le travail pour le coup de groupe, ce qui est peut-être paradoxal par rapport à ce qu'on dit de ces générations qui sont..... individualistes, c'est ça ? Bien oui parce que je me dis, l'individualité euh c'est vrai que quand on voit les générations dont on parle avec les tablettes, les téléphones où justement ça isole un peu oui et en même temps ils sont aussi beaucoup connectés en réseau... Voilà, et c'est aussi ... je pense que c'est des personnes... je pense qu'il y a une capacité d'adaptation euh ... que nous nous n'avons peut-être pas. Quand je dis nous c'est de manière générale. D'accord, je reste dans une généralité car on est bien d'accord que là dedans ... voilà je vois bien que j'ai des étudiants qui sont à la fois très investis, brillants, très motivés euh... ouai vraiment l'étudiant peut être un peu comme on connaissait avant, peut-être aussi qui correspond au modèle aussi qu'on se fait.. de l'étudiant... voilà comment l'étudiant infirmier doit être... vaste débat euh ... mais euh... On sent chez eux un côté, qui parfois nous pose question de euh... un peu de désinvolture, "ouai, c'est bon, c'est pas très grave, ok j'ai fait ça ..." avec un côté avec peut-être moins le sens des responsabilités qu'on pourrait percevoir, mais en même temps, moi je ne suis pas sûr qu'ils aient moins le sens des responsabilités. Ils abordent les choses certainement différemment mais peut-être avec d'autres questionnements euh... que nous nous n'avons pas. C'est-à-dire ? par exemple ? Bien ... par rapport aux soins... on se posait beaucoup de questions... euh. Enfin ... euh ... je pense qu'aujourd'hui, ils sont plus dans le faire, ils sont peut-être moins dans cette relation, enfin c'est ce que je vois quand je vais sur le terrain. Ils sont peut-être moins dans les conséquences que peuvent avoir aussi certains euh ... certains propos... euh .. je pense qu'ils ont moins de filtre mais en même temps peut-être qu'ils se posent d'autres questions que euh ... je sais pas peut-être qu'ils se posent moins ou d'autres questions que nous ont se posaient. Lesquelles exactement... j'ai pas d'exemple. Par exemple quand tu dis ils ont moins de filtres, ils se permettent de dire des choses sans voir les conséquences, est-ce que tu attribues ça au besoin de sens ? on dit que s'il ne comprennent pas le sens ils ne font pas ? oui c'est vrai, c'est en ça que je dis qu'ils se posent beaucoup de questions que peut-être nous on ne s'autorisait pas à poser c'est à dire qu'effectivement je crois que tu as complètement raison euh... c'est à dire que nous à la limite à l'époque je ne dis pas qu'on ne réfléchissait pas .. mais on disait voilà il faut faire comme ça, on fait comme ça euh... par contre c'est vrai qu'aujourd'hui, clairement euh... alors ce qui peut d'ailleurs être parfois dérangent pour le formateur et que là aussi c'est peut-être aussi pour ça qu'on leur laisse pas toujours la place de poser ces questions parce que du coup ça veut dire que pour le formateur.. je ne dis pas qu'il faut toujours savoir y répondre, on n'est pas Dieu le père et du coup on n'est pas des savants ... mais ça veut dire qu'il y a aussi une remise en question du

formateur donc euh... oui effectivement je pense qu'ils se questionnent davantage et je le vois en cours ce sont des étudiants qui posent beaucoup de questions... et en même temps on les encourage à ça avec le pourquoi du pourquoi du pourquoi et en général on leur dit quand vous êtes arrivés à 5 pourquoi c'est que vous avez déjà bien fait le tour de la question euh... peut-être qu'on nous autorisait pas non plus à ces questions là quand on était ... y avait peut-être quelque chose de plus... j'aime pas ce mot ... mais formaté qu'il fallait répondre à certains critères, on répondait à des critères et voilà. Et les choses ont évolué avec ces générations. Moi, à l'époque de mon diplôme, il y avait des MSP, on n'en passe plus aujourd'hui. La génération a évolué, le référentiel a évolué aussi euh ... donc euh.. ouai peut-être que tout est lié. On s'interroge beaucoup par rapport à ça. Finalement ce référentiel, je pense qu'il permet aussi ce questionnement. On n'est plus dans l'idée de construire avec et pas de construire soi pour l'étudiant donc ouai peut-être que tout est lié en fait.

Des formations existent sur les générations Y, est-ce que tu penses qu'une formation pourrait permettre d'adapter mieux ta pédagogie et donc de favoriser les apprentissages ? Alors est-ce qu'une formation sur les générations permettraient d'améliorer la pédagogie, je ne sais pas. Je pense qu'en tous cas ce qui est important c'est de connaître son public euh ... mais est-ce que ... je ne sais pas ... c'est vrai que c'est un questionnement intéressant ... est-ce que l'idée ce n'est pas de connaître un petit peu les différentes personnalités plutôt qu'une génération vraiment, enfin ... je sais qu'il existe des formations .. pas seulement dans notre milieu d'ailleurs, de management voilà pour les personnes de cette génération. Oui probablement, je pense que tout est bon à prendre, je pense que ça peut favoriser ... pour autant ... oui peut-être qu'on fait avec ce qu'on a et je pense aussi qu'on fait avec ce qu'on est pour faire passer des messages .. Est-ce qu'une formation aiderait oui probablement .. euh ... après, est-ce que c'est qu'une histoire de pédagogie la génération, je ne suis pas sur ... Non ce n'est pas qu'une histoire de génération. Mais, par exemple je ne comprenais pas leur réaction lors d'une situation clinique, j'ai constaté qu'ils ne l'avaient pas forcément fait, que la participation était limitée alors que recherchée et que l'évaluation montrait des incompréhensions. Et que ce que j'avais essayé de mettre en avant n'avait pas été identifié. Je me suis interrogée sur le support que j'avais utilisé et sur son adaptation. Donc, c'est pour ça que je te pose la question. La même chose quand on leur demande de respecter une règle de prévenir lors de son absence en stage. Mais non, on ne peut tout orienter sur la question de génération. Oui, je comprends ce que tu veux dire et je pense que tu as raison. C'est vrai, que ça peut donner des éléments de compréhension qui euh... après c'est vrai on se confronte ... et on en discute en équipe... on se rend compte que parfois on leur demande de travailler des choses en amont et ... des cas cliniques et on arrive et on se rend compte qu'il y a la moitié qui a peut-être travaillé et encore... que les autres ne s'investissent pas au moment où tu fais ton cours ; tu vois bien qu'euh... ils sont pas passionnés et en même temps je me dis que ... alors pour autant les résultats sont pas mauvais ... ou au contraire là effectivement tu as bossé avec eux, tu t'es donnée et tu vois des résultats où tu comprends pas, où tu te dis on l'a fait ensemble ... je sais pas si euh ... je ne sais pas si c'est une histoire de génération ... je ne sais pas. C'est vrai que ce qui est étonnant c'est qu'ils sont capable de s'intéresser ... je crois que quand c'est quelque chose qui leur plait ils sont vraiment capable de s'intéresser, de s'investir à fond et je crois aussi que quand c'est pas leur truc et que ça leur parle pas bin ça passe au dessus. Alors, est-ce que avoir des outils qui permettraient d'aller les chercher et de faire des choses ... ? On voit bien nous quand ils ont des ateliers ... on fait par exemple, le patient systématisé où ils sont mis en situation avec une comédienne qui vient jouer le patient où il s'investissent où ils prennent les choses à bras le corps ; on fait la chambre des erreurs euh.. c'est quelque chose qui leur plait. Tu vois, on essaie à travers des choses un peu ludique entre guillemets de les investir. Mais je crois aussi que parfois l'étudiant se saisit ou se saisit pas de ce qu'on lui donne euh... pour autant je pense que sur le moment pour nous c'est décevant mais je ne sais pas si euh... nous on le prend comme "ça n'a pas fonctionné comme on l'aurait imaginé " mais pour autant pour eux, c'est un truc parmi tant d'autres, ils ont fait oui moyen mais ils arrivent à atteindre un niveau qu'on n'aurait pas imaginé. Alors je sais pas si cette formation ... je pense que oui ça peut donner des outils et des éléments de compréhension qui peuvent aider. Après encore une fois il y a les générations et il y a les personnalités dans ces générations. Et il y a aussi tout un effet de groupe, alors je me dis est-ce que c'est que

génération ou il est pas plus judicieux de repérer les différentes personnalités, pour faire interagir entre eux pour faire ressortir les gens qui vont porter un peu tirer vers le haut ce qui vont être un peu moins dans cette dynamique là ; je sais pas.

Tout à l'heure tu parlais du travaille en groupe des étudiants. C'est un des traits des nouvelles générations où ils travaillent plus facilement en groupe. Je trouve qu'ils travaillent plutôt bien en groupe et sont plutôt solidaires et que travailler tout seul est plus difficile pour eux. Oui, oui euh... c'est vrai c'est ce que je te disais qu'ils sont plus dans le travail de groupe ça c'est sur. Après, je sais pas si ils sont plus solidaires. On le voit sur des travaux de groupes où quand il y en a un qui bosse pas et que ça peut les mettre en difficulté, ils vont pas hésiter à l'éjecter du groupe. Mais ils vont gérer leurs trucs, ils vont venir dire euh.. "lui, ça va". C'est pour ça que je dis qu'en terme de responsabilité, ils sont en capacité de euh ... de prendre des responsabilités peut-être là où on les attendrait moins ça c'est sur et euh... mais je pense que malgré tout ils ne sont pas aussi naïfs, enfin je crois que leur côté, comme je disais tout à l'heure sans filtre qui peut parfois nous exaspérer parce qu'on se dit "il y un minimum et on les emmène dans un métier où on est dans la relation à l'autre et que ça c'est ... ça c'est mon fer de lance à moi où le savoir être me paraît être essentiel dans notre métier, au delà des savoirs faire techniques, pratiques. Et donc c'est vrai que parfois moi ça me heurte parce que je me dis "ah là là quand même il y a un moment où il faut savoir se poser" et qu'on sent parfois qu'ils sont un peu tout feu tout flamme. Et en même temps, je pense qu'ils sont tout à fait capable de comprendre et c'est tout ce paradoxe. Je trouve que dans ces générations,.. c'est à dire à la fois de cette espèce de maturité qu'ils sont capable d'avoir, et d'entendre des choses quand tu les considères comme des adultes ; et quand tu poses les choses clairement c'est à dire que tu poses un cadre avec eux. Et en même temps ce côté parfois immature et fragile de ce qu'ils peuvent représenter, je trouve qu'il y a vraiment une ambivalence oui c'est ça, exactement.

As-tu pu repérer des comportements qui peuvent être parasitant pour les apprentissages ? pour eux ou pour moi ? Pour les deux. Alors moi je suis toujours un peu surprise mais je sais que ça fait partie aussi de leur capacité euh... c'est à dire que je sais qu'ils sont capable de faire plusieurs choses en même temps Ou pas oui ou pas mais souvent ils ont cette capacité là. Moi, clairement ça me pose question quand lors d'un cours ou d'une intervention quelconque on a des étudiants qui sont embolisés par leur téléphone, par leur outil informatique. Et on voit très bien, on n'est pas complètement dupe, on voit très bien qu'ils ont leur ordinateur et qu'ils ne sont pas en train de faire des choses en rapport avec le cours et en même temps parfois euh.. ils sont justement aussi capable de dire on fait un cours sur tel truc, je vais aller chercher ça ça ça, ils répondent dans l'instant. Ils s'en servent aussi de cet outil là mais parfois oui c'est euh ... alors après je ne sais pas si ça fait partie de cette génération là... enfin si je pense, la capacité de concentration c'est à dire qu'on sent que euhh même si on sait que l'apprentissage ... ils vont être réceptif les 1^{ère} 20 mn on est toujours tous pareil aussi quand on reprend son statut d'étudiant et que ce n'est pas forcément facile d'être assis sur une chaise et d'écouter mais on sent très vite qu'ils peuvent s'éparpiller, se disperser ou en tous cas ne pas ... je pense que c'est difficile pour eux de rester euh .. de rester concentrer pendant un certain temps.. mais bon en même temps la formation elle est ce qu'elle est et qu'ils n'on pas trop le choix mais c'est peut-être aussi pour ça qu'on les sent disperser avec ces outils. Et puis je crois qu'ils sont aussi capable d'être dans quelque chose et de se projeter déjà dans autre chose et ... c'est aussi dans ce sens que je dis qu'ils ont capable de faire plusieurs choses en même temps et d'être déjà dans une réflexion sur l'avenir, quand je dis avenir c'est avenir proche pas avenir professionnel.

Mais pour toi, est-ce que ça n'a pas un impact sur ce qu'ils peuvent retenir ? si ça en a un, forcément ça en a un. On le voit bien de temps en temps je leur dis "vous dormiez il y a 10 mn" quand on me demande "ça j'ai pas compris" ou euh ... "oui bien c'est juste ce que je viens d'expliquer, mais je vais reprendre c'est pas grave (sourire) " On est là pour ça. Mais on sent bien et c'est même parfois assez drôle parce qu'ils ne se censurent pas, c'est-à-dire que l'étudiant qui va être en train de faire autre chose 10 mn avant ça ne va pas le déranger de dire "je crois que j'ai pas compris, est-ce que vous pourriez répéter" alors que finalement il n'était pas du tout attentif. Alors voilà, je crois aussi qu'il ne faut pas hésiter à leur renvoyer certaines choses, je crois qu'ils sont en capacité d'entendre et euh.. ouai je crois qu'à partir du moment où on pose un cadre et qu'on est juste avec eux, quand je dis juste c'est aussi en

terme d'équité, je pense qu'ils sont capable d'entendre un tas de choses. Et je pense, c'est moi donc je dis pas que c'est universel, je coirs qu'il ne faut pas les infantiliser.

Quand tu dis qu'ils s'éparpillent rapidement, que mettez-vous en place pour limiter cet éparpillement ? est-ce qu'on met des choses en place ? je crois qu'euh... après c'est tellement... tu veux dire par rapport au cours ou de manière général ? Les deux. On a ces temps de suivi pédagogique où là on n'est pas dans du temps de cours, on est dans du temps personnel en face à face avec l'étudiants, qu'on connaît un petit peu mieux au fur et à mesure car ici on les suit de la 1^{ère} année à 3^{ème} année, donc on a le temps de les découvrir un peu. C'est aussi ce qui me fait dire que les choses ne sont pas figées, c'est à dire qu'au début on peut avoir quelqu'un qui au début, bien voilà le représentant typique de cette génération, un peu je me laisse vivre, "je suis tranquille, il n'y a pas péril en la demeure si je fais ça" sans avoir forcément conscience de certaines choses et puis finalement qui arrive à évoluer mais parce qu'aussi ils sortent aussi d'un système scolaire qui les a entretenu dans un système de notes, on leur distribue un savoir et ils doivent le restituer. Alors que là on n'est pas là dedans on est aussi dans la construction d'une identité aussi professionnelle et euh ces temps de suivi pédagogique nous permette de reprendre les choses aussi avec eux. Je pense qu'il y a le groupe et aussi l'individu. Et c'est vrai que les temps de suivi permettent de poser les choses avec la personne et que si on sent que c'est quelqu'un qui s'éparpille un peu et qui est dans cette dynamique là, on peut retravailler les choses avec eux et euh pour ceux qui ont ... car on le voit beaucoup comme je le disais tout à l'heure, ceux qui ont des problèmes de concentration dans le temps je veux dire, non ils n'ont pas de trouble de développement ni des apprentissages et encore que (rire)... en tous cas pour ceux pour lesquels c'est difficile on a la possibilité de travailler avec une psycho-didacticienne, une psychopédagogue qui euh.. leur réapprend ou leur apprend l'apprentissage ; comment apprendre et euh .. parce que ça souvent en suivi pédagogique ils nous le disent aussi. C'est une génération pour ces jeunes, je ne parle pas des reconversions où pour eux c'est difficile mais il y a un autre enjeux on est à mon avis sur autre chose, mais ces jeunes souvent nous disent "mais moi jusque là je n'ai pas eu besoin de travailler quoi, ça venait tout seul c'est à dire que j'écoutais les cours" ou pas d'ailleurs mais j'avais pas besoin demais là il y a une telle somme de travail et d'UE en même temps que c'est compliqué de s'organiser et ça c'est difficile pour eux. Donc là, on peut les diriger vers cette personne qui pour certains qui vont la voir nous renvoie qu'effectivement ça les aide, c'est à dire de reposer des choses dans des cases, de se dire "voilà là je vais retravailler ça" et puis voilà selon aussi ce qu'ils sont et leurs difficultés. Donc voilà, on a cette possibilité là. Après nous en terme de pédagogie, il faut qu'on adapte, ça c'est sur, nos manières de faire les cours. Certains font aussi le système de classe inversée cad qu'on leur donne en amont un certains nombre de choses à travailler ; c'est eux qui vont construire le savoir et c'est eux qui quand ils reviennent en cours qui vont produire ... Mais parfois ça fonctionne, parfois ça fonctionne moins bien. Je crois qu'on adapte beaucoup en fonction aussi.. enfin mes collègues le disent, celles qui sont là depuis plus longtemps que ça dépend aussi clairement des promotions. C'est à dire qu'il y a des promotions où on sent qu'ils sont plus ... on en a certains qui sont avoir besoin que ça soit très didactique parce qu'ils veulent continuer ... même si pourtant on leur dit que c'est pas tout à fait comme ça que ça se passe ici mais ils veulent continuer dans le cursus où on leur livre un savoir et c'est plus facile finalement que d'aller le construire. D'autres au contraire, comme celle des 2^{ème} année par exemple où ils vont être très dans le ludique, dans le "je construis, je m'expose, je propose". Voilà il va y avoir une vrai force de proposition donc ... après c'est vraiment de s'adapter à leur demande. D'accord, donc en fonction des promotions et même profil d'âge ? ouai parce qu'on s'aperçoit que même profil d'âge finalement parfois il y a des interactions entre eux qui peuvent être euh... c'est à dire que on a cette génération là ... alors on sent entre eux, d'ailleurs ils nous le disent euh... parfois c'est compliqué parce qu'on a ceux qui sont en reconversion qui ont déjà une expérience, qui nous écrasent et puis ces jeunes qui arrivent et qui disent "eh o moi aussi je connais des choses et j'ai peut-être des choses à t'apprendre"... donc parfois c'est compliqué, même entre eux. Donc, c'est à nous aussi, de faire en sorte de créer des liens et de prendre chez chacun ce qu'il est possible de prendre car on leur dit souvent à ces personnes plus âgées qui sont peut-être moins de cette génération "bien voilà vous connaissez certainement des choses mais eux ont peut-être des choses.. ils ont souvent une grande capacité créative, ils ont effectivement cette capacité à travailler en groupe et à ce

dire... parce qu'ils veulent être opérationnels entre guillemets c'est à dire "voilà, je prends le temps qu'il faut là ok mais c'est bon on y passe pas 4 heures et après je taille la route et je vais vaquer à mes occupations " ils sont aussi très là dedans donc ils peuvent être vraiment efficace sur un temps donné donc chacun a à apprendre de l'autre. Mais là je vois pas spontanément, des choses qui seraient mises en place vraiment. Est-ce qu'au sein d'un cours par exemple qui dure 4 heures par exemple, vous diversifiez les méthodes pédagogiques ? Alors oui on va essayer de varier, alors après on es très différente chacune. Je pense que sur des cours qui durent effectivement longtemps on va diversifier les outils. Je sais que moi j'aime bien par exemple au départ explorer un petit peu leurs connaissances c'est à dire qu'est-ce-qu'ils savent ? De quoi on part ? Quelles sont leurs représentations par rapport à certaines choses. Du coup on va construire ensemble même si toi tu sais où tu veux les amener en amont. Tu construis avec eux et puis souvent ils ont quand même besoin de repréciser les choses donc tu peux leur montrer un power point où tu reprends les points essentiels, ça recadre les choses, ils aiment bien avoir un résumé. Tu peux varier aussi avec un film, les supports vidéos ils aiment bien, c'est quelque chose qui peut les aider aussi à comprendre parce que là aussi certains apprennent de façon différentes, on sait qu'il y a certain qui vont retenir parce qu'ils auront entendu d'autre parce qu'ils auront vu, d'autres fait. Donc oui tu peux les mettre à travailler en groupe sur un temps donné et après exploiter le travail du groupe euh .. Voilà il y a plein plein de choses et c'est sur que quand tu fais un cours de 4 h où ils doivent tout ingurgiter c'est clair que ça tiendra pas 4 heures ou en tout cas tu auras déversé ton truc mais je suis pas sur que le message sera compris .

Tu as parlé du patient simulé. Alors c'est pas la simulation c'est le patient standardisé. Oui mais ça s'inscrit dans la simulation. Ah bon d'accord. Comme type de simulation vous utilisez uniquement celle-là ou vous en utilisez d'autre ? Non, il y a la simulation par ce bais là et la simulation avec mannequin haute fidélité, en groupe. Alors ça c'est H qui aurait pu mieux t'en parler. On l'utilise au travers de situations de scénarios construits euh .. toujours dans la bienveillance, en leur donnant un certain nombre d'éléments en amont car l'idée n'est pas de les mettre en difficulté. Et ça c'est quelque chose dont ils sont assez preneurs, c'est quelque chose qui ... et puis je crois que c'est quelque chose qui les rassure aussi, et qui les inquiète quand même un peu car il faut se mettre en scène donc voilà ... il y en a toujours quelques uns qui .. ils ont toujours ce sentiment qu'ils vont malgré tout être évalués sur quelque chose même si on rappelle toujours le cadre qui n'est pas de les évaluer mais plutôt de réfléchir autour d'une situation. Mais en même temps que je te parle de ça ... ça me fait penser.. on n'en n'a pas parlé encore mais c'est aussi ce qu'on fait avec eux par rapport à tout ce qu'est réflexion sur les choses avec tout ce qui est analyses de pratique. Moi je ne m'occupe pas de la simulation. Nous on fonctionne en référence d'UE et moi ça ne correspond pas, en tous cas moi je ne l'utilise pas dans mes UE. La simulation est utilisée dans la 4.6 ETP, et sur les soins relationnels mais moi dans mes UE je ne l'utilise pas. Tu peux me dire ce que tu en penses. Quand tu dis que les étudiants aiment bien.. bien ils aiment bien échanger autour de ces situations. Comme tu disais tout à l'heure, là tu donnes du sens à certaines de leurs actions. Du coup ce qu'ils ont vu, ce qu'on a essayé de leur faire passer comme message aussi justement dans un cours un peu plus magistral peut-être, prend vie là alors pas la vraie vie car pour le coup ...euh.. mais presque car ils se mettent vraiment en situation. Moi, je pense que c'est quelque chose de plutôt positif même si ça reste toujours un peu biaisé quoi ... c'est à dire qu'on sait bien, ils sont toujours un peu mal à l'aise de faire les choses devant les autres... dans ces situations là, c'est à dire qu'ils se mettent toujours en scène avec l'idée qu'il y a le regard du formateur aussi. Donc il faut vraiment, en tout cas ça impose de bien poser un cadre dès le départ pour les mettre aussi à l'aise.. mais une fois qu'ils sont lancés c'est vraiment quelque chose en tous cas par leur retour c'est vraiment quelque chose qui leur plaît. C'est plutôt positif, ça prend sens, vraiment sur ce qu'on attend d'eux dans la relation à l'autre ; et je pense que là ils prennent conscience de cette difficulté de la relation. Alors, ils le voient rapidement aussi dans les services, mais dans les services ce qui est encore différent, c'est qu'ils sont avec les soignants et ça dépend aussi de l'accompagnement du soignant, de ce qu'on leur laisse faire. Là on les met en situation et c'est eux qui sont acteurs. Ils vivent vraiment les choses et on leur dit "vous gérer avec les éléments qu'on vous donne". Il y a le regard du formateur et le temps de débriefing après est vraiment important car on reprend les choses avec eux, l'idée est de positiver pas de leur dire oh là là t'as fait ça, t'es nul. Mais c'est quelque chose

qu'ils semblent apprécier en tout cas. Est-ce que ça a un effet positif sur leur acquisition de connaissances ? euh.... Oui.. euh... Alors par contre ça nous permet aussi de nous rendre compte que parfois ils ont du mal à faire les liens. Euhh mais eux se rendent compte à ce moment là aussi de la nécessité de ... c'est à dire ce qu'ils n'avaient peut-être pas mesurer en amont ce qu'on leur demande et le pourquoi on leur donne un certain nombre de savoirs, ils le mesurent à ce moment là. C'est à dire ils ont besoin pour rentrer en relation avec ce patient de connaître un minimum aussi sa pathologie, ses conséquences, notamment en ETP donc à ce moment là ils se rendent compte que ah oui à ce moment là j'ai besoin de ... c'est un peu le lien entre la théorie et la pratique et ça leur permet effectivement de donner du sens.

Remarquez-vous lors de situations cliniques, d'UE d'intégrations, ils ont plus de connaissances ? alors est-ce que les résultats sont ... ça dépend ? ça dépend pas alors là ... globalement les UE d'intégrations ça fonctionne pas trop mal. Euh.. Alors est-ce que c'est parce que justement ils font de la simulation, je sais pas ... , je sais pas parce que la question que je me pose c'est à dire ... ils vivent l'instant, est-ce qu'ils sont capable pour le coup de euh... de transférer systématiquement ... je sais pas... je pense qu'ils sont capable parfaitement de comprendre une situation à un instant "t", de ... mais parfois on s'aperçoit quand on va les voir en stage,..." mais ça vous l'avez fait, rappelez-vous euh vous l'avez fait dans telle situation.. ah bien oui c'est vrai" mais ils font pas forcément... ils se resservent pas forcément de ce qu'ils ont fait, mais en tous cas je pense que ça reste une technique d'apprentissage qui mobilise des savoirs, ça c'est sur.

Est-ce que vous pensez utiliser les serious game non et je ne sais pas si c'est quelque chose qui tend à se développer, je ne sais pas si c'est pas quelque chose qui est déjà derrière nous finalement. En tous cas nous on les utilise pas du tout. J'avais vu ça dans le cadre de la transfusion dans le cadre du CEFIEC. Penses-tu que pour cette génération, ça pourrait les aider dans l'acquisition des connaissances ? oui je pense , j'imagine que oui, ils ont cette sensibilité à ça qui fait qu'ils sont habitués après je me dis que tout va tellement vite avec ces outils là que j'ai vraiment l'impression que pour eux c'est as been. J'ai vu un serious game avec une situation clinique, c'est à dire que l'objectif n'était pas uniquement de répondre à des questions comme le e-learning. Oui oui c'est ça. Oui peut-être que ça dépend comment c'est monté. Je crois qu'ils fonctionnent quand même beaucoup avec le côté ça c'est sur et en même temps euh... parfois on les sens un peu hermétique ...quand on essaie... mais aussi peut-être parce qu'on est aussi peut-être un peu en décalage effectivement et peut-être qu'on est pas assez formé par rapport à ça .. mais parfois on les sent ... par exemple ce qui pourrait nous faire marrer nous, eux pas du tout... euh...on est bien d'accord qu'on n'a pas les mêmes repères, forcément qu'il y a des choses qu'on a connu et qu'ils n'ont pas connue donc si on fait appel .. par exemple H ; met souvent dans les situations Carole Hathaway forcément ... on lui dit qu'elle peut arrêter de mettre ça .. car on n'a pas les. Mais je crois qu'il faut rester ouvert à ce que eux peuvent nous renvoyer et pas se sentir agresser parce que parfois c'est ce qui pourrait eu ... renvoyer par leur manque de filtre et par euh ouai votre truc c'est nul... et pour autant je crois que derrière y a pas forcément d'intention.. non je ne le pense pas non plus mais c'est vrai que de temps en temps on se dit qu'on ne se serait jamais permise de dire ça c'est ça ou alors quand on se permettait de dire ça c'est qu'on manquait de respect oui de respect donc effectivement si on comprend pas comment ils fonctionnent on peu vite se retrouver ... je pense que c'est pour ça que c'est important malgré tout de euh .. de poser un cadre et euh.. enfin après c'est mes convictions à moi mais euh ... je pense que tu as raison il y a des choses pour lesquelles il faut qu'on soit plus armé entre guillemet parce que peut-être par un manque de connaissances nous même on a du mal et en même temps je me dis que si on reste suffisamment à l'écoute de l'autre pour essayer de comprendre aussi euh... peut-être que ça simplifie aussi les choses, je dis pas que ça simplifie tout mais euh .. je crois vraiment qu'il faut en tous cas les mettre dans une relation d'adulte et pas ... mais ça aussi c'est difficile pour eux quelque part car en même temps c'est important et en même temps ils sont encore à cette charnière où euh ... je veux qu'on me considère comme un adulte mais en même temps c'est ch... d'être un adulte, je suis pas sur d'avoir envie d'avoir des responsabilités donc c'est aussi les mettre face à ça et parfois du coup c'est un peu difficile mais en même temps je crois qu'il faut pas les leurrer non plus par rapport à la profession par rapport à ce qu'on attend. Alors en même temps eux changent mais les patients changent aussi. Donc je

me dis qu'on est peut-être nous aussi en décalage entre ce qu'on attend du soignant et peut-être de ce qui est attendu dans la réalité. On voit bien l'hôpital évolue, aujourd'hui on va mettre des tablettes à disposition, le Wi-Fi à disposition pour les patients, on se fait évaluer, enfin voilà ça aussi c'est les mettre dans une posture, on leur permet de nous évaluer en tant que formateur... je me dis oui y a des choses qui changent, qui évoluent .. je sais pas si on évolue bien avec eux, nous en tant que formateur, je sais pas .

Qu'est-ce qui les motive le plus ? dans leur formation ? euh .. la pratique, pour moi c'est la pratique, c'est d'être dans le faire, je pense. Après parfois la confrontation à la pratique elle est douloureuse. Mais je pense que c'est ça, je parle vraiment par rapport à la formation professionnelle. C'est d'ailleurs souvent la raison pour la quelle ils se sont dirigés... enfin c'est ce qu'ils viennent chercher aussi quand ils viennent en formation même si parfois ça change au fil du temps ; parfois on est quand même bien à l'IFSI... autant moi je me souviens pendant mes études moi j'étais super contente quand j'étais sur le terrain. Autant eux, ils disent que malgré tout sur le terrain, ils sont bien, ils ont envie d'y aller et que malgré tout un moment ils sont contents de revenir ici parce que malgré tout la confrontation au terrain c'est aussi la confrontation aux contraintes. Et euh là on commence à sentir que c'est compliqué c'est à dire que se lever à 5h30 du matin c'est dure. Ils nous le disent ... par contre ça ils ont une tolérance, on le sent bien, là aussi les choses ont changé, on est sur la pratique mais en même temps il ne faut pas que ça dure trop parce que c'est bon "4 jours à me lever à 5h30, j'en peux plus" . ca aussi, c'est important que nous aussi on reprécise les choses. Parce que quand on les voit au concours ils ont tous envie de travailler le WE, de se lever à 4h, de travailler la nuit, les jours fériés et puis finalement quand ils arrivent ils disent "est-ce que je dois vraiment faire les we parce que si je pouvais éviter j'éviterai bien ". Après y a aussi ceux de cette génération qui sont dans des situation financières pas faciles qui doivent aussi travailler. Donc y a aussi malgré tout une certaine précarité pour eux, qui induit un travail à côté supplémentaire et qui les met pas en situation d'apprentissage très facile. Donc il faut aussi en tenir compte. Donc, c'est pour ça que je crois qu'il faut toujours être suffisamment dans l'écoute pour comprendre. C'est pas la même chose pour les générations Y ou Z qui disent je rentre, je mange et je vais me coucher, et on se rend compte qu'ils ne mesurent pas toujours la charge de travail et celui qui travail le week-end pour gagner un peu d'argent. Donc ce qui les motive c'est la pratique mais faut pas que ça dure trop quand même et je pense que ça correspond au profil de ...faut que ça change.. oui faut que ça change et puis euh .. attention, je veux bien me donner au boulot mais j'ai ma vie aussi et du coup je veux pas trop donner donc on sent que les choses... comme tu disais nous y a des choses qui nous heurtent parce qu'on les aurait pas faite ; eux ça ne leur pose pas de souci d'aller voir le cadre et de dire "ah non mais attendez le planning ça va pas, faut changer ce jour là parce que ... et non parce que là au niveau des heures, moi on m'a dit à l'école que ça c'était compté dans le temps de travail donc mon jour de fac truc, machin... " tu vois ça clairement nous on se le serait pas permis, en tous cas moi je me le serais pas permis ; et si on se l'était permis on nous aurait dit "jeune fille on va rediscuter 2 mn, posez-vous, je pense que je vais vous réexpliquer un peu la base de la profession, du métier... aujourd'hui c'est différent, on s'autorise... mais ils ont aussi raison mais après je pense que c'est un autre débat de ce qu'on est en capacité d'accepter dans le métier et voilà... je ne dis pas que ce que nous on acceptait on a bien fait d'accepter mais je pense aussi que ça a fait évoluer les choses peut-être pas de la manière la plus pertinente qu'il soit mais bon ... Mais en tous cas, ce qui leur plait le plus c'est d'être dans le faire, dans l'action. Je pense que d'être passif et euh de venir euh... ils aiment bien sur venir prendre des savoirs théoriques mais je pense que pour eux, il faut que ça prenne ses dans la pratique. Voilà, si y a pas ça euh..

As-tu quelque chose à rajouter ? non, non. Je pense que c'est super intéressant de s'intéresser à ces générations en tous cas qui évolue, ça c'est clair, je pense que les choses évoluent et que le métier va évoluer aussi nécessairement par ces générations qui arrivent euh.. mais peut-être aussi qu'euh... parce qu'on entend souvent et tu as du l'entendre aussi " ouai euh ... les générations, ils comprennent rien, ils sont mauvais. Comme nous ... moi j'entendais ça aussi à l'époque. Et c'est peut-être encore plus dure dans les services de soins où ils sont avec du personnel plus ancien. Ici, malgré tout, ils sont entre eux, même si ils ont ces mêmes problématiques avec ceux qui sont plus âgés dans la formation mais je pense que c'est un vrai problème pour le manager de terrain, de manager à la fois toutes

ces générations différentes mais je pense que ça peut devenir une force si on sait aussi les intégrer, vraiment utiliser ces gens à bon escient dans un travail de groupe parce que je crois qu'ils peuvent être euh.. mais ça heurte hein ça c'est sur, je peux comprendre que dans un service quand la cadre voit arriver un étudiant qui lui dit j'ai besoin de telle heure et puis je peux pas faire ça .. nous à l'époque c'est quelque chose de peu répandu et à la limite celui qui faisait ça c'était un peu le marginal. Aujourd'hui je pense que quand ils sont entre eux c'est un peu différent on le sent bien. Et pour autant ils sont pas toujours ... ce qui est assez drôle c'est que quand ils vont sur le terrain, curieusement ces nouvelles générations qui les accueillent c'est pas forcément les plus à l'écoute ah oui ! oui même entre eux donc c'est assez ... compliqué... c'est assez étonnant et pourtant c'est ce qu'ils nous disent. On pourrait se dire que l'aide pourra être au plus près et bien pas forcément. Et d'ailleurs ils nous disent que ces gens qui sont diplômés depuis 6 mois, 1 ans sont déjà ... bien usés..

Oui les codes ont changé. On peut se demander quel modèle identitaire on donne à ces jeunes quand on voit les émissions à la télévisions, les téléphones dans les poches des professionnels alors qu'on leur dit de ne pas avoir de téléphone dans les poches. Quand on lit Petite Poucette on voit bien que tout est dans l'instant, qu'ils ont besoin d'être dans l'action, de faire mais ils ne transfèrent pas. Dans le train, ils parlent comme s'ils étaient dans une cabine téléphonique. Et on remarque également qu'ils ne savent pas écrire.

Je te remercie .