



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

Le référentiel à pile ou face

Nouveau référentiel de formation infirmière : quels enjeux, quelles limites, quels paradoxes ?

Présenté par
Anne-Marie Bodin-Cheneveau

Sous la direction de ...

Laurence Cornu, Professeur des Universités
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences

En vue de l'obtention du
Master Professionnel 1^{ère} année - Arts, Lettres & Langues
Mention – Mention Langues, Éducation et Francophonie
Spécialité – Sciences de l'Éducation
Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

REMERCIEMENTS :

Je souhaite remercier chaleureusement les personnes qui m'ont accompagnée lors de ce travail, en particulier Mme Laurence Cornu, Professeur des Universités, Mme Catherine Guillaumin, Maître de Conférences, mes collègues formateurs, et tout le groupe de cadres de santé impliqué avec moi dans cette première année de Master.

SOMMAIRE

Sommaire	3
Introduction.....	4
Première partie : approche théorique	7
1. D'un monde à l'autre	8
2. Origines du nouveau dispositif de formation infirmière	12
3. Etude du référentiel.....	23
4. La posture du formateur	36
Deuxième partie : approche méthodologique	43
1. Mise en œuvre de l'enquête	44
2. Profil des formateurs interrogés	47
3. Insertion dans le quotidien de trois formateurs	50
4. En synthèse... ..	67
Conclusion	70
Annexes.....	73
Références et Index	146
Références Bibliographiques	146
Table des Matières.....	148

Introduction

A l'instar de ses partenaires européens, la France s'est engagée dans une réforme des études infirmières, concrétisée par un arrêté en date du 31 juillet 2009¹. Ce texte, empreint de conceptions pédagogiques définies, mais aussi de recommandations et de consignes nombreuses, représente a priori un changement en profondeur. Il est également difficile d'accès par la complexité de sa structure. Il s'agit donc, pour les équipes pédagogiques des IFSI², de s'investir dans un travail approfondi d'analyse de ce référentiel, pour ne pas risquer d'en trahir l'esprit par une lecture trop hâtive.

Car les enjeux de ce nouveau dispositif sont multiples. L'Europe compte sur la qualité de ses systèmes de formations professionnelles pour être plus concurrentielle. La France a besoin d'ouvrir ses frontières pour agir efficacement sur l'emploi. Les établissements de santé nécessitent des professionnels performants pour répondre à l'évolution des usagers. Les personnes soignées veulent être prises en charge de manière optimale. Les formateurs en IFSI craignent de perdre leur identité par le biais de la tutelle universitaire. Et les étudiants infirmiers désirent profiter de la meilleure formation possible.

Or ce référentiel, important par la masse de directives qu'il représente, est soumis à l'appréciation de ses lecteurs, qui deviendront ensuite ses utilisateurs. C'est là qu'apparaissent ses limites, liées aux conditions de sa mise en œuvre ou aux différences d'interprétation du texte par les formateurs.

En effet, les équipes pédagogiques se retrouvent face à un outil qui peut paraître ambivalent, voire contradictoire par certains côtés.

C'est l'ensemble de ces enjeux, limites et paradoxes, que nous avons pour ambition de mettre à jour à l'occasion de cette recherche. Dans ce but, et après avoir relaté de quelle manière nous avons délimité notre questionnement, nous tenterons dans une première partie d'explorer le contexte dans lequel est né le nouveau référentiel de formation infirmière, pour en saisir les influences et les impacts. Puis nous étudierons attentivement le dispositif, afin d'en dégager les évidences mais aussi les ambiguïtés. Cela nous amènera à réfléchir à la fonction du formateur, invité à répondre à une demande complexe.

¹ Ministère de la santé et des sports, 2009, *Profession infirmier : recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession*, Paris, Berger-Levrault, 199 p.

² Lire Institut de Formation en Soins Infirmiers

A la suite de cette réflexion basée sur des lectures et documentations diverses, nous mènerons une recherche auprès de trois formateurs d'IFSI, pour essayer de mieux comprendre comment ils envisagent concrètement la mise en œuvre de ce référentiel. Nous tenterons alors de définir quels enseignements il est utile de retirer de cette double approche.

Première partie : approche théorique

1. D'UN MONDE A L'AUTRE

1.1. Changement de cap

Mon attirance pour la pédagogie remonte à l'enfance puisque, petite fille, je voulais devenir professeur d'anglais, de mathématiques, d'accordéon... Elle m'a rattrapée beaucoup plus tard, au cœur de mon quotidien de cadre de santé dans un service hospitalier, étroitement mêlée à l'envie de participer à la formation d'infirmiers performants, c'est-à-dire porteurs de valeurs professionnelles pareilles à celles que j'avais moi-même découvertes pendant mes années de pratique soignante. A la faveur d'une vacance de poste à l'IFSI Croix Rouge Française de Tours, le déclic qui se fit alors en moi me poussa à postuler, et je me retrouvai soudain projetée dans un monde obscur, où l'on parlait un langage inconnu, et où l'on pouvait se retrouver d'un moment à l'autre en charge d'atteindre des objectifs ambitieux, dits pédagogiques, face à des groupes d'étudiants visiblement curieux d'apprécier les dispositions d'une formatrice inexpérimentée.

J'ouvris mes yeux et mes oreilles. Je posais les mêmes questions à tous mes collègues, consummais sans modération et avec fébrilité les leçons qui m'étaient données. Je restai quelque temps pensive, voire sceptique, devant les conceptions pédagogiques affichées par la directrice de l'institut, d'autant qu'elle avait une manière autoritaire de les faire passer. Son discours était dérangeant pour l'ancienne élève que j'étais, habituée à apprendre des cours, à appliquer des techniques, à observer une consigne. Ici on ne me demandait ni de transmettre mes connaissances, ni de montrer mes méthodes. Il fallait que j'incite les étudiants à réfléchir plutôt qu'à écouter, et cela devait être formalisé dans les projets écrits des modules d'enseignement qui m'étaient confiés, sous la forme de séquences pédagogiques prévues en lien avec des objectifs précis, posés au regard de compétences à développer.

Le mot était lâché : compétences. J'ai compris au bout de quelques mois seulement la pertinence de cette vision des choses, et un peu plus tard encore la justesse de vue de la directrice, qui nous avait avant l'heure appris à construire des projets pédagogiques autour des compétences à développer, et à nous positionner en formateurs plus qu'en enseignants.

Petit à petit, j'appris à prendre de l'assurance dans mon nouveau rôle. Je me risquai à de nouvelles expériences avec les étudiants. Je diversifiai les travaux dirigés. Je cherchai à mettre en place les boucles de régulation en élaborant les projets avec mes collègues. Je

travaillai les critères d'évaluation dans les devoirs. J'essayai de poser les objectifs des exploitations de stage dans le souci de faire vivre l'alternance. Bref je m'imprégnai de conceptions pédagogiques modernes qui me ravissaient et m'appliquai à les faire vivre, sans toujours y parvenir.

Le temps passant, l'équipe se modifia, l'établissement se restructura, les priorités évoluèrent, reléguant au second plan les orientations pédagogiques. Et la vie de l'IFSI continua... jusqu'à ce que le sens que nous avions cru trouver se perdît peu à peu dans le tourbillon du quotidien.

Quand le nouveau programme d'études infirmières nous arriva, nous fûmes plusieurs dans l'équipe à applaudir, heureuses d'y voir sous-jacentes certaines idées qui ne nous étaient pas étrangères, et qui nous semblaient correspondre, dans l'esprit, à notre vision de la formation professionnelle.

1.2. Avis de tempête

Cette histoire, somme toute banale, de mes premiers pas dans le monde complexe de la pédagogie, permet de comprendre dans quel contexte va naître mon questionnement au début de ce travail de recherche.

Ce contexte est évolutif, et un élément fondamental de cette évolutivité est à l'évidence le texte législatif du 31 juillet 2009 relatif au nouveau programme de formation infirmière, inscrit dans la mouvance européenne de l'universitarisation et des qualifications professionnelles.

Nous travaillions jusqu'alors avec un curriculum peu exigeant en termes de conceptions pédagogiques, basé sur des juxtapositions de contenus, une répartition en temps institut et temps terrain, associées à de vagues recommandations sur la notion d'alternance et l'intérêt des travaux dirigés. Il s'agit maintenant de répondre à une prescription beaucoup plus directive, fondée sur des conceptions telles que le développement de compétences professionnelles, l'alternance intégrative, l'apprentissage par situations, l'autonomie de l'étudiant, le parcours individualisé... La structuration de la formation est très précise, se rapprochant du système universitaire (unités d'enseignement assorties d'objectifs identifiés, portfolios incluant des analyses de pratiques), et ne laisse aux équipes « que » la liberté des méthodes pédagogiques à l'intérieur de chaque unité et de leur agencement dans le calendrier. C'est peu et c'est énorme. Car paradoxalement tout

l'enjeu est là. Des formateurs convaincus de la pertinence du référentiel et soucieux de le faire vivre dans leurs face à face quotidiens avec les étudiants mettront de leur côté quelques chances de favoriser la professionnalisation de ces derniers, à condition de rester toujours vigilants et solidaires dans l'effort. D'autres, absorbés par l'urgence de la mise en place de ce nouveau dispositif et la pression des organismes financeurs ou validants (Conseil Régional, Université), ne prendront pas assez de temps pour bien saisir le sens du référentiel de formation et risqueront de le trahir dans leur action quotidienne auprès des apprenants, en reprenant des manières de faire anciennes et contrôlées. Je ne me situe ni dans un cas ni dans l'autre. Je pense que nous avons tous des moments de lucidité et d'autres de perte de sens, d'autant que le référentiel n'est pas parfait et peut être source d'ambiguïté. Nous sommes donc tous concernés par le risque de manquer une occasion qui nous est donnée d'améliorer notre travail de formateur et, par voie de conséquence, de participer à l'émergence d'infirmiers mieux armés pour pouvoir se professionnaliser. Car il est plus facile pour un être humain normalement constitué de succomber aux contraintes et facilités ponctuelles que de s'astreindre à une réflexion continue individuelle et en équipe pour maintenir un cap. Le phénomène est sournois et pas forcément conscient.

Ce premier constat m'incite à m'interroger sur les implications du nouveau référentiel de formation infirmière, en termes d'évolution de posture pour le formateur, en lien avec la nécessaire intégration des concepts pédagogiques sous-jacents et de la logique de ce programme, et avec l'impact sur la nature des face à face pédagogiques. Car il s'agit bien, au fond, que l'action pédagogique du formateur, en relation avec les étudiants, reflète concrètement son appropriation du référentiel et des idées que défend ce dernier. Ce changement de posture attendu me semble être davantage de l'ordre de l'évolution que d'une véritable révolution. J'ai dit plus haut que, dans l'IFSI où je travaille, l'équipe avait déjà été sensibilisée à cette manière plus dynamique d'envisager la formation des étudiants : j'ai pu rencontrer beaucoup de collègues d'autres instituts inscrits dans la même mouvance. Cependant, il nous faut probablement réfléchir ensemble pour retrouver nos fondamentaux, parfois égarés dans les priorités qui nous sont imposées par le contexte. Car celles-ci tendent à être organisationnelles, et orientées vers l'optimisation des moyens, au risque de bafouer le sens même du nouveau référentiel.

Si l'on ajoute à cela des facteurs individuels liés à la façon que peut avoir chacun d'aborder le dispositif, on peut se demander quelles idées peuvent se succéder, voire se confronter, dans l'esprit du formateur, entre le moment où il a le texte législatif entre les

maines jusqu'à celui où il se trouve auprès des étudiants, censé en appliquer les principes fondateurs. J'en arrive alors à ma question de départ, que je formulerai ainsi :

Quelles sont les limites et contraintes, liées au contexte et aux individualités, dans l'évolution de posture du formateur nécessaire à la mise en œuvre du nouveau référentiel de formation infirmière ?

Pour aborder cette question, je commencerai par étudier les circonstances de l'émergence de ce nouveau dispositif, d'un point de vue historique et politique. Puis je me pencherai sur son contenu, à partir d'une étude sémantique, structurelle et conceptuelle, pour en faire ressortir les principes directeurs, mais aussi les zones d'ombre, voire les paradoxes éventuels. J'en viendrai alors à l'approche du référentiel par les équipes pédagogiques, ce qui m'amènera à explorer le concept de formateur. Je tenterai ainsi de mieux visualiser les conditions et les limites de cette « mutation » attendue dans la posture et l'exercice journalier du formateur.

2. ORIGINES DU NOUVEAU DISPOSITIF DE FORMATION INFIRMIERE

31 juillet 2009. Le texte législatif apparaît, respirant la modernité par son vocabulaire : pratique réflexive, compétences, apprentissage par situations... Modernité relative cependant, puisque les notions d'alternance intégrative, d'autonomie de l'étudiant, avaient déjà pris leur place dans la plupart des projets pédagogiques des IFSI, avec plus ou moins de réussite. Aujourd'hui la prescription est formelle : il s'agit d'entrer dans cette dynamique et, si ce n'était pas encore le cas, de faire évoluer ses pratiques pour devenir de véritables professionnels de la formation.

J'ai d'abord cru naïvement que ce nouveau référentiel était issu essentiellement de l'actualisation des théories pédagogiques. A la lumière de mes lectures et entretiens divers, je me suis rendu compte qu'il y avait beaucoup d'autres facteurs à l'origine de ce dispositif.

Le premier d'entre eux est à rechercher dans le contexte national et international.

2.1. Le contexte socio-économique

2.1.1. L'évolution des organisations

Comme l'écrivent Jean Nizet et Etienne Bourgeois³ en 2005, le monde est passé du capitalisme industriel des années 1970 à un capitalisme post-industriel depuis les années 1990. La stabilité de l'emploi, la possibilité de monter dans la hiérarchie des entreprises, ont laissé la place dans les discours à l'adaptabilité, la prise d'initiative, la mobilité. Ce changement d'optique est en lien avec l'extension du chômage, prégnante à partir des années 1980. Le phénomène a favorisé une orientation progressive, dans le monde scolaire comme dans celui du travail, vers la notion de compétence, correspondant à une centration sur la personne, responsabilisée dans sa capacité à « produire ». Isabelle Astier⁴, dans son ouvrage intitulé *Les nouvelles règles du social*, remarque elle aussi que les politiques

³ J. Nizet & E. Bourgeois, 2005, *Les mutations des formations d'adultes*, Paris, PUF

⁴ I. Astier, 2007, *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF

sociales ont changé de cap : « *l'individu est devenu redevable envers la collectivité*⁵. » On est passé « *d'un Etat-providence à un Etat social actif*⁶ », dans lequel chacun se doit d'être autonome. Au cœur des nouvelles stratégies, le management participatif incite les entreprises à « *miser sur l'homme et ses capacités personnelles, comme facteur de productivité et d'efficacité économique*⁷ ».

I. Astier explique que ces modifications dans l'organisation du travail influent sur la formation professionnelle, qui joue un rôle important dans le maintien et l'évolution dans l'emploi. Comme J. Nizet et E. Bourgeois, elle constate que la notion de compétence prend le pas sur celle de capacité, faisant le lien avec la notion de métier, qui permet d'échapper en partie au rapport de subordination vis-à-vis de l'employeur.

Nous pouvons ainsi remarquer deux phénomènes à rapprocher de notre préoccupation : la « naissance » de l'approche par compétences, et la qualification du métier comme facteur de reconnaissance identitaire. Soulignons ici le propos de M. Leduc, directrice d'un IFSI jusqu'en 2007, interrogée à l'occasion de ce travail. Durant notre entretien, elle a particulièrement insisté sur le caractère restrictif de la notion de capacité dans les projets de formation infirmière, disant que cette notion ne suffisait pas pour atteindre la professionnalisation.

Ces réflexions nous amènent à comparer l'évolution des entreprises à celle qui s'est produite parallèlement au sein de l'Education Nationale. Jusqu'au milieu des années 1970, l'objectif de la scolarisation était d'instruire les futurs citoyens. Les réformes qui ont suivi (création du collège unique en 1975, réforme des lycées et des universités dans les années 1980 et 1990), ont permis de démocratiser l'accès au secondaire. Selon l'étude de S. Berstein et P. Milza, auteurs d'une « *Histoire de la France au XXème siècle*⁸ », il s'agit maintenant, au regard des évolutions socio-économiques, de préparer les jeunes à la vie active. La pratique des enseignants se tourne petit à petit vers une éducation et un accompagnement davantage qu'une instruction. Nous sommes là encore aux portes de l'émergence du nouveau référentiel de formation infirmière.

⁵ Ibid, p. 1

⁶ (2) Ibid, p. 18

⁷ (3) Ibid, p. 62

⁸ S. Berstein & P. Milza, 2009, *Histoire de la France au XXème siècle, tome III, 1958 à nos jours*, Paris, Editions Perrin, 877 p.

2.1.2. Le contexte économique

Plusieurs crises françaises se sont succédées depuis les trente glorieuses, associées à des événements au retentissement mondial: chocs pétroliers, effondrement du bloc communiste... Ce contexte a entraîné le pays vers des mesures telles que l'ouverture des frontières, l'autonomisation des collectivités locales, la rigueur budgétaire. Le but est alors de répondre à la nécessité d'organiser la lutte contre le chômage, le gouffre de la Sécurité Sociale, par la rationalisation des moyens et la mobilité des travailleurs en particulier. Il s'agit aussi de renforcer la puissance européenne pour lutter contre l'empire unique, constitué par les USA, rattrapé depuis par le développement de la Chine ou du Japon. La concurrence est devenue rude, et un petit pays tout seul ne peut plus lutter contre ces grandes puissances. Pour servir les besoins des entreprises, il faut favoriser une mobilité internationale des travailleurs, ainsi que de métier à métier. Il devient donc nécessaire d'établir des passerelles entre les différentes formations professionnelles, par le biais des compétences transverses et de la validation des acquis expérimentiels.

M. Leduc avait bien compris la relation entre l'évolution des programmes de formation infirmière et la nécessité de décroiser les formations professionnelles. Elle a souligné lors de notre conversation l'importance de permettre aux individus de changer de métier pour évoluer dans leur carrière et pouvoir se réorienter en fonction des créneaux disponibles dans le domaine de l'emploi.

En 1997, un comité consultatif pour la formation dans le domaine des soins infirmiers se réunit à Bruxelles⁹. Issu de la Commission Européenne, il s'appuie sur un rapport sur l'évolution de la population, les changements socio-économiques et politiques, les progrès scientifiques et technologiques, l'évolution des politiques de santé et des structures sanitaires. De là, il fait émerger une conception nouvelle de l'infirmier, puis de sa formation. Il y est question de « *nouvelles fonctions* », axées notamment sur la prévention et la prise en charge des maladies chroniques. On y lit également la nécessité d'un niveau universitaire pour « *répondre à l'augmentation quantitative et qualitative des connaissances requises* ». Les recommandations de ce comité reflètent clairement la portée politique et sociétale du nouveau dispositif de formation infirmière.

⁹ Comité consultatif pour la formation dans le domaine des soins infirmiers : rapport et recommandations sur la formation des infirmiers responsables des soins généraux dans l'Union Européenne, Bruxelles, 17 octobre 1997

Il est intéressant de s'arrêter sur les objectifs écrits de la Déclaration de Bologne¹⁰. On y affiche en effet la volonté d'utiliser la coopération de l'enseignement pour renforcer la stabilité, la paix et la démocratie. Les dirigeants européens désirent augmenter l'attrait de leurs universités pour concurrencer leurs homologues américains. Le système de crédits vise à étendre la mobilité des étudiants et des professeurs et, par extension, des professionnels. S'ensuivent des retentissements sur les systèmes de formation : plus de souplesse et de flexibilité, des diplômes plus ouverts, moins de présentiel et plus d'autoformation. On peut rapprocher cette idée de la montée en puissance des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), qui permettraient à la fois d'autonomiser davantage les étudiants et de réinterroger les méthodes pédagogiques des formateurs.

2.1.3. La politique de santé en France

Le contexte mondial a fortement influencé la politique de santé en France. Celle-ci a connu en effet beaucoup de réformes, se tournant progressivement, à l'image de la politique générale, vers une responsabilisation locale et régionale, une recherche de lisibilité des coûts en matière de santé, une rationalisation et un partage des moyens en hommes et en matériel, une implication des acteurs dans la gestion et une collaboration entre personnels administratifs et médicaux. De fait, la gestion des contraintes économiques est passée au premier plan des préoccupations. La politique d'évaluation de la qualité et de certification des établissements de santé a orienté les structures vers l'uniformisation, les procédures imposées et validées, l'optimisation des moyens. On a érigé ces critères en témoins de la qualité des prestations. Force est de constater que ce sont avant tout des critères économiques, et l'on peut légitimement s'interroger sur l'adéquation entre l'uniformisation et la créativité, donc la qualité.

En tout état de cause, les professionnels infirmiers travaillent de nos jours dans un milieu soucieux de rentabilité et doivent apprendre à s'adapter à toutes les situations, et à rester performants quelles que soient les conditions humaines ou matérielles. Les protagonistes impliqués dans la gouvernance des hôpitaux n'ont guère le temps d'avoir des états d'âme.

¹⁰ Déclaration de Bologne 1999, www.eesp.ch

Par ailleurs, l'esprit des usagers a évolué, comme la société en général, dans le sens du développement de soi, de la liberté de penser et d'agir et, disons-le, d'un certain individualisme ambiant. Ce phénomène, associé à la médiatisation des « affaires médicales », est à l'origine d'un changement de niveau d'exigence, et les hôpitaux voient de plus en plus les patients s'exprimer et engager des procédures quand ils ne s'estiment pas bien soignés. La blouse blanche ne suffit donc pas à asseoir sa légitimité, et l'infirmier, comme les autres professionnels de la santé, doit démontrer sa compétence. L'orientation des politiques de santé a cet avantage d'inciter les professionnels de la formation à engager au maximum les étudiants à se responsabiliser.

2.2. La recherche d'une identité infirmière

Un autre facteur qui a pu contribuer à l'émergence du nouveau dispositif de formation infirmière est la recherche d'identité de cette profession au cours des ans, voire des siècles.

Au Moyen Age, le modèle dominant de la femme soignante est la religieuse, pleine d'abnégation et de dévouement. Ce n'est que vers les années 1920 que l'on voit apparaître les premières écoles d'infirmières (les infirmiers n'existent pas), à orientation médicale et technique.

Avant 1970, l'infirmière n'est qu'une exécutante, obéissante et soumise au médecin, très marquée par ce modèle religieux issu de son histoire. L'évolution va se faire ensuite très doucement, vers une collaboration infirmier/médecin, un rôle propre infirmier, un savoir spécifique infirmier.

Malgré cela, l'idée de sacerdoce laisse toujours son empreinte aujourd'hui. On la retrouve dans la façon dont les infirmiers ont tendance à se taire et à accepter leur sort, à celle dont les dirigeants ont tendance, de leur côté, à ne rien leur donner, et à celle enfin dont la population considère la profession : « c'est un beau métier », « un métier de dévouement »...

Ce milieu professionnel est encore très féminin, bien que la proportion d'hommes ait un peu augmenté. *« Sociologiquement, les soins sont des pratiques visant à stimuler les forces de vie : pratiques originellement appropriées par les femmes. Les traitements sont des armes pour lutter contre le mal : pratiques originellement appropriées par les*

*hommes*¹¹». De là sans doute sont venues les conceptions à la base du soin infirmier : la vision holistique du soin, le travail avec la personne sur ses capacités à retrouver son autonomie dans la gestion de sa santé et de son bien être. Ces notions ont été développées en premier lieu par nos collègues nord-américaines, dont les travaux de recherche en soins infirmiers sont à l'origine de nos pratiques et de nos raisonnements diagnostiques actuels. F. Nightingale, H. Peplau, V. Henderson sont parmi les artisans de l'avancée de la profession sur le chemin de la reconnaissance.

Cette reconnaissance passait par une certaine émancipation de la femme, une ouverture du métier à différentes classes sociales, et une affirmation face au monde médical d'un savoir et de compétences spécifiques. Le créneau choisi a été celui de la centration du soin sur la personne plutôt que sur la maladie, ce qui était la lacune du milieu médical. L'infirmier a creusé sa place par le biais des valeurs humaines et de la considération de l'homme dans sa globalité. La formation infirmière a pris une bonne avance, de fait, sur la formation médicale en termes de psychologie, relation humaine, sociologie, anthropologie. On remarque que ces volets du savoir infirmier sont inclus dans les compétences dites transverses du nouveau dispositif de formation, et sont donc potentiellement transférables dans l'optique des passerelles inter-formations.

Cette volonté de s'affirmer en tant que profession est repérable par l'évolution constante des programmes de formation, ainsi que par l'accès progressif aux différents critères qui caractérisent les professions (par opposition aux métiers) : compétences spécifiques et savoirs théoriques validés par des recherches, code de déontologie, circuits universitaires. M. Leduc souligne dans notre entretien le fait que le nouveau référentiel de formation soit issu des professionnels eux-mêmes, et non imposé par d'autres. Même si le contexte décrit plus haut nous montre l'impact des dirigeants sur les orientations de ce dispositif, il est donc forcément imprégné aussi des valeurs infirmières.

2.3. Les programmes successifs de formation infirmière

Les cinquante dernières années ont vu se succéder plusieurs programmes de formation infirmière. Les évolutions d'un dispositif à l'autre nous apportent des éléments d'analyse intéressants.

¹¹ Historique de la profession, www.infirmiers.com

2.3.1. Programme d'enseignement de 1961¹²

Le texte législatif de 1961 propose un programme d'enseignement. Sur un plan général, on peut voir que ce texte émane de la Sous-Direction des Professions médicales, et qu'il concerne les *infirmières*. On est donc bien sur une population exclusivement féminine, et sous la dépendance médicale.

La formation dure deux ans, et sa structure inclut une période probatoire correspondant au premier trimestre, destinée à une prise de conscience par l'élève de la « *valeur morale de la profession et des responsabilités importantes* » qui lui incombent. Cette étape permet d'aborder des généralités qui correspondront plus tard à ce qu'on a appelé les modules transversaux. On y trouve aussi les méthodes de travail : elles ont repris cette place aujourd'hui dans le dispositif de formation, ainsi d'ailleurs que dans la plupart des sections universitaires. Un autre point de convergence concerne l'étude des grands processus pathologiques : c'est un classement qui a été choisi à nouveau dans le référentiel actuel.

On note dans ce programme de 1961 un parallèle établi avec la profession d'assistante sociale. Il est question aussi de « *notions de psychologie et d'éducation sanitaire* », qui prendront leur essor dans les prochains référentiels, jusqu'à devenir essentielles dans le dernier, en lien avec l'évolution des politiques de santé. Les priorités sanitaires de l'époque ont leur écho dans le programme, puisque la tuberculose, par exemple, y a une place de choix.

Les notions de psychologie évoquées ne se retrouvent pas toujours appliquées dans la formulation du texte. Par exemple, l'expression « *imprévoyance de la mère* » dans le chapitre consacré aux soins à l'enfant, de l'ordre du jugement, ne serait plus admise aujourd'hui.

D'un point de vue pédagogique, le dispositif correspond à un schéma en cours à l'époque, c'est-à-dire un programme d'enseignement, avec un ensemble de contenus et une alternance de type juxtapositif. L'accent est mis sur la pratique. Il est question d'*élèves* et de *professeurs*, ainsi que de *monitrices de stage*. Tous les termes utilisés évoquent la transmission de connaissances et l'application de techniques avérées. Un plan de cours est

¹² Ministère de la santé publique et de la population, programme d'enseignement, études préparatoires au diplôme d'Etat d'infirmière, arrêté ministériel du 17 juillet 1961 (J.O. du 21 juillet 1961)

imposé pour étudier les pathologies : c'est toujours le même. Il a pour but de permettre à l'élève de comprendre plutôt que de mémoriser. Cela fait écho pour nous avec les différents niveaux de connaissance : mémorisation, compréhension, adaptation. On peut se demander si un simple plan peut satisfaire ce vœu. Cependant, la notion d'*analyse de situation* peut nous paraître une ébauche intéressante de l'évolution vers la compétence, et le terme de *discernement* laisse entrevoir les prémices d'un raisonnement infirmier.

2.3.2. Programme des études infirmières de 1972¹³

Le programme de 1972 est issu du Ministère de la Santé Publique. Voici un premier signe de l'avancée de cette notion dans la société par rapport au curriculum de 1961. Le terme d'éducation sanitaire a été remplacé par ceux de promotion de la santé, prévention de la maladie et soins aux personnes, traduisant une évolution dans le champ de responsabilité de l'infirmière (il n'est pas encore question d'infirmiers). Le *malade* a d'ailleurs disparu au profit de la *personne*, comme pour montrer une considération plus globale de l'individu.

La professionnelle est censée identifier les besoins de santé et collaborer à leur satisfaction. Cette définition du rôle infirmier évoque celle de Virginia Henderson, auteur des notions d'autonomie et dépendance à l'origine de notre démarche de soins actuelle. La notion de collaboration remplace par ailleurs l'infirmière dans une position de moindre soumission vis-à-vis du médecin. Il est noté qu'« *elle est au service des personnes* » : elle n'est donc plus au service des médecins...

Elle est toujours chargée de *discerner* des réponses possibles : le terme n'a pas changé, mais on peut lire aussi « *développer l'aptitude à penser et à agir* » et « *maturité d'esprit* », qui peuvent nous laisser penser que l'on avance d'un petit pas dans le raisonnement. Qui plus est, la notion de « *plan de soins* » fait une incursion discrète au décours d'un paragraphe, précurseur de la démarche de soins de 1979.

On commence à percevoir un degré d'initiative personnelle de l'infirmière, ainsi qu'un travail sur soi nécessaire pour mieux se connaître et savoir entrer en relation. On peut même lire « *acquisition de compétences* » et « *jugement en fonction des informations recueillies* ».

¹³ Ministère de la santé publique, programme des études d'infirmières, arrêté du 5 septembre 1972 (J.O. du 7 septembre 1972)

Le programme comprend un enseignement et des stages, toujours bien différenciés. *L'infirmière enseignante* a remplacé le professeur. Celle-ci *planifie les cours* et *organise les mises en stage*. Nous sommes encore plus près d'un gestionnaire que d'un formateur.

Les études sont découpées en six périodes, dont l'ordre doit être respecté, ce qui sous-tend une notion de pré-requis, et une première étape vers les boucles de régulation. L'enseignement est progressif.

On note une diversification des modalités pédagogiques : proposition d'approches de la santé par des films, des enquêtes ; réflexions sur la santé ; temps réservé à la documentation.

Globalement, ce programme montre donc un certain nombre d'évolutions par rapport au précédent, suggérant un positionnement un peu plus affirmé de l'infirmière dans son exercice professionnel.

2.3.3. Programme d'études préparatoires au diplôme d'Etat d'infirmier et d'infirmière de 1979¹⁴

Voici notre confrère enfin reconnu ! Il aura fallu mai 68, le collège unique, et la fin de la lune de miel économique, pour voir s'installer notre collègue masculin sur les bancs des écoles d'infirmières. Parallèlement, les filles n'hésitent pas non plus à entreprendre des études de médecine.

La durée de la formation est passée à trente-trois mois. Elle n'est plus répartie en périodes, mais en modules de soins infirmiers, délimités par les domaines de spécialités utilisés par les médecins (cardiologie, neurologie, etc...). La notion de rôle propre apparaît en premier, avant le rôle sur prescription médicale, répondant à une volonté d'affirmer une marge d'autonomie.

Le programme met en avant l'exploitation des situations vécues par les élèves au cours de leurs stages. On touche là aux notions d'analyse de pratique, de conceptualisation, même si elles ne sont pas exprimées comme telles. On peut penser aussi à un début de travail sur l'alternance. Pourtant, on parle toujours d'un enseignement théorique et d'un enseignement pratique.

¹⁴ Ministère de la santé et de la famille, programme d'études préparatoires au diplôme d'Etat d'infirmier et d'infirmière, arrêté du 12 avril 1979 (J.O. du 14 avril 1979)

Les apports en psychologie s'enrichissent de données d'anthropologie et de sociologie, contribuant à améliorer les capacités relationnelles et analytiques des élèves.

A l'instar des précurseurs canadiens, la démarche de soins et le dossier infirmier font leur apparition. Il s'agit d'identifier des problèmes, à partir des « *perturbations que l'affection dont la personne est atteinte peut engendrer en elle* ». De même, est introduit le terme de recherche en soins infirmiers, témoin de la progression vers la professionnalisation.

Ce programme de 1979 correspond donc à une avancée sensible sur le chemin de la reconnaissance professionnelle infirmière. Mais il démontre aussi une évolution dans les fonctions des formateurs (qui n'ont pas encore cette dénomination), puisqu'on y trouve la notion d'un *projet pédagogique* propre à l'école. Bien que le terme d'ingénierie ne soit pas utilisé, ceux de *travaux dirigés*, de *modes d'évaluation*, s'y ajoutent pour nous laisser imaginer l'importance grandissante d'une réflexion d'équipe afin de mettre en œuvre ce programme. Du moins offre-t-il aux équipes désireuses de le faire la latitude de pouvoir s'investir dans un travail d'ingénierie.

2.3.4. Programme d'études conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier de 1992¹⁵

Un pas supplémentaire est franchi à l'occasion de ce texte de 1992. Elèves et écoles cèdent la place à des étudiants et des centres de formation. Ces derniers deviendront quelques mois plus tard des instituts de formation en soins infirmiers. Cette nouvelle terminologie met en avant l'autonomie et le comportement actif nécessaires à l'étudiant dans la prise en charge de sa propre formation. Ce n'est plus un élève qui absorbe des connaissances, mais un étudiant qui se questionne, analyse, conceptualise. Il s'agit bien là d'une opportunité pour les équipes pédagogiques : celle d'élaborer des projets évolutifs, moins basés sur la technique du cours magistral que sur d'autres méthodes plus interactives, et incluant les possibles réajustements à effectuer en fonction de la progression des étudiants. Le terme de « *projet de formation dynamique* » apparaît d'ailleurs en toutes lettres.

Il est clair que les termes employés dans le texte de référence peuvent être lus et compris de manière différente selon les sensibilités et représentations des lecteurs. Nous reprendrons cette remarque quand nous étudierons plus avant le référentiel 2009.

¹⁵ Ministère de la santé, arrêté du 23 mars 1992 relatif au programme des études conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier (J.O. du 25 mars 1992)

On note également l'apparition du « *suivi pédagogique* », autre témoin de l'importance accordée à la progression et à l'individualisation du parcours de formation.

Les notions de créativité, d'adaptation, d'aptitudes et attitudes, de projet professionnel, utilisées dans le texte, nous confirment, s'il en était encore besoin, l'évolution des conceptions pédagogiques sous-jacentes. Pourtant, il n'est toujours pas question de formateurs auprès de ces étudiants, mais d'infirmiers moniteurs. Il s'agit donc a priori de professionnels qui « savent faire » et sont aptes à « montrer comment on fait ». Ce vocabulaire pourra être lui aussi soumis à une étude plus approfondie dans la suite de ce travail.

A la suite du décret de 1992, sont sortis un certain nombre de textes concernant l'exercice professionnel, les règles professionnelles, la formation aide-soignante, réinterrogeant à chaque fois les projets de formation des IFSI. Dans la structure où je suis employée, il ne s'est pas passé une année sans que nous ne remettions nos pratiques sur l'ouvrage, à la lumière des travaux de groupe sur la pédagogie à des niveaux locaux ou nationaux, et des formations suivies par les uns ou les autres.

On voit en tous cas comment le nouveau dispositif de formation émane, en partie, des précédents, et comment aussi ceux-ci reflètent les évolutions à la fois socio-économiques et de l'identité professionnelle infirmière. Le texte de 2009 est donc empreint d'une multitude d'éléments de tous ordres, et mérite à ce titre que l'on s'y attarde pour mieux en percevoir la complexité et les implications. Car c'est à ce prix que nous pourrions envisager ensuite les approches possibles de ce texte par les formateurs.

3. ETUDE DU REFERENTIEL

Le texte législatif affiche une orientation résolument moderne des études infirmières. En effet, il y est question de formateurs, de développement de compétences, de réflexivité, d'alternance, de portfolio, d'individualisation du parcours, de partenariat, de transfert de savoirs... La terminologie employée démontre une volonté de faire évoluer la formation selon des conceptions pédagogiques ayant le vent en poupe depuis un certain nombre d'années, même si elles peinent à s'immiscer dans les ingénieries des écoles et autres instituts.

Nous avons affaire ici à une structuration qui donne à voir la complexité du parcours d'apprentissage, les liens qu'il faut faire faire aux étudiants, que ce soit entre les unités d'enseignement, ou avec les situations à travailler, les compétences à développer... Les recommandations faites aux formateurs les incitent à faciliter ces mises en liens par des méthodes pédagogiques interactives et qui impliquent assidûment les étudiants dans leur propre formation.

Toutefois, à la lecture du dispositif, on peut pointer quelques ambiguïtés, ambivalences, voire paradoxes, sur lesquels il paraît utile de s'arrêter. Car cela donnera une base pour mieux comprendre ensuite comment le formateur pourra adapter sa manière de travailler avec ce nouvel outil.

Nous allons envisager successivement quatre domaines d'ambivalences possibles : les compétences infirmières face à l'identité professionnelle, l'injonction aux prises avec la recherche d'autonomie, les activités par rapport aux situations, l'alternance au regard de la dimension temporelle.

3.1. Compétences et identité professionnelle

Les infirmiers requis au terme de la formation ont un champ de responsabilité étendu. La sémantique utilisée évoque un niveau de cadre, de responsable, voire d'expert : « *expertise nécessaire* ». Il s'agit de « *praticiens autonomes, responsables et réflexifs* ¹⁶ ».

¹⁶ Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit., p. 42

Le terme de « praticien » s'oppose à celui de théoricien. Il est question ici de pratique, d'action (racine grecque : *praktikos*). Il s'agirait donc d'un exécutant. Mais par ailleurs c'est aussi le terme usuel pour dénommer le médecin, ce qui peut montrer une volonté de donner une plus-value à la profession infirmière.

Le terme d'autonomie suppose une liberté d'agir. Il nous fait penser à la notion de rôle propre infirmier. Quant à celui de responsable, il souligne à la fois le devoir de répondre de ses actes et la capacité à prendre des décisions. On se rapproche donc de la notion d'autonomie.

Le terme de « réflexif » concerne, en philosophie, la conscience se prenant elle-même pour objet. Plus intégrateur et ouvert que celui de « réfléchi », il implique une posture professionnelle. Celle-ci a ensuite été décrite comme une attitude systématique visant à revenir sur ses procédés d'action pour apprendre sur son propre fonctionnement et l'améliorer. Développer une posture réflexive, pour P. Perrenoud, c'est « *former l'habitus, favoriser l'installation de schèmes réflexifs*¹⁷ », c'est-à-dire construire son « *système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action*¹⁸ ». Il s'inspire, avec le terme d'« *habitus* », des travaux de P. Bourdieu. Cette notion est riche de conséquences pour les techniques d'apprentissage à proposer aux étudiants infirmiers. Elle suppose un entraînement régulier à partir de situations professionnelles diverses, afin d'atteindre la compétence ainsi caractérisée.

Par tout ce vocabulaire utilisé, nous pouvons constater un souci de valoriser le rôle infirmier.

Pour en arriver à ce statut de praticien autonome, responsable et réflexif, l'étudiant est censé développer des ressources, acquérir des compétences en situation, en utilisant un portfolio (portefeuille de compétences), qui lui permet de formaliser sa progression. Chez les photographes, le portfolio constitue les preuves de la compétence. C'est un outil cohérent avec les conceptions d'autonomie et de responsabilité, et avec celle d'individualisation du parcours de formation.

Ces premiers éléments trouvés dans le nouveau référentiel semblent inspirés directement des travaux de Guy Le Boterf¹⁹ sur le développement des compétences, ou de

¹⁷ P. Perrenoud, 2008, *Développer la pratique réflexive dans le milieu d'enseignant*, Paris, ESF éditeur, 2001, p. 76

¹⁸ Ibid, p. 76

¹⁹ G. Le Boterf, 2008, *Repenser la compétence*, Paris, Editions d'Organisation, 139 p.

Donald Schön et Philippe Perrenoud sur la notion de praticien réflexif. G. Le Boterf insiste en effet sur le fait que la compétence soit un processus, qui mobilise des combinaisons de ressources. Il s'oppose en cela à une conception qualifiée de simpliste de la compétence, vue comme une addition de savoirs, savoir faire et savoir être.

La validation de dix compétences est la finalité de la formation. Cinq d'entre elles sont des compétences « cœur de métier », les cinq autres sont transversales. Cela signifie qu'elles pourront faire partie de référentiels d'autres formations professionnelles. Ce système s'inscrit dans les projets d'établir des passerelles interformations. Les compétences « cœur de métier » sont à valider par les étudiantes sages-femmes, ou les étudiants en médecine, par exemple, qui souhaitent obtenir le diplôme d'Etat d'infirmier. Théorie ou pas, stage ou pas, démarche de soins complète ou partielle à valider : les différences sont assez obscures d'une formation d'origine à l'autre. En fin de compte, les compétences « cœur de métier » sont-elles spécifiques oui ou non à la profession infirmière ? Et si c'est le cas, pourquoi les éléments correspondants ne sont-ils pas tous à étudier ou valider par les candidats au diplôme d'Etat venant d'autres spécialités ? D'où proviennent les différences de « traitement » et sur quels critères sont-elles fondées ? Une certaine ambiguïté ressort de ces systèmes de passerelles, remettant en cause la spécificité des compétences infirmières affirmée par ailleurs.

L'acquisition des compétences doit se faire par l'utilisation et la confrontation de ses savoirs dans diverses situations de soins. Une compétence pourra être validée quand l'étudiant infirmier aura réussi aux évaluations des unités d'enseignement correspondantes, à l'unité d'intégration correspondante également, et enfin quand les tuteurs de stage auront coché l'acquisition des éléments de la compétence sur les feuilles d'évaluation des stages. Ces éléments (le terme est vague) sont précisés dans le portfolio. La question qui se pose alors est de savoir à quel moment l'on peut dire qu'une compétence est acquise, et si c'est réversible. En effet, un tuteur de stage a pu estimer que l'étudiant qu'il a encadré a satisfait aux divers éléments d'une compétence, et a donc coché « acquis » en face des critères correspondants. Au cours du stage suivant, le prochain tuteur considère, quant à lui, que le même étudiant n'a pas acquis cette compétence. Cela s'entend, si l'on tient compte du fait que la particularité d'une situation de soins peut faire varier la performance et réinterroger des attitudes intégrées antérieurement. Est-on alors autorisé à revenir sur l'acquisition d'une compétence ? Le référentiel ne le précise pas, et les IFSI sont d'ores et déjà partagés sur ce point.

D'un point de vue structurel, trois classifications se superposent : chaque unité d'enseignement est reliée à l'une des dix compétences, fait aussi partie de l'un des six champs (champs de quoi ?), ainsi que d'une thématique reprise sur plusieurs semestres. Chaque compétence comprend une ou plusieurs matières (il y a 36 thématiques ou matières de formation). Cette structuration veut rendre compte de la complexité en établissant des liens qui se croisent. Le système de mise en liens repose sur les situations de soins à analyser en collaboration avec les professionnels, et sur les croisements d'unités d'enseignement avec les compétences. De là découlent des contenus très cadrés à l'intérieur de chaque unité, et un risque pour les équipes pédagogiques de se centrer sur ces contenus selon l'ordre institué, sans chercher à avoir une bonne vision d'ensemble du système.

La conception de la compétence est donc clairement définie, mais la mise en pratique de cette conception dans le programme d'études pose des problèmes qu'il reste à résoudre. Elle est aussi à la fois mise en valeur comme une spécificité de la profession et un peu déconsidérée dans les systèmes de passerelles interformations.

3.2. Injonction et autonomie

3.2.1. Travaux personnels guidés et travaux dirigés

Le dispositif divise la formation en IFSI selon trois modalités différentes : les cours magistraux (CM), les travaux personnels guidés (TPG) et les travaux dirigés (TD).

Les cours magistraux visent l'apport de connaissances par des universitaires.

Les travaux personnels guidés correspondent à l'auto-formation, à la recherche-action. La terminologie employée évoque K. Lewin, G. Pineau, J.J.Rousseau : production de connaissances, apprentissage autonome par exploitation de ressources. Dans le « *Traité des sciences et des techniques de la formation* », écrit en 2004 sous la direction de P. Carré et P. Caspar, on peut lire, sous la plume de G. Pineau, une approche de l'autoformation comme « *un apprentissage de soi à la base d'un mouvement de subjectivation*²⁰ ». L'auteur y reprend à sa manière les pôles éducatifs définis par J.J. Rousseau dans son « *Emile* » : organisme, nature et société. Suivant ce modèle, on pourrait aller théoriquement jusqu'à

²⁰ Sous la direction de P. Carré & P. Caspar, 2004, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 327

proposer aux étudiants des recherches sans thème directif, d'autant que les TPG ne sont pas associés à des unités d'enseignement particulières.

Les travaux dirigés semblent être davantage de l'ordre des sciences appliquées, complémentaires des CM de l'unité d'enseignement considérée. Les TD visent la réalisation d'un objectif pratique, l'application d'un enseignement. D'ailleurs, ils sont un « *enseignement obligatoire* », alors que les TPG sont des « *temps de travail* »²¹.

Ainsi, le terme d'enseignement fait penser aux sciences appliquées plutôt qu'à une théorie constructiviste par des aller-retour. L'adjectif « obligatoire » introduit un problème d'absence de désir. A. Geay, dans son « *école de l'alternance* », cite J. Dewey : « *toute leçon doit être une réponse* »²².

Le TPG serait donc un outil pour « mettre au travail » les étudiants, et le TD servirait à l'application de théories. Or c'est le TPG, plus important dans la conception pédagogique décrite, qui dispose du nombre d'heures le moins élevé. Concrètement, on peut seulement y mettre le suivi pédagogique individuel (imposé) et l'exploitation des stages. Cela réduit à la fois les possibilités pour les étudiants d'apprendre par des travaux librement choisis, et celles pour les formateurs de s'investir dans une ingénierie créative et réfléchie.

Si l'on s'arrête à la sémantique, la notion d' « *exercice* », dans les TD, peut cependant se comprendre, en fonction du lecteur, soit comme la mise en pratique (étymologie latine qui signifie pratique), soit comme le fait de s'exercer (élargissement du sens dans le langage courant). Cette deuxième option laisse le champ libre à des travaux de réflexion plus ouverts. On trouve également pour les TD des suggestions de modalités pédagogiques dans le référentiel, telles que « *certaines recherches, études, conduite de projets ou d'actions pédagogiques* »²³, qui ouvrent des voies intéressantes. Le terme de projet nous ramène aussi à la notion de désir, qui nous manquait plus haut.

Il est donc possible d'utiliser les temps de travaux dirigés pour donner de l'importance à la « mise au travail » de l'étudiant. Mais la définition donnée au TD ne l'impose pas, et on peut tout à fait imaginer être dans l'application stricte du nouveau programme tout en fonctionnant par transmission de connaissances (CM), mise en application par des exercices (TD), et stages pour pratiquer les activités. La caricature est poussée à l'extrême, mais c'est une tendance envisageable.

²¹ Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit., p. 45

²² A. Geay, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, p. 62

²³ Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit., p. 45

3.2.2. Boucles de régulation

On nous dit que les liens entre les unités d'enseignement sont rendus possibles par la position qu'elles occupent dans le cursus de formation. Encore faut-il mettre en place l'ingénierie nécessaire pour que les étudiants puissent faire ces liens. Quel niveau d'apprentissage ressort des premières évaluations ou des premiers travaux effectués ? Comment réajuster les séquences pédagogiques à venir pour réguler ce niveau au regard des critères de résultat attendus ? Nous parlons ici des boucles de régulation chères à J.J.Bonniol²⁴, lesquelles supposent un certain degré de souplesse et de mobilité de l'ingénierie en fonction du rythme de progression du groupe.

En sciences techniques, une boucle de régulation est un système de réaction face à un écart par rapport au résultat attendu, et qui vise à ramener la mesure concernée dans la « fourchette » correcte.

Les objectifs des unités d'enseignement, et ceux des séquences pédagogiques à l'intérieur de ces unités, doivent donc montrer une évolution, une marge de souplesse, et être révisables en fonction de la progression des étudiants. Seule l'évolution est perceptible de fait parmi ces trois critères souhaités. Or une pédagogie interactive s'accommode mal d'un système fermé avec des objectifs plaqués. Plus le référentiel est cadré, moins on peut mettre en œuvre une ingénierie apprenante, et moins on encourage une posture de formateur, qui devient prestataire de services. C'est peut-être un risque inhérent à ce référentiel, qui pêche par la volonté de trop bien faire. Il faut lire entre les lignes les possibilités de sortir du cadre !

3.2.3. Unités d'intégration

Nous avons dit que les travaux dirigés pouvaient permettre de travailler sur des situations cliniques. Les unités d'intégration, unités de synthèse censées réutiliser l'essentiel des savoirs abordés précédemment, « obligent » à ce mode de travail à partir de situations. En théorie, on peut donc ne prévoir qu'une analyse de situation par semestre (chaque unité d'intégration arrivant en fin de semestre), soit beaucoup moins qu'avec l'ancien dispositif !

²⁴ J.J. Bonniol, « La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur », Les cahiers de l'année 1996-cahier 1, www.univ-provence.fr

En revanche, le temps accordé à cette unité est important (environ une semaine complète), d'où l'opportunité d'organiser un travail progressif, approfondi, par étapes et selon des modalités variées. Mais on peut aussi, si l'on s'en tient littéralement à la commande, prévoir des études de cas cliniques classiques, assortis de pratiques en salles pour illustrer les soins, sans véritable remise en question de ses certitudes par le formateur, ni mobilisation et confrontation de ses savoirs de la part de l'étudiant. Tout est possible : on peut se cantonner à la compilation de cours théoriques injectés dans des situations, ou à l'opposé laisser chercher les étudiants sans rien valider ni compléter en termes de connaissances, ce qui serait également critiquable. Les recommandations pédagogiques ne sont que des recommandations.

« *Le formateur aide l'étudiant à reconnaître la singularité des situations tout en identifiant les concepts transférables à d'autres situations de soins* ²⁵ ». Nous reconnaissons ici la formule « comprendre, agir, transférer » utilisée par G. Le Boterf, pour l'acquisition des compétences. La réserve est que chaque unité d'intégration n'est censée concerner qu'une, ou deux compétences au maximum, ce qui limite le travail de mise en liens nécessaire à la vision globale. Les liens sont recommandés mais le cadre peut les restreindre. Il est vrai que cette restriction a son intérêt pour pouvoir s'appuyer sur des données tangibles dans la validation des différentes compétences. Un minimum de « découpage » est donc à la fois nécessaire et malvenu par rapport à des ambitions pédagogiques globales.

3.2.4. Parcours d'apprentissage

Le portfolio, la ligne de stage, les objectifs personnels, servent l'individualisation du parcours de formation. En complément de ces outils, la posture pédagogique doit offrir à chacun des étudiants la possibilité de trouver des méthodes d'apprentissage qui conviennent à sa nature. Dans cette optique, le référentiel évoque la notion de « *pédagogie différenciée* ²⁶ ».

Que s'agit-il de différencier ? Les processus d'apprentissage sont variables. On peut définir une mise en œuvre différente pour des objectifs communs. Les contenus de l'apprentissage sont adaptables dans une certaine mesure : on note une marge de liberté dans les pathologies à étudier, ainsi bien sûr que dans les situations à travailler. Les lieux

²⁵ Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit., p. 46

²⁶ Ibid, p. 43

de stage sont forcément différents pour un étudiant ou un autre, entraînant une variété dans les situations de soins rencontrées.

Cette notion de différenciation suppose pour les formateurs une nécessité d'adapter leur pédagogie dans le sens d'une « navigation à vue », selon l'expression de P. Perrenoud. Ils travaillent à partir d'objectifs plutôt que de contenus prédéterminés, et à partir des besoins et demandes des étudiants plutôt que de leurs besoins à eux.

Le référentiel propose des contenus listés et organisés dans le temps. C'est surtout au niveau des méthodes pédagogiques que les équipes de formateurs ont à situer leur marge d'autonomie. Ce constat est cependant à croiser avec les injonctions institutionnelles ou gouvernantes de construire ensemble des unités d'enseignement régionales. Dans quelle mesure ? Jusqu'aux méthodes pédagogiques ?

La marge d'autonomie nécessaire à l'investissement personnel est donc à déterminer en fonction de plusieurs facteurs. Les unités sont validées par les universitaires. La Région exerce une tutelle qui l'incite à porter un regard d'évaluateur. Les orientations institutionnelles donnent un cadre général. Les objectifs pédagogiques des unités d'enseignement, les modalités et critères d'évaluation sont imposés par le texte législatif.

Il émane de ce contexte la nécessité pour les équipes de formateurs de regarder le référentiel d'un œil à la fois conformiste et critique, ce qui revient à utiliser les conceptions générales, à suivre les recommandations énoncées, et à investir les zones d'ombre ou de flou pour conserver au dispositif son caractère innovant et pédagogique.

Il reste que ce positionnement est soumis à l'appréciation de tous et de chacun, et donc à des interprétations diverses en termes de mise en œuvre et de résultats.

3.3. Activités et situations

A la fin du portfolio²⁷, on trouve, sans distinction, les actes, activités et techniques de soins à acquérir sur les trois années d'études. Selon le texte, les activités semblent correspondre à des formulations génériques, des « domaines d'actes » (relationnels, organisationnels...). Il y en a neuf. Puis elles sont déclinées en « *activités détaillées* »²⁸.

Le terme d'activité fait appel à la vivacité, l'énergie dans l'action, l'animation, l'occupation. L'acte, en latin « chose faite », est un mouvement volontaire, avec un but, un

²⁷ Portfolio de l'étudiant, annexe I

²⁸ Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit., p. 20

effet à produire. L'acte aurait donc une portée plus grande dans le sens où il aurait un objectif. Il suppose une conscience, une morale, une réflexion. L'activité a un caractère de rapidité, d'action pour l'action. C'est ce qu'on fait : en l'occurrence les soins. Il manque dans ce choix lexical la prise en compte du contexte. C'est pourquoi le référentiel de formation insiste par ailleurs sur l'importance de la situation dans laquelle les soins sont pratiqués, comme condition sine qua non pour aboutir à la compétence.

Signalons à ce propos l'initiative de la Conseillère Pédagogique de la Région qui a envoyé à chaque structure accueillant des étudiants infirmiers un guide²⁹ pour élaborer son livret d'accueil. Ce document comporte des recommandations et explications utiles à l'élaboration de cet outil, pour que l'étudiant puisse se rendre compte de ce qu'il pourra apprendre durant son stage. Le référentiel prévoit que ce livret fasse état des situations prévalentes, ainsi que des activités prévalentes, que la structure peut proposer. Or on remarque que les premières n'ont qu'une place minime dans le document produit par la région (une seule ligne pour définir les situations), alors que les activités disposent d'un chapitre entier pour être développées.

Une situation est un moment dans la prise en charge d'une personne, c'est-à-dire un ou plusieurs actes réalisés dans un contexte particulier. Dans le cadre d'une situation prévalente, on parle d'un type, d'une famille de personnes qu'on peut rencontrer dans le terrain de stage (de par sa pathologie, son âge, ses habitudes de vie, ses priorités, ses besoins). Par exemple, ce n'est pas la même chose que d'intervenir dans la toilette d'une personne âgée alitée ou auprès d'une personne schizophrène en psychiatrie. C'est la même activité mais ce sont deux situations différentes, qui mettent en jeu plusieurs compétences. Peut-être alors y a-t-il un glissement entre la commande initiale et l'interprétation par la Région, lequel risque de se poursuivre en aval. Nous avons d'ailleurs déjà vu des livrets d'accueil sans situations prévalentes mais uniquement avec des actes.

Ce souci de ne pas isoler l'acte de son contexte se retrouve dans la situation du listing de soins, regroupés en fin de portfolio, derrière les compétences certes, mais isolés quand-même. On peut se demander si cette structuration ne risque pas d'accentuer le phénomène, c'est-à-dire d'encourager les étudiants et les tuteurs à s'attacher en priorité à l'apprentissage de techniques au détriment de la compétence.

²⁹ Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales Centre, Recommandations pour une offre de stages qualifiants, mai 2009, annexe II

Les termes de « *familles de situations* » ou de « *situations prévalentes* », utilisés dans le référentiel, sont-ils d'ailleurs pertinents ? Puisqu'une situation est unique par définition, supposant un ensemble de circonstances particulières et une position particulière par rapport à cet ensemble. On peut soulever là une ambivalence, qui amène au risque d'égarer l'objectif compétences dans la pratique de l'encadrement en stage. Car il n'est pas facile de s'investir dans une réflexion systémique pour naviguer entre la situation qui se présente ici et maintenant et les situations prévalentes, qui obligent à des aller-retour entre éléments de compétences et conceptualisation, généralisation, transfert.

Cette ambivalence se retrouve dans le portfolio, dans l'emploi de la formulation « *situations ou activités vues ou réalisées* »³⁰. Les deux termes peuvent être considérés ici comme équivalents. L'étudiant doit faire des analyses de pratique. Mais cette formulation l'autorise à réfléchir en priorité sur des déroulements de soins, des fiches techniques, et pas sur une vision plus large de l'activité incluse dans un contexte, avec les impacts sur l'attitude, l'observation, le raisonnement, à associer à l'acte.

La notion d'analyse de pratique est très présente dans le dispositif, mais pas explicitée. Or il existe diverses acceptions de l'expression, allant d'une analyse empirique à une démarche de transformation du praticien. Le niveau d'exigence des formateurs et l'implication personnelle des étudiants peuvent être variables dans ce domaine. Cependant la notion de posture réflexive évoquée ailleurs dans le référentiel semble vouloir orienter vers un entraînement à la réinterrogation permanente de ses savoirs dans l'action.

3.4. Alternance et dimension temporelle

L'alternance intégrative n'est jamais citée dans le référentiel. On la devine seulement, derrière les analyses et confrontations à des situations nouvelles, les recommandations pédagogiques incitant à faciliter les transferts de savoirs chez les étudiants... Mais rien n'empêche de lire « alternance » comme une simple juxtaposition dans un calendrier.

D'après A. Geay, « *l'intérêt de l'alternance, c'est de permettre la confrontation de ces apprentissages expérimentiels avec les apprentissages formels des sciences et des techniques dans la situation scolaire* »³¹.

³⁰ Portfolio de l'étudiant, annexe I

³¹ A. Geay, 1998, op. cit., p. 53

La conception de l'alternance se reflète dans la manière dont une équipe pédagogique et les professionnels de terrain utilisent les changements permanents de lieux de formation pour favoriser la mise en liens entre les savoirs, les activités professionnelles et les compétences à développer.

Le référentiel de formation découle du référentiel de compétences, qui lui-même provient du référentiel d'activités. Les compétences professionnelles sont nécessaires pour faire les activités « correctement ». Donc les activités à la fois sont la finalité et ont une dimension moindre que les compétences. Ce sont des actes adaptés dans un contexte grâce à des compétences avérées dans d'autres situations antérieures. Elles sont donc interdépendantes. Mais il y a là un paradoxe sur la position hiérarchique de l'activité dans la formation : à la fois finalité et n'ayant une valeur que si elle reflète la compétence. La compétence est donc la finalité de la formation (c'est ce qu'on valide pour avoir le diplôme), alors que l'activité est celle du terrain d'exercice professionnel (c'est ce que l'on regarde au quotidien, la compétence ayant été admise en amont). Et ceci, bien que les vœux de nos instances dirigeantes soient de mettre en valeur la compétence plutôt que la qualification, comme nous l'avons souligné précédemment.

Au travail, au sein d'une unité de soins, la compétence n'est plus qu'un outil pour faire les activités correctement, et plus une finalité. Ce fait est normal, puisque les objectifs d'un établissement de santé ne sont pas les mêmes que ceux d'un institut de formation professionnelle. Il s'agit de fournir des prestations de la meilleure qualité possible grâce à des moyens optimisés. Mais quoi qu'il en soit, cela nous amène à un paradoxe à gérer dans le partenariat IFSI-terrain. Car il faut que les terrains oublient un peu leur charge de travail pour « s'intéresser » davantage aux compétences dans l'encadrement des stagiaires, et que les IFSI prennent en compte les activités tout en les passant au second plan.

Dans le référentiel, le lien entre compétences et activités est affiché comme une priorité, prévu par la structuration des enseignements, recommandé dans l'encadrement en stage. Mais il se frotte inévitablement aux priorités de fait de part et d'autre.

Des liens forts sont préconisés entre lieux de stage et institut. Les stages sont longs : dix semaines en général. Cela permet de travailler sur la durée, de « prendre son temps » pour le développement des compétences.

Cette consigne d'organiser des stages de dix semaines a été réinterprétée par des IFSI qui les ont divisés en deux stages de cinq semaines chacun. Il faut dire que, d'après le

référentiel, les étudiants peuvent effectuer leur stage non pas dans une unité de soins mais dans un pôle, « *dans un objectif de professionnalisation* ³² ». Cela leur fournit des occasions d'apprendre diversifiées. En particulier, ils peuvent visualiser les chemins cliniques suivis par les personnes soignées, et donc mieux mesurer les liens interunités et interprofessionnels. Mais il ne faudrait pas que cette liberté soit confondue avec la possibilité de changement radical de structure de stage. Car n'y a-t-il pas là un risque de travailler davantage sur des actes et moins sur le développement de compétences ? Celles-ci se construisent sur la durée, avec des étapes et des réorientations en fonction du suivi. La temporalité n'est utile que si l'on s'en sert pour donner à voir la complexité et permettre d'élargir le champ de vision et la démarche réflexive. Un stage court centré sur quelques actes à répéter tous les jours peut induire une lassitude de l'étudiant, qui fait toujours la même chose, se démotive, est mal considéré... Un stage long permet une diversification et une amplitude différentes de l'apprentissage.

Dans ce chapitre du référentiel, la professionnalisation est mise en opposition avec l'intérêt pédagogique pour justifier des changements de lieux de stage. Il en ressort une certaine ambiguïté, qui laisse le champ libre à des pratiques et conceptions diverses, pouvant à l'extrême aller à l'encontre des principes énoncés.

Les stages sont décrits comme des lieux d'intégration des connaissances et d'acquisition de nouvelles. Les formateurs doivent participer aux analyses de pratique avant, pendant et après le stage. On reconnaît là encore une explicitation de l'alternance intégrative sans la nommer.

Dans ce but, des regroupements d'étudiants sont donc à organiser lors des stages, avec formateurs et professionnels de terrain. Les notions de partenariat, de tutorat, de collaboration, sont très appuyées.

Partenariat signifie association, relation, partage. On trouve aussi dans la définition le terme de co-détenteur. Nous sommes donc sur des notions d'entente et de partage des tâches et des responsabilités. C'est impliquant pour tous les acteurs.

Le dispositif fait la différence entre les professionnels qui encadrent l'étudiant : « *maître de stage, tuteur, professionnel de proximité* ³³ ». Les explications fournies peinent

³² Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit., p. 52

³³ Ibid, p. 49

à bien délimiter le champ d'intervention de chacun. Là encore cela peut être source de divergences de points de vue et de disparités dans les manières d'agir.

L'étude de ce nouveau programme montre à la fois une volonté ferme d'optimiser la formation des infirmiers, basée sur des conceptions pédagogiques intéressantes, et les imperfections dues à un encadrement très strict et en même temps ambivalent. Ce référentiel a les défauts de ses qualités, dans la mesure où il pêche par un excès de précautions. C'est aux formateurs de l'aborder par les « bonnes entrées » et d'en retirer les éléments utiles pour en assurer une mise en œuvre optimale, qui se ressent jusque dans le face à face pédagogique.

4. LA POSTURE DU FORMATEUR

4.1. Le formateur

Qu'est-ce qu'un formateur ? La question n'est peut-être pas aussi simple qu'il y paraît tout d'abord. Le terme étant employé pour la première fois, rappelons-le, dans un dispositif de formation infirmière, il mérite qu'on s'y attarde un moment.

La littérature propose un certain nombre de mots pour caractériser le formateur.

P. Carré et P. Caspar, dans leur « *Traité des sciences et des techniques de la formation* », le décrivent comme un « metteur en scène » :

« *Le formateur passe d'un rôle d'acteur principal à celui de metteur en scène ; et l'apprenant, auparavant convié à un spectacle, est invité à monter sur la scène pour y jouer une pièce qu'il va, en fait, co-écrire.* ³⁴ »

Dans le même ouvrage, on peut trouver une triple définition : *facilitateur* (utilisé aussi par C. Rogers), *animateur* et *accompagnateur*.³⁵ J.J. Bonniol parle d'un *passeur*³⁶, B. Aumont et P.M. Mesnier d'un *médiateur*³⁷. Quant à P. Perrenoud, il évoque un *entraîneur*³⁸.

Tous ces termes nous donnent une image de dynamisme et de relation. Il s'agit d'engager et de maintenir une implication et une énergie chez les étudiants, par une attitude aidante et stimulante. La comparaison avec une pièce de théâtre montre une nécessaire collaboration entre formateurs et étudiants, jusque dans l'acceptation, tacite ou affichée, de remaniements possibles dans les séquences pédagogiques prévues (notion de co-écriture). Autrement dit, le rôle du formateur est plus de l'ordre de l'adaptation continue et de l'interface entre l'étudiant et le savoir, que de la mise en application d'un programme prédéterminé et immuable. Cela veut dire aussi, ainsi que le souligne G. Jobert, que le formateur n'est pas un simple transmetteur de connaissances :

³⁴ Sous la direction de P. Carré & P. Caspar, 2004, op. cit., p. 463

³⁵ Ibid, p. 464

³⁶ J.J. Bonniol, 1996, op. cit.

³⁷ B. Aumont & P.M. Mesnier, 1992, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, p. 198

³⁸ P. Perrenoud, 2008, op. cit., p. 168

« Le formateur n'est plus le diffuseur de connaissances déjà écrites mais l'auxiliaire des praticiens qu'il aide à formaliser le contenu de leur activité, à confronter leurs concepts quotidiens aux concepts scientifiques afin d'en dégager les significations et le sens ³⁹ ».

Certes, le formateur possède des connaissances infirmières. Mais ne pratiquant plus lui-même de soins depuis « un certain temps », son expertise réside davantage, à notre sens, dans la pédagogie. Son expérience du métier infirmier lui est une aide indéniable par ailleurs dans la compréhension des problématiques de tous ordres vécues par les étudiants au cours de leur apprentissage.

Le travail du formateur consiste donc à fournir aux étudiants des occasions pour se mettre au travail, s'entraîner à des retours réflexifs sur leurs expériences de stage, se mettre en recherche, seuls et en groupe, pour intégrer une dynamique propice à l'apprentissage. Il s'agit là d'une attitude souvent assez nouvelle pour les étudiants, habitués à « bachoter » et à vite oublier les contenus ainsi « ingérés ». Mais il s'agit aussi d'une attitude difficile à adopter par les formateurs que nous sommes. Car nous préférons fonctionner comme des experts : nous aimons expliquer ce que nous savons et n'avons peut-être pas envie, même inconsciemment, de perdre cette sécurité et ce pouvoir. P. Meirieu⁴⁰ évoque la nécessité de se départir de son fantasme de toute-puissance pour s'ouvrir à une pédagogie plus empreinte d'imprévu et de prise de risque.

Pour nous résumer, rien ne semble plus explicite que la comparaison établie par P. Perrenoud⁴¹ entre l'enseignant et le formateur.

Enseignant	Formateur
Partir d'un programme	Partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés
Cadres et démarches imposés	Cadres et démarches négociés
Contenu standardisé	Contenu individualisé
Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	Focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation

³⁹ Sous la direction de P. Carré & P. Caspar, 2004, op. cit., p. 360

⁴⁰ P. Meirieu, 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 281 p.

⁴¹ P. Perrenoud, 2008, op. cit., p. 173

Evaluation sommative	Evaluation formative
Personnes mises entre parenthèses	Personnes au centre
Apprentissage = assimilation de connaissances	Apprentissage = transformations de la personne
Priorité aux connaissances	Priorité aux compétences
Planification forte	Navigation à vue
Groupe = obstacle	Groupe = ressource
Fiction d'homogénéité au départ	Bilan de compétences au départ
S'adresse à un élève	S'adresse à un sujet se formant
Travail à flux poussés selon un programme	Travail à flux tendus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif
Posture de savant partageant son savoir	Posture d'entraîneur prêtant main forte à une autoformation

Plusieurs notions intéressantes apparaissent dans ce tableau de P. Perrenoud.

Un formateur chargé de favoriser le développement de compétences chez les étudiants se focalise sur leurs processus d'apprentissage plus que sur les savoirs à leur transmettre. Il part de leurs besoins et non de ceux qu'il leur prête, et négocie avec eux les moyens d'y répondre. Il évolue dans une trame faite d'objectifs pédagogiques plus que de contenus, et réagit à la progression du groupe en revisitant ses méthodes en temps réel. Dans l'ingénierie qu'il élabore en équipe, il est attentif à la fois au parcours de tous et à assurer une marge d'individualisation suffisante pour permettre à chacun de respecter ses rythmes d'apprentissage.

Tout ceci suppose une posture particulière, qu'il nous reste à définir.

4.2. La posture

Dans la dernière ligne du tableau ci-dessus est utilisé le terme de posture. De quoi parle-t-on ? Au sens propre, la posture est la façon dont on pose et tient son corps. Au sens figuré, c'est l'état dans lequel on est par rapport à sa condition. Il s'agit donc d'une

position que l'on adopte dans un environnement, et dont les caractéristiques peuvent avoir des conséquences sur celui-ci. Qu'y a-t-il dans la posture du formateur ?

Il y a un ensemble de comportements, de manières de procéder, de s'exprimer, d'agir. Ce fonctionnement résulte d'un mode de pensée, notamment de conceptions pédagogiques. C'est-à-dire que le formateur, dans son exercice quotidien, interprète à sa façon, par le filtre de sa subjectivité, les consignes qui lui sont données. Il fait un travail d'appropriation, d'abord individuel, puis collectif par le biais du consensus d'équipe. Jour après jour, il se construit son système de raisonnement et d'action, son habitus pour revenir à P. Bourdieu, dans lequel il cherche à poser ses repères pour se sentir en sécurité. C'est ainsi qu'il fait des choix dans le cadre de son travail, inspirés pour partie par ses convictions raisonnées, et pour une autre par ses dispositions ponctuelles à tenter des expériences ou à se protéger dans des habitudes confortables.

La posture « classique » de ce que nous appellerons l'enseignant nous est utile de temps à autre pour des séquences particulières de notre projet pédagogique. Mais il lui arrive aussi de surgir en nous à notre insu, malgré nos bonnes intentions. Nous nous plaignons parfois des étudiants qui ne nous écoutent pas, ne sont pas motivés, font du bruit. Et nous, formateurs, en quoi sommes-nous responsables de ces comportements ? Il nous arrive aussi d'attendre des éléments de contenus précis dans des travaux d'étudiants de type analytique, ou encore de préparer nos discours à la virgule près par crainte de perdre le contrôle des événements.

Or nous avons vu que la posture du formateur, telle que la décrit P. Perrenoud dans la dernière ligne de son tableau, le rapproche souvent d'un entraîneur plutôt que d'un savant. On imagine une personne dynamique, toujours bienveillante et attentive, prenant le temps de saisir les occasions d'apprendre pour les étudiants, et capable de « naviguer à vue » dans un cadre souple. C'est quelqu'un qui met à profit ses capacités d'observation et de réaction et ne craint pas d'improviser ni de prendre des risques. Enfin c'est un professionnel qui s'octroie la liberté de composer avec le cadre institué pour mieux en appliquer les principes fondateurs. Il utilise son discernement et son ouverture d'esprit pour confronter systématiquement les actions et les intentions, les procédures et les processus, et proposer les réajustements nécessaires même s'ils impliquent pour lui-même des changements dans ses modes de fonctionnement habituels.

Cette posture telle que nous l'envisageons suppose un entraînement à la réflexivité, ainsi qu'une implication soutenue dans l'analyse et la critique constructive. Elle sous-entend aussi, d'après H. Trocmé-Fabre⁴², une tolérance pour les divergences et les erreurs, et une capacité à « envisager l'autre en devenir ». Cette posture « idéale » du formateur évoque pour nous des valeurs professionnelles en amont, comme l'humilité, la bienveillance, l'honnêteté intellectuelle.

4.3. De l'appropriation du référentiel à l'évolution de posture du formateur

Le formateur, seul devant son exemplaire du référentiel de formation, l'a lu et lui a donné un sens, en fonction de ce qu'il est en tant que personne humaine (ses valeurs, ses centres d'intérêt), et en fonction de ce qu'il est en tant que professionnel (ses conceptions pédagogiques). Il a fait des tris, des choix, à partir de sa lecture, et en a retiré certains éléments seulement, soit parce qu'ils lui conviennent, soit parce qu'ils interrogent ses convictions antérieures.

Il a aussi pris note des indications et orientations fournies par le cadre institutionnel, et débattu avec ses collègues et ses partenaires du sens à donner à ce nouvel outil. Cela fait donc plusieurs étapes dans l'interprétation du dispositif, et autant d'occasions de diversifier les modes d'appropriation.

Les formateurs en IFSI n'ont bien sûr pas attendu le texte de juillet 2009 pour faire évoluer leur posture. Cependant, ils ont été plus ou moins aidés dans cette démarche, plus ou moins sensibilisés aussi, d'où des écarts d'opinions et de comportements, qui font aussi la richesse des équipes pédagogiques. N. Roelens, dans son ouvrage intitulé « *Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités* », montre l'intérêt de la confrontation des idées quand elle écrit : « *La production d'un univers de sens partagé est dynamisée par les conflits d'interprétation* »⁴³. C'est à partir du décalage et de la différence que va émerger le sens, de l'inconfort cognitif généré par les divergences de points de vue exprimées que va naître la recherche de consensus. Celui-ci sera d'autant plus satisfaisant pour l'équipe qu'il aura surgi d'une discussion animée et contradictoire. Cependant la notion de consensus implique forcément celle de déviation, d'écart par rapport au sens

⁴² H. Trocmé-Fabre, 2003, *L'arbre du savoir apprendre*, La Rochelle, Editions Etre et connaître, 66 p.

⁴³ N. Roelens, 2003, *Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités*, Paris, L'Harmattan, p. 256

premier attribué par chacun au sujet discuté. S. Moscovici et W. Doise⁴⁴ (« *Dissensions et consensus* ») écrivent que le consensus amène soit à un compromis, soit à une position extrême, et qu'il est influencé par différents facteurs, telles que les valeurs du groupe, les rapports hiérarchiques, les contraintes organisationnelles. Ils soulignent aussi la force du conflit socio-cognitif dans l'émergence d'une pensée convergente. En tout état de cause, on voit que ce qui ressort du travail d'équipe est de toute façon propre à cette équipe à un moment donné, et donc potentiellement différent de ce qui peut émerger ailleurs.

Cela nous ramène à l'évolution du référentiel, d'abord par la lecture de chaque formateur, ensuite par les indications institutionnelles ou tutélaires, enfin par le travail en commun. Nous allons alors aboutir à l'élaboration de projets de formation, puis de projets pédagogiques, relativement divers en termes de conceptions définies, de priorités énoncées. Ces projets seront le reflet à la fois d'individualités, de dynamiques d'équipes, de modes de management. Ainsi les points mis en avant par certains IFSI ne le seront pas par d'autres. De même, les priorités d'un formateur ne seront pas les mêmes que celles de son collègue du même IFSI. L'appropriation, s'ajoutant à l'interprétation, donnera lieu à des résultats variés, qui se retrouveront ensuite dans la phase de planification, puis d'application face aux étudiants.

La nature humaine est trop complexe pour que l'on puisse croire qu'un référentiel, aussi cadré soit-il, suffise à assurer une unité de sens et de mise en œuvre. Ce n'était d'ailleurs sans doute pas le but, et il paraît donc plus opportun d'appréhender ce dispositif avec lucidité et autonomie.

Quoi qu'il en soit, il ressort de ce cheminement l'hypothèse que la mise en œuvre du référentiel de formation infirmière est sujette à modifications à quatre niveaux successifs.

Le premier niveau concerne la façon pour le formateur de comprendre ce référentiel, en lien avec son caractère ambivalent et le phénomène subjectif de l'interprétation individuelle.

Le deuxième niveau est celui de l'acceptation qui, s'étant frottée à l'injonction, qu'elle soit légale ou institutionnelle, et au tempérament conformiste ou non des acteurs, peut être incomplète.

⁴⁴ S. Moscovici & W. Doise, 1992, *Dissensions et consensus*, Paris, PUF, 296 p.

Le troisième niveau touche à la mise en œuvre proprement dite, par le biais de l'ingénierie, des méthodes pédagogiques choisies, des choix imposés par les supérieurs hiérarchiques.

Le quatrième niveau concerne la manière dont les formateurs vont faire vivre le référentiel au quotidien. C'est celui du face à face pédagogique, du travail effectif avec les étudiants, empreint de procédés d'action usuels plus ou moins revisités, et de comportements plus ou moins cohérents avec les projets.

Parallèlement à ces quatre niveaux, qui agissent sur chacun des formateurs de manière individuelle, s'inscrivent des facteurs supplémentaires de modifications, dus au travail de groupe. Car celui-ci intervient à chacune des étapes citées, apportant à chaque fois son lot de changements possibles consécutifs au débat, à la dynamique d'équipe, à la qualité de la démarche vers le consensus, au degré de reconnaissance des différents acteurs dans l'équipe.

On peut en arriver ainsi à des pertes de sens ou d'efficacité, voire à des distorsions dans la mise en œuvre de ce dispositif. Le phénomène semble paradoxal au regard de la quantité de repères donnés par le texte législatif.

Deuxième partie : approche méthodologique

1. MISE EN ŒUVRE DE L'ENQUETE

La partie théorique du travail a été l'occasion, parallèlement aux lectures, de mener un entretien exploratoire auprès d'un directeur d'IFSI. Cette conversation, n'ayant pas été enregistrée, n'est pas consignée ici. Elle a permis cependant d'alimenter la réflexion, en particulier sur les conditions d'émergence du nouveau référentiel.

La suite de cette recherche consiste à étudier le bien-fondé de l'hypothèse élaborée, par le biais d'entretiens. Pour cela, il a fallu déterminer la population à interviewer, puis un échantillon de cette population, et construire un guide d'entretien adapté à notre préoccupation.

1.1. Choix de la méthode

Le sujet de la recherche portant à la fois sur des récits d'expérience, des ressentis et une expression de convictions et de conceptions, plusieurs outils semblaient d'emblée envisageables.

Un questionnaire traité sous la forme d'échelles d'attitude aurait pu permettre de faire ressortir des types de posture chez les formateurs interrogés, avec l'avantage de pouvoir s'adresser à un grand nombre de professionnels. Mais nous y avons vu aussi l'inconvénient d'une lisibilité limitée des opinions ainsi que des sentiments.

La deuxième possibilité pouvait être l'observation directe de formateurs au cours de leurs face à face pédagogiques. Sachant que cette position était sujette à inconfort ou malaise de part et d'autre, l'éventualité n'a pas été retenue. De plus, elle nous semblait présenter les mêmes limites que l'hypothèse précédente.

Le choix s'est finalement porté sur l'entretien semi-directif, sans doute le plus adapté à une recherche portant à la fois sur des conceptions annoncées et des manières d'agir effectives. La difficulté s'est trouvée alors dans les capacités à maintenir le discours autour de la description d'un comportement adopté dans une situation précise, pour en dégager la posture du formateur. Il aurait peut-être été judicieux de s'appuyer pour cela sur la technique de l'entretien d'explicitation, proposée par P. Vermersch⁴⁵. Mais à la réflexion, le manque d'expérience en tant qu'interviewer a pu permettre d'aborder l'exploration de

⁴⁵ P. Vermersch, 1994, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF

l'hypothèse de recherche sous ses deux aspects : que font les formateurs de ce référentiel, et aussi que disent-ils qu'ils en font ?

1.2. Guide d'entretien

Selon toute logique, les questions à poser devaient porter sur les différents niveaux évoqués dans l'hypothèse. Elles devaient permettre au formateur interrogé de s'exprimer librement sur sa façon d'aborder le nouveau référentiel et de le faire vivre dans son exercice quotidien. Dans ce but, le guide d'entretien a été formulé ainsi :

Depuis combien de temps es-tu à l'IFSI ?

Ce premier renseignement est nécessaire pour établir le profil de la personne interviewée.

Peux-tu me décrire précisément une situation de face à face pédagogique de ton choix dans le cadre de la nouvelle formation 1^{ère} année ?

Cette question vise à explorer surtout le niveau « faire vivre le référentiel ». Elle a aussi donné lieu à des épisodes de généralisation à partir de la situation exposée.

Que penses-tu de ce nouveau référentiel ?

Ici nous abordons davantage les niveaux « accepter » et « comprendre ».

Comment vis-tu la mise en œuvre de ce nouveau référentiel ?

Cette question nous amène plutôt sur les niveaux « accepter » et « mettre en œuvre », et sur l'impact du travail d'équipe.

Penses-tu que les infirmiers 2012 seront différents et en quoi ?

Nous revenons là davantage sur le niveau « comprendre ».

Nous voyons que chacune des questions prévues, même si elle vise un axe plus particulier de l'exploration, peut amener à chaque fois la personne interrogée sur les autres niveaux.

1.3. Choix de la population

Le sujet de recherche étant mieux cerné, il restait à définir la population concernée, et plus concrètement un échantillon représentatif de celle-ci. Il paraissait évident de

s'adresser à des formateurs en IFSI, la cible étant à ce stade du travail l'appropriation du nouveau référentiel de formation infirmière par les équipes pédagogiques. Un lieu d'étude facile d'accès était l'institut accueillant le chercheur ponctuel depuis quelques années : trois entretiens, avec des collègues aux caractéristiques diverses (sexe, ancienneté, expérience professionnelle, formation), apporteront une variété suffisamment riche pour en faire émerger des éléments de réflexion. Les profils des personnes retenues apparaissent dans la suite de ce compte-rendu.

Précisons que les prénoms utilisés ici pour différencier les interlocuteurs ne correspondent pas à la réalité. Agnès, Bertrand et Claire ont été choisis en fonction de leur initiale, et l'ordre alphabétique (A, B, C) a permis un codage plus pratique pour le traitement des données.

1.4. Déroulement de l'enquête

Après accord des participants, les entretiens ont été enregistrés, puis retranscrits stricto sensu en annexe de ce rapport⁴⁶. L'étape suivante a consisté en une classification des propos de chaque formateur autour de plusieurs thématiques⁴⁷. Le tri n'allait pas de soi, étant donné la multitude des données recueillies. Les tableaux ainsi élaborés font apparaître les numéros des interactions. Nous avons tenté une synthèse la plus fidèle possible des entretiens, en retenant entre autres les éléments du corpus utilisés ensuite dans l'analyse de contenu. C'est cette analyse que nous allons développer maintenant selon trois approches successives : cognitive, émotionnelle et pragmatique, après avoir mis en évidence les particularités des formateurs interrogés.

⁴⁶ Annexe III

⁴⁷ Annexe IV

2. PROFIL DES FORMATEURS INTERROGES

La première des thématiques utilisées dans la classification des données concerne l'expérience, l'ancienneté, la formation. Elle nous permet d'affûter notre regard sur chacun des formateurs interviewés.

Agnès	Bertrand	Claire
<p>« Je suis rentrée fin 79 » (ligne 2)</p> <p>« 85/86 mon diplôme de cadre » (ligne 7)</p> <p>« Je suis moi-même un peu autodidacte » (ligne 252)</p> <p>« Avec bien sûr des modèles sûrement » (ligne 265)</p> <p>« Un diplôme universitaire de formation à l'animation » (ligne 279)</p> <p>« Ça m'a énormément aidée je pense dans ma manière de travailler aujourd'hui » (ligne 283)</p>	<p>« 1 an 4 mois » (ligne 2)</p> <p>« Etant encore relativement novice en la matière, ça m'a beaucoup apporté » (ligne 72)</p> <p>« J'ai peu de recul en termes de pédagogie sur l'ancien programme » (ligne 150)</p> <p>« J'ai été mis dans le bain bon c'était une volonté de ma part » (ligne 167)</p> <p>« Quand les choses sont complexes il faut essayer » (ligne 170)</p>	<p>« Depuis 2 ans » (ligne 2)</p> <p>« <i>Et donc avant tu étais à l'IFSI de</i> » </p> <p>« J'ai commencé en 2006 » (ligne 10)</p> <p>« C'est plus difficile à 150 qu'à 16 quoi. Après pour gérer » (ligne 36)</p> <p>« Je me dis heureusement qu'il y avait des expertes en pédagogie parce que s'il avait fallu que ce soit fait que par des personnes comme moi en tous cas » (<i>rire</i>)..... (ligne 655)</p>

2.1. Agnès

Agnès est formatrice dans l'IFSI depuis plus de trente ans. Elle a donc une longue expérience de la formation et de la fonction de formateur. Elle a connu aussi plusieurs programmes d'études successifs, et tous les changements associés. Elle a donc été régulièrement confrontée à des remises en question de ses pratiques. Elle a travaillé avec un certain nombre de collègues et de partenaires différents. Elle a eu affaire à plusieurs modes de management successifs. Bref elle regroupe des atouts pour une réflexion professionnelle, une vision globale des dispositifs, et une évolution de son travail auprès

des étudiants. Pourtant, on peut dire aussi bien que la durée ne fait pas forcément la compétence, si l'on n'en tire pas parti par des retours réflexifs.

On voit que cette durée a été mise à profit pour faire des formations complémentaires, notamment un diplôme universitaire en lien avec l'animation. Cela peut être un indice d'un intérêt particulier pour la relation pédagogique, qui semble confirmé par les références humanistes annoncées (elle parle de « *modèles* »).

Notre première interlocutrice est donc celle qui a la plus grande ancienneté. Son diplôme de cadre n'est pas récent, et ne l'a pas forcément préparée, dit-elle, à sa fonction. Elle a eu par la suite, a priori, de multiples occasions de réfléchir à sa posture.

2.2. Bertrand

Bertrand est un tout nouveau formateur, qui exprime son intérêt pour les expériences nouvelles, aussi complexes soient-elles. Il n'a pas eu le temps de cerner vraiment le dispositif de formation précédent, et n'a donc pas véritablement, dit-il, de points de comparaison. Aussi pose-t-il vraiment un regard neuf et apparemment confiant et enthousiaste : « *en termes de pédagogie, j'ai trouvé que c'était très intéressant* ».

Il cumule l'apprentissage de la fonction de formateur et celui de la logique du référentiel. Il semble se « plonger » avec dynamisme dans ce qu'il voit comme un « *challenge* ». Il utilise le terme d'« *essayer* », qui souligne son sentiment de ne pas tout maîtriser.

2.3. Claire

Claire est présente dans la structure depuis deux ans, mais elle avait déjà une expérience de formatrice de deux autres années, dans un autre IFSI. Cela lui fait donc une ancienneté de quatre ans dans la fonction, mais avec deux lieux, deux équipes, deux fonctionnements différents.

Cette double expérience, ainsi que le changement de référentiel, lui ont fourni des opportunités pour interroger sa posture de formateur.

Elle exprime par ailleurs son sentiment de ne pas être encore tout à fait sûre d'elle dans son exercice quotidien. Cela concerne aussi bien le face à face pédagogique (« *c'est plus*

difficile à 150 qu'à 16, pour gérer ») ou plus précisément la gestion des groupes, que la maîtrise de l'ingénierie.

En résumé, nous avons affaire à trois niveaux d'ancienneté très différents (de 1 à 30 ans). Les positionnements aussi sont variables. Si Agnès semble aborder la situation plutôt sereinement, comme forte d'un bagage amassé au fil des années, Bertrand et Claire paraissent moins assurés de leurs capacités. Ils n'ont pas la même façon de vivre cette incertitude : Bertrand s'investit avec dynamisme et envie, Claire s'aventure peut-être avec davantage de craintes et de doutes.

Ces préliminaires étant établis, penchons-nous plus avant sur la nature des propos des uns et des autres en matière de pédagogie, d'ingénierie, de confrontation au changement et de rapports avec la population apprenante.

3. INSERTION DANS LE QUOTIDIEN DE TROIS FORMATEURS

L'hypothèse de recherche envisage quatre niveaux auxquels le référentiel de formation peut être soumis à interprétations ou déformations. Comment les trois formateurs enquêtés le comprennent-ils, l'acceptent-ils, le mettent-ils en œuvre, le font-ils vivre ? Le corpus recueilli permet de traiter les réponses selon trois axes : cognitif, émotionnel et pragmatique.

3.1. Approche cognitive

Cette première approche se tourne vers les conceptions qu'ont les formateurs en lien avec les théories pédagogiques, l'ingénierie, et où ils situent leurs priorités.

3.1.1. Agnès

Le discours d'Agnès est imprégné de ses convictions et de ses références. Elle évoque rapidement (interaction 11) G. Le Boterf⁴⁸ pour expliquer la classification des savoirs. Ligne 37 : « *si on se réfère aux savoirs selon Le Boterf, savoirs théoriques, procéduraux, savoir faire, et savoirs expérientiels* ». Plus loin, elle cite C. Rogers⁴⁹ et R. Chapuis, comme étant deux personnes qui l'ont marquée par leur approche humaniste. Ligne 214 : « *moi c'est Rogers. Carl Rogers. C'est vraiment le courant humaniste, de croire au potentiel de l'étudiant* » (interaction 60). Ligne 267 : « *j'ai été inspirée par le modèle humaniste, Raymond Chapuis* » (interaction 77).

L'étudiant

On note à plusieurs reprises une priorité donnée à une posture de formateur basée sur la bienveillance, le respect, la volonté de stimuler et de valoriser les apprenants. Ligne 188 : « *leur faire prendre conscience de ce qu'ils étaient capables de faire pour découvrir et apprendre à apprendre* » (interaction 54). Ligne 248 : « *je crois beaucoup à cette capacité que chacun d'entre nous a à se développer et à apprendre lui-même* » (interaction 70).

⁴⁸ G. Le Boterf, 2008, op. cit., 139 p.

⁴⁹ C.R. Rogers, 1980, *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1976, 364 p.

Dans le même ordre d'idées, on ressent chez Claire l'application à considérer les étudiants comme potentiellement capables de se former à la profession infirmière. Elle a un a priori positif sur leurs aptitudes. Ligne 117 : « *je l'analyse comme ça parce qu'il n'y a pas de raison que ces gens-là soient plus en difficulté intellectuelle que les autres* » (interaction 33). On peut dire qu'il s'agit ici de valeurs professionnelles qu'elle souhaite défendre en tant que formateur.

L'ingénierie

A côté de ce regard porté sur les apprenants, on perçoit celui qu'elle pose sur l'ingénierie. Quand elle dit que chacun apprend lui-même, elle nuance un peu l'intérêt des méthodes pédagogiques axées sur la transmission des savoirs. Elle semble peu attachée à ce rôle de « professeur », et exprime son attirance pour des techniques plus impliquantes pour les étudiants. Ligne 46 : « *la carte mentale* » ; ligne 50 : « *analyse de situation* » ; ligne 371 : « *on faisait travailler les étudiants sur des textes* »...

Sa manière de rapporter ses actions pédagogiques ponctuelles à des objectifs pour les étudiants et à l'inscription de ces séquences dans un ensemble nous donne des éclairages sur son fonctionnement. Il semble qu'elle ait pris l'habitude de chercher à avoir une vision globale de l'ingénierie pour adapter son comportement en fonction des finalités.

Ligne 33 : « *les amener progressivement à cette démarche de réflexion, c'est un objectif pédagogique...* » (interaction 10). Ligne 182 : « *on n'était pas sur un travail où l'important c'était la production en tant que telle, là on était plus sur la méthode* » (interaction 53). Ces remarques, s'ajoutant au souci exprimé de faire prendre conscience aux étudiants de leurs possibilités, nous montrent bien les liens établis entre les actions pédagogiques et les différents objectifs escomptés.

Le souci de la vision globale de l'ingénierie est formulé clairement à plusieurs endroits. Ligne 404 : « *essayer d'avoir une lecture transversale de la formation sur les 3 ans* » (interaction 121). Ligne 442 : « *faire un squelette en gros de la formation* » (interaction 133).

Agnès cherche à visualiser le dispositif dans son ensemble, mais on comprend qu'elle a aussi besoin, plus concrètement, d'y trouver les liens entre les éléments pour pouvoir suivre son fil conducteur. Ligne 411 : « *il est souhaitable de bien raccrocher chaque unité d'enseignement à la compétence* » (interaction 124). Ligne 421 : « *l'unité 5 à qui il faut redonner toute sa place, comme élément focalisateur de l'ensemble* » (interaction 127).

L'ingénierie donne aussi à voir, pour Agnès, la progression de l'apprentissage. Ligne 429 : « *c'est dommage qu'on ait laissé tomber un vieil adage très important qui est toujours de commencer par là où on veut aller pour arriver aux jours d'aujourd'hui* » (interaction 130). Ligne 444 : « *pour la mise en place de la 2^{ème} année il faut commencer par la 3^{ème} année* » (interaction 134). Ligne 453 : « *savoir où on va pour ensuite mettre les étapes* » (interaction 137). Ce point de vue suppose d'être vigilant sur le caractère évolutif des objectifs formulés pour les étudiants, et plus globalement des projets pédagogiques.

Enfin, on peut percevoir dans les propos d'Agnès l'importance qu'elle accorde à la qualité du professionnel infirmier sortant. Ligne 371 : « *la construction d'une identité, d'un professionnel qui prend soin, qui est dans l'empathie...* » (interaction 109).

En bref, les priorités émergeant des réflexions d'Agnès s'orientent vers l'ingénierie d'ensemble, incluant une lisibilité des liens et des étapes, la conception du soin et de l'infirmier, et une posture centrée sur l'étudiant et son investissement dans l'apprentissage.

3.1.2. Bertrand

Les méthodes pédagogiques

Ce que l'on retient de l'entretien avec Bertrand, c'est d'abord son intérêt très marqué pour les méthodes. Ligne 12 : « *c'était l'évocation de leur carte conceptuelle* », (interaction 3). D'emblée, la méthode employée est présentée comme la finalité de la séquence pédagogique.

Ligne 115 : « *j'ai tout misé au départ sur la carte conceptuelle et sur la réflexivité* » (interaction 22). Ligne 137 : « *j'essaie de travailler l'ancien programme un peu comme la formule du nouveau programme* » (interaction 25). Ligne 133 : « *à partir de là je leur ai fait comprendre ce qu'était le nouveau programme et le travail réflexif, mais bien qu'ils m'aient répondu qu'eux aussi réfléchissaient* » (interaction 24). Ligne 371 : « *on peut très bien travailler l'ancien programme sous la formule de l'application du nouveau. Il suffit juste de changer notre méthode pédagogique* » (interaction 70). L'emploi réitéré du mot « *programme* » appuie un peu l'idée de l'utilisation de méthodes. Un programme c'est ce qu'on va faire, ce qui va se passer, le déroulement des événements prévus.

Ces remarques cumulées nous montrent l'importance attribuée à certains outils - ici la carte conceptuelle et la démarche réflexive - au point qu'ils semblent presque assimilés au référentiel. Ajoutons sur ce point que la plupart des extraits relevés se situent en début de

dialogue (interactions inférieures à 25), confortant cette impression. Nous pouvons penser qu'il s'agit d'une priorité pour Bertrand qui, découvrant de nouvelles fonctions, ressent le besoin de se familiariser dans un premier temps avec des méthodes, auxquelles il se trouve confronté au quotidien, pour être plus libre ensuite d'étendre son champ de vision.

Ligne 48 : « *parce que c'est déjà une façon de les faire réfléchir, il fallait rester sur ce contexte-là de euh de réflexivité* » (interaction 10). Ligne 111 : « *sur la réflexivité, et j'essaye d'adapter cette stratégie si je peux appeler ça comme ça...* » (interaction 21). Le terme de réflexivité paraît être utilisé dans le discours de Bertrand comme celui de réflexion. Il insiste beaucoup sur la nécessité de faire réfléchir les étudiants, seuls ou en groupes. L'idée rejoint peut-être dans son esprit celle du retour réflexif sur des procédés d'action. Il est à souligner que nous avons tous dans l'équipe une représentation encore un peu floue de cette notion, que nous n'utilisons pas jusqu'à cette année, même si nous parlions d'analyse de pratique et d'analyse de situation.

La cohérence d'équipe

Cet attrait implique chez Bertrand une autre préoccupation. C'est celle de la cohérence entre formateurs face aux outils et consignes décidés en équipe. Ligne 327 : « *s'il faut qu'on ait des repères formalisés, c'est des repères que nous formateurs on doit s'imposer pour être cohérents entre nous. Parce que c'est quand-même ce qui est ressorti sur le 1^{er} semestre. Manque de cohérence, manque de concertation, de la part des étudiants en retour aux formateurs, c'est-à-dire qu'effectivement, sur le travail à donner en sous-groupes dans certains cas c'est, vous avez droit à ceci, ou vous avez pas le droit...* » (interaction 60). Ligne 344 : « *qu'il n'y en ait pas qui disent l'impératif il est de faire blanc, et d'autres que l'impératif il est de faire vert.* » (interaction 64).

A côté de la méthode, on devine l'importance de la consigne donnée. Celle-ci doit être la même pour chacun des formateurs impliqués. Ligne 354 : « *qu'est-ce qu'on se donne comme objectifs, qu'est-ce qu'on veut qu'ils atteignent, et quels moyens nous on se donne pour les amener à ça.* » (interaction 66).

On comprend que Bertrand est soucieux des liens entre les modalités de travail proposées et les objectifs pédagogiques sous-jacents. La combinaison objectifs, méthodes, consignes, est un tout, qui doit être univoque dans l'esprit des formateurs comme des étudiants.

L'ingénierie

Plus globalement, le besoin d'une meilleure vision du dispositif de formation se ressent dans les propos de Bertrand. Ligne 305 : *« je crois qu'il y a encore des zones d'ombre, parce qu'on n'est pas allé au bout des trois ans et personnellement, tant que je n'aurai pas fait les trois années, je serai toujours un petit peu dans cette navigation à vue. »* (interaction 54). Ligne 312 : *« je pense que je vais naviguer à vue pendant trois ans, avec à chaque fois un petit peu plus de repères cartographiques si je puis dire pour aller sur le point défini. »* (interaction 55). On retrouve comme chez Agnès l'impression actuelle de manquer de repères pour bien comprendre les articulations du nouveau référentiel.

La gestion du groupe d'étudiants

Ligne 96 : *« quelqu'un qui est un petit peu en décalage avec ce qu'on attend, qui va discuter avec son voisin alors qu'il devrait être concentré, donc moi ce qui me semble intéressant c'est de repérer les particularités des uns et des autres, pour soit essayer de les remettre dans le chemin qui a été attendu, et puis aussi de répondre à leurs questions, à leurs attentes, pour ne pas les laisser dériver. »* (interaction 20). Nous avons ici un aperçu de la façon dont Bertrand envisage son rôle face aux étudiants. Il s'agit de les stimuler, d'encourager leur concentration au travail, afin que leur questionnement soit assez poussé pour leur permettre d'avancer dans leur apprentissage.

Ces aspects de l'entretien mené avec Bertrand font état de ses niveaux de préoccupation actuels. Ils portent, et c'est légitime, sur la mise en œuvre du nouveau dispositif, avec une prédominance pour les outils pédagogiques et la stimulation des étudiants à la réflexion.

3.1.3. Claire

L'infirmier et le soin

L'un des points forts qui émergent de la conversation avec Claire est celui de sa conception du soin et de l'infirmier. Ligne 45 : *« où une étudiante a réagi en disant que donner à manger c'était pas un soin. »* (interaction 18). Assez vite (interaction 18), la notion de soin infirmier intervient spontanément dans la discussion. Ligne 151 : *« et donc j'ai réagi assez énergiquement en disant quoi qu'est-ce que vous dites ? »* (interaction 52).

Claire a été visiblement contrariée par la remarque de l'étudiante. On se rend compte à plusieurs reprises qu'elle attache beaucoup d'importance à la reconnaissance professionnelle infirmière. Ligne 470 : « *pour moi on est dans une formation infirmière, avec la spécificité du travail infirmier.* » (interaction 157). Ligne 714 : « *parce qu'on a un métier bien spécifique et il faut, il faut défendre ce métier quoi.* » (interaction 235).

Elle cherche dans le dispositif de formation des lieux ou des moments où elle pourra apporter aux étudiants des connaissances plus infirmières que médicales. Ligne 473 : « *c'est bien d'avoir une connaissance des pathologies c'est indispensable, mais l'infirmière, le rôle de l'infirmière...* » (interaction 158). Ligne 464 : « *l'infirmière elle apparaît quand ? Quand est-ce que je fais passer le message pour les surveillances de prothèses de hanches, pour les surveillances des traumatisés neuro, je le fais quand ?* » (interaction 156).

Cela nous amène à comprendre, dans le discours de Claire, son attachement particulier aux contenus de formation. Car si elle évoque, elle aussi, son besoin de mieux visualiser le dispositif dans son ensemble, c'est avant tout, semble-t-il, au niveau des contenus.

L'ingénierie

Ligne 418 : « *alors peut-être aussi y a la méconnaissance de l'ensemble de la formation sur les trois années. Enfin certainement c'est ça aussi mais j'ai l'impression que quand on parlait des modules on envisageait le module de façon très globale en inscrivant tous les modules transverses dedans.* » (interaction 143). Ligne 526 : « *donc comment faire intégrer une surveillance de prothèse de hanche, quand y a pas l'unité 4 dans le semestre 1, et que cette unité n'intervient que dans le semestre 2 ? Alors, est-ce que je reste trop sur le schéma antérieur des modules ? Où on a une vision globale d'une personne...* » (interaction 176).

Faut-il répondre à la question ?... Claire éprouve, comme l'ensemble de ses collègues, des difficultés à trouver ses repères dans le nouveau référentiel. Elle a choisi d'y entrer par les contenus, comme Bertrand l'a fait par les méthodes, et Agnès par les conceptions pédagogiques. Peut-être une ébauche de solution se trouve-t-elle dans les trois...

Les méthodes pédagogiques

Claire formule aussi dans son discours une critique du cours magistral. Ligne 316 : « *le système scolaire finalement où il y a un cours et je te donne, je te nourris et puis mais après qu'est-ce que tu fais de ça...* » (interaction 107). Ligne 332 : « *parce qu'il faut*

donner des connaissances ça je suis d'accord, il faut en donner hein, mais les cours magistraux c'est pas je dirai en termes pédagogiques c'est pas ce qu'il y a de plus intéressant. » (interaction 114).

Elle dit que les méthodes favorisant la réflexion des étudiants sont plus profitables. Ligne 320 : *« je trouve que c'est valorisant aussi pour ceux qui savent chercher. Parce que j'ai découvert que ça m'a drôlement intéressé, du coup je me suis intéressé sur ça, sur ça, je dis après tout, là du coup après on n'a plus besoin d'être là, pour leur donner la becquée en tous cas, ce qui sera bien plus intéressant je trouve. »* (interaction 109).

Cependant, on sent derrière cette affirmation une certaine réserve, quand Claire parle ensuite des contenus qu'elle voudrait davantage trouver dans le dispositif. Ligne 497 : *« moi je pense que l'intervention de pairs, pour moi c'est la méthode la plus efficace. »* (interaction 166). Ligne 500 : *« parce que l'infirmier, d'abord c'est son quotidien, il va savoir insister sur quel type de surveillance on met en place, comment on prend un patient en charge, quels sont les points de vigilance sur lesquels l'infirmier se doit vraiment d'être attentif, et ça pour moi il y a que l'infirmier qui peut passer ce message. »* (interaction 167). On suppose ici que Claire n'est pas aussi opposée qu'elle le dit à la technique du cours magistral. Et on retrouve à cette occasion une manifestation de son besoin de valoriser la profession infirmière.

La gestion du groupe d'étudiants

Concernant sa conception des apprenants, Claire exprime la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité du public, en s'adaptant aux rythmes d'apprentissage.

Ligne 83 : *« y avait différents niveaux dans le groupe puisqu'il y avait des aides-soignants, et puis y avait des étudiants qui sortaient du lycée. »* (interaction 34). Ligne 188 : *« si je vois que le groupe ne peut pas l'atteindre parce qu'il lui faut plus de temps, parce qu'il y a des choses à réajuster davantage, c'est pas grave si l'objectif n'est pas atteint. Autant que le groupe progresse à son rythme. »* (interaction 64). Claire a un regard critique sur les objectifs posés, qu'elle s'autorise à remettre en question en fonction de l'évolution des étudiants.

Dans l'ensemble, les priorités de Claire portent sur une vision globale des contenus enseignés aux étudiants, et un attachement fort pour la conception du soin infirmier et la reconnaissance de la profession, notamment par le corps médical.

3.2. Approche émotionnelle

Dans la deuxième partie de l'analyse, l'aspect émotionnel veut rendre compte des sentiments éprouvés par les trois formateurs interrogés, à leur place de pédagogues investis dans la mise en œuvre d'un nouveau dispositif de formation.

3.2.1. Agnès

Son optimisme

Agnès affiche une attitude résolument optimiste vis-à-vis du référentiel. Ligne 294 : « *eh ben écoute, moi je suis assez enthousiaste. De cette réforme.* » (interaction 87). Tout de suite après, elle introduit ce qui peut paraître une contradiction, quand elle ajoute :

Ligne 298 : « *parce que, alors je pense que ça va par contre laisser des gens, beaucoup plus de gens en difficulté.* » (interaction 89). Les termes « 'parce que » et « par contre » sont ici en opposition. Une autre phrase peut nous aider à mieux cerner l'idée d'Agnès.

Ligne 313 : « *je me fais peut-être des illusions mais j'ai quand-même cette conviction qu'on fait naître chez les futurs infirmiers une autre dimension, peut-être plus d'autonomie aussi...* » (interaction 91).

Il y a donc chez Agnès à la fois le plaisir d'imaginer les futurs infirmiers formés comme des professionnels plus performants, des praticiens autonomes et réflexifs, et la prise de conscience d'un changement de niveau d'exigence, qui laissera davantage de candidats à la profession sur le chemin. Elle est à la fois satisfaite de la qualité du référentiel, qui signe une reconnaissance infirmière, et contrariée de devoir composer avec son désir d'amener tout le groupe à son objectif initial.

Sa foi en l'efficacité des formateurs

On note aussi chez Agnès une propension à croire en la capacité des formateurs à sensibiliser les étudiants à une approche holiste et humaniste du soin infirmier. Ligne 338 : « *je pense y croire un peu quand-même (rire). Pour preuve tu vois quand-même...* » (interaction 100). Elle ajoute ensuite une anecdote pour montrer que les formateurs peuvent réussir à faire naître un intérêt pour cette approche humaniste chez les étudiants. Elle termine alors en disant : Ligne 350 : « *tu fais naître quand-même un intérêt, une façon d'approcher la personne malade, une façon de concevoir la relation soignant/soigné, enfin*

je pense quand-même que tu influences ça. » (interaction 104). Ligne 354 : *« enfin moi je suis assez persuadée de ça. Parce que sinon il y a longtemps que j'aurais fait autre chose (rire). »* (interaction 105).

Forte de cette foi et de cet enthousiasme, appuyés par des rires et des « quand-même », Agnès aborde le nouveau dispositif de formation avec, semble-t-il, une relative sérénité.

Son autonomie

Agnès parle des limites et des réajustements à envisager, considérant le texte législatif comme un outil malléable et non comme un carcan. Ligne 490 : *« finalement ça peut être assez ouvert. »* (interaction 149). Ligne 502 : *« si tu as remarqué il y a toujours des petits points de suspension. »* (interaction 152). Ligne 529 : *« il a des limites et donc il faudra bien le faire savoir. »* (interaction 162).

Face au référentiel de formation à mettre en place, Agnès a donc des ressentis apparemment positifs. Elle est enthousiaste, motivée, soutenue par ses valeurs et ses convictions. Elle est aussi relativement sereine, critique et autonome dans sa façon d'appréhender la norme imposée. Si elle ressent des difficultés, elle les analyse afin de pouvoir construire.

3.2.2. Bertrand

Sa motivation

Si l'on ressent la motivation tout au long de l'entretien avec Bertrand, celle-ci est communiquée d'une façon plus implicite que chez Agnès. Car il utilise des termes mesurés pour exprimer son plaisir au travail. Ligne 72 : *« c'est vrai que, en termes de pédagogie, moi j'ai trouvé que c'était très intéressant. »* (interaction 15). Il se répète plus loin : Ligne 149 : *« en termes de pédagogie je trouve qu'il est très intéressant. »* (interaction 26).

Ligne 152 : *« je trouve qu'il y a beaucoup d'éléments favorables. »* (interaction 26). Ligne 170 : *« j'aime les challenges, j'aime les choses nouvelles à créer.... Quand les choses sont complexes il faut essayer. »* (interaction 28). Ligne 188 : *« on s'appuie sur le passé, mais pour mieux être dans le présent et préparer l'avenir. »*³ (interaction 32). Ligne 375 : *« j'aime pas faire deux fois la même chose, de la même façon. »* (interaction 70). De ces remarques se dégagent un dynamisme et une envie de se mettre au travail avec toute son énergie. On comprend cet optimisme de Bertrand, qui découvre de nouvelles fonctions. Il les explore à la fois avec curiosité et le désir de s'y faire reconnaître.

Quand il explique comment il a utilisé les outils pédagogiques, testés en 1^{ère} année, dans le module réalisé avec les 3^{ème} année, on constate son engouement pour les méthodes. Ligne 137: *« j'essaie autant que faire se peut de faire ce lien, et de travailler l'ancien programme pour le module onco, un peu comme la formule du nouveau programme. Avant d'avoir les intervenants je leur ai dit, chaque groupe va réfléchir à ça, ça et ça et vous me donnez tout ce que vous avez... »* (interaction 25).

Son sentiment d'insécurité

En tant que nouveau formateur, Bertrand manifeste le manque d'expérience qu'il ressent. Ligne 73 : *« étant encore relativement novice en la matière, ça m'a beaucoup apporté. »* (interaction 15). Ligne 167 : *« difficilement parfois parce que c'est vrai que je suis arrivé au bout de trois mois et j'ai été mis dans le bain bon c'était une volonté de ma part. »* (interaction 28). L'expression *« mis dans le bain »* est évocatrice de l'impression de complexité éprouvée par Bertrand.

Quels que soient les extraits choisis, on peut dire que les ressentis de Bertrand sont de l'ordre du plaisir, consécutif à l'effort ou concomitant à l'immersion dans la complexité.

3.2.3. Claire

Sa perte de repères

Dès le début de l'entretien (interaction 8), Claire évoque une situation qui l'a mise *« mal à l'aise »*. Ligne 21 : *« une intervention qui m'aurait plutôt mise mal à l'aise ? Ou pas ? »* (interaction 8). A de multiples reprises, elle revient sur ce ressenti. Ligne 68 : *« où j'étais pas très à l'aise parce que je savais pas trop où j'allais moi-même. »* (interaction 28). Ligne 257 : *« (longue hésitation)... euh qu'est-ce que ça a bouleversé en moi..... ben le fait que je savais pas du tout où j'allais... ah je euh oui. Vraiment j'y suis allée en disant à chaque fois je me disais je disais mais euh j'ai peur parce que je sais pas du tout comment ça va se passer. »* (interaction 87).

L'expression *« mal à l'aise »* a été remplacée par le terme de *« bouleversé »*, à un moment de l'entretien. Celui-ci a ensuite été employé plusieurs fois. Plus loin, Claire dit que ce sont ses repères qui ont été bouleversés : Ligne 265 : *« je n'étais pas du tout en sécurité..... Oui j'avais aucun repère. Aucun antécédent, je n'avais jamais travaillé de cette façon-là. »* (interaction 90). L'insécurité, la perte de repères, la peur, sont des termes lourds de sens. On imagine Claire presque en état de panique lors d'une situation qu'elle ne

maîtrisait pas. Pourtant, elle communique son ressenti simplement, avec confiance. Elle indique que l'intervention s'est bien passée. Elle en rit en l'évoquant, faisant preuve d'autodérision et d'humilité.

Ses craintes face au groupe d'étudiants

Ce sentiment de ne pas toujours maîtriser les événements se retrouve, beaucoup moins prégnant cependant, dans le domaine de la gestion de groupe. Ligne 165 : *« j'irais pas volontairement provoquer des étudiants en grand groupe. Pas trop. »* (interaction 56). Ligne 170 : *« le groupe de 150 c'est un peu plus difficile quoi. Même si je trouve que j'ai pas trop trop de difficultés avec les 150 mais on sait jamais comment ça peut partir, donc y a des fois je reste un peu plus sur mes gardes. Alors qu'en plus petits groupes ou même en demi-promo ça me gêne pas. »* (interaction 58).

Sa quête d'autonomie

Au fil de la conversation, on découvre une autre sensation chez Claire. C'est celle d'être enfermée dans une consigne trop directive. Ligne 674 : *« là on peut encore cette année, on s'est dit on va faire intervenir untel, on va aborder ça comme ci, comme ça, donc on était autonome encore, je sais pas du tout à terme ce que la faculté acceptera, de nous laisser faire, mais en tous cas moi j'ai pas envie qu'ils nous prennent tout. »* (interaction 223). On voit ici la crainte de Claire d'une main mise des universitaires sur la formation infirmière. Cela est en cohérence avec son souci de reconnaissance de la profession.

Ligne 683 : *« notre autonomie elle est là et uniquement là. »* (interaction 226). Ligne 687 : *« mais pff peut-être qu'on peut ne pas se coller autant aux contenus. »* (interaction 226). Claire s'autorise à prendre une certaine liberté vis-à-vis du référentiel. Elle éprouve le besoin de sentir qu'elle a une marge d'autonomie, en particulier pour pouvoir mieux défendre la spécificité de la profession.

Ses doutes sur le nouveau référentiel

La crainte de Claire s'étend à la formation des étudiants en stage. Ligne 567 : *« voir comment ils se comportent en stage parce que par rapport au stage je crois qu'on a perdu euh on n'a plus de prise sur les stages. »* (interaction 191). Elle dit, presque malgré elle (elle se reprend), qu'elle a perdu quelque chose : du pouvoir ? Un moyen de reconnaissance ?

Tout cela nous rend témoins chez Claire d'une attitude très mitigée face au nouveau référentiel, empreinte de doute et de méfiance. Ligne 722 : « *ils ne seront pas différents parce que même si la formation a changé, même si notre approche a changé, l'image que les étudiants ont de l'infirmière et l'image à laquelle ils sont confrontés au quotidien, elle elle va pas changer.* » (interaction 238). Ligne 747 : « *parce que l'infirmière elle restera toujours la technicienne, qui courra derrière le médecin, avec son stétho autour du cou.* » (interaction 243).

L'impression générale qui ressort de cette étude est que Claire s'appuie sur des valeurs soignantes très ancrées, qui l'incitent à aborder le changement imposé d'un œil interrogateur et critique. On ressent également un malaise dans la mise en œuvre effective du dispositif, qui s'exprime « crescendo » tout au long de la conversation.

3.3. Approche pragmatique

Cette partie a pour dessein d'établir une comparaison entre ce que disent les formateurs du référentiel et ce qu'ils en font concrètement, par le biais du récit de leur intervention pédagogique ponctuelle. Cela permettra d'affûter notre regard sur leur posture.

3.3.1. Agnès

Vision globale

Agnès situe l'intervention choisie dans le contexte : Ligne 28 : « *l'objectif de la première situation c'était de les faire recenser, réfléchir, pour comprendre cette situation, de quelles connaissances j'ai besoin, de quels savoirs, parce que connaissances c'est peut-être trop restrictif mais savoirs, j'ai besoin en tant que soignant.* » (interaction 9). Nous avons ici l'objectif (« *les faire réfléchir* »), référé aux domaines d'apprentissages concernés (« *quels savoirs* »), ainsi qu'à la finalité (« *en tant que soignant* »). On voit qu'Agnès est habituée à situer ses actions pédagogiques dans leur contexte pour tenir son fil conducteur.

Ligne 37 : « *nous avons abordé une situation très succincte, volontairement, pour permettre justement le questionnement, et la prise de conscience des différents savoirs...* » (interaction 11). Ligne 46 : « *on voulait les faire travailler à partir de la carte mentale.* » (interaction 14). La carte mentale est abordée comme un outil et non comme une finalité, et

le formateur est centré sur la stimulation de l'étudiant à utiliser une méthode plus que sur le développement de connaissances proprement dit.

Ligne 163 : « *je crois qu'après on a réinvesti dans une autre situation.* » (interaction 47). On peut penser ici, sous toutes réserves, que Claire est sensible aux boucles de régulation prévues dans le système de formation. Comment les apprentissages sont-ils repris et à quel moment ?

L'ensemble des réparties d'Agnès montre qu'elle cherche systématiquement comment s'inscrit son action ponctuelle dans la formation pour adapter au mieux sa posture.

Remise en question

Ligne 414 : « *je suis pas sûre que nos 1^{ère} année là, ils aient vraiment capté ça.* » (interaction 125). Agnès parle des liens à faire entre les unités d'enseignement et les compétences. Elle exprime donc la nécessité pour les étudiants de visualiser l'articulation du référentiel, et elle a un regard critique sur la manière dont elle et ses collègues ont mené le 1^{er} semestre de ce point de vue. Elle est dans une dynamique de réflexion pédagogique et de remise en question.

Elle propose des ressources pour réajuster : Ligne 447 : « *enfin nous allons être aidés par les travaux qui se font en inter IFSI, sur certaines unités d'enseignement, parce qu'obligatoirement ça va tenir compte de l'enseignement sur les trois ans...* » (interaction 135).

Face à face pédagogique

Les conceptions pédagogiques sous-jacentes à la posture d'Agnès étant mieux cernées, cherchons des indices de son comportement face aux étudiants.

Ligne 73 : « *il y a des gens qui avaient vraiment tout de suite enclenché une certaine réflexion et même une profondeur dans la réflexion, alors que d'autres groupes étaient restés de façon très superficielle. Alors j'ai essayé quand-même de les amener à approfondir certaines choses, mais ça ne leur semblait pas forcément évident.* » (interaction 21). Ligne 44 : « *tout simplement quand on s'est retrouvé enfin quand je me suis retrouvée face aux étudiants, j'ai expliqué la logique de ce qu'on attendait.* » (interaction 14). Ligne 113 : « *c'est vrai que je suis intervenue un petit peu pour leur dire ça là il faudrait creuser.* » (interaction 32). Agnès respecte les objectifs en mettant les étudiants au travail et en évitant de leur apporter des réponses toutes faites. Elle se contente de les stimuler si elle constate qu'ils n'ont pas suffisamment réfléchi.

Ligne 206 : « *bon ben là je me suis permis quand-même de leur dire écoutez c'est pas trop ce qui était attendu, et devant le groupe, pour dire voilà les attentes il faut aussi les respecter, la règle du jeu elle est là pour tout le monde, et c'est important de rappeler la règle du jeu.* » (interaction 58). Là on constate, dans l'attitude d'Agnès, une attention accordée à la discipline et au respect de la règle, comme conditions pour favoriser l'apprentissage.

En résumé, on peut dire de la posture d'Agnès qu'elle est sous-tendue par une vision globale du dispositif dans lequel s'inscrit son intervention, et que son comportement dans le face à face pédagogique est en accord avec les objectifs déterminés. Elle reste vigilante pour mettre en œuvre les conditions nécessaires et suffisantes à l'atteinte de ces objectifs. On a vu aussi plus haut comment ses conceptions humanistes et ses références théoriques imprègnent son quotidien de formateur.

3.3.2. Bertrand

Apprentissage de la fonction

Quand il raconte l'intervention qu'il a choisie comme exemple, Bertrand est centré sur la manière dont il va devoir aborder les choses pour favoriser l'atteinte de l'objectif par les étudiants. Ligne 30 : « *qu'est-ce qu'on va pouvoir lui apporter comme informations pour qu'il puisse comprendre. Donc c'est vrai que j'ai essayé de m'attacher à ça, et (s'éclaircit la voix) à partir de là c'est effectivement essayer de dérouler la séquence prévue pour qu'elle s'organise au mieux.* » (interaction 7).

Ligne 20 : « *quel comportement j'ai pu avoir tout ça, fallait déjà que je sois au clair enfin en ce qui me concerne avec ce que pouvait être la carte conceptuelle.* » (interaction 4). Ligne 25 : « *comment je pouvais l'aborder auprès des étudiants, comment je pouvais leur faire passer le message...* » (interaction 5). On ressent ici une préoccupation, en lien avec la nouveauté de l'exercice pour le formateur, autour de l'organisation, du déroulement, pour que « tout se passe bien ».

L'idée de « faire passer un message » revient plus tard dans le discours de Bertrand. Ligne 233 : « *c'est ce qu'on va utiliser pour faire passer le message et pour qu'ils le retiennent.* » (interaction 40). De quel message s'agit-il ?

Ligne 229 : *« je pense que c'est l'outil pédagogique qui à mon avis va faire la différence. »* (interaction 39). Le message passera donc par le biais des méthodes. C'est aussi ce qui ressortait du discours dans la manière d'aborder le référentiel.

Stimulation des étudiants

Comment Bertrand intervient-il auprès des étudiants pour atteindre les objectifs escomptés ? On peut trouver dans l'entretien des éléments de réponse.

Ligne 41 : *« à partir de ce moment-là j'ai dit si vous avez peu de notions ou si vous avez l'impression que vous avez pas beaucoup de matière, échangez avec votre voisin ou votre voisine, pour confronter déjà ce que vous avez comme représentation, et voir ce que les autres ont si c'est la même, si elle est différente, et essayer d'analyser pourquoi. »* (interaction 8).

Ligne 51 : *« après on est passé à l'étape justement encore supérieure, qui était de les faire travailler par groupes, ... pour leur faire encore évoluer cette représentation, voir qu'à chaque fois il y avait un enrichissement, il y avait une diversité, dans cette représentation, et que ça pouvait justement être pour eux source de matière, pour pouvoir justement peut-être approfondir ce qui leur manquait. »* (interaction 11).

On voit dans ces extraits que Bertrand reste fidèle à sa ligne de conduite, et stimule les étudiants pour qu'ils approfondissent leur réflexion. On retrouve là des similitudes avec l'attitude décrite chez Agnès.

Globalement, le comportement de Bertrand en face à face pédagogique est celui d'un nouveau formateur qui se familiarise avec son rôle et apprend à se positionner dans la relation avec les étudiants. Il s'efforce aussi, avec sa personnalité, de mettre en application les décisions d'équipe et de respecter les règles et procédures choisies. On a vu qu'il parlait davantage des méthodes que de l'ingénierie proprement dite, ce qui se retrouve dans une posture d'accompagnant, d'entraîneur, qu'il adopte auprès des étudiants. En cela il s'approche de la posture de formateur telle que nous l'avons décrite.

3.3.3. Claire

Face à face pédagogique

Quand elle raconte une intervention pédagogique, Claire expose d'emblée les difficultés éprouvées dans sa maîtrise de la situation, pour être efficace auprès des

étudiants. On a vu dans le chapitre précédent combien elle s'est sentie dérangée par son manque d'assurance.

C'est après seulement qu'elle aborde les objectifs de la séquence.

Ligne 79 : « *c'était à eux de construire la situation, et qu'est-ce qu'ils devaient mettre en évidence pour comprendre cette situation, qu'est-ce qu'ils savaient eux et qu'est-ce qu'ils devaient aller chercher.* » (interaction 33). En réalité, c'était la carte conceptuelle qu'ils devaient construire à partir de la situation. Le manque de repères décrit par Claire se retrouve dans cette formulation.

Elle enchaîne en se centrant sur le groupe d'étudiants. Ligne 85 : « *et je me souviens d'une étudiante qui disait mais je sais même pas ce que ça veut dire asthénie. Donc là je l'avais renvoyée. Qu'est-ce que vous allez faire puisque vous ne savez pas ce que c'est ?* » (interaction 34). L'expression « *je l'avais renvoyée* » souligne le sentiment d'insécurité dans la situation. Cependant, Claire a su conserver sa ligne de conduite et mener à bien la séquence pédagogique, même si son ressenti a été plutôt négatif. Puisqu'elle précise que finalement « *ça s'est bien passé* » (ligne 98, interaction 38).

Mobilité des objectifs

Elle s'interroge aussi, semble-t-il, sur la capacité des apprenants, étant donné l'hétérogénéité du groupe, à profiter pleinement de ces « nouvelles » méthodes pédagogiques. Quand elle relève la diversité des niveaux, c'est pour mentionner un manque de connaissances éventuel, ou un bouleversement des schémas d'apprentissage, chez les étudiants.

Ligne 197 : « *si le groupe n'est pas prêt, pour l'atteindre parce que chacun avance à sa vitesse, tant pis pour l'objectif il sera atteint plus tard.* » (interaction 67). Claire semble disposée à moduler les objectifs prédéterminés en fonction du rythme des étudiants. C'est un argument pour la « navigation à vue » préconisée par P. Perrenoud⁵⁰ dans le tableau que nous avons proposé. Les difficultés que ressent Claire ne l'empêchent pas de se questionner sur l'ingénierie et de conserver son esprit critique.

Elle ajoute : Ligne 205 : « *à partir du moment où les bases sont solides.* » (interaction 70).

⁵⁰ P. Perrenoud, 2008, op. cit., 219 p.

Importance des contenus

A d'autres moments de l'entretien :

Ligne 135 : « *les pistes de recherche par rapport aux prises en charge et tout ça, parce que si c'est une maladie contractée pendant le travail, ça sera pas pris en charge de la même façon...* » (interaction 46).

Ligne 447 : « *les cours magistraux c'est pas le plus intéressant. Même si c'est assez succinct puisque tout ce qui est traumatisme par exemple, les traumatismes, il a fallu balayer quand-même sur peu d'heures, tous les traumatismes de tous les systèmes.* » (interaction 151).

Un certain nombre de remarques nous amènent à penser que Claire reste très attachée aux connaissances à transmettre, ce qui est légitime, même si cela la gêne peut-être pour envisager sereinement des approches variées.

La posture de Claire apparaît donc comme celle d'un formateur attaché aux connaissances infirmières, et plus ou moins prêt à revisiter ses modes de fonctionnement au regard du nouveau référentiel. Car elle semble avoir des réticences à l'égard à la fois des méthodes, de l'ingénierie proposée, et des incidences en termes de perte d'autonomie dans son travail de formateur.

4. EN SYNTHÈSE...

L'étude des entretiens effectués fournit trois images non superposables de formateurs en IFSI. Comment interrogent-elles notre hypothèse de recherche ? Reprenons celle-ci aux quatre niveaux définis d'interprétations possibles du dispositif de formation.

4.1. Comprendre

L'approche du référentiel est sensiblement différente d'un professionnel à l'autre.

Agnès l'aborde plutôt par les finalités de la formation et les principes pédagogiques énoncés. Elle s'attarde sur la notion de praticien autonome et réflexif, le développement de ressources, les relations entre connaissances et compétences. Cette conception lui donne une vision d'ensemble du dispositif, qui l'incite à rechercher les liens et les étapes à mettre en évidence.

Bertrand a une interprétation en rapport avec son degré d'expérience dans sa fonction. Il s'intéresse d'abord au fonctionnement, aux modalités, aux outils, qu'il apprend à manipuler. Si son regard s'est porté davantage sur ces caractéristiques du dispositif, il pourra s'élargir ensuite à une vision plus globale.

Claire a vu un changement surtout dans les méthodes et les contenus, ainsi que dans les niveaux de responsabilité des formateurs, que ce soit à l'IFSI ou en stage.

4.2. Accepter

Agnès est enthousiaste vis-à-vis du nouveau référentiel, car elle entrevoit en fin de formation de nouveaux professionnels infirmiers plus investis et performants, entraînés à se questionner sur leur qualité de travail et sensibles à une approche holiste et humaniste de la personne malade. Elle semble cependant critique sur certains points du dispositif, et prête à faire remonter jusqu'aux autorités concernées des propositions de réajustement éventuelles.

Bertrand accepte aussi pleinement le changement, comme une occasion de s'investir dans quelque chose de nouveau, et qui lui plaît en termes de méthodes pédagogiques

recommandées. Il pense qu'il est plus formateur de se mettre en recherche que d'écouter des cours sans étape préparatoire. Il estime pouvoir conserver une marge de manœuvre à travers le choix des outils et l'influence de sa personnalité dans le face à face pédagogique.

Claire manifeste plus de réticence dans son acceptation du référentiel. Elle émet actuellement des doutes sur sa pertinence et des craintes quant à son efficacité. Elle est relativement sceptique sur le bien-fondé de la recherche de connaissances par certains étudiants (peu habitués à cette méthode), ainsi que sur la qualité de la formation en stage. Elle pense comme Agnès qu'il faut prendre des libertés dans l'application du dispositif, et préserver l'autonomie des formateurs.

4.3. Mettre en œuvre

Agnès applique la commande avec autonomie et esprit critique. Elle exerce aussi ses capacités d'analyse pour remettre en question ses pratiques, seule et en équipe. Elle recherche la pertinence des actions pédagogiques et leur cohérence dans un ensemble.

Bertrand est lui aussi en quête de cohérence, davantage sur le plan des modalités de mise en place. Il a pris la mesure de l'importance du travail en commun et de la cohésion.

Claire s'investit dans la construction des unités d'enseignement avec ses interrogations et ses valeurs professionnelles. Elle cherche à y positionner des connaissances infirmières. Comme Agnès et Bertrand, elle espère améliorer petit à petit sa visibilité du dispositif de formation sur les trois ans.

4.4. Faire vivre

Agnès s'attache à regarder les étudiants avec considération, tout en les incitant à respecter les règles et à s'inscrire dans les objectifs prévus.

Bertrand est attentif lui aussi à stimuler les étudiants, à les recentrer sur la réflexion autant que nécessaire.

Claire est à l'écoute du groupe et des individualités, et s'efforce de mener à bien ses interventions.

Les trois formateurs se sentent plus ou moins à l'aise dans leur exercice, même s'ils essaient d'être attentifs au travail du groupe et au respect de la consigne. Cependant ce quatrième niveau reste insuffisamment exploré, et nous atteignons probablement ici la limite de notre enquête.

Ce que nous pouvons avancer, c'est que l'étude de posture des trois professionnels interrogés met à jour des points de convergence et des différences. Ces dernières sont basées sur des interprétations et des opinions variables selon les priorités de chacun (conceptuelles, fonctionnelles), qui s'expliquent par des facteurs aussi divers que la personnalité, l'ancienneté, la confrontation à des expériences antérieures, les valeurs défendues. Ces différences peuvent se répercuter dans l'attitude des formateurs auprès des étudiants, et dans les directions données aux séquences pédagogiques. Car il faut être au clair avec l'ingénierie utilisée pour guider les étudiants à l'intérieur du dispositif, et convaincu pour être convaincant.

Si les postures décrites ne semblent pas similaires, les résultats de l'étude ne nous semblent pas être suffisamment probants pour apporter une réponse définitive à notre interrogation. Car l'analyse risque parfois de rejoindre l'interprétation, par les choix qu'elle implique. Mais c'est en même temps un indice supplémentaire pour avancer que l'interprétation est partout présente, même face à un référentiel très développé. Et en cela il appuie notre hypothèse...

Conclusion

Ce travail de recherche a permis d'engager une réflexion pédagogique autour de la mise en place du nouveau référentiel de formation infirmière. On a pu mieux comprendre comment celui-ci était imprégné à la fois de l'histoire et de l'actualité socio-économique et politique, mais aussi de l'évolution de l'identité infirmière. Et l'on a vu ces changements se répercuter dans les programmes d'études successifs.

Quand on est entré ensuite dans la structure et les contenus du texte de 2009, on y a perçu une volonté de valoriser la profession infirmière, servie par des moyens importants en termes de conceptions à faire vivre et de recommandations pédagogiques associées. Une lecture attentive a cependant fait émerger des ambivalences, potentiellement génératrices de divergences d'interprétation et de mise en œuvre.

Pour confronter cette impression à l'application effective et concrète du dispositif par les professionnels concernés, et parce que la préoccupation du chercheur se trouvait dans l'approfondissement de la fonction de formateur, des entretiens ont été réalisés avec trois membres de l'équipe pédagogique d'un IFSI. L'étude des propos recueillis a mis en évidence une variété d'approches, qui tend à démontrer « l'urgence de prendre son temps » pour ne pas s'engouffrer dans des consignes mal digérées, avec le risque à la clé de présenter sur le marché de l'emploi des infirmiers insuffisamment armés pour assumer les responsabilités qui sont les leurs.

L'analyse a probablement davantage mis à jour les contraintes contextuelles que les limites liées aux individualités, dans l'application du référentiel. Un travail complémentaire pourrait consister en une étude centrée sur les notions d'appropriation ou d'interprétation, ainsi que sur les incidences d'un tel changement sur les personnes (manières d'accueillir le changement, phénomènes de résistance).

L'enjeu se trouve peut-être maintenant dans la qualité de la réflexion pédagogique qui va s'instaurer, ou qui est déjà en cours, dans les IFSI. Nous parlons ici d'un travail d'équipe, qui sous-entend une écoute pour favoriser un vrai débat d'idées et l'instauration d'une confiance mutuelle. Car si l'autonomie de chaque professionnel doit être préservée, la coordination d'équipe doit permettre de s'accorder au moins sur le sens de ce que l'on est en train de faire, ici et maintenant, avec les étudiants. Cela suppose autre chose qu'un texte législatif donnant des directives. L'écriture du projet pédagogique, réfléchi en groupe, paraît indispensable, même si elle n'apparaît pas clairement dans la consigne. La recherche

de consensus, par le biais de la réflexion pédagogique, aide à la clarification des conceptions et des choix, étape essentielle avant le passage à l'action proprement dite. C'est-à-dire que le projet doit être écrit avant de construire les unités d'enseignement. C'est là que l'on verra les liens, les étapes, les marges de progression.

Les valeurs de Claire, le pragmatisme de Bertrand, la vision globale d'Agnès, forment un ensemble sympathique et prometteur, à condition de rester vigilants ensemble dans la poursuite du travail. Ayant la chance de faire partie de la même équipe, et de pouvoir joindre mes imperfections à celles de mes collègues, j'y retourne de ce pas.

Annexes

Annexe I : portfolio de l'étudiant : extraits

Annexe II : recommandations pour une offre de stages qualifiants

Annexe III : transcription des entretiens

Annexe IV : classification thématique des entretiens

Analyse de la pratique

STAGE N° _____

À remplir par l'étudiant, après le stage.

SITUATIONS ou ACTIVITÉS RENCONTRÉES

EN CITER DEUX POUR LES ANALYSER : lesquelles, pour quelle demande, en relation avec qui, les informations dont vous avez besoin, les contraintes particulières, les marges d'autonomie, les modalités de réalisation, le matériel, l'organisation, les connaissances utilisées, les habiletés nécessaires, les informations transmises, les résultats, ce que vous avez appris (observations, étonnements et points que vous souhaitez approfondir).

1^{ère} situation ou activité

Lieu :

Situations ou activités vues ou réalisées :

Observations, étonnements :

Difficultés et points à approfondir :

Vous sentez-vous suffisamment autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ?

☐ Oui

☐ Non

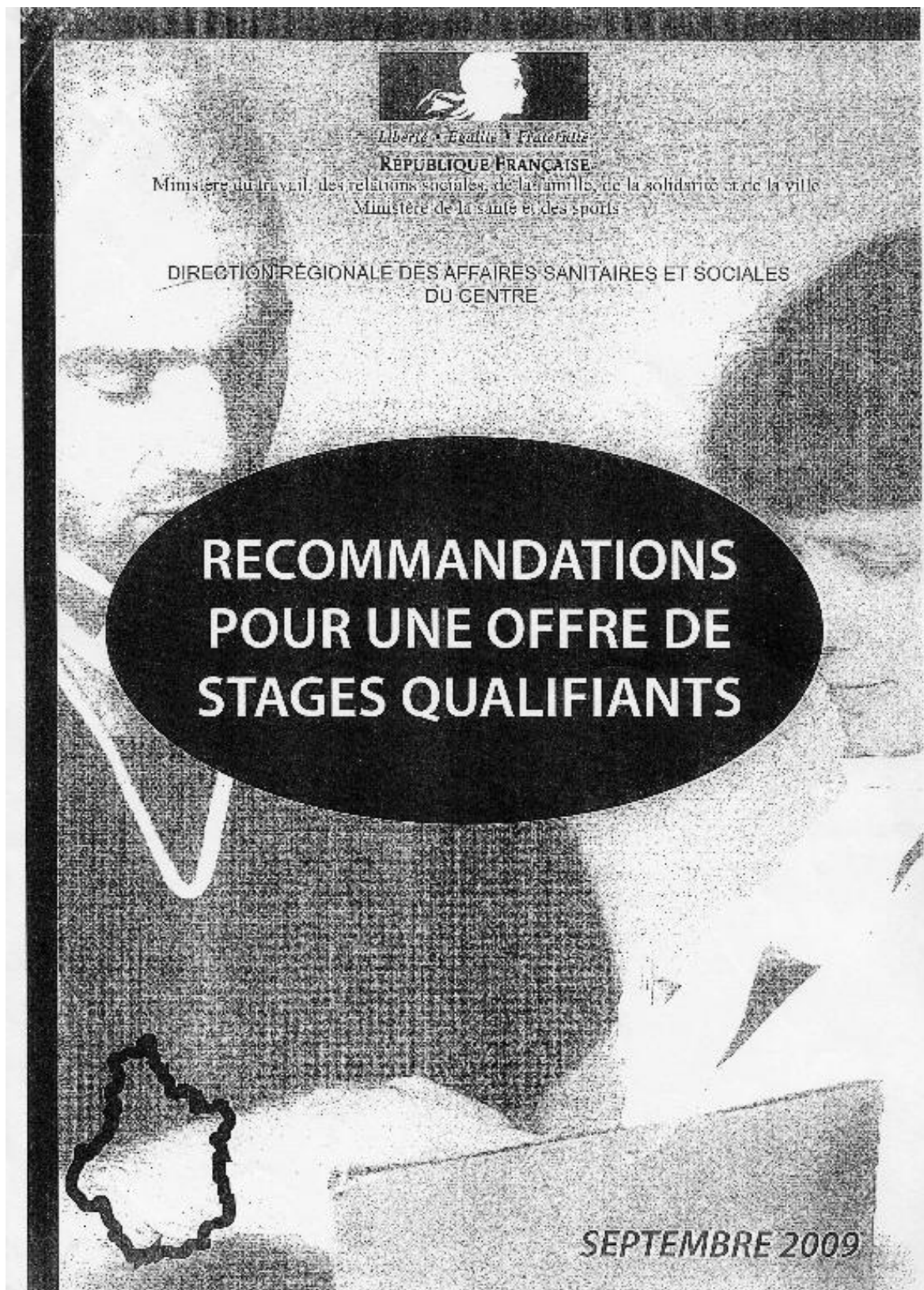
... Pourquoi ?

Nom et prénom de l'étudiant :

Berger-Levrault (2009), tél. : 03 83 38 83 83

STAGE

Actes et techniques de soins	STAGE Dates : du / / au / / Semestre : /	STAGE Dates : du / / au / / Semestre : /	STAGE Dates : du / / au / / Semestre : /	STAGE Dates : du / / au / / Semestre : /	STAGE Dates : du / / au / / Semestre : /	STAGE Dates : du / / au / / Semestre : /	STAGE Dates : du / / au / / Semestre : /
Utilisation de seringues auto-pulsées	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis
Pose et surveillance de sonde gastrique	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis
Pose et surveillance de sonde urinaire	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis
Soins de trachéotomie, aspiration bronchique	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis
Pose et surveillance de transfusion	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis
Injectons dans des chambres implantables	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis	<input type="checkbox"/> Non pratiqué <input type="checkbox"/> À améliorer <input type="checkbox"/> Acquis



Liberté • Égalité • Fraternité

REPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère du travail, des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville

Ministère de la santé et des sports

DIRECTION RÉGIONALE DES AFFAIRES SANITAIRES ET SOCIALES
DU CENTRE

RECOMMANDATIONS POUR UNE OFFRE DE STAGES QUALIFIANTS

SEPTEMBRE 2009

L'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat infirmier dans l'annexe III présente les données en lien avec la formation clinique en stage des étudiants. L'ensemble des stages représente 2 100 heures pour une durée totale de formation de 4 200 heures. La durée de chaque stage sera de 10 semaines. Les modalités pédagogiques du stage sont définies dans le référentiel de formation :

«Pendant les temps de stage, l'étudiant se trouve confronté à la réalité de la pratique soignante auprès des personnes, il se forme en agissant au sein des équipes professionnelles. Les savoirs théoriques, techniques, organisationnels et relationnels mis en œuvre dans les activités sont soulignés par les professionnels qui encadrent le stagiaire et par les formateurs dans les rencontres qui précèdent et suivent la mise en stage des étudiants.

Ainsi, les stages sont à la fois des lieux d'intégration des connaissances reçues et des lieux d'acquisition de nouvelles connaissances par la voie de l'observation, de la participation aux soins, de la prise en charge des personnes, de la participation aux réflexions menées en équipe, et par l'utilisation des savoirs dans la résolution des situations.»

Par ailleurs, le référentiel de formation précise **les critères de qualification d'un stage**, à savoir :

- l'établissement d'une charte d'encadrement
- l'établissement d'un livret d'accueil et d'encadrement
- l'établissement d'une convention de stage

Le livret d'accueil et d'encadrement

Le groupe régional a élaboré la trame d'un **livret d'accueil et d'encadrement** c'est-à-dire les informations essentielles qui doivent y figurer.

Ce livret, à destination des étudiants, est composé de 3 parties :

- Une 1^{ère} partie qui correspond à l'identité et à la description du lieu d'accueil. Cette partie présente les situations de soins rencontrées les plus fréquentes.
- Une 2^{ème} partie qui présente les activités en lien avec les compétences infirmières attendues dans ce lieu d'exercice professionnel. Le **référentiel d'activités** et le **référentiel de compétences** (annexes I et II de l'arrêté du 31 juillet 2009) constitueront des aides précieuses pour la rédaction de cette partie. Il n'est pas nécessaire d'établir une liste exhaustive des activités mais bien de noter celles qui sont les plus fréquentes et les plus spécifiques du service. Il s'agit de cibler un niveau de compétences d'infirmier débutant et non pas un niveau d'expertise que de nombreux professionnels ont développé.
- Une 3^{ème} partie qui porte sur les modalités d'encadrement (nom du tuteur, dates des entretiens...) et l'aspect organisationnel du stage (horaires, tenues, restauration...). Cette partie fournit les informations spécifiques à chaque étudiant.

Chaque lieu d'accueil donnera la forme qu'il souhaite à ce document, choisira son mode de diffusion, mais devra renseigner les 3 parties décrites ci-dessus et veiller à leur actualisation régulière.

Une maquette de livret d'accueil et d'encadrement est proposée en annexe I

La charte d'encadrement

La charte d'encadrement formalise les engagements respectifs de l'établissement d'accueil et de l'IFSI dans l'encadrement des étudiants.

l'étudiant accueilli est toujours placé sous la responsabilité d'un professionnel.
Le référentiel de formation prévoit 3 niveaux de responsabilité ou fonctions dans l'encadrement des étudiants.

Les niveaux de responsabilité ou fonctions peuvent être assurés par la même personne si l'organisation ou la taille de l'équipe d'encadrement le nécessite.

- Le **maître de stage** représente la dimension organisationnelle et administrative du stage.

- Le **tuteur** représente la fonction pédagogique du stage

- Le **professionnel de proximité** représente l'accompagnement au quotidien, il guide, il explique, il montre comment faire.

Il est attendu que les fonctions de maître de stage et de professionnel de proximité sont connues et assurées de longue date, la fonction de tuteur nécessite quelques précisions.

Le tuteur de stage est un professionnel expérimenté, intéressé par l'encadrement des étudiants, il a connaissance des référentiels d'activités, de compétences et de formation.

au cours d'entretiens, d'échanges le tuteur accompagne le ou les étudiant(s), il évalue et/ou les aide à évaluer leur progression dans l'acquisition des compétences professionnelles, progression qui sera formalisée par le tuteur sur le portfolio des étudiants.

Le tuteur de stage établit des liens réguliers avec le formateur de l'institut de formation référent du stage.

L'acquisition de compétences professionnelles se réalise par la mobilisation de connaissances et de savoir-faire dans des situations de soins, mais également par la pratique régulière de l'analyse de situations professionnelles. C'est à ce niveau qu'intervient le tuteur en aidant l'étudiant à interroger sa pratique, à faire le lien entre les savoirs et les actions, en l'aidant à adopter une posture réflexive.

Le contenu de la charte d'encadrement élaborée par le groupe régional est proposé en annexe II.



ANNEXE I

LIVRET D'ACCUEIL ET D'ENCADREMENT DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS INFIRMIERS

Première partie

Service ou unité ou pôle :

Coordonnées

Les secteurs d'activités : ex : consultations, hospitalisation de jour.....

L'équipe médicale : nombre, spécialité.....

L'équipe de soins : nombre, qualifications.....

Les partenaires incontournables : (ex : assistante sociale, anesthésiste, secrétaire médicale, association de malades.....)

Les personnes accueillies : nombre, durée moyenne de séjour

Les types de situations de soins les plus fréquentes,

Les motifs d'accueil et/ou les diagnostics les plus fréquents :

Ressources mises à disposition : projet de service, protocoles, procédures diverses.....

Deuxième partie

Activités prévalentes qui permettront à l'étudiant de développer les compétences professionnelles

- Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier :

Exemple : Recueillir des informations concernant l'environnement, le contexte de vie sociale et familiale de la personne, ses ressources, ses projets

- Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers
- Accompagner une personne dans la réalisation des soins quotidiens
- Mettre en œuvre des thérapeutiques et des actes à visée diagnostique :

Exemple : Accueillir et prendre en charge un patient en vue de la mise en place d'une pompe à insuline

- Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs :

Exemple : Mener un entretien d'accompagnement et de soutien

Exemple : Mener un entretien d'éducation et conseils visant à renforcer des comportements adéquats pour la santé

Exemple : Animer des séances éducatives pour un groupe

- Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins
- Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle
- Rechercher, traiter et analyser des données professionnelles et scientifiques :

Exemple : Préparer la contribution du service au colloque annuel des infirmières en diabétologie

- Organiser et coordonner des interventions soignantes :

Exemple : Planifier et organiser les consultations de suivi des patients diabétiques

- Informer, former, des professionnels et des personnes en formation

Troisième partie

Modalités d'encadrement :

Maître de stage : nom, coordonnées.....

Tuteur : nom, poste de travail, horaires, téléphone.....

Dates prévisionnelles des entretiens :

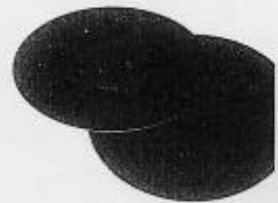
avec le tuteur :

avec le tuteur et le formateur :

Modalités d'accueil :

Horaires :

Conditions matérielles du stage : tenues, repas.....



ANNEXE II

CHARTRE D'ENCADREMENT

L'établissement d'accueil (nom, adresse) et l'IFSI (nom, adresse) sont partenaires dans la formation des étudiants en soins infirmiers. Cette charte formalise la nature des engagements des deux parties afin de créer les conditions favorables à l'encadrement des stagiaires.

ARTICLE 1

L'établissement d'accueil s'engage à désigner :

- un maître de stage, qui représente la fonction organisationnelle et institutionnelle du stage,
- un tuteur de stage qui représente la fonction pédagogique du stage,
- des professionnels de proximité responsables de l'encadrement au quotidien.

Le tuteur est désigné par le cadre professionnel sur la base de compétences et d'expériences reconnues. La formation des tuteurs est recommandée.

Ces trois fonctions peuvent être assurées par une, deux ou trois personnes selon la configuration des établissements.

L'IFSI s'engage à désigner :+

- un formateur référent pour chacun des stages.

ARTICLE 2

L'établissement d'accueil s'engage à :

- définir des modalités d'encadrement,
- proposer des lieux de stage réunissant les conditions d'un encadrement professionnalisant,
- mettre à disposition des stagiaires des livrets d'accueil actualisés,
- organiser le parcours du stage de l'étudiant en regard de ses objectifs, des ressources du service, et en assurer la traçabilité,
- informer l'institut des évolutions institutionnelles.

L'IFSI s'engage à :

- diffuser le projet pédagogique,
- établir des liens avec le maître de stage et le tuteur,
- informer l'établissement des évolutions pédagogiques et réglementaires,
- collaborer avec le tuteur à l'accompagnement de l'étudiant.

ARTICLE 3

L'établissement d'accueil et l'Institut s'engagent à :

- réaliser un bilan annuel visant à promouvoir la qualité de l'encadrement.

ENTRETIEN AVEC AGNES

- 1 a1. Alors depuis combien de temps tu es là déjà ?
- 2 A1. Alors je suis rentrée fin 79, tu vois, euh, donc c'était décembre 79 hein, voilà. Et donc euh on
3 est en 2010. En sachant que j'ai fait une interruption de euh 1 an et demi, parce que j'ai eu euh
4 bon euh, un 3^{ème} enfant, donc j'avais pris mes 6 mois euh de congé maternité, et 1 an de congé
5 sabbatique. Voilà.
- 6 a2. D'accord.
- 7 A2. Et que j'ai fait l'année cadre, enfin ma formation à l'école des cadres. Donc euh 85/86 mon
8 diplôme de cadre. Voilà.
- 9 a3. D'accord. Bon. Ca fait un moment que tu es là. *(rire)*
- 10 A3. Ca fait un sacré bail. *(rire)*
- 11 a4. Alors. Euh, ce que je voudrais surtout c'est que euh tu me racontes, que tu te remettes en
12 mémoire une intervention pédagogique que tu as menée auprès des étudiants 1^{ère} année, dans le
13 cadre donc du nouveau référentiel,
- 14 A4. D'accord,
- 15 a5. Et que tu me racontes comment ça s'est passé. Comment tu as introduit les choses, comment,
16 un peu comment tu as adapté ton comportement, face aux étudiants, qu'est-ce que tu leur as dit,
17 comment tu as réagi à ce qu'ils ont dit et fait etc.
- 18 A5. D'accord. Ben euh, on pourrait prendre l'exemple euh tu sais de euh de la 1^{ère} situation.
- 19 a6. Ouais.
- 20 A6. Qu'on a travaillée avec eux, hein. Bon y aurait aussi euh les régulations de stage, enfin, voilà,
21 peut-être plutôt euh un petit groupe tu préfères ou euh ?
- 22 a7. N'importe, oui si tu euh
- 23 A7. En grand groupe ? Non plutôt en petit groupe hein ? Il y a plus d'interaction.
- 24 a8. Mm
- 25 A8. Donc euh, ben c'est tu sais on avait travaillé ensemble euh je dirai la euh la manière de
26 procéder.
- 27 a9. Mm
- 28 A9. Euh donc l'objectif euh de la 1^{ère} situation c'était de les faire euh recenser, réfléchir sur euh,
29 ben en tant que professionnel de santé, à chaque fois on doit s'interroger sur euh, pour
30 comprendre cette situation, de quelles connaissances euh j'ai besoin hein
- 31 a10. Mm
- 32 A10. De quels savoirs, parce que connaissances c'est peut-être trop restrictif mais savoirs euh j'ai
33 besoin en tant que soignant donc c'est de les amener progressivement à cette démarche, de

34 réflexion pour euh, alors là c'est un objectif pédagogique qui est de euh s'enrichir hein et avoir
35 euh le maximum de euh de connaissances.

36 a11. Mm

37 A11. Alors euh, euh nous avons euh abordé une situation très succincte,

38 a12. Mm

39 A12. Volontairement, pour permettre justement euh la euh le questionnement, et la prise de
40 conscience des différents savoirs donc si on se réfère aux savoirs euh selon euh Le Boterf hein

41 a13. Mm

42 A13. Savoirs théoriques, procéduraux euh savoir faire, et euh savoirs expérientiels, hein.

43 a14. Mm

44 A14. Donc voilà, ben écoute tout simplement après quand on s'est retrouvé euh enfin quand je
45 me suis retrouvée face aux étudiants, donc euh, j'ai expliqué la logique de ce qu'on attendait, et
46 notamment on voulait les faire travailler à partir de la carte mentale. Hein

47 a15. Mm

48 A15. Alors la carte mentale moi je l'avais peu expérimentée, si ce n'est euh, il y a très longtemps
49 (rire), euh dans euh, je ne sais pas hein, ça remonte peut-être dans les années 80, euh, moi
50 j'aimais bien quand on parlait euh d'une analyse de situation, repérer les mots-clés de la
51 situation, de poser le mot-clé au tableau et de dire moi ce mot-clé en tant qu'infirmière en quoi il
52 m'est important.

53 a16. Mm

54 A16. A quoi il fait référence dans mes connaissances. Mais infirmière. Parce que je pourrais
55 prendre le même mot, et euh du point de vue du psychologue, du point de vue du médecin ou du
56 point de vue euh je ne sais pas moi de l'orthophoniste, on ne va pas l'utiliser de la même façon,
57 ce même mot.

58 a17. Mm

59 A17. Donc euh voilà. Et euh donc j'avais un petit peu euh voilà c'était un petit peu cette logique-
60 là, voilà. Alors après euh, quand ça s'est mis en place, quand j'ai expliqué un petit peu les règles
61 euh de fonctionnement bon, nous avons euh travaillé sur un document euh, bon
62 méthodologique hein

63 a18. Mm

64 A18. Donc euh, ben je leur ai expliqué. Voilà, je les ai mis au travail, alors le choix le choix de
65 l'organisation, donc euh, on ne pouvait pas travailler à 25 parce que c'était des groupes TD, j'ai
66 oublié de le préciser, nous étions en groupes TD 25. Donc il n'était pas question de travailler à 25,

67 a19. Mm

- 68 A19. Mais ils se sont répartis euh en sous-groupes. Euh, je crois qu'on a dû faire euh, 6 sous-
69 groupes, 6 ou 7 sous-groupes hein euh
- 70 a20. Mm
- 71 A20. Voilà. Euh, bon alors euh après ils ont travaillé là-dessus. Euh de façon très inégale.
- 72 a21. Mm
- 73 A21. Hein. Voilà, il y a des gens qui avaient vraiment euh tout de suite euh enclenché une
74 certaine euh réflexion et même une profondeur dans la réflexion, alors que d'autres groupes
75 étaient restés de façon très euh superficielle. Alors j'ai essayé quand-même de les amener à
76 approfondir euh certaines choses, mais ça ne leur semblait pas forcément évident, donc euh,
77 bon.
- 78 a22. Par rapport à quoi tu euh te rappelles euh certaines choses que tu as voulu approfondir ?
- 79 A22. Oui. Par exemple tu vois, sur le plan social. Je me souviens euh, au niveau social euh c'était,
80 ah oui parce que attends. J'ai oublié une étape. Au départ, donc on avait travaillé euh, me
81 semble-t-il, de façon globale la situation.
- 82 a23. Ah oui
- 83 A23. Et après c'est dans. Alors on avait recensé ensemble, hein toutes les pistes de réflexion pour
84 organiser euh les différents types de savoirs.
- 85 a24. Mm
- 86 A24. Même à l'intérieur des savoirs euh théoriques, hein il y avait différents types de savoirs.
- 87 a25. Mm
- 88 A25. Alors bon je ne sais pas, il y avait le savoir euh par rapport aux données euh psychologiques
89 euh, aux données euh biologiques euh, aux données euh médicales euh tu vois euh, voilà, hein.
- 90 a26. Mm
- 91 A26. Euh même euh par rapport à l'hospitalisation, il fallait rechercher un certain nombre
92 d'informations etc.
- 93 a27. Mm
- 94 A27. Donc euh on avait euh organisé les choses comme ça, par rapport aussi il y avait le domaine
95 euh d'interventions infirmières tu vois donc euh voilà. Et ensuite, dans un second temps, il me
96 semble hein qu'on a travaillé une autre fois sur cette situation, et ils se sont réparti les thèmes.
- 97 a28. Mm
- 98 A28. Pour rechercher les connaissances autour de ces thèmes. Et c'est là si tu veux qu'il y a euh
99 quelques groupes qui semblaient plus en difficulté que d'autres pour approfondir hein
- 100 a29. Mm

- 101 A29. Ils se contentaient d'un niveau euh basique de connaissances, sans euh bon, une fois qu'ils
102 avaient la connaissance ils se reposaient pas la question d'autre chose qui pouvait les aider à
103 approfondir cette même connaissance.
- 104 a30. Mm
- 105 A30. Hein, voilà. Et je me souviens il y avait un groupe alors est-ce que c'est lié au type de... enfin
106 au domaine qu'ils avaient à travailler, où ils se sentaient peut-être moins impliqués
107 professionnellement, euh parce que c'était euh en lien justement avec euh les prises en charge
108 sociales, tout ça tu sais les étudiants souvent euh ça les intéresse moins que de travailler sur ce
109 qui est patho ou pharmaco ou euh voilà. Hein
- 110 a31. Mm
- 111 A31. Je crois que c'est ça, la subtilité. Voilà.
- 112 a32. Mm
- 113 A32. Alors ensuite, euh, donc c'est vrai que je suis intervenue un petit peu pour leur dire ça, là il
114 faudrait creuser, etc, mais néanmoins ils ont eu du mal à creuser. Hein. Peut-être une question
115 d'intérêt. Bon.
- 116 a33. Mm
- 117 A33. Je l'analyse comme ça, parce qu'il n'y a pas de raison que euh ces gens-là euh soient plus en
118 difficulté intellectuelle que les autres hein.
- 119 a34. Oui
- 120 A34. Parce qu'il y avait des gens qui travaillaient sur des, les domaines euh physio euh
121 pathologiques, tu sais c'était sur la grippe ou euh
- 122 a35. Mm
- 123 A35. Voilà à moins que ce soit la 2^{ème} situation
- 124 a36. Oui la 1^{ère} effectivement c'était un monsieur qui avait la grippe, qui revenait du Mexique
- 125 A36. Oui. Voilà. Hein. Voilà. Donc euh, et puis la 2^{ème} situation c'était euh de l'orthopédie
- 126 a37. Un jeune qui avait un problème ortho, ouais
- 127 A37. Oui, oui. Oui oui. Voilà. Donc euh. Non mais c'était la 1^{ère} hein qu'on a dû travailler en 2 fois
128 hein.
- 129 a38. Mm Oui oui.
- 130 A38. Ouais. Ouais ouais. Voilà. Alors euh, quand on a mis en commun ensuite, hein, donc euh,
131 bon. Mon niveau d'intervention hein, c'est plutôt ça qui t'intéresse,
- 132 a39. Mm

- 133 A39. Comment je suis intervenue, etc. En général euh, avec les étudiants je laisse exposer les
134 choses, parce que j'ai remarqué que si on intervient trop tôt, dans l'échange avec eux, euh, et
135 qu'on apporte nous-mêmes euh bon euh d'autres pistes de réflexion, quelque part ça parasite ou
136 ça les empêche de vraiment s'exprimer.
- 137 a40. Mm
- 138 A40. Voilà. Donc c'est euh un point de vue, bon, et je préfère intervenir après.
- 139 a41. Mm
- 140 A41. Hein, donc euh bon ben c'est ce que j'ai euh également fait cette fois-ci en notant à chaque
141 fois euh, là il faudra qu'on reprenne parce que c'est pas suffisamment euh précis, ou il faudra
142 qu'ils expliquent davantage, hein
- 143 a42. Mm
- 144 A42. Euh donc euh on a fait ça bon euh peut-être aussi qu'on euh alors j'ai utilisé cette même
145 euh organisation, me semble-t-il, hein, euh, bien que le souvenir, c'est un petit peu loin hein
- 146 a43. C'est loin hein
- 147 A43. Le souvenir que j'en ai, comme c'était sur des thématiques très spécifiques, euh, ... peut-
148 être que je suis intervenue un peu plus au fur et à mesure tu vois
- 149 a44. Mm
- 150 A44. Quand ils présentaient chacun leur thématique. Ouais. Ouais. Voilà. C'est possible. Mais
151 euh, d'un autre côté quelquefois euh tu vois je me souviens il y avait des choses qui étaient euh
152 dans le physiopathologique, et puis après dans les interventions soignantes, et c'est vrai que ça
153 coupe un peu euh l'herbe sous le pied des étudiants qui ont un autre thème ou, il y a des choses
154 que j'ai peut-être dites qui vont être redites alors ils vont dire, ben ça vous nous l'avez déjà dit
155 euh voilà. Et du coup c'est pas verbalisé par les étudiants, avec leurs propres mots ou euh donc
156 voilà, hein
- 157 a45. Mm
- 158 A45. C'est un petit peu la difficulté de la mise en commun et des synthèses, hein
- 159 a46. Mm
- 160 A46. Voilà. Alors après euh, après cette intervention euh..... on a demandé aux étudiants, euh
161 eh ben une synthèse écrite, me semble-t-il hein ils nous ont redonné euh une trame écrite, hein
- 162 a47. Mm
- 163 A47. Voilà. De ce travail. Et, eh ben écoute on l'a peu utilisé hein ensuite hein. Je crois qu'on a
164 euh après, on a réinvesti dans une autre situation.
- 165 a48. Mm

- 166 A48. Hein, voilà. Euh, alors, tu m'as parlé de mon comportement (*rire*). Quel comportement j'ai
167 avec les étudiants euh. (*soupir*). Alors tu sais y a ce qu'on souhaite être et puis euh ce qu'on euh,
168 ce qu'on est perçu hein, je sais pas euh
- 169 a49. Mm
- 170 A49. (*soupir*) moi j'essaie touj... enfin je pense essayer toujours de valoriser euh ce qu'ils disent.
171 Hein, voilà, c'est rare que je euh, que je euh négative, hein les choses. Alors quand ça m'arrive
172 euh de le faire, si tu veux bon, euh..... J'essaie quand-même de contrebalancer avec des points
173 positifs, hein
- 174 a50. Mm
- 175 A50. Voilà. Là euh pour cette situation-là si tu veux, bon ils travaillaient, ils avaient quand-même
176 quelques documents qu'on leur avait fournis
- 177 a51. Mm
- 178 A51. Je sais pas si tu te souviens hein
- 179 a52. Oui
- 180 A52. Donc bon ils avaient quand-même euh
- 181 a53. Des outils
- 182 A53. Des outils, donc euh ils étaient, les outils nous les avons ciblés, donc euh bon, il ne pouvait
183 pas y avoir trop d'écart si tu veux entre euh ce qu'on attendait, et puis ce qu'ils ont été euh
184 capables de mettre en évidence, hein euh. Donc là on n'était pas dans un travail euh je dirai où
185 euh l'important c'était euh la production en tant que telle, là on était plus sur euh ... la méthode,
186 hein
- 187 a54. Mm
- 188 A54. Voilà. Leur faire prendre conscience de ce qu'ils étaient capables de faire pour euh découvrir
189 et apprendre à apprendre
- 190 a55. Mm
- 191 A55. En fait hein, voilà, donc euh mais tu vois je euh, ça me renvoie à d'autres situations
192 pédagogiques.
- 193 a56. Mm
- 194 A56. Par exemple quand on euh, on est euh enfin quand les étudiants présentent euh des
195 exposés, par exemple, où là bon ben toi tu es là, tu as le regard critique, sur ce qui est dit. Donc
196 alors c'est vrai que quelquefois s'il y a une énormité ou quelque chose, tu le reprends aussitôt
197 enfin je le reprends aussitôt, mais en général je les laisse aussi exposer leur travail, hein, et puis
198 après je dis voilà, vous avez dit ça et ça, est-ce que vous auriez pu le dire autrement, ou est-ce
199 que ça euh vos sources, est-ce que c'est suffisamment fiable enfin voilà, hein. Bon.

- 200 a57. Mm
- 201 A57. Et je me souviens euh y a pas très longtemps, d'exposés sur euh euh, le handicap, ou je sais
202 plus, oui le concept de handicap.
- 203 a58. Oui
- 204 A58. Où là y a des étudiants qui avaient pompé des choses sur internet, enfin c'était, qui
205 n'avaient aucune réflexion personnelle alors qu'on leur demandait de partir de leur réflexion,
206 bon ben là je me suis permis quand-même de leur dire écoutez euh c'est pas trop ce qui était
207 attendu, et devant le groupe, hein, pour euh dire euh voilà les attentes euh il faut aussi les
208 respecter, la règle du jeu euh elle est là pour tout le monde, et c'est important de rappeler la
209 règle du jeu. Hein, voilà. Bon je sais pas si ça
- 210 a59. Mm
- 211 A59. Mon comportement euh bon sinon euh quel comportement euh oui faut réfléchir à son
212 comportement avec les étudiants. Oh je euh
- 213 a60. Qu'est-ce qui le guide ton, qu'est-ce qui guide ton attitude finalement ?
- 214 A60. Alors ce qui guide mon attitude, je crois que c'est vraiment, alors quelque chose qui m'a
215 imprégnée euh dans, de puis le début c'est euh donner confiance en l'étudiant,
- 216 a61. Mm
- 217 A61. Et euh enfin moi c'est Rogers.
218 a62. Oui
- 219 A62. Carl Rogers. C'est vraiment euh le courant humaniste, de croire au potentiel de l'étudiant.
220 Voilà. Moi c'est vraiment mon euh
- 221 a63. C'est ton principe
- 222 A63. Mon principe qui me, voilà c'est ma philosophie euh pédagogique. Hein ouais. Alors
223 quelquefois je le fais sûrement pas toujours euh suffisamment ou euh des fois j'ai sûrement des
224 dérapages, des maladresses euh mais quand-même j'essaie quand-même euh, quand je suis en
225 évaluation par exemple avec d'autres soignants, ben quelquefois le euh le soignant me dit ah ben
226 oui vous vous savez dire les choses pour (*rire*)
- 227 a64. (*Rire*)
- 228 A64. Pour pas trop blesser l'étudiant ou euh pour que ce soit formateur quoi, hein
- 229 a65. Ouais
- 230 A65. Voilà. Bon. Ouais.
- 231 a66. D'accord. Bon en fait ça euh je comprends que c'est une attitude que tu adoptes depuis euh
232 longtemps, je dirai

- 233 A66. (*soupir*) oui. Voilà c'est un petit peu euh, c'est un petit peu en moi. Ouais.
- 234 a67. Et en fait en quoi euh, en quoi ce nouveau référentiel là a pu avoir une influence, c'est-à-
235 dire, est-ce que tu, qu'est-ce qui a changé dans ta, tes face à face pédagogiques, euh au sein de
236 ce nouveau référentiel, par rapport à l'ancien ? Eventuellement
- 237 A67. Ouais. Alors (*soupir*)Peut-être qu'on est moins dans l'apport de connaissances,
- 238 a68. Ouais
- 239 A68. Hein, voilà peut-être qu'on enfin je pense qu'il y a euh euh... si tu veux une, peut-être on est
240 moins dans le didactique, hein enfin ou le magistral ou euh, voilà. D'ailleurs, si. Il y a quand-
241 même un gros changement. Dans l'ancienne réforme euh je pense avoir fait beaucoup
242 d'interventions euh directes avec les étudiants : apport de connaissances etc, et là c'est vrai que
243 depuis la réforme euh euh si je réfléchis bien euh j'ai eu très très peu de euh
- 244 a69. C'est vrai
- 245 A69. De cours magistraux, d'interventions comme ça où j'apporte le savoir euh, un savoir euh
246 théorique euh ou un savoir procédural euh
- 247 a70. Et qu'est-ce que tu en penses de ça ?
- 248 A70. Ben, moi je suis pas contre hein, au contraire je pense que euh, enfin moi ça reprend bien
249 euh des principes auxquels j'adhère et je crois beaucoup à cette capacité qu'on a, enfin que
250 chacun d'entre nous a euh à se développer et à apprendre lui-même hein.
- 251 a71. Mm
- 252 A71. D'ailleurs euh, moi je pense moi-même être un peu euh autodidacte, hein
- 253 a72. Mm
- 254 A72. Voilà. (*rire*)
- 255 a73. (*rire*)
- 256 A73. Je crois, tout ce que j'ai été amenée à enseigner,
- 257 a74. Oui
- 258 A74. Je l'ai appris par moi-même, les 3/4 du temps.
- 259 a75. Ouais.
- 260 A75. (*rire*) quand tu réfléchis, hein. Voilà. Euh, bon parce que mon expérience, euh Enfin ou
261des études, mes études d'infirmière par exemple ou mes études euh, mon école des cadres
262 euh m'a pas tellement euh appris euh ce que je suis aujourd'hui quoi enfin je crois, enfin, moi je
263 crois beaucoup à euh au travail sur soi et à la progression de l'individu hein.
- 264 a76. Mm

- 265 A76. Ouais. Voilà alors avec bien sûr des modèles, sûrement
- 266 a77. Oui
- 267 A77. Voilà, des modèles, euh, bon moi j'ai été euh (s'éclaircit la voix) inspirée par euh le modèle
268 euh ben humaniste hein euh Raymond Chapuis je sais pas si tu as connu,
- 269 a78. Non
- 270 A78. Euh, non. Voilà euh Donc euh
- 271 a79. C'est qui Raymond Chapuis ?
- 272 A79. Raymond Chapuis alors c'était un formateur de la fac euh euh de lettres hein euh la fac
273 François Rabelais,
- 274 a80. Ouais
- 275 A80. Lettres non, peut-être pas, il était psycho-sociologue ouais, ouais
- 276 a81. Ouais
- 277 A81. Et donc euh c'était quelqu'un, un humaniste euh convaincu quoi
- 278 a82. Mm
- 279 A82. Voilà. Et donc j'avais travaillé. Je travaillais au moins sur 3, 4 ans avec lui, dans le cadre euh
280 du DUEPS, ou du Dufra. Après c'est devenu Dufra. Donc euh un diplôme universitaire de
281 formation à l'animation, et relation.
- 282 a83. Mm
- 283 A83. Tu vois. Et donc ça ça m'a énormément aidée je pense dans, dans ma manière de travailler
284 aujourd'hui.
- 285 a84. D'accord.
- 286 A84. Voilà. Donc euh, bon. Alors c'est peut-être euh, c'est peut-être pas tout à fait autodidacte
287 parce qu'il m'a formée, mais bon euh, voilà. C'était en formation continue, hein. Ouais.
- 288 a85. Mm. D'accord.
- 289 A85. Bon. Alors après je pense que (rire) je ne crois pas être parfaite hein. Loin de là. Ouais, là,
290 des fois euh des fois il y a des phénomènes tu sais euh en petits groupes euh qu'on a du mal
- 291 a86. Oui. On ne gère pas tout
- 292 A86. A maîtriser. Ouais. Voilà.
- 293 a87. Alors globalement qu'est-ce que tu en penses de ce nouveau euh programme ?
- 294 A87. Eh ben écoute, moi je suis assez enthousiaste.

- 295 a88. Mm
- 296 A88. De cette réforme, hein.
- 297 a89. Mm
- 298 A89. Parce que alors, je pense que ça va par contre laisser des gens euh beaucoup plus de gens
299 en difficulté.
- 300 a90. D'étudiants tu veux dire ?
- 301 A90. Ah ouais. Enfin moi j'ai le sentiment, qu'il y a des gens qui vont avoir du mal à euh à
302 accrocher et puis euh, c'est quand-même euh très exigeant, pour euh pour des étudiants d'être
303 toujours dans la réflexion. Hein d'être toujours euh bon euh de se construire à partir euh ben des
304 expériences, à partir de l'enseignement, à partir des recherches euh, c'est, bon, c'est sûrement,
305 ça va donner une autre qualité, à mon avis un autre profil de professionnels, beaucoup plus dans
306 la réflexion, que des professionnels qui vont être là pour euh bon on voit hein certaines
307 infirmières hein qui se posent pas trop de questions, qui appliquent les protocoles, qui euh, hein,
308 voilà et puis le devenir du patient des fois on n'en a pas grand-chose à faire, ce qui se passera euh
309 à sa sortie c'est pas trop la préoccupation des soignants, ... Je pense que ça ça peut amener un
310 changement. Hein, voilà.
- 311 a91. Mm. Tu veux dire que les infirmiers 2012 ils seront un peu différents que les infirmiers euh
312 actuels ?
- 313 A91. Ah ouais. Moi je crois. Ouais, le profil à mon avis va changer. Hein bon c'est peut-être euh je
314 me fais peut-être des illusions mais euh j'ai quand-même cette conviction, hein, qu'on fait naître
314 me fais peut-être des illusions mais euh j'ai quand-même cette conviction, hein, qu'on fait naître
315 chez les futurs infirmiers euh une autre dimension euh, peut-être plus d'autonomie aussi, hein
316 dans euh, enfin, voilà, on les rend quand-même euh autonomes, donc je me dis quand-même, en
317 tant que futurs infirmiers, ils devraient être aussi dans cette logique. Hein, voilà.
- 318 a92. D'accord.
- 319 A92. Ouais.
- 320 a93. Euh tu penses que ce euh ce dont tu parles là, ça euh ça pouvait se faire ou pas avec l'ancien
321 programme ?
- 322 A93. oui. Oui.
- 323 a94. Oui ?
- 324 A94. Oui je pense (*rire*). Après c'est une question (*rire*), après c'est une question de euh
325 représentation aussi et de conviction euh du professionnel par rapport à sa philosophie du soin et
326 de euh de la manière de soigner.
- 327 a95. Du professionnel infirmier qui sort ?
- 328 A95. Ouais.
- 329 a96. Mm. Mm.

330 A96. Ouais. Ouais.

331 a97. Mais euh nous dans notre rôle de formateur,

332 A97. Ah ben oui

333 a98. Est-ce qu'on a la possibilité d'agir là-dessus euh

334 A98. Euh ben écoute euh euh notre ambition est quand-même d'agir là-dessus.

335 a99. Oui

336 A99. *(rire)*

337 a100. *(rire)*

338 A100. Donc euh bon je pense y croire, un peu quand-même. *(rire)* Voilà, euh pour preuve, pour
339 preuve tu vois, quand-même : hier y a deux petites 3^{ème} année qui sont venues me voir

340 a101. Ouais

341 A101. Parce qu'elles sont dans leur travail de recherche, et du coup elles se rendent compte que
342 par rapport à la relation qu'elles ont eu euh enfin les apports qu'elles ont eus en 1^{ère} année, elles
343 ont des manques. Parce qu'elles n'avaient pas été très attentives. Et que finalement, là, aux jours
344 d'aujourd'hui, elles se disent, eh bien, ça quand-même, on est passé à côté de ça,

345 a102. Ouais

346 A102. Et, ce serait peut-être bien qu'on, qu'on en sache un peu plus. Tu vois,

347 a103. Mm

348 A103. Donc je me dis quand-même,

349 a104. Mm

350 A104. Tu euh fais naître quand-même euh un intérêt. Hein, un intérêt euh, une façon de euh
351 d'approcher la personne malade, une façon euh de concevoir la relation soignant/soigné, enfin,
352 je pense quand-même que tu influences ça.

353 a105. Mm

354 A105. Hein, voilà. Enfin moi je suis assez euh persuadée de ça. Parce que sinon il y a longtemps
355 que j'aurais fait autre chose *(rire)*.

356 a106. *(rire)* Tu l'influences euh en faisant réfléchir comme tu disais tout à l'heure ? Ou est-ce qu'il
357 y a d'autres euh moyens ?

358 A106. Ben déjà dans ton discours

359 a107. Mm

- 360 A107. Enfin, bon euh, voilà, ta conviction aussi, hein la manière euh dont tu es euh persuadée des
361 choses ça ça euh enfin je crois que ça a un impact, hein
- 362 a108. Sans doute
- 363 A108. Ça a un impact, et puis après ben sur les méthodes oui. Oui, oui. Parce que tu vois bon
364 avant l'ancienne réforme hein, je reviens à mes années euh c'était tu sais ça fait un peu euh
365 c'était mieux avant mais je ne crois pas non parce que là, au contraire je trouve que là y a quand-
366 même quelque chose de très positif dans cette réforme, mais euh bon on n'avait pas forcément
367 attendu cette réforme pour faire réfléchir les étudiants hein. Et euh euh bon longtemps euh moi
368 quand j'ai euh avec M.... L.... quand on a initié euh ben notre projet pédagogique avec les axes, on
369 était quand-même dans cette philosophie de la réflexion
- 370 a109. C'est sûr
- 371 A109. Euh, voilà on faisait travailler les étudiants sur des textes euh, on les exploitait enfin bon. Je
372 trouve qu'on était quand-même euh dans la construction d'une identité euh d'un professionnel
373 euh qui prend soin, qui est dans l'empathie, qui euh enfin voilà quoi, hein
- 374 a110. Ouais
- 375 A110. Oui. Ouais, qui était dans le prendre soin.
- 376 a111. Mm
- 377 A111. Ouais. C'est vrai, c'est vrai, hein.
- 378 a112. Oui.
- 379 A112. Mais bon. Mais c'est peut-être pour ça aussi que euh aujourd'hui je suis assez convaincue
380 de cette réforme si tu veux
- 381 a113. Oui
- 382 A113. Ouais. Ouais.
- 383 a114. Parce que tu vois des euh des similitudes ?
- 384 A114. Moi je vois oui, je vois des euh des aspects très positifs ouais, ouais.
- 385 a115. Et comment tu vis euh euh la mise en œuvre du référentiel ?
- 386 A115. ... Alors ça c'est euh bon un petit peu complexe hein euh
- 387 a116. Ouais
- 388 A116. (rire) Nous la vivons ensemble.
- 389 a117. (rire).
- 390 A117. Où il est vrai euh bon. Moi je disais euh qu'on a démarré un peu trop le nez euh sur la 1^{ère}
391 année, hein

- 392 a118. Mm
- 393 A118. C'est ce que je euh j'expliquais euh y a c'était vendredi qu'on a discuté de ça avec euh F.....
394 et puis euh M.....,
- 395 a119. Mm
- 396 A119. Euh, et donc euh bon, c'est vrai qu'on a paré à l'urgence et euh il fallait bien être
397 opérationnels euh ben le 7 septembre, et euh donc on avait les étudiants. Après euh tant qu'ils
398 ont été là, la difficulté d'être euh sur euh à la fois euh construire et euh et être dans la mise en
399 œuvre hein c'était ça la grosse difficulté. Voilà.
- 400 a120. Mm
- 401 A120. Là sur le 2^{ème} semestre alors, j'ai l'impression qu'on a plus j'ai moi personnellement pris
402 plus de temps pour décortiquer un petit peu les choses, hein, voilà
- 403 a121. Mm
- 404 A121. Et donc euh essayer d'avoir une lecture euh transversale de euh la formation sur les 3 ans.
- 405 a122. Décortiquer à quel point de vue ?
- 406 A122. Sur euh alors à la fois sur les liens entre UE et compétences,
- 407 a123. Mm
- 408 A123. Tu vois parce que bon on s'est mis euh à mettre en application des unités d'enseignement,
409 en perdant un peu de vue euh la compétence tu vois
- 410 a124. Ouais
- 411 A124. Enfin euh moi je pense qu'il aurait euh enfin, il est souhaitable de bien raccrocher chaque
412 unité d'enseignement à la compétence, hein
- 413 a125. Mm
- 414 A125. Voilà. Parce que euh je suis pas sûre que euh nos 1^{ère} année, là, ils aient vraiment euh
415 capté ça.
- 416 a126. Mm
- 417 A126. Ouais. Donc euh j'en reviens à des choses dont on avait discuté tu vois au début de la euh
418 de la 1^{ère} année quand on a travaillé ensemble, hein on avait un petit peu ce souci-là puis après
419 le, pris par euh le piège du temps etc,
- 420 a127. Ouais
- 421 A127. Bon, on est centré sur les UE. Hein, voilà. Bon, peut-être que euh il y a la euh l'unité 5, qu'il
422 faut vraiment, à qui il faut redonner toute sa place, comme élément euh focalisateur
- 423 a128. L'unité d'intégration ?

- 424 A128. Ouais, ouais, de euh l'ensemble de euh à la fois de l'enseignement euh théorique etc, des
425 unités d'enseignement, et également de l'expérience, de stage. Hein ouais.
- 426 a129. Mm
- 427 A129. Voilà.
- 428 a130. C'est par ce biais-là ouais
- 429 A130. Ouais, moi je pense (*s'éclaircit la voix*) donc euh là y a ça, euh euh..... C'est dommage
430 qu'on ait laissé tomber euh ben euh un vieil adage très important qui est toujours de commencer
431 par euh là où on veut aller, pour arriver aux jours d'aujourd'hui,
- 432 a131. Mm
- 433 A131. Hein, et ça on l'a euh, bon, on l'a laissé tomber euh quand on a voulu construire cet été je
434 trouve notre euh notre 1^{ère} année. Ouais
- 435 a132. Tu penses qu'on avait le choix de faire euh autrement ?
- 436 A132. Ben euh je sais pas. Je sais pas. Un minimum, on aurait peut-être pu faire. Parce qu'on a,
437 enfin moi j'ai l'impression que le fait d'avoir voulu tout programmer tout ça euh, finalement c'est
438 des choses, tu vois on avait mis du temps mais on n'a rien respecté de tout ça, enfin le temps
439 qu'on a consacré à ça à mon avis aurait été plus profitable à bien euh baliser toute la formation,
440 tu vois,
- 441 a133. Mm
- 442 A133. A partir euh je dirai de euh faire un squelette en gros de la formation.
- 443 a134. Mm
- 444 A134. Hein, ouais. Et là je crois que euh pour la deuxième année, enfin pour la mise en place de la
445 deuxième année il faut commencer par la troisième année. Hein
- 446 a135. Oui oui
- 447 A135. Bon enfin nous allons être aidés par les travaux qui se font en euh en inter IFSI
- 448 a136. Oui
- 449 A136. Sur euh le euh certaines unités d'enseignement parce qu'obligatoirement ça va tenir
450 compte de euh l'enseignement euh sur les trois ans,
- 451 a137. Oui
- 452 A137. Hein, donc euh ça sera je pense euh un peu facilitant, et nous rappeler la règle aussi (*rire*),
453 hein qui est de euh justement de savoir où on va
- 454 a138. Mm
- 455 A138. Hein, pour ensuite euh mettre les étapes. Mm mm

- 456 a139. D'accord. Quel est de ton point de vue ta marge d'autonomie dans cette euh mise en
457 œuvre du programme ? Est-ce que, en tant que formateur est-ce que tu trouves que tu as une
458 marge d'autonomie importante ou est-ce qu'il est trop balisé ou euh
- 459 A139. Eh ben euh, alors, au départ on c'est vrai que le sentiment c'est que euh il est très balisé
460 hein dans les, jusque dans les critères d'évaluation euh des unités d'enseignement,
- 461 a140. Mm
- 462 A140. (*s'éclaircit la voix*) mais d'un autre côté, alors oh sur les contenus c'est vrai qu'il est il
463 semble très très balisé, mais il y a quand-même, justement en décortiquant un peu les choses,
464 dans certaines unités d'enseignement, notamment tout ce qui est fondements et méthodes
465 infirmières, techniques euh de soins tu sais techniques infirmières là, l'unité euh 4,
- 466 a141. Mm
- 467 A141. En fait là moi je crois qu'on a euh vraiment la possibilité euh d'y inscrire des choses euh
468 euh qui nous tiennent à cœur...
- 469 a142. C'est-à-dire ?
- 470 A142. Eh bien par exemple euh on peut très bien se dire parce que c'est euh participation aux
471 soins euh tu vois et euh diagnostics
- 472 a143. Mm
- 473 A143. Ben là tu peux faire des choix
- 474 a144. Mm
- 475 A144. Hein, euh en fonction ben de certaines euh de certaines priorités que tu te donnes, hein,
476 voilà.
- 477 a145. Mm
- 478 A145. Enfin... Alors par exemple, (*s'éclaircit la voix*). Euh on a le sentiment d'être un peu restreint,
479 tu vois dans l'approche de certaines unités d'enseignement
- 480 a146. Mm
- 481 A146. Euh notamment tout ce qui est approche euh physiopathologique on a l'impression que
482 c'est très très balisé,
- 483 a147. Mm
- 484 A147. Mais rien nous empêche, dans l'unité 4, hein eh bien d'élargir euh à des domaines plus
485 larges ou plus euh plus spécifiques, tu peux prioriser par exemple là je voyais sur l'unité euh
486 gestion des risques, hein que j'ai un petit peu euh regardée
- 487 a148. Mm
- 488 A148. Euh dans la gestion des risques eh ben tu peux y mettre plein de choses quoi.

- 489 a149. Ouais
- 490 A149. Et euh finalement euh euh c'est assez ça peut être assez ouvert
- 491 a150. Mm
- 492 A150. Ouais. Parce que tu peux mettre euh la gestion euh des risques face à une situation de
493 violence, tu peux y mettre euh la gestion des risques bien sûr euh euh liés à l'hygiène etc, mais y
494 a pas que ça
- 495 a151. Mm
- 496 A151. Hein tu peux moi je crois vraiment que tu peux élargir euh à un certain nombre euh de
497 choses Vraiment, ouais, ouais.
- 498 a152. D'accord. Et si tu dis que c'est euh justement en y regardant de près c'est assez ouvert, est-
499 ce que on pourrait imaginer l'effet inverse, pervers c'est-à-dire que justement on se contente
500 entre guillemets de d'une application plus euh basique je dirai enfin
- 501 A152. Ah oui. Ouais, ah ben complètement. Tu pourrais très bien prendre les choses au pied de la
502 lettre et puis euh, ouais. Mais si tu as remarqué, il y a toujours des petits points de suspension.
- 503 a153. Où ça ?
- 504 A153. Dans les UE. Dans les contenus des UE.
- 505 a154. Ouais
- 506 A154. Tu as remarqué ?
- 507 a155. Non
- 508 A155. Quelquefois y a des points de suspension. Alors ces points de suspension, c'est une porte
509 ouverte quand-même.
- 510 a156. Ouais, c'est sûr
- 511 A156. Hein, voilà.
- 512 a157. Au niveau des contenus tu veux dire ?
- 513 A157. Oui. Oui. Voilà. Puis je crois qu'il faut avoir un regard critique aussi sur les contenus
- 514 a158. Mm
- 515 A158. Notamment euh (*s'éclaircit la voix*) tu vois pour avoir travaillé l'UE santé publique, du
516 deuxième semestre, euh il y a des choses euh qui ne sont même pas euh en place tu vois et euh
517 qu'il faudrait euh enfin qui ne sont même plus applicables ou euh bon euh ben avec la réforme
518 euh de euh de la santé
- 519 a159. Mm

- 520 A159. Donc euh, bon ben c'est à nous aussi de euh de repérer ce qui est plausible et ce qui ne
521 l'est pas. Hein
- 522 a160. Ouais de prendre des libertés par rapport à ça ?
- 523 A160. Ah oui. Et puis peut-être de faire remonter les choses aussi.
- 524 a161. Mm
- 525 A161. Hein, par le biais euh alors soit c'est le CEFIEC ou la Région euh je sais pas hein mais euh on
526 a quand-même aussi euh possibilité. Ce programme euh je pense qu'il est euh il va être euh
527 obligatoirement euh critiqué à un moment donné hein
- 528 a162. Mm
- 529 A162. Ouais. Voilà. Il a des limites et donc il faudra bien les euh les faire euh le faire savoir, hein
- 530 a163. Oui
- 531 A163. Ouais. (*s'éclaircit la voix*). Ca demandera un peu de temps aussi d'écriture et de euh de
532 repérage.
- 533 a164. Mm
- 534 A164. Hein ouais. Faut pas qu'on oublie ce qu'on disait, c'est aussi si tu veux euh de euh de faire
535 le point de ce qu'on a repéré dans chaque unité d'enseignement. Et euh en la mettant en œuvre,
536 ben de voir les points positifs et puis les points euh un petit peu les limites quoi, hein. Ouais
- 537 a165. Oui en termes de euh de structure de euh ?
- 538 A165. De bilan. Ouais. Ouais. D'ajustement, ouais.
- 539 a166. mm. D'accord. Bon ben je crois que j'ai fait à peu près le tour de ce que je voulais te
540 demander
- 541 A166. Bon ben écoute euh (*rire*)
- 542 a167. (*rire*) à moins que tu veuilles ajouter quelque chose
- 543 A167. Oh non écoute (*rire*)

ENTRETIEN AVEC BERTRAND

1 b1. Déjà je voudrais savoir depuis combien de temps tu es là maintenant.

2 B1. 1 an 4 mois.

3 b2. Je voulais surtout te demander si tu pouvais essayer de me raconter euh une intervention
4 pédagogique que tu as pu avoir avec nos nouveaux 1^{ère} année, dans le cadre du nouveau référentiel
5 donc, c'est-à-dire essayer de te remettre en mémoire euh une séquence qu'on a pu faire, soit avec la
6 promo soit avec un petit groupe n'importe. Et de te rappeler ben comment tu as, dans une situation
7 particulière, un cadre précis, comment tu as présenté les choses, un peu comment a été ton
8 comportement, ton attitude pendant l'intervention, qu'est-ce que tu as pu répondre, comment tu as
9 pu réagir aux étudiants, etc.

10 B2. D'accord.

11 b3. Est-ce que tu penses à un exemple qui ...

12 B3. Je dois avoir ça en magasin normalement. J'en ai un oui. J'en ai un, c'était euh ben le 2^{ème} jour de
13 leur entrée, c'était l'évocation de leur carte conceptuelle.

14 b4. Ah oui.

15 B4. Euh quelque chose donc de nouveau pour la euh en termes de pédagogie aussi, d'après ce que
16 j'ai cru comprendre. Et c'est vrai qu'on était en binôme. J'étais avec M..... si ma mémoire est bonne,
17 et euh ben il a fallu qu'on évoque auprès des étudiants qui euh n'y connaissent rien, déjà qui ne se
18 connaissent pas, qu'ils allaient devoir travailler ensemble, en petits groupes, pour euh essayer de
19 se faire une représentation en deux dimensions de la profession, et puis euh eh bien leur donner ce
20 temps de réflexion, pour avoir euh en sortir un peu de substance. Et c'est vrai que, euh, ce qui déjà
21 était euh intéressant enfin par rapport à ce que tu m'as posé comme question, euh, quel
22 comportement j'ai pu avoir tout ça, euh, fallait déjà que je sois au clair enfin en ce qui me concerne
23 avec ce que pouvait être la carte conceptuelle,

24 b5. Mm

25 B5. Comment je pouvais l'aborder auprès des étudiants, comment je pouvais leur faire passer le
26 message, donc ça je pense que c'est un élément euh euh fondamental dans la pédagogie.

27 b6. Mm

28 B6. C'est déjà voir quel public on a.

29 b7. Mm

30 B7. Euh qu'est-ce qu'on va pouvoir lui apporter comme informations pour qu'il puisse comprendre.
31 Donc euh, c'est vrai que j'ai essayé de m'attacher à ça, et euh, (*s'éclaircit la voix*) à partir de là c'est
32 effectivement c'est essayer de dérouler la euh séquence prévue pour qu'elle s'organise au mieux.

33 b8. Mm

34 B8. Donc pour ça effectivement on les a mis euh euh sur un travail personnel dans un premier temps
35 de 5 minutes, après euh ben des questions ont commencé à fuser au bout de 2, 3 minutes ben je

36 euh n'y connais rien, j'y comprends rien euh je sais pas trop euh je j'ai pas beaucoup de remarques
37 euh euh, et rapidement on a commencé enfin je dis on mais je vais parler pour moi parce que je sais
38 pas pour M. enfin je me rappelle plus trop ce qu'on avait échangé après, mais je me suis aperçu que
39 rapidement y en a qui commençaient un petit peu à avoir la tête euh un petit peu en-dehors de ce
40 qu'on attendait, et qu'il fallait rapidement les remettre un petit peu dans dans le travail ou dans la
41 réflexion, et à partir de ce moment là j'ai j'ai dit euh si vous, vous avez peu de notions ou si vous
42 avez l'impression que vous avez pas beaucoup de matière, échangez avec votre voisin ou votre
43 voisine, pour confronter déjà ce que vous avez comme représentation,

44 b9. Mm

45 B9. Et voir ce que les autres ont si c'est la même, si elle est différente, et essayer d'analyser
46 pourquoi.

47 b10. Mm

48 B10. Parce que c'est déjà une façon de les faire réfléchir, il fallait rester sur ce euh ce contexte-là de
49 euh de réflexivité,

50 b11. Mm

51 B11. C'est vrai qu'on les a laissé réfléchir euh euh 5 minutes à peu près euh à deux, et après on est
52 passé à l'étape justement encore supérieure, qui était de les faire euh travailler par groupes, je sais
53 plus par groupes de combien, on a dû mettre par groupes de 5 je crois.

54 b12. Mm

54 b12. Mm

55 B12. Pour leur faire encore évoluer cette représentation, voir qu'à chaque fois il y avait un
56 enrichissement, il y avait une diversité, dans cette représentation, et que ça pouvait justement être
57 pour eux source de euh, de matière, pour pouvoir justement peut-être euh approfondir euh ce qui
58 leur manquait.

59 b13. Mm, mm

60 B13. (*s'éclaircit la voix*) Donc ça ça a été le travail qui a été fait. Ca a dû durer je crois là on a dû
61 laisser passer à peu près 20 minutes. Et ensuite on a fait restituer par chaque groupe, en demandant
62 bien au départ aussi que chaque groupe ait euh, euh, un représentant qui puisse venir euh exposer
63 le sujet euh pour que euh qu'ils sachent aussi que dans un travail de groupe il y avait quand-même
64 une certaine discipline, certaines règles. Ca je pensais que c'était impératif aussi, et après donc on
65 les a fait euh, exprimer euh, leur carte conceptuelle,

66 b14. Mm

67 B14. la décliner, puis leur démontrer euh, pour ceux qui ne l'avaient pas perçu, et puis pour les
68 autres euh, leur faire confirmer que euh, l'enrichissement des connaissances ben des autres fait que
69 euh, au final on n'a pas grand-chose en magasin, mais qu'on se sert des ressources et des richesses
70 de chacun. Ca ouvre beaucoup de perspectives.

71 b15. Mm

- 72 B15. Et, c'est vrai que, en termes de pédagogie, moi j'ai trouvé que c'était très intéressant, et euh,
73 étant encore euh relativement euh novice en la matière, euh ça m'a beaucoup euh beaucoup
74 apporté et je trouve que c'était une façon très euh, très ludique à la fois aussi de les faire réfléchir,
75 de leur faire prendre conscience de leurs limites, mais de leurs possibles.
- 76 b16. Mm
- 77 B16. Et ce qui m'interroge le plus c'est toujours de les amener à euh, l'ouverture sur d'autres
78 possibles.
- 79 b17. Mm
- 80 B17. Des limites bon qu'il y en ait soit mais après qu'est-ce que j'ai comme outil pour aller,
81 justement faire encore mieux, et autre chose.
- 82 b18. Mm
- 83 B18. Autrement.
- 84 b19. Ouais.
- 85 B19. Voilà alors euh, est-ce que je réponds là euh
- 86 b20. Oui, oui. Alors, en fin de compte qu'est-ce qui t'a guidé dans euh dans ton comportement
87 pendant cette euh
- 88 B20. Qu'est-ce qui m'a guidé ? C'est euh et ben c'est leur attitude à eux. C'est-à-dire euh, être réactif
89 à leur comportement, à leur euh, à leur questionnement, à leurs remarques. Parce que dès l'instant
90 où il y a un questionnement, une remarque ou une attitude d'un, un comportement de quelqu'un
91 qui, ben faut essayer de s'interroger pourquoi, enfin en ce qui me concerne m'interroger pourquoi,
92 dire euh est-ce que c'est parce qu'il s'ennuie, est-ce que c'est parce qu'il a pas compris, aller aussi
93 euh, les questionner, vous en êtes où, est-ce que vous avez compris, est-ce que vous avez fini, euh
94 par rapport à ça j'ai l'impression que là y a quelque chose qui euh qu'il faudrait que vous expliquiez,
95 par exemple sur euh eh bien sur quelqu'un qui effectivement est un petit peu euh, je dirai comment
96 dire comment je vais le formuler, (*s'éclaircit la voix*) euh quelqu'un qui est un petit peu en décalage
97 avec ce qu'on attend, qui va discuter avec son voisin alors qu'il devrait être concentré, donc moi je,
98 ce qui me semble intéressant c'est de repérer euh les particularités des uns et des autres, pour euh,
99 soit essayer de les euh, remettre dans le euh, dans le chemin qui a été attendu, et puis aussi de
100 répondre à leurs questions, à leurs attentes, pour ne pas les laisser justement dériver, et perdre le fil
101 de ce qu'ils doivent faire. Donc voilà je suis je pense assez sensible à ça, et j'essaie d'y attacher
102 beaucoup d'importance parce que je pense que c'est euh notre fil conducteur, pour faire de la
103 pédagogie euh, correcte.
- 104 b21. Est-ce que tu estimes que ton comportement il est pas le même quand tu es dans le nouveau
105 référentiel auprès des 1^{ère} année, quand tu es par exemple en module euh hématologie avec les 3^{ème}
106 année, par rapport au référentiel qui est différent est-ce que toi tu as une attitude différente, avec
107 les étudiants, et en quoi ce serait ?

108 B21. Alors oui et non. (*rit*). Parce que c'est vrai que ça me questionne beaucoup, ça m'interroge
109 beaucoup et ça m'oblige à réfléchir hein, c'est-à-dire que depuis que je travaille avec ce nouveau
110 référentiel ben je, je vois les choses différemment parce qu'on est plus soudés, (*s'éclaircit la voix*)
111 pour des notions le plus souvent possible de petits groupes, et euh et sur la réflexivité, et j'essaye
112 d'adapter cette stratégie si je peux appeler ça comme ça aux enfin du nouveau programme à
113 l'ancien et là c'est ce que j'ai essayé de monter avec.

114 b22. Oui

115 B22. J'ai tout misé au départ sur la carte conceptuelle et sur la réflexivité. Et effectivement je me
116 sers de ce nouveau programme.

117 b23. C'est-à-dire de quelle façon ?

118 B23. Euh pardon ?

119 b24. C'est-à-dire quand tu dis que tu as fait pareil pour l'hémato ?

120 B24. ben c'est-à-dire que les étudiants, je leur ai dit voilà euh vous allez me décliner une carte
121 conceptuelle de ce qu'est pour vous le module d'hémato, qu'est-ce que vous en savez aujourd'hui,
122 en matière de connaissances antérieures, des pré-requis, quelles représentations vous faites de ce
123 module avec euh les pathologies, avec euh les soins infirmiers, déclinez-moi tout ça, mettez-moi des
124 mots de liaison entre les euh les éléments, pour que je perçoive votre compréhension aujourd'hui,
125 mais que vous mettiez aussi quelles sont vos limites. Et effectivement je les ai fait réfléchir comme
126 ça par groupes, euh et à chaque fois je leur ai démontré que, même s'il y avait beaucoup d'éléments,
127 entre les différents groupes il y en avait dix programmes, entre les différents groupes il y avait des
128 éléments qui n'étaient pas les mêmes, qu'il y avait toujours un groupe qui amenait un élément
129 nouveau, différent, que les autres n'avaient pas perçu. C'était cet élément-là sur lequel il fallait
130 focaliser, et non pas sur le fait que tout le monde disait la même chose, 9 fois sur 10. Et c'est le 10^{ème}
131 élément qui avait le plus d'importance parce que les autres ils étaient repérés, mais que celui-ci
132 maintenant il fallait aussi le mettre en évidence. Et c'est vrai que euh, je pense que ça ça les a
133 marqués, (*s'éclaircit la voix*) et que euh ben à partir de là, je leur ai fait comprendre aussi ce qu'était
134 le nouveau programme et le euh, le travail réflexif, mais bien qu'ils m'aient répondu qu'eux aussi
135 réfléchissaient, et je leur ai dit que c'était tout à fait judicieux.

136 b25. Oui

137 B25. Mais que l'approche était pas la même. Et c'est vrai que j'essaie autant que faire se peut de
138 faire ce lien et, et de travailler l'ancien programme pour le module onco, un peu comme la formule
139 du nouveau programme. Parce que je pense aussi que comme je leur ai expliqué c'est parce qu'ils
140 réfléchissent, ils comprennent, euh qu'ils peuvent mieux euh intégrer, et après euh l'utiliser. Mais je
141 les ai fait travailler sur la même méthode, avec les, les pathologies et les soins infirmiers. Avant
142 d'avoir les intervenants je leur ai dit, chaque groupe va réfléchir à ça, ça et ça et vous me donnez
143 tout ce que vous avez, en termes de connaissances, et vous allez chercher les infos. De façon à ce
144 qu'ils puissent comprendre mieux, pour pouvoir faire le lien avec les cours des intervenants, et, et
145 voir qu'ils sont aussi dans une vérité déjà, mais qu'après il faut l'approfondir, ou l'améliorer. Et donc
146 j'ai basé mon module onco-hémato sur ce euh nouveau programme.

147 b26. D'accord. Alors en fin de compte, globalement qu'est-ce que tu en penses, de ce nouveau
148 référentiel ?

149 B26. Ben euh moi je trouve qu'il a euh euh en termes de pédagogie je trouve qu'il est très
150 intéressant, euh... après ben j'ai peu de recul en termes de pédagogie sur l'ancien programme même
151 si en tant que euh infirmier euh on est censé connaître un petit peu la formation et euh tout ce que
152 ça implique mais euh on est sur une autre dimension, moi je euh je trouve qu'il y a beaucoup
153 d'éléments euh favorables pour permettre aux étudiants euh euh justement de vraiment se
154 questionner, et euh et en même temps qui vont se questionner sur le quotidien, sur la façon
155 d'apprendre les choses, je pense que ça les questionne aussi sur eux, peut-être différemment que
156 les anciens parce qu'on les a eus dans la réflexion professionnelle mais je pense que quelque part ça
157 les fait réfléchir sur qui ils sont aussi, et euh comment ils peuvent euh utiliser tout ça. Ben c'est un
158 peu euh, et je pense effectivement que la dimension est différente de celle de l'ancien programme
159 où euh on leur disait euh il faut que vous appreniez ça et puis il faut que vous fassiez une éval pour
160 qu'on sache que vous avez compris, d'ailleurs vous en ferez quoi on n'en sait rien. J'ai l'impression
161 que derrière il y aura euh euh ça restera. Il y aura des éléments qui seront beaucoup plus marquants
162 parce que euh on n'est pas dans la même dynamique de réflexion.

163 b27. Ouais. D'accord. Et en ce qui concerne euh la comment dire la mise en œuvre du référentiel,
164 comment tu la vis euh

165 B27. Du nouveau programme ?

166 b28. Ouais

167 B28. Euh, difficilement dans, parfois parce que c'est vrai que euh je suis arrivé au bout de 3 mois euh
168 et j'ai été mis dans le bain bon c'était une volonté de ma part, hein je pense que je l'avais clairement
169 énoncé à monsieur G..... que je voulais rentrer sur le nouveau programme parce que justement
170 j'aimais, je, j'aime les challenges, j'aime les choses nouvelles à euh à créer, euh qu'après
171 effectivement c'était plus complexe que j'aurais pu l'imaginer, et que euh ben euh encore une fois
172 que quand les choses sont complexes il faut essayer.

173 b29. Par rapport à quoi plus complexes ?

174 B29. Par rapport à euh tous ces toutes ces implications, ces imbrications entre les euh entre les UE,
175 entre les 6 grands domaines, entre toutes les petites UE, entre les UE,

176 b30. La structure un peu ?

177 B30. La structure, les UE d'intégration, enfin, et tout, toute la nouveauté qu'il fallait euh mettre en
178 place et faire partager aux professionnels de terrain, aux étudiants, même s'ils n'ont pas de repères
179 sur l'ancien programme, ils en avaient entendu parler, ils s'étaient un petit peu documentés sur
180 l'ancien et aussi sur le nouveau, et faut euh pour moi ce qui est peut-être le plus dur c'était
181 euh ben faire prendre conscience que euh il y a des réformes, elles sont ce qu'elles sont mais elles
182 sont obligatoires aussi selon l'évolution de nos carrières, et que euh ben il faut pas rester bloqué sur
183 le passé, parce que on connaît le passé et que euh on sait comment ça marche mais plutôt euh
184 s'intéresser à l'avenir, et voir si dans cet avenir ce qu'il y a d'intéressant,

185 b31. Mm

186 B31. Quelles sont les limites aussi mais comment on peut faire pour justement les dépasser.

187 b32. Ouais

188 B32. Voilà. J'ai toujours une perspective entre le passé, le présent et l'avenir, on s'appuie sur le
189 passé, mais pour mieux être dans le présent et préparer l'avenir.

190 b33. Mm

191 B33. Donc je pense qu'à partir de ce moment-là, dans mon schéma à moi, euh ça me permet de
192 toujours euh ben essayer de euh de le renvoyer sur le terrain aussi euh aux étudiants.

193 b34. Par exemple, tu as eu l'occasion ?

194 B34. Ben par exemple euh, il y a pas très longtemps c'est euh... jeudi non avant-hier. Avant-hier
195 après-midi où j'ai fait euh une co-animation sur la présentation du nouveau programme, avec euh
196 ma collègue référente d'onco du CHU, de T., où on a présenté ensemble le nouveau programme euh
197 au personnel de toute l'onco-hémato, qui jusqu'à présent ne prenait que des fin de 2^{ème} année ou
198 des 3^{ème} année, et qui là ont accepté de prendre des étudiants de 1^{ère} année de chez nous.

199 b35. Mm, mm

200 B35. Et donc pour les accompagner on... j'étais parti de l'idée de les euh les informer du nouveau
201 programme et ils m'ont dit ben y a déjà le CHU qui vient euh, j'ai dit ça serait intéressant qu'on
202 travaille ensemble. On s'est concerté avec la collègue du CHU et euh effectivement on a décidé de
203 faire ça avant-hier ensemble, et je leur ai fait justement ce lien euh entre euh, pour revenir à ta
204 question entre le passé euh, où ils en sont, où on est aujourd'hui et vers quoi ça va nous amener euh
205 en fin de formation pour les étudiants, et que chacun s'interroge justement, comment d'une
206 situation vécue auparavant, comment on prenait en charge les étudiants auparavant, qu'est-ce qui
207 nous est demandé aujourd'hui et comment on peut faire pour les accompagner au mieux, dans les 3
208 ans qui viennent, pour pouvoir mettre en place ce nouveau euh cette nouvelle réforme.

209 b36. Mm

210 B36. Alors je me suis appuyé beaucoup là-dessus aussi.

211 b37. D'accord. Tu euh tu dis qu'il y a une structure qui est un peu euh complexe effectivement, et
212 comment tu estimes ta marge d'autonomie, par rapport euh donc à ce euh à cette mise en place euh
213 et celle de l'équipe même plus largement ?

214 B37. *(s'éclaircit la voix)* ma marge d'autonomie. Alors il y a quand-même euh

215 Je pense qu'on peut avoir une, on peut avoir une grande marge d'autonomie même si on peut, je
216 peux estimer qu'elle tende à se restreindre, euh euh dans la mesure où euh généralement il faut
217 travailler entre IFSI et entre groupes d'IFSI sur telle UE telle UE où on va effectivement nous décliner
218 notre vision d'une UE, et c'est sur le euh le concept en lui-même, mais qu'après la marge
219 d'autonomie c'est comment chacun va se l'approprier, et comment il va la faire vivre, dans son
220 institut, auprès des étudiants.

221 b38. Mm

222 B38. Et je pense que cette marge d'autonomie elle est vraiment là. C'est-à-dire quel type de
223 pédagogie on va mettre en place, quel outil on va utiliser, et je pense que c'est, à mon avis c'est à ce
224 niveau-là que ça doit se jouer.

225 b39. Mm

226 B39. En ce qui me concerne je pense. C'est que euh si on sait qu'on doit faire le programme à tel
227 moment tous ensemble, c'est comment nous éventuellement on va se démarquer, pour faire le petit
228 plus qui va faire que les étudiants vont être euh plus réceptifs, percutants et mieux comprendre et
229 mieux intégrer ce qu'on a à leur faire passer comme message. Et je pense que c'est l'outil
230 pédagogique qui à mon avis va faire la différence, par rapport à ça.

231 b40. En fin de compte c'est au niveau des méthodes quoi, comment on va s'y prendre euh en
232 pratique.

233 B40. C'est ce qu'on va utiliser pour faire passer le message et pour qu'ils le retiennent.

234 b41. Ouais. D'accord.

235 B41. Je pense que c'est euh, si on est un petit peu parce que, la marge de manœuvre aujourd'hui
236 elle est encore relativement large, mais j'ai l'impression qu'elle va se restreindre un petit peu parce
237 qu'il y a quand-même des obligations euh régionales, et que euh à partir de là on va devoir rentrer
238 un petit peu dans euh dans une ligne directive,

239 b42. Mm

240 B42. Mais je pense qu'après effectivement dans ces lignes directives on a quand-même notre marge
241 de manœuvre, et il faut surtout la saisir.

242 b43. Ouais.

243 B43. Parce que euh, je pense que sinon je m'y retrouverai pas très longtemps.

244 b44. Mm

245 B44. Je peux pas enfin personnellement j'ai peine à accepter qu'on n'ait pas la possibilité de euh
246 d'avoir une petite marge de manœuvre pour euh pour gérer quelque chose à notre façon, de façon à
247 ce que euh ça serve nos étudiants aussi. Et même pour soi, parce que si euh, je fais un, je fais un
248 parallèle hein. Je fais un parallèle avec une formation euh secourisme. Où les secouristes en tant que
249 formateurs, c'est grand un je parle de ça ça dure 3 minutes, grand deux je parle de ça ça dure 4
250 minutes et puis tu dois pas faire l'inverse.

251 b45. C'est cadré.

252 B45. Voilà. Ca ce genre de truc moi personnellement je euh c'est impossible pour moi. Je peux pas.
253 J'accepterais pas parce que, je veux dire tu mets n'importe qui, tu lui dis tu dis ça, tu dis ça, tu dis ça,
254 tu prends tant de temps, terminé au revoir.

255 b46. Mm

- 256 B46. Et notre personnalité là-dedans elle est où ? Je crois qu'on a aussi une personnalité, on a aussi
257 une façon de présenter, de faire les choses, et je pense qu'il faut euh il faut la faire vivre.
- 258 b47. Mm
- 259 B47. Auprès des étudiants aussi sinon, là on est vraiment dans la standardisation et euh, c'est la
260 mort des IFSI.
- 261 b48. Mm
- 262 B48.Ca reste euh mon point de vue.
- 263 b49. Ouais. (rire)
- 264 B49. (rire)
- 265 b50. D'accord. Euh, est-ce que tu penses que les infirmiers euh 2012 seront différents, et en quoi ?
- 266 B50. Ben de toute façon ils seront automatiquement différents parce que d'abord je crois qu'on est
267 tous différents, euh, qu'on soit sorti en 2009, 2015 euh on sera tous différents parce qu'on a déjà
268 notre personnalité, on a déjà notre approche euh, du métier qui va être différente. Après, je sous-
269 entends dans ta question euh par rapport
- 270 b51. Oui par rapport au changement de formation
- 271 B51. Au changement de programme, j'entends bien. Je pense que euh, ouais je crois sincèrement
272 aux jours d'aujourd'hui avec euh les euh les 7, 8 mois de recul qu'on a sur ce nouveau programme,
273 qu'ils seront différents parce que euh j'ai des éléments significatifs qui tendent à me le faire croire,
274 alors même si je n'ai pas été euh formateur sur l'ancien programme en 1^{ère} année, mais ce que je
275 vois, et ce qu'on me renvoie aussi, c'est que euh pour l'ensemble des étudiants de 1^{ère} année qui
276 sont sur le terrain, ils ont une posture, une position différente de ceux de l'ancien programme, c'est-
277 à-dire qu'ils sont déjà dans le questionnement, ils sont dans la réflexivité. Ca se voit tous les jours, ils
278 n'hésitent pas à prendre la parole en grand groupe, je l'ai encore validé euh justement euh jeudi
279 quand j'ai fait la présentation, parce qu'il y avait une étudiante et je lui demandais, quel esprit,
280 même euh sa vision, sa perception et tout ça, et sans difficulté elle a pris la parole euh enfin pas elle
281 s'impose mais elle euh elle argumente, elle euh elle a bien exprimé les choses, et je crois que pour la
282 plupart encore une fois il y a toujours des gens qui sont à la marge hein, pour la plupart ils vont être
283 plus dans la capacité de s'exprimer, de donner leur point de vue, mais surtout je crois qu'ils sont plus
284 dans euh dans cette démarche-là qui leur a été euh présentée et dans laquelle il est attendu qu'ils
285 soient, c'est-à-dire de démarche réflexive. Je crois que euh pour ceux que je moi j'ai vus et pour les
286 retours que j'ai eus en majorité, euh il y a de la pertinence, y a de la réflexion, y a déjà de la
287 profondeur pour des étudiants qui entre guillemets naviguent à vue, parce qu'ils n'ont plus de
288 repères comme dans l'ancien programme où c'était un module onco, donc on sait qu'on va travailler
289 l'onco. On travaille une UE mais qui va fluctuer avec différentes UE et, c'est parfois un peu plus flou,
290 ils le disent eux-mêmes, mais pour autant ils commencent à percevoir les liens qui se font, et je
291 pense que quand ils en seront à mon avis à pratiquement la 2^{ème} année, euh euh c'est peut-être là
292 où on verra déjà une évolution. Moi c'est comme ça que je le perçois aux jours d'aujourd'hui.
- 293 b52. Mm

- 294 B52. Après je peux me tromper euh, j'ai peut-être vu aussi des étudiants qui étaient dans le bon
295 cheminement, je sais pas, mais euh je euh je pense qu'ils seront euh ouais ils seront euh ils seront
296 certainement peut-être euh plus professionnels dès le départ, ou quand je dis plus professionnels
297 c'est-à-dire euh euh avec des valeurs euh peut-être plus porteuses de sens.
- 298 b53. Mm. Tu dis que les étudiants on les fait un peu naviguer à vue.
- 299 B53. Mm.
- 300 b54. Est-ce que nous les formateurs on doit euh réciproquement, naviguer aussi un peu à vue, par
301 rapport à euh la formation?
- 302 B54. C'est pas qu'on euh qu'on doit je sais pas mais de toute façon pour l'instant on est un peu là-
303 dedans, euh si on peut éviter d'y être ça sera mieux. Euh aux jours d'aujourd'hui, on commence un
304 petit peu à moins naviguer à vue, je pense qu'on commence à euh à avoir pris notre jumelle, hein,
305 et puis on commence maintenant à cibler un petit peu mieux le terrain. Euh... mais je crois qu'il y a
306 encore des zones d'ombre, parce que ben on n'est pas allé au bout des 3 ans et personnellement,
307 tant que je n'aurai pas fait les 3 années, je serai toujours un petit peu dans euh cette euh navigation
308 un peu à vue parce que ben y a qu'une fois que le premier euh la 1^{ère} boucle sera finie que, qu'en ce
309 qui me concerne, je pourrai faire le point de euh de ce que ça a pu avoir de différent, de la
310 perception euh de l'évolution des 3 ans.
- 311 b55. Mm
- 312 B55. Donc, personnellement je pense que je vais naviguer à vue pendant 3 ans, avec à chaque fois
313 un petit peu euh plus de repères euh euh cartographiques si je puis dire pour aller euh sur le point
314 un petit peu euh plus de repères euh euh cartographiques si je puis dire pour aller euh sur le point
315 défini.
- 316 b56. Tu penses que euh il faut qu'on ait beaucoup de repères ou pas trop ?
- 317 B56. Ben il en faut quand-même un minimum.
- 318 b57. (rire)
- 319 B57. Beaucoup pas trop, un minimum je sais pas euh
- 320 b58. A quel niveau il faut qu'on ait des repères ?
- 321 B58. (s'éclaircit la voix) A quel niveau faut-il qu'on ait des repères.
- 322 b59. Est-ce que euh parce que tu disais tout à l'heure d'un côté euh que si on te donnait un truc
323 trop carré, qu'il fallait appliquer euh j'allais dire bêtement, en cours euh tu te reconnaissais pas
324 dedans.
- 325 B59. Mm
- 326 b60. Mais, alors euh jusqu'à, dans quelle mesure il faudrait qu'on ait des repères euh de euh
formalisés ?

327 B60. Alors S'il faut qu'on ait des repères formalisés, c'est des repères que nous formateurs on
328 doit s'imposer pour être cohérents entre nous. Parce que c'est quand-même ce qui est ressorti
329 sur le 1^{er} semestre. Manque de cohérence, manque de concertation, manque de je ne sais...

330 b61. De la part des étudiants ?

331 B61. De la part des étudiants en retour aux formateurs, c'est-à-dire qu'effectivement, sur euh le
332 travail à donner en sous-groupes euh dans certains cas c'est euh, vous avez droit à ceci, ou vous avez
333 pas le droit, et euh effectivement c'est, je crois que euh, on peut naviguer à vue dans certains euh
334 domaines sur l'organisation, (*s'éclaircit la voix*) d'une unité d'enseignement, mais pour autant, si on
335 fait un travail euh à plusieurs, euh le repère il est que chacun sache ce qui est attendu et que euh
336 qu'on fasse tous, au final qu'on arrive tous au même résultat.

337 b62. Mm

338 B62. Et je pense que c'est là où ça euh ça pêche peut-être encore...

339 b63. Résultat en termes de quoi ?

340 B63. En termes d'appropriation pour euh quand je dis résultat, euh avant le résultat c'est de donner
341 le cadre. Aux étudiants.

342 b64. Mm

343 B64. Effectivement c'est de dire aux étudiants voilà euh vous avez ça à faire comme ci comme ça
344 avec tel moyen, de tel temps, et là, l'impératif il est de. Et qu'il n'y en ait pas qui disent l'impératif il
345 est de faire blanc, et d'autres que l'impératif il est de faire vert.

346 b65. Mm

347 B65. C'est-à-dire que si on dit blanc on dit tous blanc.

348 b66. Mm

349 B66. Et c'est ce qui euh est peut-être pas encore euh, ce qui n'était pas réalisé aujourd'hui. Et c'est
350 parce qu'ils auront ce même cadre de départ, ce même modèle, euh qu'ils vont pouvoir après
351 tendre vers le même résultat qu'on souhaite euh obtenir. Avec effectivement les particularités des
352 uns et des autres sur le style pédagogique mais encore une fois, c'est peut-être aussi nous, en travail
353 d'équipe de se dire ben tiens on est 4 à faire euh telle situation, euh comment on l'envisage et
354 comment on peut essayer de, euh qu'est-ce qu'on se donne comme objectifs, qu'est-ce qu'on veut
355 qu'ils atteignent, et quels moyens nous on se donne pour les amener à ça.

356 b67. Mm

357 B67. Donc ça veut dire qu'il faut effectivement qu'on travaille, à mon avis dans des intermédiaires
358 pour réussir à ce qu'on ait tous le même résultat. Parce que même si on est dans un
359 accompagnement euh euh relativement individualisé je dis bien relativement parce que des fois
360 quand ils sont 150 ça ne l'est pas, mais relativement individualisé, pour autant en termes
361 d'individualisation il faut qu'ils se retrouvent dans un collectif.

362 b68. Mm

363 B68. Donc euh il faut qu'ils aient tous euh au final euh aussi le même repère.

364 b69. Mm. Et dernière question euh euh si on regarde maintenant le vieux référentiel, je ne sais pas
365 comment l'appeler,

366 B69. L'ancien programme (*rire*)

367 b70. (*rire*) il va être démodé bientôt (*rire*) euh est-ce que ce cet ancien programme donc euh permet
368 euh de faire le même travail dont tu parles, réflexivité et autres avantages dont tu as parlé euh avec
369 le nouveau, est-ce que le vieux le permet aussi ?

370 B70. Oh pour moi oui. Ca reste euh la volonté euh du ou des formateurs de euh de le mettre dans
371 cette dynamique. Moi personnellement je l'ai testé et je euh moi je dis que oui, on peut très bien
372 travailler euh l'ancien programme sous la formule euh de l'application du nouveau. Il suffit juste de
373 changer notre euh notre méthode pédagogique par rapport à ça. Moi personnellement euh ça me
374 pose aucun souci hein, pour l'avoir expérimenté et c'est vrai que quand euh je euh je me suis remis
375 sur le euh le module onco j'ai dit je le referai pas comme l'année dernière parce que d'abord j'aime
376 pas faire deux fois la même chose, de la même façon, et justement je me suis dit, enfin je vais me
377 servir de ce que j'ai vu sur le nouveau, pour peut-être justement faire percuter les étudiants
378 différemment.

379 b71. Mm

380 B71. Et je pense que c'est aussi les euh les changements de repères qui les ouvrent à euh à dire ben
381 oui on peut faire différemment, euh de façon peut-être plus intéressante, plus ludique ou alors de
382 façon à mieux comprendre.

383 b72. Mm

384 B72. Et euh je crois qu'il y a encore d'autres formules certainement qu'ont pas encore été utilisées,
385 qui pourraient l'être. Donc oui ma réponse est oui.

386 b73. D'accord. Bon. Y a pas quelque chose que tu aurais voulu dire en plus euh ...

387 B73. Euh non ben non si toutes tes questions ont été posées et si tu estimes que j'ai répondu euh
388 après c'est euh c'est toi en fonction...

389 b74. Ok.

ENTRETIEN AVEC CLAIRE

- 1 c1. Alors d'abord depuis combien de temps tu es là ?
- 2 C1. Depuis euh août, depuis deux ans, ça fera deux ans en août.
- 3 c2. Deux ans, déjà ?
- 4 C2. mm. Ouais.
- 5 c3. Et donc avant tu étais à l'IFSI de euh
- 6 C3. Du Mans
- 7 c4. Du Mans depuis
- 8 C4. Deux ans
- 9 c5. Deux ans aussi
- 10 C5. J'ai commencé en 2006.
- 11 c6. Ça fait donc 4 ans que tu es formatrice
- 12 C6. Ouais. Ouais
- 13 c7. Alors, ce que je voudrais surtout c'est que tu euh essayes de euh de te remettre en mémoire,
- 14 et de me raconter, une intervention pédagogique que tu as menée avec les euh les 1^{ère} année là
- 15 donc dans le cadre du nouveau référentiel, comment tu as introduit les choses, comment euh
- 16 comment tu t'es comportée euh pendant l'intervention, qu'est-ce que tu as dit, comment tu as
- 17 réagi aux à ce qu'ont dit ou fait les étudiants, comment ça c'est passé quoi. Comment tu étais toi
- 18 dans l'intervention. En gros.
- 19 C7. Dans n'importe quelle euh intervention ?
- 20 c8. Oui, à laquelle tu penses euh
- 21 C8. Une intervention qui m'aurait euh plutôt mise, mise mal à l'aise ? Ou pas ? Non ?
- 22 c9. Ben je sais pas euh
- 23 C9. Pas particulièrement ?
- 24 c10. Non. Celle à laquelle tu penses, dont tu as envie de parler.
- 25 C10. Ben... Alors en en grand groupe ? Pas en
- 26 c11. Ah ou en petit comme tu veux. Ouais euh. Quelque chose qui euh
- 27 C11. Parce que c'est vrai que euh on n'est pas tout à fait enfin, moi je suis pas la même en petit
- 28 groupe ou en grande promo. Forcément.
- 29 c12. Oui. Par rapport à quoi ?

- 30 C12. Ben par rapport à mon attitude euh à ce que je peux dire. Je vais pas m'aventurer à dire des
31 choses en grande promo alors que parfois je peux essayer de les dire en petite euh en groupe.
- 32 c13. Dans euh dans quel domaine tu, qu'est-ce que tu ne vas pas dire par exemple en grande
33 promo ?
- 34 C13. Je provoquerai peut-être un peu moins. Les réactions.
- 35 c14. Mm
- 36 C14. Parce que c'est plus difficile à 150 qu'à euh qu'à 16 quoi.
- 37 c15. Ouais. D'accord.
- 38 C15. Après pour gérer.
- 39 c16. Mm mm. Ben alors peut-être un euh alors un plus petit groupe euh où il a pu se passer euh
40 plus d'interaction en fin de compte
- 41 C16. Plus d'interaction ?
- 42 c17. Ouais.
- 43 C17. Alors une intervention euh euh ben oui, en tout début d'année
- 44 c18. Mm
- 45 C18. Où euh, où une étudiante a réagi en disant que donner à manger c'était pas un soin,
- 46 c19. Alors c'était quel, c'était quoi comme euh
- 47 C19. C'était au tout début, dans les premiers mois, dans le premier mois de euh
- 48 c20. Mm et donc tu étais avec un groupe euh de TD ? de...
- 49 C20. Ouais euh non euh c'était ... en demi-promo je crois.
- 50 c21. En demi-promo
- 51 C21. Ouais
- 52 c22. Et donc tu faisais quoi ?
- 53 C22. Ou en tiers de promo je me souviens plus.
- 54 c23. Ouais
- 55 C23. Et c'était sur les soins, alors je euhoù euh ouais où on les faisait parler sur euh
56 comment ils voyaient un soin, qu'est-ce que c'était euh
- 57 c24. Le concept du soin en fait ?

- 58 C24. Ouais. Peut-être bien ouais, ça devait être ça, je me souviens plus trop. Il faut vraiment que
59 je me souviens euh de l'intervention ?
- 60 c25. Euh ouais
- 61 C25. Plus précisément ?
- 62 c26. Ben oui, une dont tu te rappelles à peu près, de comment tu as mené un peu les choses euh
63 voilà
- 64 C26. Parce qu'en petit groupe alors euh ben la première intervention sur la première situation.
- 65 c27. Si tu veux oui par exemple, ouais
- 66 C27. Oui, qui est assez euh assez fraîche
- 67 c28. Ouais
- 68 C28. Où j'étais euh pas très à l'aise parce que je savais pas trop où j'allais moi-même
- 69 c29. Ouais
- 70 C29. Et euh et donc du coup euh je construisais en même temps que les étudiants.
- 71 c30. Ouais, donc c'était l'histoire du monsieur qui avait la grippe là c'est ça ?
- 72 C30. La grippe ouais.
- 73 c31. Et donc tu avais un groupe de TD, de 25 ?
- 74 C31. Oui.
- 75 c32. C'est ça.
- 76 C32. Mm
- 77 c33. Et donc comment tu as amené euh comment tu as commencé ?... Tu as dit qu'on allait faire
78 quoi ?
- 79 C33. Donc, ben que c'était à eux de construire la situation et quelles euh qu'est-ce qu'ils devaient
80 mettre en évidence pour comprendre cette situation, qu'est-ce qu'ils savaient eux et qu'est-ce
81 qu'ils devaient aller chercher.
- 82 c34. Mm
- 83 C34. Puisqu'il y avait euh y avait différents niveaux dans le groupe puisqu'il y avait des euh des
84 aides-soignants, et puis y avait des euh des étudiants qui sortaient du euh du lycée quoi. Donc
85 euh et je me souviens d'une étudiante qui disait mais je sais même pas ce que ça veut dire
86 asthénie
- 87 c35. Mm

- 88 C35. Donc là je l'avais renvoyée, qu'est-ce que vous allez faire puisque vous ne savez pas ce que
89 c'est ?
- 90 c36. Mm
- 91 C36. Ce que ça veut dire, donc qu'est-ce que vous allez faire, ben je vais aller voir dans le
92 dictionnaire. Ben, oui, d'accord donc euh et euh et comme ça sur euh quasiment chaque mot,
93 chaque euh chaque euh notion y avait euh qu'est-ce que vous savez, qu'est-ce que vous ne savez
94 pas, où pouvez-vous aller chercher l'information
- 95 c37. Mm
- 96 C37. Et euh et ceux qui savaient déjà avaient apporté déjà des informations aux autres.
- 97 c38. Mm
- 98 C38. Et euh c'est vrai que j'étais euh j'étais pas très à l'aise. Même si au final ça s'est bien passé
99 j'étais pas très à l'aise parce que je savais pas du tout comment les euh étudiants euh allaient
100 réagir.
- 101 c39. A quoi ?
- 102 C39. A cette situation et à cette euh nouvelle approche.
- 103 c40. Mm
- 104 C40. Je euh je pour moi c'était euh c'était déjà très difficile euh dans l'approche, où je me disais
105 mais ils vont rien comprendre, ils vont pas savoir euh
- 106 c41. Difficile pour eux tu veux dire ?
- 107 C41. Oui parce que euh ils sortaient du lycée donc pour la plupart hein ils sortent du lycée et
108 donc euh je me disais mais alors on leur parle déjà de euh avec euh des mots euh des termes
109 médicaux, des termes professionnels
- 110 c42. Mm
- 111 C42. Ils vont pas savoir ce que ça veut dire, comment est-ce que ça va, comment est-ce qu'ils
112 vont pouvoir euh travailler sur cette situation et dégager les idées. Et en fait je me suis rendu
113 compte que euh eh ben c'était euh mon approche enfin mes appréhensions n'étaient pas euh
114 n'étaient pas réelles elles n'étaient pas fondées puisque euh
- 115 c43. Mm
- 116 C43. Ils ont très bien décortiqué la situation, et euh ils savaient exactement euh ce qu'ils devaient
117 aller chercher, alors bon, pas tout dans la finesse bien sûr mais euh il a fallu les orienter un petit
118 peu mais euh
- 119 c44. Comment tu as fait pour les orienter alors ?

- 120 C44. Ben, en utilisant les ressources du groupe, il y avait euh deux aides-soignantes, il y avait euh
121 bon des personnes qui euh qui n'étaient pas aides-soignantes mais qui avaient fait des
122 remplacements d'ASH donc euh l'été. Donc euh elles ont pu euh donc j'ai d'abord utilisé ces
123 ressources-là, puis après moi je les ai orientés par rapport aux domaines euh après c'est moi qui
124 les ai orientés.
- 125 c45. Mm. Tu te rappelles par exemple de certains domaines dans lesquels tu les as orientés ?
- 126 C45.Pouh..... l'approche administrative et beaucoup plus euh et beaucoup plus large
127 de la prise en charge, il avait sa femme qui restait chez lui, on savait pas s'il avait des enfants, on
128 savait pas trop dans quel contexte euh ce voyage s'était effectué, donc euh avec des des des
129 questions à se poser, et puis probablement pas de réponse de toute façon pas de réponse parce
130 que on les avait pas dans le texte, voilà, mais euh mais en tous cas des questions à se poser pour
131 rechercher, et leur faire comprendre que euh la prise en charge ne va pas s'arrêter à euh à
132 prendre uniquement en charge ce monsieur du côté de la pathologie.
- 133 c46. Mm
- 134 C46. Mais euh du côté administratif et pourquoi l'administratif c'est important, et euh un peu les
135 euh les pistes de recherche par rapport aux prises en charge et tout ça
- 136 c47. Mm
- 137 C47. Parce que si c'est un euh une maladie euh dans euh contractée pendant euh le travail, ça
138 sera pas pris en charge de la même façon, qu'une maladie contractée pendant les vacances.
- 139 c48. Mm
- 140 C48. Voilà. Donc euh mais et puis certains n'avaient pas du tout réalisé euh le type de
141 conséquences qu'il pouvait y avoir. Donc euh bon par exemple.
- 142 c49. Alors tu disais euh tout au début tu avais pensé à une euh une réaction que tu avais eue face
143 à un étudiant dans un autre euh
- 144 C49. Oui
- 145 c50. C'était euh c'était
- 146 C50. Donc on parlait des soins en général et des soins que l'infirmière devait euh euh prendre en
147 charge. Et euh je parlais de euh faire la toilette et faire manger,
- 148 c51. Mm
- 149 C51. Et là une étudiante me dit mais faire manger c'est pas un soin.
- 150 c52. Mm
- 151 C52. Et donc j'ai euh j'ai réagi euh assez euh euh
- 152 c53. Energiquement ?

- 153 C53. Assez énergiquement ouais, en disant euh euh quoi qu'est-ce que vous dites ? euh. Et après
154 je me suis dit bouh c'est beaucoup trop quoi (*rire*). Mais euh là du coup je euh
- 155 c54. C'est beaucoup trop pourquoi ?
- 156 C54. Ben euh euh j'ai réagi certainement trop fort par rapport à une question innocente.
- 157 c55. Ah ouais
- 158 C55. Je pense. Enfin, j'espère qu'elle était innocente mais comme euh j'ai pas euh j'avais pas bien
159 vu qui avait parlé, euh je pouvais enfin je savais pas trop si elle était innocente sur le coup donc
160 euh je me suis dit euh je réagis tout de suite enfin puis de toute façon c'était euh c'était spontané
161 j'ai réagi.
- 162 c56. Oui
- 163 C56. Et après je me suis dit il faut que je me contrôle un peu mieux parce que parfois (*rire*), et euh
164 ça c'est vrai que euh voilà dans le spontané c'est vrai que des fois j'ai du mal un peu à me
165 contrôler, mais euh j'irai pas volontairement provoquer des étudiants euh euh euh en grand
166 groupe.
- 167 c57. Mm
- 168 C57. Pas trop.
- 169 c58. Parce que c'est plus difficile à euh
- 170 C58. Ouais. Ben le groupe de 150 c'est un peu plus difficile quoi
- 171 c59. Mm
- 172 C59. Tu peux euh bon même si je trouve que j'ai pas trop, trop de difficultés avec les 150 mais on
173 sait jamais comment ça peut partir, donc y a des fois je euh je reste un peu plus sur euh sur mes
174 gardes.
- 175 c60. Mm
- 176 C60. Alors qu'en, en plus petits groupes ou même en demi-promo ça ça me euh gêne pas.
- 177 c61. mm. D'accord. Euh. Alors dans cette euh première situation là où c'était le monsieur qui
178 avait la grippe là, en fin de compte qu'est-ce qui a euh guidé ton comportement, ton attitude
179 face au groupe ? pendant cette intervention-là ?
- 180 C61. Ben le euh l'objectif qu'on s'était fixé nous, en termes euh pédagogiques,
- 181 c62. Mm
- 182 C62. Et puis euh par rapport à cet objectif-là le groupe.
- 183 c63. Mm

- 184 C63. Aussi. Parce que si le groupe n'avait pas avancé, j'aurais quand-même suivi le groupe, quitte
185 à pas vraiment atteindre l'objectif pédagogique, mais euh j'aurais euh je enfin c'est surtout, y a
186 l'objectif, on essaie d'atteindre l'objectif,
- 187 c64. Ouais
- 188 C64. Mais si euh si je vois que le groupe bon ne euh ben ne peut pas l'atteindre parce qu'il lui faut
189 plus de temps, parce que euh y a des choses à réajuster davantage
- 190 c65. Mm
- 191 C65. C'est pas grave si l'objectif n'est pas atteint. Autant que le groupe progresse à son rythme.
192 Enfin,
- 193 c66. Oui, d'accord. Tu t'adaptes aussi à ce qui se passe,
- 194 C66. Oui Ah ben oui. C'est pas parce qu'il y a un objectif et euh bien souvent on a des objectifs
195 mais euh c'est pas parce que l'objectif est posé que je vais forcément le euh l'atteindre.
- 196 c67. L'atteindre jusqu'au bout
- 197 C67. Non. C'est euh si le groupe n'est pas prêt, pour l'atteindre parce que euh parce que chacun
198 avance à sa euh sa vitesse enfin
- 199 c68. Mm
- 200 C68. C'est ce que je pense. Ben euh tant pis pour l'objectif, il sera atteint plus tard.
- 201 c69. Mm
- 202 C69. Ou on reprendra après enfin y a y a des moyens euh pour euh pour reprendre de toute
203 façon, enfin le groupe ne sera pas au final euh si en retard que ça.
- 204 c70. Mm
- 205 C70. A partir du moment où les bases sont solides.
- 206 c71. Ouais. Parce que l'objectif c'était quoi en fin de compte lors de cette euh séquence-là ?
- 207 C71. Alors euh donc y avait euh un premier objectif où il fallait euh donc travailler ensemble
- 208 c72. Ouais
- 209 C72. Euh pour essayer de voir quelles pistes ils allaient euh quelles pistes ils allaient approfondir
210 et découvrir, et puis après y avait donc c'était sur cette 1^{ère} phase, et après y avait cette phase de
211 mise en commun de toutes les recherches qu'ils avaient effectuées.
- 212 c73. Mm
- 213 C73. Donc c'était plutôt donc le le but c'était euh euh de structurer un peu les euh leurs euh lieux
214 de euh leurs thèmes de recherche

- 215 c74. Mm
- 216 C74. Comment ils allaient euh faire les recherches et où, quelles ressources,
- 217 c75. Mm
- 218 C75. Et puis après y avait la mise en commun. Mais là c'était vraiment la 1^{ère} étape.
- 219 c76. D'accord.
- 220 C76. Parce que pour moi c'était, c'était une étape je voyais pas du tout comment ils allaient euh
- 221 comment ils allaient décortiquer cette situation. J'arrivais pas du tout à anticiper quoi que ce soit.
- 222 C'était la 1^{ère} fois qu'on le faisait,
- 223 c77. Tu veux dire que tu t'imaginais pas bien euh leur euh la profondeur de leur réflexion ?c'est
- 224 ça ?
- 225 C77. Ouais. Ah oui je euh pour moi c'était euh c'était très compliqué ce qu'on leur demandait, et
- 226 je me disais ils vont jamais euh ils vont jamais arriver
- 227 c78. C'était très compliqué en termes de quoi ? Par rapport à quoi ?
- 228 C78. Comme approche.
- 229 c79. Comme approche ?
- 230 C79. Comme approche et puis euh et puis euh aussi dans les termes. Y avait euh quelques,
- 231 quelques termes euh
- 232 c80. Médicaux plus ?
- 233 C80. Médicaux.
- 234 c81. Ouais
- 235 C81. Je me disais mais ouf pour ceux qui sont habitués euh ça, y avait pas de problème, mais euh,
- 236 pour euh ceux qui sortaient du lycée euh certains euh
- 237 c82. Mm. et euh a a posteriori, qu'est-ce que tu en penses de cette approche finalement ?
- 238 C82. Eh ben je la trouve très intéressante, alors elle euh elle m'a bouleversée parce que c'est pas
- 239 du tout l'approche qu'on avait l'habitude d'avoir enfin que j'ai eu l'habitude d'avoir. Euh j'avais
- 240 plutôt tendance à donner euh tout de suite euh des réponses
- 241 c83. Mm mm
- 242 C83. Pratiquement. Euh euh donc euh ça moi cette approche-là m'a bouleversée mais en fait euh
- 243 ça a bouleversé les étudiants dans un 1^{er} temps en disant mais où est-ce qu'ils veulent nous
- 244 emmener euh qu'est-ce qu'ils veulent euh
- 245 c84. Qu'est-ce qu'ils veulent ?

- 246 C84. Qu'est-ce qu'ils veulent ? et puis finalement quand on quand on les guide bien, ils voient la
247 euh la finalité, le but euh final c'était la carte conceptuelle
- 248 c85. Ah oui, mm
- 249 C85. Hein, et euh à la fin après ils ont vu pourquoi euh euh on avait abordé euh cette euh
250 situation de cette façon. Mais enfin je trouve que c'est intéressant parce que, on part déjà euh du
251 coup on parle d'eux.
- 252 c86. Mm
- 253 C86. Vraiment on part de ce qu'ils savent euh de ce que comment ils envisagent eux cette
254 situation, et euh et après on peut leur apporter des choses mais euh je trouve que c'est mieux de
255 euh de partir d'eux davantage.
- 256 c87. Donc quand tu dis que ça t'a bouleversée euh qu'est-ce que ça a bouleversé en toi ?
- 257 C87.Euh qu'est-ce que ça a bouleversé en moi..... Ben le le fait que je savais
258 pas du tout du tout où j'allais.
- 259 c88. Tes repères en fait ?
- 260 C88. Ah je euh oui. Vraiment j'y suis allée euh en disant euh à chaque fois je me disais je disais
261 mais euh j'ai peur parce que je sais pas du tout comment ça va se passer
- 262 c89. Mm
- 263 C89. Comment ils vont euh comment ils vont décortiquer cette situation
- 264 c90. C'est-à-dire que tu te sentais pas en sécurité ?
- 265 C90. Ah non je n'étais pas du tout en sécurité.
- 266 c91. Mm
- 267 C91. Alors est-ce je sais pas si ça s'est vu probablement enfin je euh je sais pas
- 268 c92. Mm
- 269 C92. J'ai pas eu de retour par rapport à ça, mais euh c'est oui j'avais aucun repère. Aucun
270 antécédent, je n'avais jamais travaillé de cette façon-là.
- 271 c93. Mm. Ca veut dire, c'est des techniques qui sont moins euh sécurisantes pour le formateur ?
- 272 C93.Ben oui c'est moins sécurisant parce que tu sais pas comment ils vont euh démarrer, et
273 c'est en fait c'est à toi de euh de t'adapter à euh au groupe.
- 274 c94. Ouais
- 275 C94. Mais euh, m'adapter au groupe c'est pas ça qui me fait le euh qui me fait davantage enfin
276 c'est pas ce que j'appréhende le plus,

- 277 c95. Mm
- 278 C95. Ce que j'appréhendais c'est euh c'est de de de savoir les conduire pour euh pour cheminer
279 dans leur réflexion.
- 280 c96. Oui
- 281 C96. En fait, c'était ça parce que euh ben j'avais euh on n'avait rien de construit finalement euh,
282 quand on est parti avec eux, y avait euh la situation, on savait où nous on voulait les amener,
283 mais entre les deux
- 284 c97. Oui
- 285 C97. Ben y avait un un grand flou
- 286 c98. Un grand flou (*rire*)
- 287 C98. Donc euh mais bon ça je euh je l'avais intégré mais c'est vrai que c'était pas sécurisant du
288 tout.
- 289 c99. Oui de le vivre
- 290 C99. Mm
- 291 c100. Ouais
- 292 C100. Mais euh finalement, comme euh je suis pas gênée de dire aux étudiants, y a des fois,
293 que je ne sais pas, euh ça ça m'arrive hein euh
- 294 c101. Ouais
- 295 C101. Et euh je j'aime bien aussi passer le message que euh j'ai certaines connaissances mais j'ai
296 pas la connaissance
- 297 c102. Mm
- 298 C102. Et puis pas dans tout et euh et puis je trouve que ce serait bien prétentieux de euh d'avoir
299 ce genre de discours mais bon, là vraiment, vraiment je me suis euh, je me suis retrouvée dans
300 cette situation-là je me suis dit ah quand-même (*rire*), là du coup je ne sais pas.
- 301 c103. (*rire*)ouais
- 302 C103. (*rire*). Là euh parce qu'il y a des fois tu sais pas mais tu sais un peu, mais là (*rire*)
- 303 c104. (*rire*) ouais. Ouais.
- 304 C104. Là euh vraiment je voyais pas du tout comment ils allaient euh. Et bon je crois qu'il faut
305 euh, ça m'a euh ça m'a confirmé encore un peu plus qu'il faut absolument leur faire confiance,
- 306 c105. Ouais ?

- 307 C105. Parce que euh ils savent euh si on leur donne euh les moyens ils savent se débrouiller
308 d'une situation et euh et euh je crois, peut-être que cette euh cette nouvelle organisation de la
309 formation, je crois qu'il faut vraiment les euh les orienter à euh à se débrouiller pour s'adapter
310 aux situations, qu'est-ce qu'ils peuvent mettre en place euh
- 311 c106. Mm
- 312 C106. Et euh, y a des étudiants là qui s'y retrouvent très bien, et qui vont d'emblée chercher, on
313 le voit bien hein, dans les rencontres avec eux, et puis d'autres qui sont euh qui sont attentistes
314 et qui euh qui attendent la becquée quoi
- 315 c107. Mm. Mm. Mm.
- 316 C107. Le le système scolaire finalement où il y a un cours et euh
- 317 c108. Ouais
- 318 C108. Et je te donne, je te nourris et puis euh mais après qu'est-ce que tu fais de ça euh
- 319 c109. Mm
- 320 C109. Et puis d'autres euh mais c'est c'est c'est euh je trouve que c'est valorisant aussi pour ceux
321 qui euh qui savent chercher.
- 322 c110. Mm
- 323 C110. Parce que c'est j'ai découvert que, ça m'a drôlement intéressé, du coup je me suis
324 intéressé sur ça, sur ça.
- 325 c111. Mm
- 326 C111. Je dis après tout là, du coup après euh on n'a plus plus besoin d'être là
- 327 c112. Ouais
- 328 C112. Pour leur donner la becquée en tous cas.
- 329 c113. (rire)
- 330 C113. Ce qui sera bien plus intéressant. Je trouve.
- 331 c114. De travailler comme ça ?
- 332 C114. Ah oui. Oui parce que il faut donner des connaissances ça je suis d'accord.
- 333 c115. Ouais ?
- 334 C115. Il faut il faut en donner hein, mais euh les cours magistraux c'est pas ce qui euh
- 335 c116. Mm
- 336 C116. C'est pas euh je dirai c'est en en euh en termes pédagogiques c'est pas ce qu'il y a de plus
337 intéressant.

- 338 c117. Mm Donc euh globalement qu'est-ce que euh qu'est-ce que tu trouves qui change, s'il
339 y a quelque chose qui change dans ton euh face à face pédagogique, avec les étudiants, quand tu
340 es sur le nouveau programme auprès des 1^{ère} année, ou quand tu es euh en module avec les je
341 sais pas les 3^{ème} année comme tu as pu faire des modules, en quoi tu es différente, toi, dans ton
342 face à face pédagogique ?
- 343 C117. ; Très bonne question.
- 344 c118. (*rire*)
- 345 C118. Euh est-ce que je suis réellement différente ?
- 346 c119. Oui, déjà, c'est la 1^{ère} question !
- 347 C119. ;
- 348 c120. Tu penses que tu fonctionnes ou fonctionnais un peu de la même façon finalement ?
- 349 C120. Je crois.
- 350 c121. Ouais ?
- 351 C121. Je crois en euh, alors avec l'ancien système en me mettant plus euh euh en me mettant
352 davantage dans euh dans le moule euh de euh de donner,
- 353 c122. Mm
- 354 C122. Plutôt que euh plutôt qu'avec les 1^{ère} année comme, comme avec le nouveau système, on
355 les encourage à davantage chercher par eux-mêmes.
- 356 c123. Mm
- 357 C123. Euh on euh je trouve qu'on est davantage dans la suggestion en 1^{ère} année.
- 358 c124. Mm
- 359 C124. Même si on leur apporte certaines réponses, on évidemment on leur apporte des choses ça
360 c'est clair, mais euh on est davantage dans la suggestion. Avez-vous fait comme ci ? Qu'est-ce, on
361 est sans arrêt en train de les interroger finalement, enfin peut-être plus, euh euh je les interroge
362 davantage sur euh qu'est-ce qu'ils ont fait pour euh pour euh trouver ces connaissances-là euh,
363 comment est-ce qu'ils s'y sont pris pour euh faire ceci, pour faire cela,
- 364 c125. Mm
- 365 C125. Alors qu'avec les 3^{ème}, bon les les 3^{ème} année, l'ancien système, je leur posais à peu près
366 cette question-là mais en apportant davantage peut-être de réponses.
- 367 c126. Mm, mm
- 368 C126. En étant dans la réponse euh euh de façon plus euh plus rapide je crois.
- 369 c127. Mm

- 370 C127. Ouais. Avec les 1^{ère} année le le le euh le mécanisme de les interroger en permanence sur
371 comment ils ont fait, ce qu'ils auraient pu faire,
- 372 c128. Mm
- 373 C128. C'est beaucoup plus euh plus spontané.
- 374 c129. Mm, mm
- 375 C129. Parce qu'on on est euh comme ça dès le début, c'est la la démarche qu'on a prise en fait,
- 376 c130. Mm
- 377 C130. De les interroger et de les euh de leur suggérer d'aller voir dans cette direction ou dans une
378 autre, donc c'est c'est euh je le fais plus volontiers avec les 1^{ère} année qu'avec les 3^{ème} puisque les
379 3^{ème} année, euh, ben pour les avoir eus en même temps que les 1^{ère} année, euh c'est vrai que
380 euh leur comportement est différent, ils ont eu l'habitude qu'on leur apporte des CM,
- 381 c131. Mm
- 382 C131. Et puis en fait c'est ce qu'ils attendent, j'ai euh lors du module je leur ai dit mais euh avez-
383 vous fait des recherches, ben non puisque on va avoir les cours.
- 384 c132. Mm
- 385 C132. Bon ben je dis ben euh c'est dommage d'attendre. Déjà anticipez euh révisez euh votre
386 anatomie euh, la physiologie avez-vous vu, non non euh ça puisque ça va être revu, oui d'accord
387 ça va être revu avec les pathologies mais, quand-même, euh ce serait bien de euh de revoir les
388 choses.
- 389 c133. Mm
- 390 C133. Ils sont pas du tout dans cette démarche-là, alors je sais pas comment seront les 1^{ère} année
391 en euh en 3^{ème} année hein
- 392 c134. Oui. Mm
- 393 C134. Mais euh d'emblée c'est pas la démarche qu'on attend d'eux, ils le savent.
- 394 c135. Mm
- 395 C135. Donc euh, peut-être que ce sera différent.
- 396 c136. Mm
- 397 C136. Donc c'est vrai que euh je les sollicite peut-être davantage dans des euh dans du travail
398 personnel, des recherches personnelles.
- 399 c137. Mm. D'accord. Alors en fin de compte qu'est-ce que tu en penses de ce nouveau
400 référentiel, globalement ?
- 401 C137. (*soupir*).....

- 402 c138. A l'usage là un petit peu euh, au bout de euh bientôt une année,
403 C138. Euh, pour l'instant je suis assez partagée.
- 404 c139. Mm
405 C139. Euh dans la mesure oùje pense que c'est bien de les euhde les inscrire rapidement
406 dans la formation vers une certaine autonomie.
- 407 c140. Mm, mm
408 C140. En fait c'est, on les inscrit tout de suite. Hein de toute façon c'était affiché dès le départ,
409 euh..... ; maintenant je sais pas à l'usage comment ils vont
410 euh euh comment ils vont progresser.
- 411 c141. Et qu'est-ce qui fait que tu te poses cette question-là particulièrement ?
412 C141. Ben pour les euh pour ceux en particulier qui euh ont du mal à s'inscrire dans des
413 recherches personnelles euh, et qui sont beaucoup plus euh passifs dans la formation,
- 414 c142. Mm, mm
415 C142. (*soupir*) je sais pas si euh si la formation dans dans la façon dont elle est organisée, y a des
416 choses qu'on euh voit succinctement, je trouve, maintenant.
- 417 c143. Par exemple ?
418 C143. Bon y a des modules qui sont vus euh. Alors, peut-être aussi y a la méconnaissance des euh
419 de l'ensemble de la formation sur les 3 années.
- 420 c144. Mm, mm
421 C144. Enfin certainement, c'est ça aussi mais y a euh j'ai l'impression que euh y avait des quand
422 on parlait des modules on envisageait le module de façon très globale en euh en inscrivant euh
423 tous les modules transverses dedans,
- 424 c145. Mm, mm
425 C145. Et euh on était vraiment organisé sur euh une prise en charge dans le module, de façon
426 globale quand-même. Que ce soit en euh en santé publique, euh en euh en soins infirmiers, bon y
427 a y a tout tout se croisait finalement.
- 428 c146. Oui ?
429 C146. Avec la nouvelle euh organisation,
- 430 c147. Oui ?
431 C147. Euh les cours magistraux alors peut-être que c'est une orientation qu'on a donnée aux
432 cours magistraux mais en même temps y a un temps euh qui est euh un temps fac et un temps
433 IFSI qui a été plus ou moins arrêté, hein, et euh dans ce temps euh dans ce temps fac eh ben c'est
434 euh enfin dans le euh oui avec des intervenants euh de la faculté,

- 435 c148. Mm
- 436 C148. Ce ce temps-là il est très euh je trouve qu'il est très euh très médical.
- 437 c149. Oui
- 438 C149. Et le peu de temps qui reste après ben on a aussi euh des des choses à faire passer et euh
439et puis là ben je trouve que euh donc tout ce qui est médical ça a trait uniquement à la aux
440 pathologies
- 441 c150. Mm, mm
- 442 C150. Et puis euh et puis ben sur le reste de temps il faut qu'on arrive à euh à à parler du reste de
443 la prise en charge quoi enfin parce qu'il y a pas que la pathologie. Et je trouve qu'on n'a pas
444 beaucoup de temps pour euh pour s'écarter, des pathologies.
- 445 c151. Tu parles de contenus en fin de compte, tu dis qu'il y a plus de contenus médicaux
446 maintenant ?
- 447 C151. Ouais je trouve. Même si c'est assez succinct puisque que euh euh tout ce qui est
448 traumatisme par exemple, euh, les traumatismes, il a fallu balayer euh euh quand-même sur euh
449 peu d'heures,
- 450 c152. Mm
- 451 C152. Tous les traumatismes de tous les systèmes.
- 452 c153. Mm
- 453 C153. Et je trouve que c'est c'est euh en notions ça fait léger. Et les CM étaient uniquement
454 orientés en en sur les pathologies hein. Et il n'y avait pas beaucoup d'heures de TD parce que je
455 crois que c'était 7 heures.
- 456 c154. Mm
- 457 C154. Alors peut-être qu'on a fait le choix nous d'orienter vers euh tout ce qui était euh euh
458 pathologies.....on n'est peut-être pas obligé de se coller comme ça autant aux pathologies.
- 459 c155. Donc euh en fait tu t'interroges sur euh sur euh ce qu'il y a dans euh dans les unités
460 d'enseignement, c'est ça ?
- 461 C155. Mm. Mm.
- 462 c156. Ouais.
- 463 C156. Où je me suis euh enfin je me suis posé euh bien des questions lorsque euh euh j'ai
464 organisé cette, l'unité 2.4. là, euh je me suis dit mais les soins infirmiers, l'infirmière elle apparaît
465 quand ? Quand est-ce que je fais passer le message pour les surveillances de prothèses de
466 hanches, pour euh les surveillances des traumatisés euh neuro euh, je le fais quand ?

- 467 c157. Ca veut dire, est-ce que ça veut dire que euh tu continues à chercher si j'ose dire euh les
468 soins infirmiers euh qui se raccrochent aux pathologies c'est-à-dire euh la euh la modularisation
469 antérieure de la formation finalement ? Non ?
- 470 C157. Pas tant sur euh, pas tant sur le fait des modules, mais c'est, pour moi, on est dans une
471 formation infirmière, avec la spécificité du travail infirmier.
- 472 c158. Mm, mm
- 473 C158. Donc c'est bien d'avoir une connaissance des pathologies c'est indispensable, mais
474 l'infirmière le rôle de l'infirmière, le euh les étudiants ne vont pas tous avoir euh la chance de
475 passer dans certains services,
- 476 c159. Mm
- 477 C159. Donc il faut ça il faut leur parler de ce rôle infirmier.
- 478 c160. Mm
- 479 C160. Et on leur en parle quand ?
- 480 c161. Ben je sais pas je peux te retourner la question (*rire*)
- 481 C161. (*rire*)
- 482 c162. De ton point de vue on leur en parle quand ou comment ils l'apprennent ?
- 483 C162. Voilà, eh ben y a une unité qui parle un peu plus de la surveillance infirmière,
484 c163. Mm, mm. La 4 peut-être ?
- 485 C163. Les thérapeutiques euh oui. Est-ce que c'est là ? Est-ce qu'on doit prendre euh un peu sur
486 les CM ? Pour parler de la surveillance infirmière ?
- 487 c164. Mm, mm
- 488 C164. Euh est-ce qu'on augmente enfin est-ce qu'on le fait qu'à travers les TD ? Moi c'est les
489 questions que je me pose.
- 490 c165. D'accord. Tu sais pas où trouver ça. Et quand tu dis est-ce qu'il faut leur en parler, est-ce
491 que c'est dans les TD, ça veut dire quoi, que tu vois des méthodes plus euh efficaces que d'autres
492 par rapport à ça, pour ce thème-là plus précisément ?
- 493 C165. Des méthodes euh une méthode euh efficace pour ça ?
- 494 c166. Tu dis est-ce qu'il faut leur en parler, tu dis est-ce qu'il faut les mettre dans les TD ça veut
495 dire quoi ? C'est à eux aussi de les trouver ? Ou il faut leur expliquer ? Ou, bon tu vois ça
496 comment alors ?
- 497 C166. Moi je pense que le le euh l'intervention de pairs, pour moi c'est la méthode la plus
498 efficace.

- 499 c167. C'est-à-dire qu'un infirmier vient leur expliquer euh comment on fait ?
- 500 C167. Ouais. Moi je trouve que c'est euh parce que l'infirmier, d'abord c'est son quotidien, c'est
501 euh il va savoir insister sur euh quel type de surveillance on met en place, comment on prend un
502 patient euh en charge,
- 503 c168. Mm
- 504 C168. Euh, quels sont les points de vigilance qu'il faut euh sur lesquels euh l'infirmier euh se doit
505 vraiment d'être euh d'être attentif,
- 506 c169. Mm
- 507 C169. Euh et puis euh et ça pour moi il y a que l'infirmier qui peut passer ce message. Et puis euh,
508 par rapport aux sorties, par rapport euh à comment on envisage la sortie, ça c'est c'est pas le
509 travail du médecin, le médecin il euh il en parle jamais.
- 510 c170. Mm
- 511 C170. La surveillance infirmière, ben le médecin il veut surtout que euh le patient soit bien pris en
512 charge.
- 513 c171. Mm
- 514 C171. Et puis après ben l'infirmière elle se débrouille un peu comme elle veut.
- 515 c172. Mm Alors de ton point de vue dans ce nouveau référentiel c'est prévu comment que
516 l'étudiant intègre ça, c'est prévu comment ?
- 517 C172. Ben y a l'unité d'intégration, de connaissances.
- 518 c173. Ouais
- 519 C173. Alors, à nous de pas s'attarder que sur euh les connaissances euh médicales.
- 520 c174. Mm, mm
- 521 C174. Je crois que là il faut qu'on soit enfin, c'est à nous d'être vigilants euh de pas s'attarder sur
522 ces unités-là.
- 523 c175. Mm
- 524 C175. Ouais c'est l'unité4, sciences et techniques infirmières.
- 525 c176. Ouais.
- 526 C176. Et sciences et techniques infirmières, euh y a pas forcément cette unité dans chaque
527 semestre.
- 528 c177. Non.

- 529 C177.Donc comment euh, comment intégrer, faire intégrer une surveillance de prothèse
530 de hanche, quand y a pas l'unité 4 dans le semestre 1, et que cette unité n'intervient que dans le
531 semestre euh 2 ?
- 532 c178. Mm, mm
- 533 C178. Alors, est-ce que je reste trop sur le schéma antérieur des euh des modules ?
- 534 c179. Je sais pas.
- 535 C179. Où on a une vision euh globale d'une euh d'une personne euh atteinte d'une pathologie
536 euh X ou Y,
- 537 c180. Mm, mm
- 538 C180. Et on la prend en charge de façon globale, et on a les connaissances au regard de euh de ce
539 type de pathologie, peut-être que j'ai pas euh bouleversé mon schéma antérieur.
- 540 c181. Je sais pas (*rire*). Ouais.
- 541 C181. Mais c'est vrai qu'en tous cas, par rapport à ce nouveau référentiel il peut être très
542 intéressant, euh en termes de euh d'ouverture pour les étudiants. Maintenant euh je sais pas.
- 543 c182. Tu demandes à voir quoi, c'est un peu ça.
- 544 C182. Oui oui oui
- 545 c183. Ouais.
- 546 C183. Enfin faut l'avoir euh expérimenté je pense sur les 3 ans déjà on aura, enfin avoir euh fait
547 un cursus complet,
- 548 c184. Oui on se rendra mieux compte
- 549 C184. Et on verra peut-être euh les avantages, de ce euh de cette nouvelle euh de ce nouveau
550 programme,
- 551 c185. Mm
- 552 C185. Et puis on verra euh les inconvénients parce que euh ben il va y en avoir. Normalement.
- 553 c186. Tu euh tu en vois, des inconvénients, a priori comme ça ?
- 554 C186. Tout de suite, là ?
- 555 c187. Ouais
- 556 C187.ben euh non euh. Pas spécialement je crois, je crois qu'il faut euh c'est à nous d'être
557 vigilants aussi dans les euhauprès des étudiants, je crois que ça va nous demander euh un
558 suivi euh beaucoup plus près, des étudiants.
- 559 c188. Ouais

- 560 C188. Là par contre il faut, il faut qu'on les suive.
- 561 c189. Mm
- 562 C189. Qu'on les connaisse, qu'on connaisse bien notre groupe, pour savoir comment il
563 fonctionne euh
- 564 c190. Les suivre ça veut dire comment ils fonctionnent comment ils s'impliquent ?
- 565 C190. Ouais.
- 566 c191. Mm
- 567 C191. Et puis voir euh comment ils se comportent en stage parce que par rapport au stage euh
- 568 c192. Mm
- 569 C192. Je crois qu'on a perdu euh on a euh on n'a plus de prise euh sur les stages.
- 570 c193. Mm, mm. On a perdu quelque chose là ?
- 571 C193. Perdu pas forcément perdu mais euh n'empêche qu'on n'a plus on a on euhbon
572 c'est pas l'évaluation qui nous faisait euh percevoir quoi que ce soit du déroulement d'un stage
573 parce que
- 574 c194. Mm
- 575 C194. Pour moi l'évaluation euh la MSP c'était vraiment euh c'était vraiment un point euh pouh
576on y allait ouais pour mettre une note quoi, sur un euh sur un acte de soins euh, c'était pas
577 révélateur du stage.
- 578 c195. Mm
- 579 C195. Je pense pas parce que bien souvent euh ; les problèmes euh, on voyait quelques
580 problèmes mais, on se détache pas complètement des stages puisqu'on va en visite.
- 581 c196. Oui
- 582 C196. On les voit sous un autre aspect mais euh mais dans la validation ça c'est sûr que ce
583 sera pas équitable. Par rapport aux terrains.
- 584 c197. Dans la validation ?
- 585 C197. Dans la validation sur le stage, des compétences.
- 586 c198. Par le terrain donc ?
- 587 C198. Oui. Par rapport à tout, vis-à-vis de l'ensemble des étudiants. Parce qu'il y a des terrains de
588 stage qui sont euh ben on le voit aujourd'hui, euh y a des terrains de stage qui se sont tout de
589 suite impliqués dans le euh le nouveau programme, qui euh se sont mis dans euh vraiment dans
590 le euhdans le le le fonctionnement avec la validation des compétences, ils font un bilan euh
591 on voit bien euh avec certaines équipes ça marche super bien, ils ont bien compris l'intérêt,

- 592 c199. Mm
- 593 C199. Et puis y a d'autres équipes, d'autres lieux euh qui n'ont pas compris. Et qui font de la
594 résistance.
- 595 c200. Mm
- 596 C200. Et là les étudiants eux euh ne vont pas valider.
- 597 c201. Certaines compétences ?
- 598 C201. Ouais. Et c'est pas équitable par rapport euh par rapport euh pour les étudiants.
- 599 c202. Mm
- 600 C202. S'ils passent par un lieu de stage qui ne euh résiste ou qui bon qui ne s'est pas autant
601 engagé dans le euh la nouvelle formation, c'est pas équitable pour ces étudiants-là c'est clair. Et
602 ça nous là pour le coup on a euh, aujourd'hui on n'a pas, on n'a pas euh de prise là-dessus. Sauf
603 les visites.
- 604 c203. Par rapport aux professionnels tu veux dire ?
- 605 C203. Ouais. Parce que on peut faire des sensibilisations, c'est ce qu'on fait, on rencontre les
606 équipes quand il y a des difficultés,
- 607 c204. Mm
- 608 C204. Mais tu ne peux pas euh tu ne peux pas vraiment intervenir dans l'équipe, si on voit qu'une
609 équipe euh avec une équipe ça se passe pas bien, on ne peut que dire au cadre ben euh si vous
610 voulez je refais une information euh etc mais euh s'il y a de la résistance au niveau du cadre, au
611 niveau de l'équipe ben pff, on ne peut pas dire à l'équipe ben alors euh, vous faites mal votre
612 travail en gros. (*rire*) ben voyons !
- 613 c205. Alors euh en ce qui concerne la mise en œuvre, de ce nouveau programme, qu'est-ce que
614 euh comment tu la vis ? Est-ce que c'est compliqué euh, est-ce que tu t'y retrouves euh
- 615 C205. Maintenant peut-être un peu plus. Euh, ouais la mise en œuvre a été difficile. Hein
- 616 c206. Ouais
- 617 C206. Moi je me (*rire*)
- 618 c207. (*rire*) Certes.
- 619 C207. Je me souviens euh ben on a c'est, vrai que euh. Partir de quelques, enfin, on avait des
620 antécédents avec un ancien programme, et ce nouveau euh nous a fait perdre tous nos repères.
- 621 c208. Mm, mm
- 622 C208. Donc il a fallu comprendre comment était organisée euh la formation.
- 623 c209. Mm

- 624 C209. Euh après comment essayer de l'organiser, par rapport aux pré-requis, par rapport à tout
625 ça na na na, donc euh à quelle période interviennent les unités, euh quelle unité sert quelle
626 compétence,
- 627 c210. Mm, mm
- 628 C210. Euh et là encore aujourd'hui j'ai bien du mal à me repérer dans euh quelle unité est dans
629 quelle compétence euh enfin bon euh c'est euh c'est très, tout tout se croise beaucoup et
630 finalement c'est compliqué à percevoir tout ça.
- 631 c211. Mm
- 632 C211. Ça ça a été euh la grosse difficulté ça a été euh comment, comment cette formation est
633 organisée, et euh j'ai toujours pas la vue sur les 3 années.
- 634 c212. Oui
- 635 C212. C'est et ça ça me euh
- 636 c213. C'est compliqué pour mettre en œuvre.
- 637 C213. Oui. Parce que, enfin, ce que j'aurais euh, ce que j'aurais bien aimé mettre enfin faire
638 c'était partir de la dernière année.
- 639 c214. Mm
- 640 C214. Du euh, de ce que l'étudiant enfin ce qu'on attend de l'étudiant en 3^{ème} année tout à fait à
641 la fin. Et après remonter jusqu'à enfin ou redescendre, je ne sais pas dans quel euh comment
642 dire, mais euh retourner après vers la 1^{ère} année pour essayer de, de voir comment s'articulait
643 tout ça et, finalement euh nous donner davantage de euh de renseignements sur euh on part de
644 quoi et euh on va vers où, quoi. Parce que là, on est parti, mais on ne sait pas trop vers où on va.
645 Enfin c'est le sentiment que j'ai.
- 646 c215. On ne sait pas trop vers où on va ? C'est-à-dire ?
- 647 C215. C'est-à-dire que euh en termes d'exigence, en termes de euh l'é l'é l'évolution des unités
648 on a intérêt à prendre l'ensemble pour l'organiser en 1^{ère} année, on a intérêt à prendre
649 l'ensemble des unités sur les euh sur les 6 semestres, et voir quelle est la progression sur les 6
650 semestres. Parce que sinon, on fait quoi aux premiers quoi ?
- 651 c216. Ouais
- 652 C216. Et euh c'est pas ce qu'on a fait au tout début, et je crois que c'est ce qui m'a manqué.
- 653 c217. Mm, mm
- 654 C217. J'aurais préféré partir de la fin finalement. Mais on n'aguère eu le temps. Enfin bon j'essaie
655 de trouver des excuses, et puis euh c'est vrai qu'il a fallu euh faire au plus rapide, et euh Et je
656 me dis heureusement qu'il y avait des expertes en pédagogie parce que euh s'il avait fallu que ce
657 soit fait que par des euh des personnes comme moi en tous cas (rire),

- 658 c218. Oh (*rire*)
- 659 C218. (*rire*) je crois que j'y serais encore (*rire*).
- 660 c219. Tu trouves que tu as une marge d'autonomie en tant que formateur par rapport à ce
661 nouveau référentiel ? Elle est moindre ? Elle est euh ?
- 662 C219. Ah ben je trouve qu'elle est moindre. Mais peut-être parce que euh je ne l'appréhende pas
663 complètement, cette euh ce nouveau référentiel. Mais euh je trouve qu'elle est nettement
664 moindre, parce qu'on a le temps universitaire qui est déterminé, le temps IFSI, euh et euh ben on
665 peut pas trop jouer sur ces temps-là.
- 666 c220. Mm
- 667 C220. Et puis euh cette année on n'a pas eu trop euh de euh supervision de la part de la faculté,
- 668 c221. Mm
- 669 C221. Quand je dis trop...
- 670 c222. (*rire*)
- 671 C222. (*rire*). Bon. On n'a pas eu de supervision de la faculté, (*rire*). Euh à terme je suis pas sure
672 qu'il n'y ait pas de supervision,
- 673 c223. Mm
- 674 C223. donc là on peut encore cette année, on s'est dit on va faire intervenir untel, on va aborder
675 ça comme ci, comme ça, on va voir avec euh ce qui, donc euh on était euh autonome encore,
- 676 c224. Mm
- 677 C224. Hein, euh, j'ai je sais pas du tout euh à terme ce que la faculté acceptera, de nous laisser
678 faire, mais en tous cas euh, euh moi j'ai pas envie qu'ils nous prennent tout.
- 679 c225. Ouais. Tu la vois où ta marge d'autonomie, alors, finalement ?
- 680 C225. Je la vois dans le euh temps euh qui nous est imparti sur euh sur chaque unité, parce que le
681 euh tout ce qui est TP, TPG euh tout ça,
- 682 c226. Mm, mm
- 683 C226. Notre autonomie elle est là et uniquement là, parce qu'après tout ce qui est CM, c'est le
684 temps universitaire. Après dans l'organisation des apports, oh, on a une orientation, là on a
685 essayé de euh d'être le plus fidèle possible, au contenu qui était demandé, maintenant euh
686 oui y a des recommandations, effectivement hein, des lignes de conduite là euh qu'on nous
687 demande de euh de suivre mais euh pff peut-être qu'on peut ne pas se coller autant aux
688 contenus.
- 689 c227. Tu penses qu'on peut prendre une certaine liberté, par rapport à ce qui est écrit au niveau
690 des contenus ? C'est ça ?

- 691 C227. Ben, une certaine, hein. Pas trop puisque euh euh c'est quand-même un euh un diplôme
692 euh national,
- 693 c228. Mm
- 694 C228. Et euh et le diplôme enfin le euh le D.E. puisqu'il y a toujours ce diplôme, euh le D.E. il faut
695 qu'il ait la même valeur euh quels que soient les IFSI.
- 696 c229. Mm, mm
- 697 C229. Donc il faut pas, il faut pas non plus qu'on s'en éloigne,
- 698 c230. Mm, mm
- 699 C230. Sinon ç'aurait pas de sens. Mais euh,.... Je pense qu'effectivement, y a des choses qu'on
700 peut ne pas euh ne pas aborder, ou approfondir.
- 701 c231. Mm
- 702 C231. C'est la seule euh marge de manœuvre, avec les TD et puis le temps euh le temps qui
703 nous est imparti euh euh en-dehors de euh de la fac.
- 704 c232. Mm. Donc au niveau des TD tu dis euh euh, qu'est-ce qu'on a comme liberté dans les TD ?
- 705 C232. Ben tout, pour moi tout.
- 706 c233. Mm
- 707 C233. Euh les TD soit on les organise euh on les organise en termes de, de recherche euh soit euh
708 c'est nous qui intervenons, soit on demande à d'autres personnes d'intervenir,
- 709 c234. Dans les euh les méthodes pédagogiques, les moyens ?
- 710 C234. Oui.... Et euh je crois que les TD on on on en fait euh on fait ce qu'on en veut, et on leur
711 donne l'orientation euh euh qu'on souhaite, au regard de l'unité.
- 712 c235. Mm
- 713 C235. Par rapport à euh par rapport au au euh à l'essence même de euh de notre métier, je crois
714 que c'est c'est là que euh il faut se garder cette marge de manœuvre-là. Parce que on a un
715 métier, bien spécifique et il faut il faut défendre ce métier quoi. Enfin,
- 716 c236. (rire). Est-ce que tu penses que les infirmiers donc euh 2012, euh seront différents des
717 autres et en quoi ?
- 718 C236. Alors, qu'est-ce que je réponds ? (rire).
- 719 c237. (rire)
- 720 C237. Je réponds de façon diplomatique ou... pas ? (rire)
- 721 c238. ben ce que tu penses

- 722 C238. oh non non je pense qu'ils ne seront pas du tout différents.
- 723 c239. D'accord.
- 724 C239. Ils ne seront pas différents parce que euh euh, même si la formation a changé, même si
725 euh notre approche a changé, euh l'image que les étudiants ont de l'infirmière et euh euh l'image
726 à laquelle ils sont confrontés au quotidien, elle va pas changer. Et euh, ce que les médecins
727 attendent c'est des assistantes médicales, et euh et ça l'infirmière elle s'y collera. Et euh, c'est
728 c'est désespérant mais ça va pas changer. Enfin, ou alors euh ça va demander encore euh des
729 centaines d'années (*rire*), à se battre contre cette image, et dire mais non l'infirmière c'est pas
730 une assistante médicale. Ou ou ou alors on fait euh deux niveaux comme dans certains pays, on
731 fait euh y a un 1^{er} niveau en fait qui correspond à l'aide-soignante, tout ça et puis y a un niveau
732 où l'infirmière est un peu plus technicienne, alors là on peut faire l'assistante médicale, et puis
733 une autre infirmière qui euh qui prendrait davantage euh soin des patients. Enfin je délire.
- 734 c240. Alors ça veut dire que euh les infirmières euh qui vont sortir en 2012, enfin que ce nouveau
735 référentiel finalement, euh, il a des objectifs que de toute façon on n'atteindra pas ? Par rapport
736 à euh celui d'avant ?
- 737 C240. L'objectif c'était quoi ?
- 738 c241. C'est-à-dire ça n'avait pas d'intérêt de changer de référentiel ?
- 739 C241. L'objectif c'était quoi là de changer de référentiel ? Simplement reconnaître un niveau,
740 d'études, un niveau euh de euh
- 741 c242. De licence
- 742 C242. Oui euh de licence pour euh pour essayer d'avoir euh fff ouais oui la reconnaissance que
743 par rapport au niveau d'études.
- 744 c243. D'accord.
- 745 C243. Et euh à une rémunération. C'est enfin pour moi ce référentiel a été fait uniquement avec
746 cette visée enfin cet objectif-là. Mais en aucun cas de changer euh de révolutionner la profession
747 infirmière. Parce que l'infirmière elle restera toujours la technicienne, qui courra derrière le
748 médecin, avec son stétho autour du cou.

Classification thématique entretien Agnès

Thème	N° ligne	Caractéristiques	Interaction
Expérience, ancienneté, formation	2	Je suis rentrée fin 79	1
	7	85/86 mon diplôme de cadre	2
	252	D'ailleurs moi je pense moi-même être un peu autodidacte. Voilà (<i>rire</i>).	71
	256	Je crois, tout ce que j'ai été amenée à enseigner, je l'ai appris par moi-même, les ¾ du temps.	73
	260	(<i>rire</i>). Quand tu réfléchis hein. Parce que mon expérience..... Enfin ou..... des études, mes études d'infirmière par exemple ou mes études euh, mon école des cadres m'a pas tellement appris ce que je suis aujourd'hui quoi enfin je crois, enfin, moi je crois beaucoup au travail sur soi et à la progression de l'individu hein.	75
	265	Alors avec bien sûr des modèles sûrement.	76
	267	Moi j'ai été euh (<i>s'éclaircit la voix</i>) inspirée par le modèle humaniste hein Raymond Chapuis je sais pas si tu as connu	77
	277	C'était quelqu'un, un humaniste convaincu quoi.	81
	279	Je travaillais au moins sur 3, 4 ans avec lui, dans le cadre du Dueps, ou du Dufra, après c'est devenu Dufra. Donc un diplôme universitaire de formation à l'animation, et relation.	82
	283	Et donc ça ça m'a énormément aidée je pense dans ma manière de travailler aujourd'hui.	83
Ingénierie, conception pédagogique, objectifs, méthodes	25	On avait travaillé ensemble je dirai la manière de procéder	8
	28	L'objectif de la 1 ^{ère} situation c'était de les faire recenser, réfléchir, pour comprendre cette situation, de quelles connaissances j'ai besoin, de quels savoirs, parce que connaissances c'est peut-être trop restrictif mais savoirs, j'ai besoin en tant que soignant	9
	33	Les amener progressivement à cette démarche de réflexion, c'est un objectif pédagogique qui est de s'enrichir et avoir le maximum de connaissances	10
	37	Nous avons abordé une situation très succincte, volontairement, pour permettre justement le questionnement, et la prise de conscience des différents savoirs donc si on se réfère aux savoirs selon Le Boterf, savoirs théoriques, procéduraux, savoir faire, et savoirs expérientiels.	11
	46	On voulait les faire travailler à partir de la carte mentale.	14
	50	Moi j'aimais bien quand on parlait d'une analyse de situation, repérer les mots-clés de la situation, de poser le mot-clé au tableau et de dire moi ce mot-clé en tant qu'infirmière en quoi il m'est important.	15
	83	On avait recensé ensemble toutes les pistes de réflexion pour organiser les différents types de savoirs. Même à l'intérieur des savoirs théoriques hein il y avait différents types de savoirs.	2
	163	Eh ben écoute on l'a peu utilisé ensuite hein. Je crois qu'après on a réinvesti dans une autre situation.	47
	182	Les outils nous les avons ciblés, donc il ne pouvait pas y avoir trop d'écart si tu veux entre ce qu'on attendait et puis ce qu'ils ont été capables de mettre en évidence. Donc là on n'était pas sur un travail je dirai où l'important c'était la production en tant que telle, là on était plus sur euh, la méthode hein.	53
	188	Leur faire prendre conscience de qu'ils étaient capables de faire pour découvrir et apprendre à apprendre.	54
	248	Ben moi je suis pas contre hein, au contraire je pense que moi ça reprend bien des principes auxquels j'adhère et je crois beaucoup à cette capacité qu'on a, enfin que chacun d'entre nous a à se développer et à apprendre lui-même.	70
	366	Mais bon on n'avait pas forcément attendu cette réforme pour faire réfléchir les étudiants hein. Et bon longtemps moi quand j'ai eu avec M.... L....., quand on a initié notre projet pédagogique avec les axes, on était quand-même dans cette philosophie de la réflexion.	108
	371	Voilà on faisait travailler les étudiants sur des textes, on les exploitait enfin bon, je trouve qu'on était quand-même dans la construction d'une identité, d'un professionnel qui prend soin, qui est dans l'empathie, qui enfin voilà quoi hein. Ouais, qui était dans le prendre soin. Ouais, c'est vrai, c'est vrai, hein.	109

	404	Et donc essayer d'avoir une lecture transversale de la formation sur les trois ans.	121
	406	A la fois sur les liens entre UE et compétences, tu vois parce qu'on s'est mis à mettre en application des unités d'enseignement, en perdant un peu de vue la compétence tu vois.	122
	411	Enfin moi je pense qu'il aurait enfin, il est souhaitable de bien raccrocher chaque unité d'enseignement à la compétence hein.	124
	414	Voilà. Parce que je suis pas sûre que nos 1 ^{ère} année là, ils aient vraiment capté ça.	125
	421	Peut-être qu'il y a l'unité 5 qu'il faut vraiment, à qui il faut redonner toute sa place, comme élément focalisateur de l'ensemble, à la fois de l'enseignement théorique etc, des unités d'enseignement, et également de l'expérience de stage. C'est par ce biais-là ouais.	127
	429	C'est dommage qu'on ait laissé tomber ben un vieil adage très important qui est toujours de commencer par là où on veut aller pour arriver aux jours d'aujourd'hui.	130
	442	Faire un squelette en gros de la formation.	133
	444	Et là je crois que pour la 2 ^{ème} année, enfin pour la mise en place de la 2 ^{ème} année il faut commencer par la 3 ^{ème} année.	134
	447	Enfin nous allons être aidés par les travaux qui se font en inter IFSI, sur certaines unités d'enseignement, parce qu'obligatoirement ça va tenir compte de l'enseignement sur les trois ans hein, donc ça sera je pense un peu facilitant, et nous rappeler la règle aussi (<i>rire</i>), hein qui est de justement savoir où on va, pour ensuite mettre les étapes.	135
Conception de l'infirmier et du soin infirmier	54	A quoi ce mot-clé fait référence dans mes connaissances. Mais infirmières. Parce que je pourrais prendre le même mot, et du point de vue du psychologue, du point de vue du médecin ou du point de vue je ne sais pas moi de l'orthophoniste, on ne va pas l'utiliser de la même façon, ce même mot.	16
	324	Après c'est une question de représentation aussi et de conviction du professionnel par rapport à sa philosophie du soin et de la manière de soigner.	94
	350	Tu fais naître quand-même un intérêt. Hein un intérêt, une façon d'approcher la personne malade, une façon de concevoir la relation soignant/soigné, enfin je pense quand-même que tu influences ça.	104
Conception de l'apprenant	71	Après ils ont travaillé là-dessus. De façon très inégale.	20
	73	Il y a des gens qui avaient vraiment tout de suite enclenché une certaine réflexion et même une profondeur dans la réflexion, alors que d'autres groupes étaient restés de façon très superficielle. Alors j'ai essayé quand-même de les amener à approfondir certaines choses, mais ça ne leur semblait pas forcément évident	21
	101	Ils se contentaient d'un niveau basique de connaissances sans bon, une fois qu'ils avaient la connaissance ils se reposaient pas la question d'autre chose qui pouvait les aider à approfondir cette même connaissance.	29
	114	Peut-être une question d'intérêt.	32
	117	Je l'analyse comme ça parce qu'il n'y a pas de raison que ces gens-là soient plus en difficulté intellectuelle que les autres hein.	33
Conception du formateur, attitude annoncée	18	La première situation qu'on a travaillée avec eux	5
	133	En général avec les étudiants je laisse exposer les choses, parce que j'ai remarqué que si on intervient trop tôt, dans l'échange avec eux, et qu'on apporte nous-mêmes d'autres pistes de réflexion, quelque part ça parasite ou ça les empêche de vraiment s'exprimer.	39
	152	C'est vrai que ça coupe un peu l'herbe sous le pied des étudiants.	44
	170	Je pense essayer toujours de valoriser ce qu'ils disent. C'est rare que je négative les choses. Alors quand ça m'arrive de le faire, si tu veux j'essaie quand-même de contrebalancer avec des points positifs.	49
	211	Oui faut réfléchir à son comportement avec les étudiants	59
	214	Ce qui guide mon attitude, je crois que c'est vraiment, alors quelque chose qui m'a imprégnée depuis le début, c'est donner confiance en l'étudiant. Et euh, enfin moi c'est Rogers. Carl Rogers. C'est vraiment le courant humaniste, de croire au potentiel de l'étudiant.	60
	222	Voilà c'est ma philosophie pédagogique.	63
	233	C'est un petit peu en moi.	66
Face à face pédagogique, attitude	44	Tout simplement quand on s'est retrouvé enfin quand je me suis retrouvée face aux étudiants, j'ai expliqué la logique de ce qu'on attendait	14

décrite en situation	60	Alors après quand ça s'est mis en place, quand j'ai expliqué un petit peu les règles de fonctionnement...	17
	113	C'est vrai que je suis intervenue un petit peu pour leur dire ça là il faudrait creuser etc, mais néanmoins ils ont eu du mal à creuser.	32
	201	Et je me souviens y a pas très longtemps, d'exposés sur le handicap, ou je sais plus oui le concept de handicap, où là y a des étudiants qui avaient pompé des choses sur internet, qui n'avaient aucune réflexion personnelle alors qu'on leur demandait de partir de leur réflexion, bon ben là je me suis permis quand-même de leur dire écoutez c'est pas trop ce qui était attendu, et devant le groupe, pour dire voilà les attentes il faut aussi les respecter, la règle du jeu elle est là pour tout le monde, et c'est important de rappeler la règle du jeu.	57
Changement de référentiel	237	(sourir)..... Peut-être qu'on est moins dans l'apport de connaissances.	67
	239	Hein voilà peut-être, enfin je pense, si tu veux peut-être, on est moins dans le didactique, enfin ou le magistral. D'ailleurs si. Il y a quand-même un gros changement. Dans l'ancienne réforme je pense avoir fait beaucoup d'interventions directes avec les étudiants : apport de connaissances etc, et là c'est vrai que depuis la réforme si je réfléchis bien j'ai eu très très peu de cours magistraux, d'interventions comme ça où j'apporte le savoir, un savoir théorique ou un savoir procédural.	68
	298	Parce que je pense que ça va par contre laisser des gens, beaucoup plus de gens en difficulté.	89
	301	Moi j'ai le sentiment qu'il y a des gens qui vont avoir du mal à accrocher et puis c'est quand-même très exigeant pour des étudiants d'être toujours dans la réflexion. Hein d'être toujours bon de se construire à partir des expériences, à partir de l'enseignement, à partir des recherches, c'est sûrement, ça va donner une autre qualité, à mon avis un autre profil de professionnels, beaucoup plus dans la réflexion, que des professionnels qui vont être là pour euh, bon on voit hein certaines infirmières qui se posent pas trop de questions, qui appliquent les protocoles, et puis le devenir du patient des fois on n'en a pas grand-chose à faire, ce qui se passera à sa sortie c'est pas trop la préoccupation des soignants..... Je pense que ça ça peut amener un changement.	90
	313	Moi je crois. Ouais le profil à mon avis va changer. Hein bon c'est peut-être euh je me fais peut-être des illusions mais j'ai quand-même cette conviction qu'on fait naître chez les futurs infirmiers une autre dimension, peut-être plus d'autonomie aussi, enfin voilà on les rend quand-même autonomes, donc je me dis quand-même, en tant que futurs infirmiers, ils devraient être aussi dans cette logique.	91
	379	Mais bon. Mais c'est peut-être pour ça aussi qu'aujourd'hui je suis assez convaincue de cette réforme.	112
	386	Alors ça c'est bon un petit peu complexe hein. (rire). Nous la vivons ensemble.	115
	396	C'est vrai qu'on a paré à l'urgence et il fallait bien être opérationnel ben le 7 septembre, et donc on avait les étudiants. Après tant qu'ils ont été là, la difficulté d'être sur à la fois construire et être dans la mise en œuvre hein c'était ça la grosse difficulté.	119
	459	Au départ c'est vrai que le sentiment c'est qu'il est très balisé dans les, jusque dans les critères d'évaluation des unités d'enseignement (s'éclaircit la voix), mais d'un autre côté, alors oh sur les contenus c'est vrai qu'il est, il semble très très balisé, mais il y a quand-même, justement en décortiquant un peu les choses, dans certaines unités d'enseignement, notamment tout ce qui est fondements et méthodes infirmières, techniques de soins tu sais techniques infirmières là, l'unité 4, en fait là moi je crois qu'on a vraiment la possibilité d'y inscrire des choses qui nous tiennent à cœur.	139
	473	Tu peux faire des choix. Hein en fonction ben de certaines priorités que tu te donnes, hein, voilà.	143
	490	Et finalement c'est assez ça peut être assez ouvert.	149
	501	Ah ben complètement. Tu pourrais très bien prendre les choses au pied de la lettre et puis euh ouais. Mais si tu as remarqué, il y a toujours des petits points de suspension. Dans les UE. Dans les contenus des UE.	152
	508	Alors ces points de suspension, c'est une porte ouverte quand-même.	155
	513	Puis je crois qu'il faut avoir un regard critique aussi sur les contenus.	157
	515	Notamment euh (s'éclaircit la voix), tu vois pour avoir travaillé l'UE santé publique, du 2 ^{ème} semestre, il y a des choses qui ne sont même pas en place tu vois et qu'il faudrait enfin qui ne sont même plus applicables ou bon ben avec la réforme de la santé, donc bon ben c'est à nous aussi de repérer ce qui est plausible et ce qui ne l'est pas, hein.	158
	523	Ah oui. Et puis peut-être de faire remonter les choses aussi.	160
	525	Par le biais alors soit c'est le CEFIEC ou la Région je sais pas hein mais on a quand-	161

	529 531 534	<p>même aussi possibilité. Ce programme je pense qu'il est il va être obligatoirement critiqué à un moment donné hein.</p> <p>Il a des limites et donc il faudra bien les faire, le faire savoir hein.</p> <p>Ca demandera un peu de temps aussi d'écriture et de repérage.</p> <p>Faut pas qu'on oublie ce qu'on disait, c'est aussi si tu veux de faire le point de ce qu'on a repéré dans chaque unité d'enseignement. Et en la mettant en œuvre, ben de voir les points positifs et puis les points un petit peu les limites quoi hein. En termes de bilan. Ouais. D'ajustement.</p>	162 163 164
Sentiments, ressentis, motivation	294 338 354	<p>Eh ben écoute moi je suis assez enthousiaste. De cette réforme hein.</p> <p>Je pense y croire un peu quand-même. (<i>rire</i>). Pour preuve, pour preuve tu vois quand-même :</p> <p>Enfin moi je suis assez persuadée de ça. Parce que sinon il y a longtemps que j'aurais fait autre chose (<i>rire</i>).</p>	87 100 105

Classification thématique entretien Bertrand

Thème	N° ligne	Caractéristiques	Interaction
Expérience, ancienneté, formation	2	Un an quatre mois.	2
	72	Et c'est vrai que, en termes de pédagogie, moi j'ai trouvé que c'était très intéressant, et étant encore relativement novice en la matière, ça m'a beaucoup apporté.	15
	149	En termes de pédagogie je trouve qu'il est très intéressant. J'ai peu de recul en termes de pédagogie sur l'ancien programme même si en tant qu'infirmier on est censé connaître un petit peu la formation et tout ce que ça implique mais on est sur une autre dimension.	26
	167	Difficilement dans, parfois parce que c'est vrai que je suis arrivé au bout de 3 mois et j'ai été mis dans le bain bon c'était une volonté de ma part.	28
	170	J'aime les challenges, j'aime les choses nouvelles à créer, après effectivement c'était plus complexe que j'aurais pu l'imaginer, et ben encore une fois quand les choses sont complexes il faut essayer.	28
Ingénierie, conception pédagogique, objectifs, méthodes	12	J'en ai un oui. J'en ai un, c'était ben le 2 ^{ème} jour de leur entrée, c'était l'évocation de leur carte conceptuelle.	3
	15	Quelque chose de nouveau pour la euh, en termes de pédagogie aussi, d'après ce que j'ai cru comprendre.	4
	25	Comment je pouvais l'aborder auprès des étudiants, comment je pouvais leur faire passer le message...	5
	30	Qu'est-ce qu'on va pouvoir lui apporter comme informations pour qu'il puisse comprendre. Donc c'est vrai que j'ai essayé de m'attacher à ça, et euh (<i>s'éclaircit la voix</i>), à partir de là c'est effectivement c'est essayer de dérouler la séquence prévue pour qu'elle s'organise au mieux.	7
	51	Après on est passé à l'étape justement encore supérieure, qui était de les faire travailler par groupes, je sais plus par groupes de combien, on a dû mettre par groupes de 5 je crois, pour leur faire encore évoluer cette représentation, voir qu'à chaque fois il y avait un enrichissement, il y avait une diversité, dans cette représentation, et que ça pouvait justement être pour eux source de matière, pour pouvoir justement peut-être approfondir ce qui leur manquait.	11
	74	Je trouve que c'était une façon très ludique à la fois aussi de les faire réfléchir, de leur faire prendre conscience de leurs limites, mais de leurs possibles.	15
	115	J'ai tout misé au départ sur la carte conceptuelle et sur la réflexivité. Et effectivement je me sers de ce nouveau programme.	22
	137	J'essaie autant que faire se peut de faire ce lien, et de travailler l'ancien programme pour le module onco, un peu comme la formule du nouveau programme. Parce que je pense aussi que comme je leur ai expliqué c'est parce qu'ils réfléchissent, ils comprennent, qu'ils peuvent mieux intégrer, et après l'utiliser. Mais je les ai fait travailler sur la même méthode, avec les pathologies et les soins infirmiers. Avant d'avoir les intervenants je leur ai dit, chaque groupe va réfléchir à ça, ça et ça et vous me donnez tout ce que vous avez, en termes de connaissances, et vous allez chercher les infos. De façon à ce qu'ils puissent comprendre mieux, pour pouvoir faire le lien avec les cours des intervenants, et voir qu'ils sont aussi dans une vérité déjà, mais qu'après il faut l'approfondir, ou l'améliorer. Et donc j'ai basé mon module onco-hémato sur ce nouveau programme.	25
	174	Par rapport à toutes ces implications, ces imbrications entre les UE, entre les 6 grands domaines, entre toutes les petites UE, entre les UE, les UE d'intégration, enfin, et tout	29
	222	Et je pense que cette marge d'autonomie elle est vraiment là. C'est-à-dire quel type de pédagogie on va mettre en place, quel outil on va utiliser.	38
	226	Si on sait qu'on doit faire le programme à tel moment tous ensemble, c'est comment nous éventuellement on va se démarquer, pour faire le petit plus qui va faire que les étudiants vont être plus réceptifs, percutants et mieux comprendre et mieux intégrer ce qu'on a à leur faire passer comme message. Et je pense que c'est l'outil pédagogique qui à mon avis va faire la différence.	39
	233	C'est ce qu'on va utiliser pour faire passer le message et pour qu'ils le retiennent.	40
	302	C'est pas qu'on doit naviguer à vue qu'on doit je sais pas mais de toute façon pour l'instant on est un peu là-dedans, si on peut éviter d'y être ça sera mieux. Aux jours d'aujourd'hui on commence un petit peu à moins naviguer à vue, je pense qu'on commence à avoir pris notre jumelle hein, et puis on commence maintenant à cibler	54

	312	un petit peu mieux le terrain. Mais je crois qu'il y a encore des zones d'ombre, parce qu'on n'est pas allé au bout des 3 ans et personnellement, tant que je n'aurai pas fait les 3 années, je serai toujours un petit peu dans cette navigation à vue.	55
	320	Je pense que je vais naviguer à vue pendant 3 ans, avec à chaque fois un petit peu plus de repères euh cartographiques si je puis dire pour aller sur le point défini. (s'éclaircit la voix). A quel niveau faut-il qu'on ait des repères..... (après deux reformulations)..... alors..... s'il faut qu'on ait des repères formalisés, c'est des repères que nous formateurs on doit s'imposer pour être cohérents entre nous..... Parce que c'est quand-même ce qui est ressorti sur le 1 ^{er} semestre. Manque de cohérence, manque de concertation...	58
	332	Vous avez droit à ceci, ou vous avez pas le droit, et effectivement c'est, je crois que, on peut naviguer à vue dans certains domaines sur l'organisation, (s'éclaircit la voix) d'une unité d'enseignement, mais pour autant, si on fait un travail à plusieurs, le repère il est que chacun sache ce qui est attendu et qu'on fasse tous, au final qu'on arrive tous au même résultat.	61
	343	Vous avez ça à faire comme ci comme ça avec tel moyen, de tel temps, et là, l'impératif il est de. Et qu'il n'y en ait pas qui disent l'impératif il est de faire blanc, et d'autres que l'impératif il est de faire vert.	64
	351	Avec effectivement les particularités des uns et des autres sur le style pédagogique.	66
	353	Comment on l'envisage et comment on peut essayer de, qu'est-ce qu'on se donne comme objectifs, qu'est-ce qu'on veut qu'ils atteignent, et quels moyens nous on se donne pour les amener à ça. .	66
Conception de l'infirmier et du soin infirmier	267	Qu'on soit sorti en 2009, 2015 on sera tous différents parce qu'on a déjà notre personnalité, on a déjà notre approche euh, du métier qui va être différente.	50
Conception de l'apprenant	152	Je trouve qu'il y a beaucoup d'éléments favorables pour permettre aux étudiants justement de vraiment se questionner, et en même temps qui vont se questionner sur le quotidien, sur la façon d'apprendre les choses, je pense que ça les questionne aussi sur eux, peut-être différemment que les anciens parce qu'on les a eus dans la réflexion professionnelle mais je pense que quelque part ça les fait réfléchir sur qui ils sont aussi.	26
	380	Je pense que c'est aussi les changements de repères qui les ouvrent à dire ben oui on peut faire différemment, de façon peut-être plus intéressante, plus ludique ou alors de façon à mieux comprendre.	71
Conception du formateur, attitude annoncée	28	C'est déjà voir quel public on a.	6
	48	Parce que c'est déjà une façon de les faire réfléchir, il fallait rester sur ce contexte-là de euh de réflexivité.	10
	77	Ce qui m'interroge le plus c'est toujours de les amener à l'ouverture sur d'autres possibles.	16
	89	Parce que dès l'instant où il y a un questionnement, une remarque ou une attitude d'un, un comportement de quelqu'un qui, ben faut essayer de s'interroger pourquoi, enfin en ce qui me concerne m'interroger pourquoi, dire est-ce que c'est parce qu'il s'ennuie, est-ce que c'est parce qu'il a pas compris, est-ce que vous avez fini...	20
	96	Quelqu'un qui est un petit peu en décalage avec ce qu'on attend, qui va discuter avec son voisin alors qu'il devrait être concentré, donc moi je, ce qui me semble intéressant c'est de repérer les particularités des uns et des autres, pour soit essayer de les remettre dans le chemin qui a été attendu, et puis aussi de répondre à leurs questions, à leurs attentes, pour ne pas les laisser justement dériver, et perdre le fil de ce qu'ils doivent faire. Donc voilà je suis-je pense assez sensible à ça, et j'essaie d'y attacher beaucoup d'importance parce que je pense que c'est notre fil conducteur, pour faire de la pédagogie euh correcte.	20
	245	Personnellement j'ai peine à accepter qu'on n'ait pas la possibilité d'avoir une petite marge de manœuvre pour gérer quelque chose à notre façon, de façon à ce que ça serve nos étudiants aussi. Et même pour soi, parce que si je fais un parallèle hein, je fais un parallèle avec une formation secourisme. Où les secouristes en tant que formateurs, c'est grand 1 je parle de ça ça dure 3 minutes, grand 2 je parle de ça ça dure 4 minutes et puis tu dois pas faire l'inverse. Voilà. Ça ce genre de truc moi personnellement c'est impossible pour moi. Je peux pas. J'accepterais pas parce que, je veux dire tu mets n'importe qui, tu lui dis tu dis ça, tu dis ça, tu dis ça, tu prends tant de temps, terminé au revoir. Et notre personnalité là-dedans elle est où ? je crois qu'on a aussi une personnalité, on a aussi une façon de présenter, de faire les choses, et je pense qu'il faut, il faut la faire vivre. Auprès des étudiants aussi sinon, là on est vraiment dans la standardisation et euh, c'est la mort des IFSI.	44
Face à face pédagogique,	16	C'est vrai qu'on était en binôme. J'étais avec M..... si ma mémoire est bonne, et ben il a fallu qu'on évoque auprès des étudiants qui n'y connaissaient rien, déjà qui ne se	4

attitude décrite en situation	34	connaissaient pas, qu'ils allaient devoir travailler ensemble, en petits groupes, pour essayer de se faire une représentation en deux dimensions de la profession, et puis eh bien leur donner ce temps de réflexion, pour avoir euh en sortir un peu de substance. Et c'est vrai que ce qui déjà était intéressant enfin par rapport à ce que tu m'as posé comme question, quel comportement j'ai pu avoir tout ça, fallait déjà que je sois au clair enfin en ce qui me concerne avec ce que pouvait être la carte conceptuelle.	8
	60	Donc pour ça effectivement on les a mis sur un travail personnel dans un 1 ^{er} temps de 5 minutes, après ben des questions ont commencé à fuser au bout de 2, 3 minutes ben je n'y connais rien, j'y comprends rien, je sais pas trop, j'ai pas beaucoup de remarques, et rapidement on a commencé enfin je dis on mais je vais parler pour moi parce que je sais pas pour M....., enfin je me rappelle plus trop ce qu'on avait échangé après, mais je me suis aperçu que rapidement y en a qui commençaient un petit peu à avoir la tête un petit peu en-dehors de ce qu'on attendait, et qu'il fallait rapidement les remettre un petit peu dans le travail ou dans la réflexion, et à partir de ce moment-là j'ai dit si vous avez peu de notions ou si vous avez l'impression que vous avez pas beaucoup de matière, échangez avec votre voisin ou votre voisine, pour confronter déjà ce que vous avez comme représentation, et voir ce que les autres ont si c'est la même, si elle est différente, et essayer d'analyser pourquoi.	13
	88	Ensuite on a fait restituer par chaque groupe, en demandant bien au départ aussi que chaque groupe ait un représentant qui puisse venir exposer le sujet pour que euh qu'ils sachent aussi que dans un travail de groupe il y avait quand-même une certaine discipline, certaines règles. Ca je pensais que c'était impératif aussi, et après donc on les a fait exprimer leur carte conceptuelle, la décliner, puis leur démontrer, pour ceux qui ne l'avaient pas perçu, et puis pour les autres leur faire confirmer que l'enrichissement des connaissances ben des autres fait que, au final on n'a pas grand-chose en magasin, mais qu'on se sert des ressources et des richesses de chacun. Ca ouvre beaucoup de perspectives.	20
	120	Qu'est-ce qui m'a guidé ? c'est ben c'est leur attitude à eux. C'est-à-dire être réactif à leur comportement, à leur euh, à leur questionnement, à leurs remarques.	24
	133	Je leur ai dit voilà euh vous allez me décliner une carte conceptuelle de ce qu'est pour vous le module d'hémo, qu'est-ce que vous en savez aujourd'hui, en matières de connaissances antérieures, des pré-requis, quelles représentations vous faites de ce module avec euh les pathologies, avec euh les soins infirmiers, déclinez-moi tout ça, mettez-moi des mots de liaison entre les éléments, pour que je perçoive votre compréhension aujourd'hui, mais que vous mettiez aussi quelles sont vos limites.	24
Changement de référentiel	108	Ben à partir de là je leur ai fait comprendre aussi ce qu'était le nouveau programme et le travail réflexif, mais bien qu'ils m'aient répondu qu'eux aussi réfléchissaient, et je leur ai dit que c'était tout à fait judicieux. Mais que l'approche était pas la même.	24
	108	C'est vrai que ça me questionne beaucoup, ça m'interroge beaucoup et ça m'oblige à réfléchir hein, c'est-à-dire que depuis que je travaille avec ce nouveau référentiel ben je vois les choses différemment parce qu'on est plus soudés, (<i>s'éclaircit la voix</i>), pour des notions le plus souvent possible de petits groupes, et sur la réflexivité, et j'essaie d'adapter cette stratégie si je peux appeler ça comme ça aux, enfin du nouveau programme à l'ancien.	21
	158	Je pense effectivement que la dimension est différente de celle de l'ancien programme où on leur disait il faut que vous appreniez ça et puis il faut que vous fassiez une éval pour qu'on sache que vous avez compris, d'ailleurs vous en ferez quoi on n'en sait rien. J'ai l'impression que derrière il y aura euh ça restera. Il y aura des éléments qui seront beaucoup plus marquants parce qu'on n'est pas dans la même dynamique de réflexion.	26
	214	(<i>s'éclaircit la voix</i>). Ma marge d'autonomie. Alors il y a quand-même euh.....(<i>longue hésitation</i>). Je pense qu'on peut avoir une... on peut avoir une grande marge d'autonomie même si on peut, je peux estimer qu'elle tende à se restreindre, euh dans la mesure où généralement il faut travailler entre IFSI et entre groupes d'IFSI sur telle UE telle UE où on va effectivement nous décliner notre vision d'une UE, et c'est sur le concept en lui-même, mais qu'après la marge d'autonomie c'est comment chacun va se l'approprier, et comment il va la faire vivre, dans son institut, auprès des étudiants.	37
	235	La marge de manœuvre aujourd'hui elle est encore relativement large, mais j'ai l'impression qu'elle va se restreindre un petit peu parce qu'il y a quand-même des obligations régionales, et que à partir de là on va devoir rentrer un petit peu dans euh dans une ligne directrice. Mais je pense qu'après effectivement dans ces lignes directives on a quand-même notre marge de manœuvre, et il faut surtout la saisir. Parce que je pense que sinon je m'y retrouverai pas très longtemps.	41
	271	Par rapport au changement de programme, j'entends bien. Je pense que ouais je crois sincèrement aux jours d'aujourd'hui avec les 7, 8 mois de recul qu'on a sur ce nouveau programme, qu'ils seront différents parce que j'ai des éléments significatifs qui tendent à me le faire croire.	51

	274	Ce que je vois, et ce qu'on me renvoie aussi, c'est que pour l'ensemble des étudiants de 1 ^{re} année qui sont sur le terrain, ils ont une posture, une position différente de ceux de l'ancien programme, c'est-à-dire qu'ils sont déjà dans le questionnement, ils sont dans la réflexivité. Ça se voit tous les jours, ils n'hésitent pas à prendre la parole en grand groupe.	51
	282	Ils vont être plus dans la capacité de s'exprimer, de donner leur point de vue, mais surtout je crois qu'ils sont plus dans cette démarche-là qui leur a été présentée et dans laquelle il est attendu qu'ils soient, c'est-à-dire de démarche réflexive. Je crois que pour ceux que moi j'ai vus et pour les retours que j'ai eus en majorité, il y a de la pertinence, y a de la réflexion, y a déjà de la profondeur pour des étudiants qui entre guillemets naviguent à vue, parce qu'ils n'ont plus de repères comme dans l'ancien programme.	51
	289	C'est parfois un peu plus flou, ils le disent eux-mêmes, mais pour autant ils commencent à percevoir les liens qui se font.	51
	295	Ils seront certainement peut-être plus professionnels dès le départ, ou quand je dis plus professionnels c'est-à-dire euh avec des valeurs peut-être plus porteuses de sens.	52
	371	On peut très bien travailler l'ancien programme sous la formule de l'application du nouveau. Il suffit juste de changer notre méthode pédagogique	70
Sentiments, ressentis, motivation	149	En termes de pédagogie je trouve qu'il est très intéressant.	26
	188	J'ai toujours une perspective entre le passé, le présent et l'avenir, on s'appuie sur le passé, mais pour mieux être dans le présent et préparer l'avenir.	32
	375	J'aime pas faire deux fois la même chose, de la même façon.	70

Classification thématique entretien Claire

Thème	N° ligne	Caractéristiques	Interaction
Expérience, ancienneté, formation	2	Depuis deux ans, ça fera deux ans en août. <i>Et donc avant tu étais à l'IFSI de...</i>	1
	10	J'ai commencé en 2006.	5
	36	Parce que c'est plus difficile à 150 qu'à 16 quoi. Après pour gérer.	14
	655	Je me dis heureusement qu'il y avait des expertes en pédagogie parce que s'il avait fallu que ce soit fait que par des personnes comme moi en tous cas, (<i>rire</i>) je crois que j'y serais encore (<i>rire</i>).	217
Ingénierie, conception pédagogique, objectifs, méthodes	135	Les pistes de recherche par rapport aux prises en charge et tout ça, parce que si c'est une maladie contractée pendant le travail, ça sera pas pris en charge de la même façon, qu'une maladie contractée pendant les vacances. Voilà. Donc mais et puis certains n'avaient pas du tout réalisé le type de conséquences qu'il pouvait y avoir.	46
	220	Parce que pour moi c'était, c'était une étape, je voyais pas du tout comment ils allaient euh comment ils allaient décortiquer cette situation. J'arrivais pas du tout à anticiper quoi que ce soit. C'était la 1 ^{ère} fois qu'on le faisait.	76
	225	Ah oui pour moi c'était très compliqué ce qu'on leur demandait, et je me disais ils vont jamais euh ils vont jamais arriver.	77
	228	Comme approche. Comme approche et puis euh aussi dans les termes. Y avait quelques, quelques termes euh médicaux. Je me disais mais ouf pour ceux qui sont habitués euh ça, y avait pas de problème, mais euh pour ceux qui sortaient du lycée certains euh ...	78
	238	Eh ben je la trouve très intéressante (<i>cette approche</i>), alors elle euh elle m'a bouleversée parce que c'est pas du tout l'approche qu'on avait l'habitude d'avoir enfin que j'ai l'habitude d'avoir. Euh j'avais plutôt tendance à donner tout de suite des réponses. Pratiquement.	82
	246	Et puis finalement quand on les guide bien, ils voient la euh la finalité, le but final c'était la carte conceptuelle. Hein, et euh à la fin après ils ont vu pourquoi on avait abordé cette situation de cette façon. Mais enfin je trouve que c'est intéressant parce que, on part déjà euh du coup on parle d'eux. Vraiment on part de ce qu'ils savent euh de ce que comment ils envisagent eux cette situation, et après on peut leur apporter des choses mais je trouve que c'est mieux de partir d'eux davantage.	84
	316	Le système scolaire finalement où il y a un cours et euh et je te donne, je te nourris et puis euh mais après qu'est-ce que tu fais de ça...	107
	320	Je trouve que c'est valorisant aussi pour ceux qui savent chercher. Parce que c'est j'ai découvert que, ça m'a drôlement intéressé, du coup je me suis intéressé sur ça, sur ça, je dis après tout, là, du coup, après on n'a plus besoin d'être là, pour leur donner la becquée en tous cas, ce qui sera bien plus intéressant je trouve.	109
	332	Ah oui..... Oui parce qu'il faut donner des connaissances ça je suis d'accord. Il faut il faut en donner hein, mais les cours magistraux c'est pas ce qui euh c'est pas euh je dirai c'est en termes pédagogiques c'est pas ce qu'il y a de plus intéressant.	114
	447	Même si c'est assez succinct puisque tout ce qui est traumatisme par exemple, les traumatismes, il a fallu balayer quand-même sur peu d'heures, tous les traumatismes de tous les systèmes. Et je trouve que c'est en notions ça fait léger.	151
	458	On n'est peut-être pas obligé de se coller comme ça autant aux pathologies.	154
	463	Je me suis posé bien des questions lorsque j'ai organisé cette, l'unité 2.4. là, je me suis dit mais les soins infirmiers, l'infirmière elle apparaît quand ? Quand est-ce que je fais passer le message pour les surveillances de prothèses de hanches, pour les surveillances des traumatisés neuro, je, je le fais quand ?	156
	473	Donc c'est bien d'avoir une connaissance des pathologies c'est indispensable, mais l'infirmière, le rôle de l'infirmière, les étudiants ne vont pas tous avoir la chance de passer dans certains services, donc il faut, ça il faut leur parler de ce rôle infirmier. Et on leur en parle quand ?	158
	497	Moi je pense que le euh l'intervention de pairs, pour moi c'est la méthode la plus efficace.	166
	500	Moi je trouve que c'est euh parce que l'infirmier, d'abord c'est son quotidien, c'est euh il va savoir insister sur quel type de surveillance on met en place, comment on prend un patient en charge, quels sont les points de vigilance qu'il faut euh sur lesquels l'infirmier se doit vraiment d'être attentif, et puis euh et ça pour moi il y a que l'infirmier qui peut passer ce	167

	647	message. En termes d'exigence, en termes de euh l'évolution des unités on a intérêt à prendre l'ensemble des unités sur les 6 semestres, et voir quelle est la progression sur les 6 semestres. Parce que sinon, on fait quoi au premier quoi ? et c'est pas ce qu'on a fait au tout début, et je crois que c'est ce qui m'a manqué.	215
Conception de l'infirmier et du soin infirmier	45	Où une étudiante a réagi en disant que donner à manger c'était pas un soin.	18
	55	Où on les faisait parler sur comment ils voyaient un soin, qu'est-ce que c'était.	23
	131	Leur faire comprendre que la prise en charge ne va pas s'arrêter à prendre uniquement en charge ce monsieur du côté de la pathologie. Mais du côté administratif et pourquoi l'administratif c'est important.	45
	151	Et donc j'ai réagi assez euh énergiquement ouais, en disant euh quoi qu'est-ce que vous dites ?	52
	470	Mais c'est, pour moi on est dans une formation infirmière, avec la spécificité du travail infirmier.	157
	511	La surveillance infirmière, ben le médecin il veut surtout que le patient soit bien pris en charge, et puis après ben l'infirmière elle se débrouille un peu comme elle veut.	170
	714	Parce qu'on a un métier bien spécifique et il faut, il faut défendre ce métier quoi.	235
Conception de l'apprenant	83	Y avait différents niveaux dans le groupe puisqu'il y avait des aides-soignants, et puis y avait des étudiants qui sortaient du lycée quoi. Donc et je me souviens d'une étudiante qui disait mais je sais même pas ce que ça veut dire asthénie.	34
	107	Parce qu'ils sortaient du lycée donc pour la plupart hein ils sortent du lycée et donc euh je me disais mais alors on leur parle déjà de avec des mots des termes médicaux, des termes professionnels, ils vont pas savoir ce que ça veut dire.	41
	312	Y a des étudiants là qui s'y retrouvent très bien, et qui vont d'emblée chercher, on le voit bien hein, dans les rencontres avec eux, et puis d'autres qui sont euh qui sont attentistes et qui euh qui attendent la becquée quoi.	106
Conception du formateur, attitude annoncée	27	Parce que c'est vrai qu'on n'est pas tout à fait enfin moi je suis pas la même en petit groupe ou en grande promo. Forcément.	11
	30	Ben par rapport à mon attitude, à ce que je peux dire. Je vais pas m'aventurer à dire des choses en grande promo alors que parfois je peux essayer de les dire en petite euh en groupe.	12
	34	Je provoquerai peut-être un peu moins. Les réactions.	13
	188	Si je vois que le groupe bon ben ne peut pas l'atteindre parce qu'il lui faut plus de temps, parce que y a des choses à réajuster davantage, c'est pas grave si l'objectif n'est pas atteint. Autant que le groupe progresse à son rythme.	64
	200	Tant pis pour l'objectif, il sera atteint plus tard. Ou on reprendra après enfin y a des moyens pour reprendre de toute façon, enfin le groupe ne sera pas au final si en retard que ça. A partir du moment où les bases sont solides.	68
	292	Mais euh... Finalement, comme euh je suis pas gênée de dire aux étudiants, y a des fois, que je ne sais pas, ça ça m'arrive hein, et euh je j'aime bien aussi passer le message que euh j'ai certaines connaissances mais j'ai pas la connaissance, et puis pas dans tout et euh et puis je trouve que ce serait bien prétentieux de euh d'avoir ce genre de discours mais bon, là vraiment, vraiment je me suis euh, je me suis retrouvée dans cette situation-là je me suis dit ah quand-même (<i>rire</i>), là du coup je ne sais pas. (<i>rire</i>). Là euh parce qu'il y a des fois tu sais pas mais tu sais un peu, mais là (<i>rire</i>), là euh vraiment je voyais pas du tout comment ils allaient euh.	100
	605	On peut faire des sensibilisations, c'est ce qu'on fait, on rencontre les équipes quand il y a des difficultés, mais tu ne peux pas vraiment intervenir dans l'équipe, si on voit qu'une équipe euh avec une équipe ça se passe pas bien, on ne peut que dire au cadre ben euh si vous voulez je refais une information etc mais s'il y a de la résistance au niveau du cadre, au niveau de l'équipe ben pff, on ne peut pas dire à l'équipe ben alors euh vous faites mal votre travail en gros, (<i>rire</i>) ben voyons !	203
Face à face pédagogique, attitude décrite en situation	70	Je construisais en même temps que les étudiants.	29
	79	Donc ben que c'était à eux de construire la situation et quelles euh, qu'est-ce qu'ils devaient mettre en évidence pour comprendre cette situation, qu'est-ce qu'ils savaient eux et qu'est-ce qu'ils devaient aller chercher.	33
	88	Donc là je l'avais renvoyée, qu'est-ce que vous allez faire puisque vous ne savez pas ce que c'est ? ce que ça veut dire, donc qu'est-ce que vous allez faire ?	35
	93	Qu'est-ce que vous savez, qu'est-ce que vous ne savez pas, où pouvez-vous aller chercher l'information ? et ceux qui savaient déjà avaient apporté déjà des informations aux autres.	36
	98	Et c'est vrai que j'étais pas très à l'aise. Même si au final ça s'est bien passé j'étais pas très à	38

	112	l'aise parce que je savais pas du tout comment les étudiants allaient réagir. A cette situation et à cette nouvelle approche.	42
	180	Et en fait je me suis rendu compte que eh ben c'était mon approche enfin mes appréhensions n'étaient pas réelles elles n'étaient pas fondées puisqu'ils ont très bien décortiqué la situation, et ils savaient exactement ce qu'ils devaient aller chercher, alors bon, pas tout dans la finesse bien sûr mais il a fallu les orienter un petit peu mais...	61
	207	(ce qui a guidé ton comportement ?) Ben l'objectif qu'on s'était fixé nous, en termes pédagogiques. Et puis par rapport à cet objectif-là le groupe. Aussi. Parce que si le groupe n'avait pas avancé, j'aurais quand-même suivi le groupe, quitte à pas vraiment atteindre l'objectif pédagogique.	71
	265	Alors euh donc y avait euh un 1 ^{er} objectif où il fallait euh donc travailler ensemble, pour essayer de voir quelles pistes ils allaient approfondir et découvrir, et puis après y avait donc c'était sur cette 1 ^{ère} phase, et après y avait cette phase de mise en commun de toutes les recherches qu'ils avaient effectuées. Donc c'était plutôt le but c'était euh de structurer un peu les, leurs lieux de euh leurs thèmes de recherche, comment ils allaient faire les recherches et où, quelles ressources.	90
	272	Je n'étais pas du tout en sécurité. Alors est-ce je sais pas si ça s'est vu probablement enfin je euh je sais pas, j'ai pas eu de retour par rapport à ça, mais euh c'est oui j'avais aucun repère. Aucun antécédent, je n'avais jamais travaillé de cette façon-là.	93
		Ben oui c'est moins sécurisant parce que tu sais pas comment ils vont démarrer, et c'est en fait c'est à toi de euh de t'adapter à euh au groupe. Mais euh m'adapter au groupe c'est pas ça qui me fait le euh qui me fait davantage enfin c'est pas ce que j'appréhende le plus, ce que j'appréhendais c'est euh c'est de de de savoir les conduire pour cheminer dans leur réflexion.	
Changement de référentiel	281	On n'avait rien de construit finalement, quand on est parti avec eux, y avait euh la situation, on savait où nous on voulait les amener, mais entre les deux ben y avait un grand flou. Donc euh mais bon ça euh je l'avais intégré mais c'est vrai que c'était pas sécurisant du tout.	96
	304	Et bon je crois qu'il faut euh, ça m'a confirmé encore un peu plus qu'il faut absolument leur faire confiance, parce que euh ils savent euh si on leur donne euh les moyens ils savent se débrouiller d'une situation et euh je crois, peut-être que euh cette nouvelle organisation de la formation, je crois qu'il faut vraiment les euh les orienter à se débrouiller pour s'adapter aux situations, qu'est-ce qu'ils peuvent mettre en place...	104
	343	(qu'est-ce qui change dans ton face à face pédagogique).(très longue hésitation).... Très bonne question. Est-ce que je suis réellement différente ?(très longue hésitation). (tu fonctionnes de la même façon ?). Je crois, alors avec l'ancien système en me mettant davantage dans le moule de euh de donner, plutôt que plutôt qu'avec les 1 ^{ère} année comme, comme avec le nouveau système on les encourage à davantage chercher par eux-mêmes. Je trouve qu'on est davantage dans la suggestion en 1 ^{ère} année.	117
	359	Même si on leur apporte certaines réponses, évidemment on leur apporte des choses ça c'est clair, mais on est davantage dans la suggestion.	124
	370	Avec les 1 ^{ère} année le mécanisme de les interroger en permanence sur comment ils ont fait, ce qu'ils auraient pu faire, c'est beaucoup plus euh plus spontané. Parce qu'on est comme ça dès le début, c'est la démarche qu'on a prise en fait.	127
	390	Je sais pas comment seront les 1 ^{ère} année en 3 ^{ème} année, mais d'emblée c'est pas la démarche qu'on attend d'eux, ils le savent. Donc euh peut-être que ce sera différent.	133
	402	Pour l'instant je suis assez partagée. Euh dans la mesure où..... je pense que c'est bien de euh les inscrire rapidement dans la formation vers une certaine autonomie.	138
	409	Euh(longue hésitation)..... maintenant je sais pas à l'usage comment ils vont euh comment ils vont progresser.	140
	412	Pour ceux en particulier qui ont du mal à s'inscrire dans des recherches personnelles, et qui sont beaucoup plus passifs dans la formation, (sourir) je sais pas si la formation dans la façon dont elle est organisée, y a des choses qu'on voit succinctement je trouve, maintenant.	141
	418	Alors peut-être aussi y a la méconnaissance de l'ensemble de la formation sur les 3 années. Enfin certainement c'est ça aussi mais y a euh j'ai l'impression que euh quand on parlait des modules on envisageait le module de façon très globale en inscrivant tous les modules transverses dedans, et on était vraiment organisé sur une prise en charge dans le module, de façon globale quand-même.	143
	427	Tout tout se croisait finalement. Avec la nouvelle organisation, les cours magistraux, alors peut-être que c'est une orientation qu'on a donnée aux cours magistraux mais en même temps y a un temps euh qui est un temps fac et un temps IFSI qui a été plus ou moins arrêté hein, et euh dans ce temps fac eh ben c'est euh enfin dans le euh oui avec des intervenants euh de la faculté, ce temps-là il est très, je trouve qu'il est très euh très médical. Et le peu de temps qui reste après ben on a aussi des choses à faire passer et et puis là ben je trouve que donc tout ce qui est médical ça a trait uniquement aux pathologies et puis sur le reste de temps il faut qu'on arrive à parler du reste de la prise en charge quoi enfin parce qu'il y a pas que la	145

		pathologie. Et je trouve qu'on n'a pas beaucoup de temps pour s'écarter des pathologies.	
485		Est-ce que c'est là ? Est-ce qu'on doit prendre un peu sur les CM ? Pour parler de la surveillance infirmière ? Est-ce qu'on augmente enfin est-ce qu'on le fait qu'à travers les TD ? Moi c'est les questions que je me pose.	163
517		Ben y a l'unité d'intégration, de connaissances. Alors à nous de pas s'attarder que sur les connaissances médicales. Je crois que là il faut qu'on soit enfin, c'est à nous d'être vigilants euh de pas s'attarder sur ces unités-là.	172
526		Et sciences et techniques infirmières, euh y a pas forcément cette unité dans chaque semestre..... Donc comment, comment intégrer, faire intégrer une surveillance de prothèse de hanche, quand y a pas l'unité 4 dans le semestre 1, et que cette unité n'intervient que dans le semestre 2 ? Alors, est-ce que je reste trop sur le schéma antérieur des modules ? Où on a une vision globale d'une personne atteinte d'une pathologie X ou Y, et on la prend en charge de façon globale, et on a les connaissances au regard de ce type de pathologie, peut-être que j'ai pas euh bouleversé mon schéma antérieur. Mais c'est vrai qu'en tous cas, par rapport à ce nouveau référentiel il peut être très intéressant, euh en termes d'ouverture pour les étudiants. Maintenant euh je sais pas.	176
546		Enfin faut l'avoir expérimenté je pense sur les 3 ans déjà on aura, enfin avoir euh fait un cursus complet, et on verra peut-être euh les avantages, de ce euh de cette nouvelle euh de ce nouveau programme, et puis on verra euh les inconvénients parce que ben il va y en avoir. Normalement.	183
556		(<i>Tu en vois des inconvénients ?</i>) ben euh non euh. Pas spécialement je crois, je crois qu'il faut euh c'est à nous d'être vigilants aussi dans les euh, auprès des étudiants, je crois que ça va nous demander euh un suivi euh beaucoup plus près, des étudiants. Là par contre, il faut qu'on les suive.	187
567		Et puis voir comment ils se comportent en stage parce que par rapport au stage euh, je crois qu'on a perdu euh on a euh on n'a plus de prise sur les stages. Perdu pas forcément perdu, mais n'empêche qu'on n'a plus on a euh..... bon c'est pas l'évaluation qui nous faisait percevoir quoi que ce soit du déroulement d'un stage parce que pour moi l'évaluation euh la MSP c'était vraiment un point pouh..... on y allait ouais pour mettre une note quoi, sur un acte de soins, c'était pas révélateur du stage.	191
579		Les problèmes euh, on voyait quelques problèmes mais, on se détache pas complètement des stages puisqu'on va en visite. On les voit sous un autre aspect mais euh..... Mais dans la validation ça c'est sûr que ce sera pas équitable. Par rapport aux terrains. Dans la validation sur le stage, des compétences.	195
587		Par rapport à tout, vis-à-vis de l'ensemble des étudiants. Parce qu'il y a des terrains de stage qui sont euh ben on le voit aujourd'hui, y a des terrains de stage qui se sont tout de suite impliqués dans le euh le nouveau programme, qui se sont mis dans vraiment dans le euh fonctionnement avec la validation des compétences, ils font un bilan euh on voit bien avec certaines équipes ça marche super bien, ils ont bien compris l'intérêt, et puis y a d'autres équipes, d'autres lieux qui n'ont pas compris. Et qui font de la résistance. Et là les étudiants eux ne vont pas valider.	198
598		Et c'est pas équitable par rapport euh par rapport euh pour les étudiants.	201
615		Ouais la mise en œuvre a été difficile.	205
619		On avait des antécédents avec un ancien programme, et ce nouveau euh nous a fait perdre tous nos repères. Donc il a fallu comprendre comment était organisée euh la formation. Euh après comment essayer de l'organiser, par rapport aux pré-requis, par rapport à tout ça na na na, donc à quelle période interviennent les unités, euh quelle unité sert quelle compétence, et là encore aujourd'hui j'ai bien du mal à me repérer dans quelle unité est dans quelle compétence euh enfin bon c'est euh c'est très, tout tout se croise beaucoup et finalement c'est compliqué à percevoir tout ça.	207
636		C'est compliqué pour mettre en œuvre. Oui parce que enfin ce que j'aurais euh j'aurais bien aimé mettre enfin faire c'était partir de la dernière année. De ce que l'étudiant enfin ce qu'on attend de l'étudiant en 3 ^{ème} année tout à fait à la fin. Et après remonter jusqu'à enfin ou redescendre, je ne sais pas dans quel euh comment dire, mais retourner après vers la 1 ^{ère} année pour essayer de voir comment s'articulait tout ça, et finalement nous donner davantage de renseignements sur on part de quoi et on va vers où, quoi. Parce que là on est parti, mais on ne sait pas trop vers où on va. Enfin c'est le sentiment que j'ai.	213
662		(<i>marge d'autonomie</i>). Je trouve qu'elle est moindre. Mais peut-être parce que je ne l'appréhende pas complètement, ce nouveau référentiel. Mais je trouve qu'elle est nettement moindre, parce qu'on a le temps universitaire qui est déterminé, le temps IFSI, et euh ben on peut pas trop jouer sur ces temps-là. Et puis cette année on n'a pas eu trop de supervision de la part de la faculté, quand je dis trop (<i>rire</i>), bon. On n'a pas eu de supervision de la faculté (<i>rire</i>). A terme je ne suis pas sûre qu'il n'y ait pas de supervision. Donc là on peut encore cette année, on s'est dit on va faire intervenir untel, on va aborder ça comme ci, comme ça, on va voir avec euh, donc on était autonome encore, hein je sais pas du tout à terme ce que la faculté acceptera de nous laisser faire, mais en tous cas, moi j'ai pas envie qu'ils nous	219

		prennent tout.	
	683	Notre autonomie elle est là et uniquement là.	226
	684	On a essayé d'être le plus fidèle possible, au contenu qui était demandé... maintenant oui y a des recommandations, effectivement hein, des lignes de conduite là qu'on nous demande de suivre mais euh pff peut-être qu'on peut ne pas se coller autant aux contenus.	226
	707	Les TD soit on les organise euh on les organise en termes de recherche soit c'est nous qui intervenons, soit on demande à d'autres personnes d'intervenir, et je crois que les TD on en fait ce qu'on en veut, et on leur donne l'orientation qu'on souhaite, au regard de l'unité.	233
	722	(<i>les infirmiers 2012</i>). Oh non non je pense qu'ils ne seront pas du tout différents. Ils ne seront pas différents parce que même si la formation a changé, même si notre approche a changé, l'image que les étudiants ont de l'infirmière et l'image à laquelle ils sont confrontés au quotidien, elle elle va pas changer. Et ce que les médecins attendent c'est des assistantes médicales, et ça l'infirmière elle s'y collera. Et c'est désespérant mais ça va pas changer.	238
	739	L'objectif c'était quoi là de changer de référentiel ? Simplement reconnaître un niveau, d'études, un niveau de euh oui de licence pour euh pour essayer d'avoir pfff ouais la reconnaissance que par rapport au niveau d'études. Et à une rémunération. Enfin pour moi ce référentiel a été fait uniquement avec cette visée enfin cet objectif-là. Mais en aucun cas de changer euh de révolutionner la profession infirmière. Parce que l'infirmière elle restera toujours la technicienne, qui courra derrière le médecin, avec son stétho autour du cou.	241
Sentiments, ressentis, motivation	21	Une intervention qui m'aurait plutôt mise mal à l'aise ? Ou pas ?	8
	68	Où j'étais euh pas très à l'aise parce que je savais pas trop où j'allais moi-même.	28
	104	Je euh pour moi c'était euh c'était déjà très difficile dans l'approche, où je me disais mais ils vont rien comprendre, ils vont pas savoir.	40
	165	Mais j'irais pas volontairement provoquer des étudiants euh en grand groupe. Pas trop.	56
	170	Ben le groupe de 150 c'est un peu plus difficile quoi. Tu peux bon même si je trouve que j'ai pas trop, trop de difficultés avec les 150 mais on sait jamais comment ça peut partir, donc y a des fois je reste un peu plus euh sur mes gardes. Alors qu'en plus petits groupes ou même en demi-promo ça ça me gêne pas.	58
	242	Donc euh ça moi cette approche-là m'a bouleversée mais en fait euh ça a bouleversé les étudiants dans un 1 ^{er} temps en disant mais où est-ce qu'ils veulent nous emmener euh qu'est-ce qu'ils veulent euh...	83
	257(<i>longue hésitation</i>) ... euh qu'est-ce que ça a bouleversé en moi..... ben le fait que je savais pas du tout du tout où j'allais..... Ah je euh, oui. Vraiment j'y suis allée en disant à chaque fois je me disais je disais mais euh j'ai peur parce que je sais pas du tout comment ça va se passer.	87

Références et Index

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

- Alter, Norbert (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF. 278 p.
- Aumont, Bernadette ; Mesnier, Pierre-Marie (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF. 301 p.
- Astier, Isabelle (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : PUF. 200 p.
- Berstein, Serge ; Milza, Pierre (2009). *Histoire de la France au XXème siècle, tome III. 1958 à nos jours*. Paris : Editions Perrin. 877 p.
- Carré, Philippe ; et Caspar, Pierre (sous la direction de) (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. 600 p.
- Dolz, Joaquim ; Ollagnier, Edmée (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université. 232 p.
- Francès, Robert (1995). *Motivation et efficience au travail*. Liège : Pierre Mardaga éditeur. 168 p.
- Geay, André (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan. 193 p.
- Gravé, Patrick (2002). *Formateurs et identités*. Paris : PUF. 200 p.
- Le Boterf, Guy (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Editions d'Organisation. 139 p.
- Lerbet-Sérén, Frédérique (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan. 216 p.
- Maggi, Bruno (sous la direction de) (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF. 214 p.
- Meirieu , Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF. 281 p.
- Meirieu , Philippe (2009). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur. 192 p. (1^{ère} publication 1987)
- Moscovici, Serge ; Doise, Willem (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : PUF. 296 p.
- Nizet, Jean ; Bourgeois, Etienne (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris : PUF. 213 p.
- Perrenoud, Philippe (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur. 219 p. (1^{ère} publication 2001)

- Roelens, Nicole (2003). *Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités*. Paris : L'Harmattan. 550 p.
- Rogers, Carl R. (1980). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod. 364 p. (1^{ère} publication 1976)
- Trocmé-Fabre, Hélène. (2003). *L'arbre du savoir-apprendre*. La Rochelle : Editions Etre et Connaître. 66 p.
- Vassileff, Jean (1992). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale. 187 p.
- Vergnaud, Gérard (2000). *Lev Vygotski pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette. 95 p.
- Vermersch, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Textes officiels :

- Ministère de la santé publique et de la population. Programme d'enseignement ; études préparatoires au diplôme d'Etat d'infirmière. Arrêté ministériel du 17 juillet 1961 (J.O. du 21 juillet 1961)
- Ministère de la santé publique. Programme des études d'infirmières. Arrêté du 5 septembre 1972 (J.O. du 7 septembre 1972)
- Ministère de la santé et de la famille. Programme d'études préparatoires au diplôme d'Etat d'infirmier et d'infirmière. Arrêté du 12 avril 1979 (J.O. du 14 avril 1979)
- Ministère de la santé. Arrêté du 23 mars 1992 relatif au programme des études conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier (J.O. du 25 mars 1992)
- Ministère de la santé et des sports. Arrêté du 31 juillet 2009. *Profession infirmier : recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession*. Paris : Berger-Levrault, 199 p.

Ressources en ligne :

- Bonniol, Jean-Jacques. « La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur ». Les cahiers de l'année 1996- Cahier 1. Consulté le 14/05/10. www.univ-provence.fr
- Déclaration de Bologne 1999. Consulté le 18/02/10. www.eesp.ch
- Historique de la profession. Consulté le 18/02/10. www.infirmiers.com
- Historique des réformes hospitalières en France. Consulté le 18/02/10. www.irdes.fr

Divers :

- Commission européenne de Bruxelles, 17 octobre 1997. Comité consultatif pour la formation dans le domaine des soins infirmiers- Rapport et recommandations sur la formation des infirmiers responsables des soins généraux dans l'Union Européenne.

TABLE DES MATIERES

Remerciements :	2
Sommaire	3
Introduction.....	4
Première partie : approche théorique	7
1. D'un monde à l'autre	8
1.1. Changement de cap	8
1.2. Avis de tempête	9
2. Origines du nouveau dispositif de formation infirmière	12
2.1. Le contexte socio-économique	12
2.1.1. L'évolution des organisations	12
2.1.2. Le contexte économique	14
2.1.3. La politique de santé en France.....	15
2.2. La recherche d'une identité infirmière	16
2.3. Les programmes successifs de formation infirmière	17
2.3.1. Programme d'enseignement de 1961	18
2.3.2. Programme des études infirmières de 1972.....	19
2.3.3. Programme d'études préparatoires au diplôme d'Etat d'infirmier et d'infirmière de 1979	20
2.3.4. Programme d'études conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier de 1992	21
3. Etude du référentiel.....	23
3.1. Compétences et identité professionnelle	23
3.2. Injonction et autonomie.....	26
3.2.1. Travaux personnels guidés et travaux dirigés	26
3.2.2. Boucles de régulation	28
3.2.3. Unités d'intégration.....	28
3.2.4. Parcours d'apprentissage	29
3.3. Activités et situations	30
3.4. Alternance et dimension temporelle	32
4. La posture du formateur	36
4.1. Le formateur	36
4.2. La posture	38
4.3. De l'appropriation du référentiel à l'évolution de posture du formateur	40
Deuxième partie : approche méthodologique	43
1. Mise en œuvre de l'enquête	44
1.1. Choix de la méthode.....	44
1.2. Guide d'entretien	45
1.3. Choix de la population	45
1.4. Déroulement de l'enquête.....	46
2. Profil des formateurs interrogés	47
2.1. Agnès.....	47
2.2. Bertrand	48

2.3.	Claire	48
3.	Insertion dans le quotidien de trois formateurs	50
3.1.	Approche cognitive	50
3.1.1.	Agnès	50
3.1.2.	Bertrand	52
3.1.3.	Claire	54
3.2.	Approche émotionnelle	57
3.2.1.	Agnès	57
3.2.2.	Bertrand	58
3.2.3.	Claire	59
3.3.	Approche pragmatique	61
3.3.1.	Agnès	61
3.3.2.	Bertrand	63
3.3.3.	Claire	64
4.	En synthèse.....	67
4.1.	Comprendre	67
4.2.	Accepter.....	67
4.3.	Mettre en œuvre	68
4.4.	Faire vivre.....	68
Conclusion		70
Annexes.....		73
Références et Index		146
Références Bibliographiques		146
Table des Matières.....		148

BODIN-CHENEVEAU, Anne-Marie, 2010, REFERENCE FRAME HEADS OR TAILS, New reference frame of nursing formation : which stakes, which limits, which paradoxes ? Memory presented for obtaining Professional Master first year, Engineering of the formation, University François Rabelais, Tours

The trainers in Nursing Training Institute implement today a new reference frame based on ten professional competences. With this occasion, and to fulfil the requirement of the device, they are brought to engage a constant teaching reflexion, and to reconsider their work every day.

A study carried out near three professionals concerned with this change made it possible to highlight a diversity of approaches of the reference frame, being able to impact the training of the nursing students more or less deeply.

Facing the stakes of all kinds related to the reform of the nursing studies, the teaching staffs have to reconsider their role with clearness and humility, in order to contribute to the emergence of nursing professionals increasingly more qualified.

Key words : trainer / posture / competence / reference frame

BODIN-CHENEVEAU, Anne-Marie, 2010, LE REFERENTIEL A PILE OU FACE, Nouveau référentiel de formation infirmière : quels enjeux, quelles limites, quels paradoxes ? Mémoire présenté pour l'obtention du Master Professionnel 1^{ère} année, Ingénierie de la formation, Université François Rabelais, Tours

Les formateurs en Institut de Formation en Soins Infirmiers mettent en œuvre aujourd'hui un nouveau référentiel basé sur dix compétences professionnelles. A cette occasion, et pour répondre à l'exigence du dispositif, ils sont amenés à engager une réflexion pédagogique soutenue, et à reconsidérer leur fonctionnement au quotidien.

Une étude réalisée auprès de trois professionnels concernés par ce changement a permis de mettre en évidence une diversité d'approches du référentiel, pouvant impacter la formation des étudiants infirmiers plus ou moins profondément.

Face aux enjeux de tous ordres liés à la réforme des études infirmières, les équipes pédagogiques ont à reconsidérer leur rôle avec lucidité et humilité, afin de contribuer à l'émergence de professionnels soignants toujours plus compétents.

Mots-clés : formateur / posture / compétence / référentiel