



UNIVERSITE FRANCOIS-RABELAIS DE TOURS
UFR Art et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Education et de la Formation
Année universitaire 2014-2015

UNE INGENIERIE DE LA FORMATION CONFRONTEE A LA QUALITE.

Contribution à l'instauration d'une démarche d'évaluation
continue de la qualité dans la formation initiale d'infirmier.

Mémoire présenté et soutenu par Bernard RICHARD

Sous la direction de Samuel RENIER
Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche en Sciences de l'Education,
Université François –Rabelais de Tours.

Le 24 septembre 2015.

En vue de l'obtention du
MASTER PROFESSIONNEL 2^{ème} année « Sciences Humaines et Sociales »
MENTION « Sciences Humaines et Epistémologie de l'Action »
SPECIALITE « Sciences de l'Education et de la Formation »,
PARCOURS « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes.

UNE INGENIERIE DE LA FORMATION
CONFRONTEE A LA QUALITE.

Contribution à l'instauration d'une démarche d'évaluation
continue de la qualité dans la formation initiale d'infirmier.

Remerciements sincères à :

Samuel Régnier, mon directeur de recherche pour ses précieux conseils et son accompagnement toujours positif et bienveillant qui m'ont permis de mener ce travail à son terme ;

Chacune et chacun des cadres de santé formateurs qui se sont rendus disponibles pour m'accueillir et ont accepté sans réserve de participer à mon enquête ;

Sophie, Florian, Damien et Joachim pour leur compréhension, leur patience, leur affection et leur soutien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	5
PARTIE I	
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE : UN NOUVEAU PARADIGME DE LA FORMATION D'INFIRMIER.	9
<i>CHAPITRE I : PREAMBULE AU PROJET DE RECHERCHE.</i>	10
INTRODUCTION	10
CONCLUSION	22
<i>CHAPITRE II : LA REINGENIERIE DE LA FORMATION INITIALE D'INFIRMIER.</i>	23
INTRODUCTION	23
CONCLUSION	46
PARTIE II	
L'ECLAIRAGE THEORIQUE DE CETTE RECHERCHE : DE L'INGENIERIE A LA QUALITE.	47
<i>CHAPITRE I : L'INGENIERIE AU SERVICE DE LA FORMATION.</i>	48
INTRODUCTION.	48
CONCLUSION	74
<i>CHAPITRE II : LA QUALITE AU CŒUR DE LA FORMATION INITIALE D'INFIRMIER.</i>	75
INTRODUCTION	75
CONCLUSION	114
PARTIE III	
LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : UNE ENQUÊTE SUR LE TERRAIN PROFESSIONNEL.	116
INTRODUCTION.	117
<i>CHAPITRE I : LA METHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE CHOISIE ET LE TERRAIN D'INVESTIGATION.</i>	118
<i>CHAPITRE II: ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION.</i>	162
PROLONGEMENT DE L'ENQUÊTE ET AXES DE REFLEXION.	175
OUVERTURES DU TRAVAIL ET CONCLUSION GENERALE	181
CONCLUSION GENERALE	191
TABLE DES ANNEXES	195
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	402
TABLE DES MATIERES	410

INTRODUCTION GENERALE

Intégrer une formation universitaire en Master 2, c'est inéluctablement, de manière implicite et explicite, être amené à construire un travail de recherche. Il s'agit également, dans le cadre de cette formation continue dans laquelle nous nous situons, d'une opportunité de mener un travail réflexif de questionnement sur notre exercice professionnel, et à ce titre d'en dégager, à partir d'une difficulté singulière, une problématique qui devient un objet de recherche, témoin de notre cheminement.

D'emblée, notre réflexion s'est portée vers un de nos principaux centres d'intérêt professionnel auquel il nous faut répondre à court et moyen terme ; le processus corrélatif de démarche d'évaluation continue de la qualité et de certification du dispositif de formation initiale d'infirmier. En effet, responsable pédagogique d'un Institut de Formation en Soins Infirmiers¹, nous mettons en œuvre depuis septembre 2009, avec nos collègues de l'équipe de direction et l'ensemble des cadres de santé formateurs composant l'équipe pédagogique, ce que nous appelons encore communément, bien qu'il ait six années d'existence, le *nouveau référentiel de formation en soins infirmiers*. Ce dernier a permis de faire entrer la formation initiale d'infirmier dans le cadre du processus de Bologne, et ainsi de lui permettre d'acquérir une dimension universitaire. Par ailleurs, ce référentiel a inscrit la formation en soins infirmiers dans une approche par les compétences. Il s'agit, ainsi pour les étudiants d'articuler une double démarche de formation : valider des compétences professionnelles en vue de l'obtention du diplôme d'Etat d'Infirmier, et acquérir une licence dans le parcours Licence-Master-Doctorat (LMD).

Conformément à la législation au travers de deux circulaires interministérielles (Circulaire interministérielle du 26 juin 2009 et circulaire interministérielle du 9 juillet 2009), ce récent dispositif de formation doit être à la fois évalué et certifié, ceci sous couvert de deux organismes complémentaires dans ce processus d'évaluation de la qualité de cette formation initiale. Le premier est

¹ Institut de Formation en Soins Infirmiers apparaîtra dans la suite de notre travail sous l'acronyme IFSI .

l'Agence Régionale de Santé,² établissement public de l'Etat, qui dépend directement du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé. Acteur incontournable du système de santé au niveau de chaque Région administrative, l'ARS définit et met en œuvre la politique régionale de santé, dans le respect des objectifs nationaux, afin d'essayer de pourvoir à une gestion efficiente du dispositif sanitaire social et médico-social. Conformément à l'article L 1431-2 du code de la santé publique, l'ARS contribue à évaluer et à promouvoir la qualité des formations des professionnels de santé. Elle assure par conséquent le suivi pédagogique des instituts des formations paramédicales et de la démographie paramédicale, ce qui constitue le rôle et les missions du conseiller pédagogique régional au sein de l'ARS. Ainsi, l'ARS a pour mission de garantir la qualité de ce qui relève de la dimension professionnelle de cette formation et du dispositif de formation global. Le second organisme est l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur³, autorité administrative indépendante chargée notamment de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, et des formations et diplômes d'enseignement supérieur, ainsi que de la validation des procédures d'évaluation de leur personnel. En ce qui concerne la formation initiale d'infirmier, cet organisme est garant d'une certification en regard des Unités d'Enseignement⁴ contributives dispensées en partenariat avec l'Université (attribution de 180 ECTS et reconnaissance à bac+3, renforcement des savoirs scientifiques, participation d'enseignants chercheurs des universités dans les instances pédagogiques dans les enseignements et dans les jurys d'examen, ...).

Cependant, au sein même de l'IFSI dans lequel nous exerçons, mais également dans les autres instituts implantés au niveau de notre Région administrative d'origine, et plus largement dans de nombreux IFSI sur le plan national, la mise en œuvre en septembre 2009 de ce *nouveau référentiel* de formation, et son caractère davantage prescriptif que le programme de formation antérieur de mars 1992, a induit des problématiques, des dysfonctionnements, ainsi que des questionnements récurrents en termes d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique qui persistent encore à ce jour.

² Agence Régionale de Santé apparaîtra dans la suite de notre travail sous le sigle ARS.

³ Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur apparaîtra dans la suite de notre travail sous le sigle AERES.

⁴ Unité d'Enseignement apparaîtra dans la suite de notre travail sous l'acronyme UE.

Nous nous inscrivons favorablement en regard de la mise en place d'une démarche d'évaluation continue de la qualité au sein de l'IFSI dans lequel nous exerçons. En effet, nous sommes conscient et persuadé que l'instauration d'une démarche qualité dans une institution de formation ne peut que contribuer à une analyse objective du dispositif de formation mise en œuvre, et à l'amélioration de son organisation interne au bénéfice de la satisfaction de ses clients et de ses usagers en regard de leurs attentes respectives.

Toutefois, en qualité de responsable pédagogique de l'IFSI, il nous faut, encore à ce jour, impulser une dynamique de changement dans les pratiques de formation, en termes d'ingénierie pédagogique et en accord avec l'ingénierie de formation auprès des cadres de santé formateurs. En effet, l'instauration du nouveau programme de formation constitue véritablement un changement de paradigme de la formation d'infirmier s'appuyant sur une approche compétences et intégrant une dimension universitaire. Jusqu'alors les programmes antérieurs de formation d'infirmier n'étaient pas soumis à une prescription législative d'évaluer la qualité de la formation. Désormais, dans un contexte d'une politique plus générale d'évaluation de la qualité, ne se limitant pas seulement à la formation, la qualité de ce programme de formation doit être mesurée.

Cela nous amène par conséquent à nous questionner.

Au quotidien, nous sommes conscient du travail de qualité qui est réalisé, et nous observons que les cadres de santé formateurs s'évertuent à mettre en œuvre une ingénierie pédagogique de qualité au service des étudiants.

- Toutefois, les cadres de santé formateurs sont-ils prêts à inscrire leurs pratiques dans une démarche formalisée d'évaluation continue de la qualité ?
- La notion de qualité et la démarche d'évaluation continue qui est associée prennent-elles sens et place dans l'ingénierie pédagogique des cadres de santé formateur en IFSI ?
- De quelle manière accompagner, en tant que responsable pédagogique, ce changement auprès de l'équipe pédagogique ?

- Quel regard portent les étudiants infirmiers sur la formation qui leur est dispensée ?
- De quelle manière les associer à cette démarche qualité ?
- Quelle place laisser aux partenaires professionnels que sont les différentes structures de soins, à la fois partenaires, usagers et *clients* de l'IFSI, dans l'évaluation de la qualité de la formation ?

Autant de questions qui initient ce travail de recherche et qui s'articulent autour d'une question principale qui guidera ce travail :

Quelle(s) incidence(s) peut(vent) avoir la mise en œuvre d'une démarche qualité, en termes d'auto-évaluation de la formation initiale d'infirmier, sur l'ingénierie de formation et sur l'ingénierie pédagogique d'un IFSI ?

Nous nous proposons, dans une première partie, de situer le contexte de notre recherche au travers de la présentation de notre trajet professionnel, puis de notre projet de recherche, avant d'exposer l'historique des programmes de formation des infirmiers en France qui façonnés par le contexte social, politique et économique ont conduit progressivement à la réingénierie récente de la formation initiale d'infirmier.

Dans une seconde partie, nous apporterons un éclairage théorique en nous appuyant sur le concept d'ingénierie, notamment en lien avec la formation. Puis nous poursuivrons ce travail par une présentation des concepts de qualité et de démarche qualité, concepts qui nous permettront de formuler notre question de recherche.

PARTIE I

**LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE :
UN NOUVEAU PARADIGME
DE LA FORMATION D'INFIRMIER.**

CHAPITRE I : PREAMBULE AU PROJET DE RECHERCHE.

INTRODUCTION

La profession infirmière s'est construite et a évolué au fil d'un long parcours inscrit dans l'histoire. Au travers d'une recherche constante d'une professionnalisation en lien avec les évolutions sociales et sociétales, la formation initiale d'infirmier et d'infirmière a connu maintes mutations et de nombreux programmes de formation pour parvenir en 2009 à l'instauration d'un nouveau référentiel de formation par les compétences.

Dans cette première partie, nous souhaitons présenter en quoi consiste notre trajet professionnel, et au travers de cette présentation, mettre en évidence les éléments qui nous ont conduit aujourd'hui à mener ce travail de recherche, plus particulièrement sur cette thématique qu'est la démarche qualité en institut de formation en soins infirmiers.

I.1 Notre trajet professionnel : une alternance intégrative entre pratique de terrain et pratique de formation.

Diplômé Infirmier en 1984, puis cadre de santé dix années plus tard, en 1994, et enfin nommé cadre supérieur de santé en 2010, au fil des différentes disciplines et domaines d'exercice professionnel dans lesquels nous avons eu l'opportunité de nous investir pleinement, de répondre aux missions inhérentes aux diverses fonctions que nous avons occupées, et de nous épanouir à la fois professionnellement et personnellement, notre parcours professionnel a été riche d'apprentissages expérientiels, de rencontres et de partage de valeurs empreintes d'humanisme (autonomie et dignité de la personne, intégrité, bien-être et sécurité du patient, justice et équité dans les soins). Exercer un métier centré sur le soin est un choix personnel et professionnel qui nous a animé il y a de nombreuses années. Il s'appuie avec certitude sur un héritage éducatif et la transmission de valeurs telles que le respect et le *prendre soin*, centrées sur l'Autre.

Après l'obtention de notre diplôme de Cadre de Santé et d'une Licence en Sciences de l'Education, en 1994, nous avons intégré l'IFSI de notre centre hospitalier d'origine. Nous y avons exercé pendant six années en qualité de cadre de santé formateur, six années empreintes d'enrichissements mutuels diversifiés dans l'interaction avec les étudiants et nos collègues cadres. Cette forme de *compagnonnage* véhiculé par nos collègues envers nous-même, compagnonnage qui s'est décliné également, de notre part, dans la transmission de compétences, de savoirs, de valeurs professionnelles à de futurs collègues, nous est apparue particulièrement riche de sens. Ainsi, Noël Denoyel présente cette forme d'accompagnement expérientiel de la manière suivante : « L'accompagnement par un autre plus expérimenté est essentiel pour que l'expérience du travail soit formatrice » (Denoyel, 2012, p. 107). Notre souhait constant d'enrichir et d'optimiser la qualité de notre prestation professionnelle, nous a conduit en 1998 à mener à bien un Master 1 en Sciences de l'Education dont nos acquis de formation ont largement contribué par la suite à optimiser notre pratique de cadre de santé formateur auprès des futurs professionnels infirmiers dont nous avons la responsabilité partagée. Puis, souhaitant enrichir notre parcours professionnel et appréhender une autre forme de management, en 2000, nous avons intégré et pris la responsabilité d'un service de soins de chirurgie. Cette expérience de management d'une équipe pluri professionnelle et cet abord clinique du patient hospitalisé nous ont également permis d'appréhender une autre approche des différentes situations rencontrées, tant auprès des personnes en demande de soins que des collaborateurs de l'équipe pluridisciplinaire, ainsi que dans la mise en œuvre des divers projets que nous avons investi. Nous venions d'inscrire à notre parcours professionnel un nouvel apprentissage expérientiel.

Après dix années en qualité de cadre de santé *de proximité* au sein de cette unité clinique de chirurgie, nous avons souhaité, dans une dynamique d'alternance professionnelle, de nouveau intégrer le domaine de la formation initiale, dans le contexte particulier de la mise en œuvre du nouveau référentiel de formation en soins infirmiers.

Ainsi, en 2010, nous avons investi le poste de cadre supérieur de santé, responsable de la formation en soins infirmiers de l'IFSI, et adjoint à la Direction de

l'Institut de Formation aux Professions de Santé⁵ du centre hospitalier dont nous dépendons.

Comme nous l'avons précédemment fait remarquer, l'alternance est le concept central sur lequel s'appuie la formation en soins infirmiers. Toutefois, dans une autre mesure, au regard de notre parcours de vie professionnel, l'alternance, au sens d'une « succession répétée, dans l'espace ou dans le temps, qui fait réapparaître tour à tour dans un ordre régulier, les éléments d'une série » (Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009, p.74) s'avère également être une véritable opportunité d'enrichissement d'une carrière professionnelle pour les cadres de santé.

En effet, dans un centre hospitalier public, la fonction de cadre de santé peut être exercée tant dans la dimension de gestion des soins au sein d'un service hospitalier, que dans la dimension formation en qualité de cadre de santé formateur en IFSI. En ce qui nous concerne, ainsi que nous l'avons présenté, nous avons inscrit la temporalité de nos acquis expérimentiels par trois fois dans cette alternance entre formation initiale des étudiants en soins infirmiers au sein d'un IFSI, et gestion d'un service de soins. Lorsque nous avons intégré chacune de ces trois expériences, dans un premier temps, nous nous sommes systématiquement inscrit comme sujet en formation qui devait construire ses compétences dans un processus dynamique d'interactions entre des connaissances formalisées acquises par l'expérience et la formation en Institut de Formation des Cadres de Santé, et des connaissances pratiques acquises directement sur le terrain professionnel (gestion d'un service de soins au travers de toutes ses dimensions : logistiques, financières, ressources humaines,...).

A ce titre, nous avons incorporé notre apprentissage et notre action dans une véritable temporalité, en intégrant à la fois le temps et l'espace dans la construction progressive de nos acquis expérimentiels. Ainsi, nous nous sommes inscrit dans ce que Gérard Malglaive nomme « l'alternance intégrative », au sujet de laquelle il dit :

« La relation entre connaissance et compétence n'est pas un simple rapport de cause à effet. Elle dépend de

⁵ Institut de Formation aux Professions de Santé apparaîtra dans la suite de notre travail sous le sigle IFPS.

l'engagement de l'individu dans l'action. C'est à travers sa confrontation avec le monde tel qu'il est que l'individu construit ses compétences, en mobilisant sa personnalité, son savoir en usage et ses capacités de formalisation. Par conséquent, activité et compétence sont indissociables [...]. Toute formation authentique repose sur l'alternance... ».

(Malglaive, 1993 cité par Reignier, 1998, pp. 44-47).

Il nous a fallu articuler à la fois notre expérience déjà constituée basée sur nos acquis antérieurs, et notre expérience formatrice construite progressivement en situation de travail par la confrontation avec le réel.

Au travers de cette formation universitaire qu'est le Master 2 « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes », nous nous inscrivons une nouvelle fois dans une dimension d'alternance et de temporalité inhérente au dispositif de formation continue. Cette alternance est double. Alternance en termes de rythme puisque s'enchaînent des temps de formation universitaire et des temps de retour sur le terrain professionnel. Alternance en termes d'apprentissage par l'articulation de la théorie et de la pratique. Nous considérons cette formation comme un véritable travail en alternance avec notre activité professionnelle, les deux activités requérant au même titre de notre part implication, responsabilité, et volonté que chacun de ces deux apprentissages expérientiels soit vecteur de compétences au service de nos missions professionnelles. Nous convoquons donc deux temporalités dans une articulation intelligente des savoirs académiques et des savoirs d'action, c'est-à-dire de l'alternance.

I.2 Le contexte de notre exercice professionnel.

Il nous apparaît important de situer dans quel contexte s'inscrit notre exercice professionnel, afin d'apporter un éclairage sur notre problématique de recherche.

L'équipe de direction de l'IFPS est composée d'une directrice et de deux cadres supérieurs de santé adjoints à la direction dont les fiches de poste revêtent des

missions à la fois complémentaires et différentes. En tant que responsable pédagogique de l'IFSI, nos missions nous confèrent la responsabilité de la mise en œuvre d'une ingénierie pédagogique de qualité sur les trois années de formation, conforme au respect du programme et de la législation en vigueur, ainsi que la responsabilité du management de l'équipe pédagogique quant à l'atteinte des objectifs de formation au bénéfice de l'étudiant. L'autre cadre supérieur de santé a pour missions et responsabilités l'organisation et la coordination des stages des étudiants infirmiers, la gestion des classes préparatoires au concours d'entrée en IFSI, ainsi que l'activité de formation continue de l'IFPS. L'équipe pédagogique de l'IFSI quant à elle est composée de trente et un cadres de santé formateurs.

Lorsque nous avons intégré l'IFPS, le poste de la directrice, ainsi que celui de cadre supérieur responsable pédagogique de l'IFSI sur lequel nous venions d'être nommé étaient vacants depuis neuf mois. Le cadre supérieur de santé en place assumait par conséquent la gestion de l'ensemble de l'IFPS seul, avec une supervision du coordonnateur général de soins de l'hôpital de rattachement qui en assurait la direction par intérim. La mise en place du nouveau référentiel de formation en soins infirmiers à l'IFPS était par conséquent confronté à deux problématiques : la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation depuis septembre 2009 associé à un déficit d'équipe de direction nécessaire à impulser la dynamique des grandes orientations en ce qui concerne la mise en place de ce nouveau référentiel de formation. Par conséquent, l'équipe pédagogique en charge de la mise en place de ce dernier a dû faire preuve d'une marge d'autonomie très importante dans la déclinaison du dispositif. Par ailleurs, cette équipe a dû assurer la construction de l'ingénierie pédagogique en même temps que le nouveau programme se mettait en place.

Par ailleurs, l'IFSI comprend un quota de 197 étudiants par promotion. L'équipe de direction a retenu comme principe pédagogique et organisationnel que la responsabilité et le suivi pédagogique des étudiants de chacune des promotions soit assuré par les mêmes formateurs au cours des trois années du cursus de formation. Chacune de ces trois équipes pédagogiques nommée *Groupe de Suivi Pédagogique (GSP)* est composée de dix cadres de santé formateurs.

Afin de mener à bien nos missions de responsable pédagogique de l'IFSI, d'appréhender au mieux le dispositif de formation en termes d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique, d'accompagner les changements, de développer les compétences des cadres de santé formateurs dont nous assurons le management, de mobiliser leur intelligence au travail, nous nous sommes engagé dans ce Master 2 Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes.⁶ Ceci afin de conforter et d'enrichir nos acquis dans le domaine de l'ingénierie et de la stratégie en formation d'adultes par l'acquisition d'outils indispensables et d'optimiser notre réponse professionnelle à la complexité de la gestion des situations de formation dans le contexte d'un dispositif de formation récent et non évalué à ce jour.

I.3 Notre projet de recherche entre ingénierie et qualité.

L'universitarisation de la formation en soins infirmiers inhérente à la mise en place, en septembre 2009, d'un nouveau programme de formation initiale d'infirmier implique pour les IFSI de devoir se soumettre à une procédure de certification interne du dispositif de formation. Selon Mme Touraine, Ministre de la Santé,

« Deux évaluations externes sont prévues. La première, en 2013, conduite par l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique, qui portera sur l'ensemble des dimensions de la réforme. Avec la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, (...) l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) conduira une mission d'évaluation sur les conditions de délivrance du grade universitaire de Licence » (Touraine, 2012).

Pour faire suite à cette communication, en fin d'année 2012, une demande formalisée par le Conseiller Pédagogique Régional de l'Agence Régionale de Santé de la Région dont nous dépendons, a été transmise à chaque IFSI, afin d'entrer dès que possible dans une dynamique de démarche qualité en vue de la certification du dispositif de formation prévue en 2014.

Avant d'être responsable pédagogique au sein d'un IFSI, ainsi que nous en avons fait part précédemment dans ce travail, nous avons été cadre de santé d'un service de soins pendant plusieurs années. Ainsi, nous avons l'expérience de la mise

⁶ Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes apparaîtra dans la suite de notre travail sous l'acronyme SIFA.

en place de démarches d'évaluation de la qualité, dans la mesure où nous avons *vécu* trois accréditations-certifications hospitalières. À ce titre, nous sommes conscient du changement institutionnel généré par ces dispositifs réglementaires que sont la démarche qualité et la certification et de leur impact sur les acteurs. De plus, en 2008 nous avons suivi une formation de *Correspondant Qualité et Gestion des Risques*, qui nous a permis d'acquérir les fondamentaux en termes de connaissances et compétences spécifiques en regard de la démarche qualité, de ses composantes et de ces invariants.

Nous pensons qu'il existe tant des similitudes que des différences entre une démarche d'évaluation de la qualité menée dans un service clinique de soins et cette même démarche mise en œuvre dans un IFSI. La *démarche qualité* peut être entrevue comme un outil en termes de management de la formation en ce qui concerne le directeur et/ou l'équipe de direction, et comme un processus dynamique en ce qui concerne les cadres de santé formateurs.

Depuis la mise en place de ce référentiel, un comité de suivi piloté par la Direction Générale de l'Offre de Soins⁷, qui est une direction d'administration centrale du Ministère des Affaires sociales et de la Santé, a accompagné et permis d'assurer un suivi de la mise en œuvre de ce référentiel de formation au travers de plusieurs réunions. À l'issue de la première promotion en juillet 2012, la DGOS a été à l'initiative d'une enquête auprès de représentants des différents acteurs impliqués dans la mise en place de cette *nouvelle* formation en soins infirmiers, tels que des directeurs d'IFSI, des équipes pédagogiques, des étudiants, des universités contributives à la formation, des ARS, des Directions Régionales de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale⁸ qui sont notamment garantes de la délivrance des diplômes paramédicaux, des fédérations d'employeurs, ainsi que des organisations syndicales. Cette enquête a permis d'identifier les points forts, mais également les difficultés et les points à améliorer, de prendre en compte des propositions afin de faire évoluer cette réforme de la formation en soins infirmiers.

⁷ Direction Générale de l'Offre de Soins apparaîtra dans la suite de notre travail sous le sigle DGOS.

⁸ Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale apparaîtra dans la suite de notre travail sous le sigle DRJSCS.

À ce jour, malgré la publication de trois arrêtés modificatifs à l'arrêté du 31 juillet 2009, respectivement des 2 août 2011, 26 juillet 2013 et 26 septembre 2014, qui viennent en réponse aux nombreuses et différentes remarques et bilans que nous avons transmis en regard des principales problématiques inhérentes à cette réforme, ceci auprès des instances et tutelles réglementaires, particulièrement auprès de l'ARS par l'intermédiaire du Conseiller Pédagogique Régional et de la DGOS, nous demeurons encore très fréquemment confronté dans l'exercice de nos missions à un certain nombre d'interrogations que nous renvoient les cadres de santé formateurs quant aux difficultés pédagogiques, logistiques, réglementaires, inhérentes à la mise en œuvre de ce dispositif de formation.

Par ailleurs, au sein de notre Région administrative, le Conseil Régional, tutelle financière de la formation en soins infirmiers depuis la loi du 13 août 2004, et plus particulièrement de son article 73, a décidé une augmentation du quota d'entrée des étudiants en soins infirmiers, répartie sur les IFSI de notre Région, et qui est à mettre en lien avec une dynamique que nous retrouvons également sur le territoire national. Cette augmentation, plus ou moins importante du nombre d'étudiants au sein de chaque promotion induit des contraintes supplémentaires au sein des IFSI, qui se traduisent en ce qui concerne les enseignements par une insuffisance fréquente de salles notamment pour réaliser les travaux dirigés qui constituent un des points forts du référentiel, et en ce qui concerne les stages principalement par des capacités d'accueil insuffisantes.

Au travers des UE qui se déclinent en six champs, au niveau des apports théoriques des « sciences biologiques et médicales » (2^{ème} champ), ce référentiel repose sur une approche par processus perçue par les cadres de santé formateurs comme très intéressante, mais qui s'inscrit en rupture avec la logique disciplinaire du programme de formation antérieur. En effet, dans une même UE sont abordés tous les organes qui sont concernés par l'étude du dit processus (on trouve ainsi les processus obstructifs, les processus traumatologiques, les processus inflammatoires et infectieux, etc.). Cette approche semble encore aujourd'hui ne pas être évidente à intégrer et à décliner tant pour les cadres de santé formateurs que pour les étudiants.

Compte tenu de notre fonction de responsable pédagogique de l'IFSI où nous exerçons, il relève en regard de nos missions et de nos responsabilités, à la demande et sous couvert de la Directrice de l'IFPS, d'élaborer et de mettre en œuvre les critères et les indicateurs s'inscrivant dans cette démarche d'évaluation de la qualité de la formation en soins infirmiers. L'équipe pédagogique avec laquelle nous travaillons au quotidien a accueilli favorablement cette nouvelle approche par compétences et par référentiels de la formation initiale d'infirmier, et a d'emblée fait preuve d'adaptabilité et de professionnalisme. Cependant, cette nouvelle approche inhérente à cette formation a conduit l'équipe pédagogique des cadres de santé formateurs à s'inscrire dans une nouvelle ingénierie de la formation et en regard à mettre en place une nouvelle ingénierie pédagogique dont la mise en œuvre *pratique* s'avère au quotidien particulièrement difficile.

En effet, au regard des difficultés à la fois nouvelles et récurrentes qui se font jour, les cadres de santé formateurs sont régulièrement mis à mal dans la déclinaison de leur ingénierie pédagogique. Ils inscrivent leurs pratiques dans une logique de formation qui consiste à éviter le risque d'une ingénierie pédagogique qui soit à la fois exclusivement conforme au référentiel, et trop centrée sur les contenus. Cette forme de rupture, dans la formation des futurs professionnels infirmiers, entre un *idéal* pédagogique désiré et les contraintes objectives de ce référentiel de formation, nous amène au sein de l'équipe pédagogique à nous questionner en permanence.

De quelle manière pouvons-nous, en ce qui concerne les enseignements mettre en œuvre une pédagogie de qualité en regard d'un programme de formation :

- particulièrement prescrit en termes de contenu, de répartition horaire des différentes modalités d'enseignement (cours magistraux, travaux dirigés, travaux personnels),
- qui présente une densité d'enseignements accrue par rapport au programme de formation antérieur,
- qui comprend 36 matières de formation, un nombre d'UE très conséquent (59 UE) et un nombre identique d'évaluations,

- qui comporte une durée inférieure de quatre mois du temps de formation par rapport au programme antérieur.

Un des objectifs de ce référentiel de formation est de favoriser la gestion des parcours individuels en lien avec l'apprentissage par l'analyse réflexive. Cette approche pédagogique novatrice dans la formation infirmière sollicite davantage les équipes de cadres de santé formateurs en termes de temps dédié au suivi pédagogique individualisé (suivi du parcours de l'étudiant, accompagnement dans l'analyse de pratiques et/ou de situation de soins, suivi du portfolio de l'étudiant, préparation des dossiers pour la Commission d'Attribution des Crédits⁹ européens). Toutefois les heures de suivi pédagogique ne sont pas identifiées dans le référentiel. Seul existe un temps dédié au travail personnel guidé, à la supervision, au suivi pédagogique, et aux travaux entre étudiants qui représente 300 heures dans la formation. Même si chaque étudiant bénéficie de temps de suivi pédagogique avec le cadre de santé formateur référent, le contenu de ces entretiens s'est transformé puisqu'ils servent désormais surtout à évaluer le stage et à proposer ou non, sa validation à la CAC. Ces temps de suivi pédagogique individualisé s'avèrent particulièrement chronophages au sein d'une ingénierie de formation et d'une ingénierie pédagogique particulièrement contraintes en termes de temps prescrits et dédiés. Au sein de l'IFSI, dans lequel nous exerçons, le suivi pédagogique est de deux ordres ; au semestre 1, il s'agit essentiellement pour le cadre de santé formateur de réaliser un diagnostic pédagogique de l'étudiant, puis pour les autres semestres les rencontres et les échanges ont trait principalement aux bilans des stages et aux résultats des évaluations des UE. Dans cet IFSI, nous avons fait le choix que chaque cadre de santé formateur appartienne à une équipe pédagogique appelée *Groupe de suivi pédagogique* (GSP), équipe qui suit une promotion d'étudiant pendant les trois années que dure la formation. Également, il assure le suivi d'un groupe de 19 à 20 étudiants tout au long de leur formation. Les cadres de santé formateurs sont confrontés à un degré d'exigence et de respect des échéances induit par la conception même et la mise en œuvre du référentiel de formation. Ils sont soumis par conséquent à une vigilance et à une concentration permanente en regard de leurs missions.

⁹ Commission d'Attribution des Crédits apparaîtra dans la suite de notre travail sous l'acronyme CAC.

De ce fait, nous sommes confronté dans nos missions à devoir gérer la complexité à la fois de la mise en œuvre de ce nouveau référentiel de formation, et des pratiques de formation au sein de l'équipe pédagogique dans son ensemble, sans omettre la place de l'étudiant en soins infirmiers au cœur de ce dispositif de formation.

Nous nous inscrivons favorablement en regard de la mise en place d'une démarche d'évaluation continue de la qualité au sein de l'IFSI dans lequel nous exerçons. En effet, nous sommes conscient et persuadé que l'instauration d'une démarche qualité dans une institution de formation ne peut que contribuer à une analyse objective du dispositif de formation mise en œuvre, et à l'amélioration de son organisation interne au bénéfice de la satisfaction des différents acteurs de la formation que sont ses usagers, ces partenaires et ses clients en regard de leurs attentes respectives.

En cohérence avec nos missions propres de responsable pédagogique, centrées sur la mise en œuvre des UE à l'IFSI, nous choisissons donc dans ce travail de recherche de nous limiter au volet théorique du référentiel de formation en soins infirmiers qui correspond aux 2100 heures d'enseignements dispensés au sein des IFSI par les cadres de santé formateurs et les partenaires de la formation. Toutefois, il nous apparaît incontournable d'évoquer au fil de l'eau de ce travail le volet stage, indissociable de la théorie dans une formation professionnalisante en alternance.

Fréquemment, les cadres de santé formateurs légitiment leurs missions pédagogiques et le temps qu'ils y consacrent au détriment des enjeux et du fonctionnement institutionnels. C'est à la fois leur marge de pouvoir et leur zone d'incertitude personnelle en termes de capacité d'influence dans l'organisation, ceci en regard des demandes que nous leurs transmettons. Par conséquent, nous nous inscrivons pleinement dans un raisonnement à la fois stratégique et systémique visant à impliquer et faire participer chacun d'entre eux à cette démarche qualité dans une logique de *glissement* des intérêts personnels vers les intérêts collectifs et institutionnels au service du développement de la qualité de la formation.

Notre statut de responsable pédagogique, nous permet de disposer d'une vision politique et stratégique de l'organisation. Il est par conséquent de notre

responsabilité et de notre rôle d'explicitier l'intention et les finalités de cette démarche qualité, afin que la mise en œuvre de cette dernière soit une réussite. Nous sommes particulièrement soucieux de correctement organiser la communication et les flux d'informations entre les différents cadres de santé formateurs.

L'objet de notre recherche s'inscrit donc à la fois dans une réponse professionnelle et personnelle en termes de questionnement et de management du dispositif de formation, ainsi que dans une dimension institutionnelle d'intégration dans un processus de démarche d'amélioration continue de la qualité.

CONCLUSION

Au travers d'un travail de réflexion et d'appropriation conceptuelle sur l'ingénierie et la qualité, nous souhaitons mener un projet de recherche centré sur l'accompagnement de l'équipe pédagogique à s'inscrire dans une dynamique et une stratégie d'évaluation continue de la qualité du dispositif de formation initiale que nous mettons en œuvre ensemble au quotidien.

Ce travail nous apparaît incontournable pour mener à bien, à terme, le *chantier* de mise en certification du dispositif de formation en soins infirmiers de l'Institut de Formation aux Professions de Santé où nous exerçons, tel qu'il est décliné au travers du « projet visée » (Ardoino, 1986, pp. 153-158) qu'est le projet pédagogique, et opérationnalisé au travers du « projet programmatique » (Ardoino, 1986, pp. 153-158), ce que X. Roegiers définit sous le terme de « projet projeté » (Roegiers, 1997/2003, p. 176). « Ce sont des projets qui comprennent une visée, une projection, ainsi qu'une action planifiée, mais qui ne comprennent pas la réalisation de l'action proprement dite. » (Roegiers, 1997/2013, p. 176).

CHAPITRE II : LA REINGENIERIE DE LA FORMATION INITIALE D'INFIRMIER.

INTRODUCTION

Parcourir l'histoire de la profession d'infirmier c'est identifier les enjeux sociétaux, politiques, économiques et contextuels qui, au cours des différentes décennies, ont contribué à son évolution. C'est également comprendre la manière dont progressivement s'est structurée une formation qui s'inscrit désormais dans une logique de compétences et de professionnalisation.

II.1 Historique de la professionnalisation de la formation infirmière.

(Carbuccia, Eymard, Roux, 2008, pp.1-16). (Pierre/Jeanguiot, 2006, pp. 81- 96).

II.1.1 Une terminologie qui s'inscrit dans l'histoire.

Le mot *infirmier* prend son origine au XIII^e siècle. Après l'usage du mot *enfermes* qui à l'origine servait à désigner les plus démunis physiquement, et qui en 1298 avait induit le mot *enfermerie*, qui désignait le lieu où l'on soigne les malades dans un établissement religieux, qui par glissement a donné le terme infirmerie (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2013) une transformation de la terminologie s'opère. En 1398 apparait le mot *enfermier*, appellation qui devient courante vers le XVI^e siècle, attribuée à la personne qui soigne les malades dans une *enfermerie*. Il faut attendre le cours du XVII^e siècle pour que le mot *enfermier* prenne la terminologie actuelle *infirmier* et que les premières définitions de ce mot apparaissent. C'est Gilles Ménage, grammairien et lexicographe, qui propose en 1675 d'utiliser les mots *infirm* et *infirmier* (Viard, 2012). Ces termes sont issus de l'adjectif latin « *in-firmus* » qui signifie *faible* (Dictionnaire Latin-Français, 2013) tant sur le plan physique que moral.

II.1.2 De la femme soignante à la souveraineté religieuse

À l'origine, dispenser des soins appartient au rôle dévolu aux femmes, et ces soins se pratiquent le plus fréquemment dans un cadre domestique. La *femme soignante* s'inscrit alors dans une double approche soignante ; celle de sage-femme et de guérisseuse. En effet elle aide et soigne les accouchées, et dans le même temps vit au cœur de la nature d'où elle tire par observation, tâtonnements et déduction des potions et des remèdes qu'elle crée pour soulager, voire guérir. Ne sachant ni lire ni écrire, les savoirs se transmettent oralement. Ainsi elle accumule et construit progressivement un savoir important qui constitue un pouvoir considérable de vie et de mort sur ses semblables. L'église voit, en ce pouvoir des guérisseuses, une menace et les accuse de sorcellerie. Une nouvelle conception du soin voit le jour : le corps doit désormais accepter la souffrance et la douleur pour expier les fautes. C'est alors que sans connaissances, ni formation, les religieuses se distinguent par leur dévouement et leur efficacité et prennent en charge les malades sous les directives et consignes des médecins, eux-mêmes très dépendants des prêtres.

Ainsi en 1633, Saint-Vincent-de-Paul crée la Compagnie des filles de la Charité qui dépendent partiellement des médecins. Il est le premier à concevoir une ébauche de formation pour instruire ces religieuses afin qu'elles puissent assurer les soins aux malades. Des lors, elles imposent une prédominance féminine au sein de l'action hospitalière. C'est l'avènement des Hôtel-Dieu et des hôpitaux qui deviennent désormais l'enceinte, différente de celle du domicile, où l'exercice du soin est reconnu et bénéficie d'un apprentissage dédié in situ, dans des conditions « homogènes et uniformes » (Collière, 1982/1992, p.109). Le Soin devient alors le Soin *paramédical* et prend sa place à côté de celui du médecin. Il consiste essentiellement à la répétition de tâches précises au service de l'espace de vie de la personne soignée, essentiellement en termes de réponse d'un haut risque d'extension des épidémies, notamment de la peste, qui sévit au cours du Moyen Âge. Après ces grandes épidémies, la fonction soignante gagne sur le plan social en termes de repérage et d'organisation. En effet, l'acte de soin qui prenait appui sur la charité, requière davantage de compétences et de formes d'organisation.

À la veille de la Révolution, les religieuses hospitalières sont secondées, dans une dimension de charité chrétienne et de bienfaisance, par des garde-malades laïques dont l'exercice repose essentiellement sur l'activité domestique auprès du malade.

II.1.3 L'émergence d'une formation professionnelle laïque et républicaine.

En 1789, la Révolution, accompagnée de la séparation de l'Etat et de l'Eglise, entraîne une laïcisation de la collectivité et par là-même des Hôtel-Dieu et contribue à l'instauration d'un nouveau profil de celles qui prodiguent les soins, mais également de leur formation. Avec la naissance de l'hôpital laïc, les religieuses perdent leurs prérogatives de soins et deviennent progressivement des garde-malades. Les pratiques soignantes se transforment avec l'arrivée de nombreuses femmes illettrées qui s'orientent vers les soins hospitaliers en quête d'une accession progressive à un autre statut. Cependant, toujours présentes dans les hôpitaux, les religieuses qui dépendent directement de leur supérieure continuent à inscrire leurs pratiques dans une conception de charité de bienfaisance, et non dans celle correspondant à des soins requérant des pratiques professionnelles avancées. À partir de 1844, les médecins réclament des infirmières laïques, dévouées et instruites.

Lors d'un voyage à Londres, le Docteur Désiré Magloire Bourneville (1840-1909), médecin militaire et anticlérical farouche, découvre le modèle anglo-saxon initié par Florence Nightingale (1820-1910). Cette dernière, qui a ouvert une école d'infirmières à Londres dans l'enceinte de l'hôpital, a étudié pendant huit années les besoins des malades et les qualités indispensables pour savoir les soigner. Elle préconise que pour savoir soigner il faut avoir appris. Elle est par ailleurs convaincue que l'amélioration des soins repose d'une manière certaine sur l'amélioration de la formation, de l'état de l'hôpital, et sur l'hygiène. Ce qui, au sein de cette formation qui dure une année et comporte un enseignement de trois séries de douze cours théoriques par des médecins, permet aux élèves de compléter leur apprentissage professionnel sur le terrain. Le Docteur Bourneville s'en inspire partiellement pour mettre en place en 1878, en France, la première école municipale d'infirmière à

l'hôpital de la Salpêtrière, suivie de celles des Hôpitaux Bicêtre, la Pitié, et Lariboisière.

Ainsi, les premières écoles d'infirmières publiques et laïques sont créées, et le premier « programme d'enseignement commun aux services médicaux et aux services d'aliénés », dit « programme Bourneville » est mis en œuvre. La formation dure une année, propose des cours d'alphabétisation et se répartit en cours magistraux dispensés par le corps médical et en enseignements pratiques auprès des malades. L'enseignement comporte une série de sept enseignements théoriques (administration et comptabilité hospitalière, anatomie et physiologie, hygiène, pharmacie, réalisation des pansements et petite chirurgie, soins aux femmes accouchées et aux nouveau-nés, cours sur les crèches). A l'issue de cette formation, un *diplôme d'école* est remis.

Avec les découvertes de Pasteur et les notions d'asepsie et d'antisepsie, la naissance de la clinique médicale et du développement des techniques de soins, les médecins requièrent des personnels formés, compétents et surtout plus dociles et fidèles que les religieuses. La formation d'infirmière orientée principalement sur les problématiques d'hygiène publique, dans une visée de combattre la maladie et de répandre la santé, leur permet une reconnaissance de la part des instances politiques. Cette formation comprend une année supplémentaire qui repose sur la réalisation de stages pratiques afin d'acquérir des comportements exigés, des conduites à tenir et des savoir-faire qui contribuent pour l'infirmière au développement d'une compétence technique éloignée du simple dévouement et des soins prodigués par les religieuses. La formation infirmière devient une préoccupation du législateur. Ainsi, la loi du 15 juillet 1893 contraint l'État à organiser la formation des infirmières dans des écoles professionnelles. En 1901, la Loi Combes (Loi, 1901), fait obligation aux religieuses de respecter certaines règles en matière de constitution et de regroupement de congrégation et milite pour une émancipation laïque. Elle les conduit à quitter progressivement les hôpitaux. Ce départ des religieuses implique le recours à des personnels formés. L'obligation de formation des infirmières définie par la loi de 1893 est étendue à l'ensemble du territoire à partir de 1902 par la circulaire du Premier Ministre Emile Combes du 28 octobre qui porte création des écoles d'infirmières et précise le contenu du programme de formation :

« Plus la science progresse, plus apparaît l'importance du rôle de l'infirmière ; plus aussi il devient manifeste que pour en remplir ce rôle le bon vouloir, le dévouement, l'abnégation même ne suffisent pas ; il y faut une instruction technique. Les commissions hospitalières ont l'obligation morale très étroite de ne confier des malades qu'aux infirmières qui ont justifié avoir acquis les connaissances indispensables à l'exercice de leur état [...] L'infirmière, telle qu'on doit la concevoir est absolument différente de la servante employée aux gros ouvrages de cuisine, de nettoyage, etc. Elle est réservée aux soins directs des malades ; c'est la collaboratrice disciplinée, mais intelligente, du médecin et du chirurgien : en dehors de sa dignité personnelle, qu'il est essentiel de sauvegarder, elle doit éprouver une légitime fierté d'un état très scientifique. » (Circulaire, 1902).

Entre 1900 et 1905, les hôpitaux des grandes villes françaises contribuent à l'ouverture de nouvelles écoles d'infirmières.

En 1905, dénonçant avec vigueur les conditions de formation mais aussi de vie et de travail des infirmières dans les hôpitaux parisiens, Léonie Chaptal diplômée infirmière hospitalière des hôpitaux parisiens en juillet 1903, ouvre à Paris « la Maison-école d'infirmières privées ». Le 27 mars 1911, elle inaugure un hôpital privé - L'Hôpital Chaptal - sous son impulsion et grâce au soutien (financier entre autres) de ses nombreux amis dans la haute société. Ainsi, elle démontre que le système de Florence Nightingale est intégralement applicable dans le dispositif de formation de la Maison-école, car il peut s'accomplir entre les deux pôles complémentaires que sont les soins à des patients réels accompagnés d'un apprentissage en pratique et en théorie à l'école. Son action en faveur de la professionnalisation des infirmières et l'autonomie envers le corps médical intègre trois dimensions : le recours à l'initiative privée dans le domaine de la formation des infirmières, la réitération de l'enracinement de la pratique soignante dans ses traditions religieuses et la traduction des valeurs héritées en morale professionnelle, ainsi que le rôle de l'État comme instance légitime de la réglementation professionnelle. La philosophie de Léonie Chaptal repose sur un soin infirmier qui ne porte pas sur les pathologies mais sur la personne souffrante. « L'infirmière doit tout

savoir du malade, non pas tout de la maladie ; la maladie, c'est la science du médecin, le malade, c'est l'art de l'infirmière. » (Saliba, Bon-Saliba, Ouvry-Vial, 1993, p. 68). Elle est attachée à une conception de dévouement et de célibat, ainsi qu'une obligation d'obéissance au médecin détenteur du pouvoir du savoir médical. Pour accéder à la formation d'infirmière, le niveau du brevet de l'enseignement primaire et secondaire est requis. Le programme des études sur deux années comporte des enseignements théoriques centrés sur les soins aux malades de médecine, aux malades de chirurgie, aux femmes et aux nouveau-nés, aux enfants, aborde les différentes dimensions de l'hygiène, de l'administration hospitalière, et de la morale professionnelle. Il comprend également des stages pratiques hospitaliers de médecine, de chirurgie, auprès des femmes, des nouveau-nés et des enfants, ainsi que dans les services de maladies infectieuses et de spécialités diverses. Le stage pratique revêt une importance toute particulière pour Léonie Chaptal qui le conçoit comme la base indispensable de la formation. À ce titre, les professionnels issus de cette école peuvent effectuer, dans les années qui suivent leur formation, des stages d'actualisation de leurs connaissances.

Au cours des années vingt, quelques hôpitaux créent des écoles religieuses d'infirmières sur la base d'un programme de formation professionnalisant. Par ailleurs, certaines écoles privées se développent notamment sous l'impulsion de la Croix-Rouge. Ainsi au début du XXe siècle la formation infirmière repose à la fois sur une conception médicale des soins et des valeurs morales, qui sont enseignées au travers d'un passage obligatoire par l'école permettant l'acquisition d'un savoir et de nouvelles exigences de qualification. Sous l'impulsion de Léonie Chaptal qui œuvre activement à la création d'écoles, à la réglementation et à la conception des programmes nationaux de formation, le décret du 27 juin 1922 institue la création d'un Brevet de Capacité d'Infirmière Professionnelle, et par là-même crée officiellement le titre d'infirmière diplômée de l'État français. Ce brevet est délivré aux infirmières hospitalières, aux visiteuses d'hygiène sociale et aux infirmières à spécialité restreinte (de puériculture, de surveillance sanitaire des écoles et d'hygiène mentale). Au travers de ce décret est également créé le conseil de perfectionnement des infirmières qui devient leur instance officielle représentative. Il a pour mission d'élaborer les programmes, d'en assurer le suivi, de délivrer les agréments aux écoles,

ainsi que d'organiser le recrutement dans les écoles et l'examen du diplôme officiel. Il est alors recommandé aux administrations hospitalières de faire appel à du personnel muni d'un Brevet. La formation s'étend sur 20 mois, la qualité et la durée du stage hospitalier sont définies très clairement, mais il n'en est pas de même pour l'enseignement théorique. Cependant ce programme a le mérite d'unifier l'enseignement infirmier en France. Par la suite, l'arrêté du 24 juin 1924 officialise ce programme de formation pour l'ensemble des écoles laïques d'infirmières de l'État français. La création de ces écoles répond à une obligation de développement de l'assistance médicale gratuite dans toutes les villes qui disposent d'un hôpital ou d'une faculté de médecine. Par ailleurs, la transmission des savoirs qui étaient à leur début dispensés dans ces écoles par des médecins, s'ouvre progressivement aux infirmières au sein de la formation.

La loi du 15 juillet 1943 limite les soins infirmiers à l'application de la prescription et/ou du conseil médical. elle précise dans son article 1 « Est considérée comme relevant de la profession d'infirmière ou d'infirmier [...] tout emploi dont le titulaire donne habituellement, soit à domicile, soit dans des services publics ou privés d'hospitalisation ou de consultation, des soins prescrits ou conseillés par un médecin. » (Loi, 1943, p. 2261). L'exercice professionnel hospitalier devient conditionné à l'obligation d'une formation dans une école agréée en vue de l'obtention du diplôme d'État d'infirmière ou d'infirmier, tel que spécifié dans l'article 3 « Pour l'obtention du diplôme d'État d'infirmière ou d'infirmier hospitalier, les candidats ne peuvent être admis à subir les examens que s'ils ont accompli leur scolarité dans une école autorisée par le secrétaire d'État à la santé et à la famille » (Loi, 1943, p. 2262). D'un brevet de capacité professionnelle permettant de porter le titre d'infirmière de l'État français, et délivré par le Ministre du Travail, de l'Hygiène, de l'Assistance et de la Prévoyance sociales, cette loi instaure un diplôme obligatoire pour exercer un emploi d'infirmière, qui désormais relève du secrétariat d'État à la santé et à la famille.

Par la suite la loi du 8 avril 1946 vient renforcer dans son article 4 le cadre législatif de la loi de 1943 concernant le métier d'infirmière ou d'infirmier. L'évolution porte sur la terminologie, exercer en qualité d'infirmière ou d'infirmier n'est plus considéré comme un emploi, mais une profession « Est considérée comme

exerçant la profession d'infirmière ou d'infirmier toute personne qui donne habituellement, soit à domicile, soit dans des services publics ou privés d'hospitalisation ou de consultation, des soins prescrits ou conseillés par un médecin. » (Loi, 1946, p. 2958).

II.1.4 Une formation paramédicale et sociétale professionnalisante.

Au lendemain de la seconde guerre mondiale la formation s'oriente vers un modèle de l'infirmière qui devient l'auxiliaire du médecin. Ainsi en 1951 (Arrêté, 1951) le programme de formation infirmier qui se déroule sur un peu moins de deux années (22 mois) impose à l'infirmière d'être capable de repérer des signes d'alarme permettant à la fois l'orientation du diagnostic médical et le recours au médecin. Ce programme de formation reste toutefois très médico-centré avec l'apport de connaissances médicales et techniques. L'enseignement théorique gagne sur l'enseignement clinique en stage, et de ce fait le niveau scolaire requis s'accroît.

Avec le programme d'enseignement de 1961 (Arrêté, 1961), la durée de la formation atteint deux années effectives (24 mois). Ce nouveau programme modifie encore la formation adaptant celle-ci aux évolutions de la technicité et plaçant la personne malade au centre de la formation. Ce dispositif d'enseignement s'organise autour d'un ensemble de contenus pour lesquels un plan de cours imposé détermine l'étude des pathologies, et d'une alternance en stages cliniques où un accent particulier est attribué à la pratique. L'infirmière acquiert au travers des textes législatifs l'aptitude à décider et à agir en cas d'urgence avant l'arrivée du médecin. Elle devient une technicienne qualifiée qui se voit attribuer la responsabilité des soins d'hygiène et de confort, peut décider et réaliser des soins d'urgence avant l'arrivée du médecin, doit comprendre la valeur et la raison des gestes qu'elle accomplit, et participe à la surveillance du malade. Un rôle psychologique et pédagogique lui est reconnu. Ainsi, pour la première fois l'infirmière acquiert une certaine forme d'autonomie professionnelle. Cependant, les infirmières s'identifient de plus en plus au médecin sous l'autorité desquels elles travaillent.

Le 25 octobre 1967, l'« Accord européen sur l'instruction et la formation des infirmières » (Accord européen, 1967) constitue une première étape vers

l'harmonisation de la formation infirmière au niveau européen. Il définit les fonctions de l'infirmière en soins généraux, le niveau d'instruction à exiger des candidates aux écoles d'infirmières (de 10 années d'études générales), il fixe la durée (4600 heures) et le contenu du programme d'enseignement en déterminant la répartition entre enseignements théoriques et enseignements cliniques. Enfin, il définit les conditions concernant l'organisation des écoles d'infirmières, et la manière dont sont sanctionnées les études.

II.1.5 Une formation qui traduit une autonomie professionnelle en construction.

Une réforme des études d'infirmière voit le jour par arrêté du 5 septembre 1972. Un nouveau programme des études d'infirmière, comportant 4080 heures soit 28 mois d'études conduit à la formation de professionnels infirmiers polyvalents et apporte de nouvelles approches novatrices dans les contenus de formation centrés non plus sur le malade mais sur de nouveaux enseignements, tels que la prise en compte de la promotion de la santé, de l'éducation à la santé, de la responsabilité, des méthodes de travail. Les *Soins infirmiers* sont reconnus à part entière pour la première fois, et le *Plan de soins infirmiers* est officialisé. Par ailleurs, les pathologies sont abordées au travers des différents organes et appareils. Les stages deviennent des temps forts de la formation. Ce nouveau programme sera mis en place en 1973. Parallèlement, l'arrêté du 16 février 1973 précise la formation préparant au diplôme d'infirmier ou d'infirmière de secteur psychiatrique.

Le traité multilatéral international du 25 octobre 1967, est ratifié par la France le 3 septembre 1974, et entre en vigueur par le décret du 30 janvier 1975.

Au travers de la loi du 31 mai 1978, la définition de l'infirmière, qui datait de 1946, est réactualisée et intègre la dimension de *rôle propre* qui confère à l'infirmière une autonomie dans l'exercice de sa profession et une responsabilité inhérente aux soins concernés.

L'État est amené à définir de nouvelles dispositions dans le code de la santé publique par la loi du 12 juillet 1980 relatif à l'exercice de la profession d'infirmière ou d'infirmier.

II.1.6 Une formation professionnalisante symbole d'une reconnaissance sociale.

L'arrêté du 12 avril 1979 définit un nouveau programme de formation, qui prend appui sur la loi du 31 mai 1978 et voit le jour en réponse aux accords européens. Pour la première fois, témoignant à la fois de l'évolution de la société et de l'évolution de la profession, le terme *infirmier* apparaît officiellement dans le programme de la formation infirmière, traduisant ainsi l'intégration progressive des garçons au sein des différentes promotions. La durée de la formation est portée à 33 mois accroissant le temps de stages cliniques de 2152 heures à 2300 heures, qui représentent dès lors 50 % du temps de formation. Ce programme est organisé en modules de soins infirmiers, dédiés pour la première année à l'homme et pour la deuxième et la troisième année aux apprentissages des soins en fonction des organes et de leurs pathologies, sur le modèle des différentes spécialités médicales. Le programme développe l'approche globale de l'homme avec des apports en psychologie, anthropologie et sociologie permettant aux élèves d'acquérir des capacités relationnelles. La démarche de soins est légitimée. La première année de formation est commune, au travers de contenus identiques, aux élèves infirmiers de soins généraux et de soins psychiatriques, ce qui marque un début de rapprochement de ces deux formations jusqu'ici scindées. Dans ce programme de formation apparaît un nouveau concept ; celui de *démarche de soins infirmiers* qui s'impose comme une méthodologie d'étude d'un problème de santé, et qui devient intimement liée à la notion de *dossier infirmier*. L'encadrement des élèves infirmiers fait son apparition dans l'enseignement en école d'infirmières. Sur le plan du dispositif de formation, la notion de projet pédagogique traduit une dynamique des équipes enseignantes de vouloir structurer la qualité de la formation dispensée, prémices de ce qui prendra sens 30 années plus tard sous le terme d'ingénierie pédagogique.

Par l'arrêté du 23 mars 1992, le diplôme d'État unique et polyvalent est créé, ce qui met fin à la spécificité de la formation des élèves infirmiers de secteur psychiatrique, du fait d'une fusion des spécificités du programme de soins généraux et du programme de soins psychiatriques. Cet arrêté fait notamment suite aux mouvements infirmiers de 1988, dont les revendications portaient sur la reconnaissance de l'identité professionnelle infirmière et une équivalence

universitaire à un niveau d'études *Bac + 3*. En effet, depuis la loi du 31 mai 1978 le diplôme d'État infirmier était homologué au niveau du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou du diplôme des Instituts Universitaires de Technologie (IUT), ce qui équivalait donc à un niveau d'études *Bac + 2*. Le décret 92-264 du 23 mars 1992, dans son article 4 marque cette volonté de changement de statut de la formation par une modification de la terminologie de la formation infirmière. En effet, ce décret instaure le terme d'*étudiant* en remplacement de celui d'*élève infirmier*, et le terme de *Centre de Formation en Soins Infirmiers* à la place de celui d'*Ecole d'infirmières*. La dénomination exacte qui est rapidement retenue par la suite est *Institut de Formation en Soins Infirmiers*, le terme *institut* ayant davantage une sémantique liée à l'enseignement et la formation.

Cette nouvelle terminologie confère à l'étudiant et met davantage en avant en ce qui le concerne une autonomie et une posture d'action nécessaires dans la prise en charge de sa propre formation. La présence aux cours magistraux n'étant plus obligatoire, même si elle le reste pour les travaux dirigés et les stages, l'étudiant acquiert de ce fait une responsabilité quant à ses apprentissages. Il ne s'agit plus d'un élève qui doit assimiler des savoirs, mais d'un étudiant qui doit faire preuve de questionnement, d'analyse, de conceptualisation de ses savoirs. Pour les équipes pédagogiques, c'est l'opportunité d'élaborer des projets pédagogiques et des projets de formation, dynamique intégrant de nouvelles méthodes interactives. Ce nouveau programme de formation accentue l'importance accordée au parcours individualisé de formation de l'étudiant avec l'apparition du suivi pédagogique (7 semaines), et la prise en considération de son projet professionnel.

En comparaison du programme de 1979 qui le précède et qui comportait 33 mois de formation, ce programme se déroule sur une durée de 36 mois et 7 semaines, (4760 heures) soit plus de 3 années. La formation repose sur un dispositif scindé en modules d'enseignement, principalement axé sur les contenus et dans lequel les acquisitions s'avèrent juxtaposées et fréquemment *déconnectées* des réalités professionnelles. La formation théorique compte vingt-huit modules théoriques. Les modules *spécifiques* correspondant aux différents champs disciplinaires médicaux, chirurgicaux et médico-techniques, consistent principalement en l'enseignement de pratiques spécifiques liées à chaque spécialisation médicale et se déclinent sous

l'appellation *Soins infirmiers aux personnes atteintes de....*. Les modules consacrés à l'apprentissage des savoirs professionnels infirmiers sont au nombre de cinq, dits modules *transversaux* (*Sciences humaines, Santé publique, Hygiène, Soins infirmiers, Législation, Ethique, Déontologie, Responsabilité, Organisation*). Ils ont pour objet l'enseignement de la méthodologie de la démarche de soins, de l'éducation du patient, ainsi que, pour la première fois, du diagnostic infirmier et des transmissions ciblées.

Ce programme de formation comporte également l'apprentissage d'une démarche d'initiation à la recherche en soins infirmiers. Enfin deux modules « optionnels » permettent aux étudiants d'approfondir leurs apprentissages dans une visée d'insertion professionnelle. L'alternance s'inscrit dans une succession de périodes de cours et de périodes de stage de quatre semaines. La place attribuée aux stages cliniques représente plus de la moitié du temps de la formation (51 %), et la diversité des disciplines de stage s'accroît et concerne l'ensemble des disciplines médicales, chirurgicales, avec une insertion particulière en santé publique afin de former des professionnels infirmiers polyvalents.

II.2 Un nouveau programme de formation intégrant une dimension universitaire et centré sur une approche par les compétences.

II.2.1 L'universitarisation de la formation.

La formation des infirmier(e)s est engagée dans le processus Licence-Master-Doctorat depuis la rentrée de septembre 2009 et est devenue à ce titre une formation qui s'inscrit dans l'architecture européenne des études supérieures en adéquation avec les accords de Bologne de 1999. Cette réforme s'est engagée pour plusieurs professions de santé afin de renforcer l'attractivité des métiers, d'améliorer la qualité de la formation, et d'ouvrir des perspectives de promotion professionnelle en instituant un système de passerelles entre les différentes formations paramédicales et médicales.

À l'occasion de la mise en œuvre de ce nouveau programme de formation, conjointement le Ministère de la santé et des sports, et le Ministère de la recherche et de l'enseignement supérieur ont caractérisé cette universitarisation du cursus de formation des infirmier(e)s de la manière suivante :

« Un renforcement des savoirs scientifiques, qui favorisera une meilleure adaptation aux évolutions rapides que connaît le métier, facilitera les progressions de carrière et permettra à ceux qui le souhaitent de s'engager dans une poursuite d'études ;

- la présence d'enseignants chercheurs des universités dans les instances pédagogiques et leur participation aux enseignements scientifiques ainsi qu'aux jurys d'examen ;
- la reconnaissance d'un niveau bac + 3 au travers du grade de Licence, ouvrant la voie à la poursuite d'études, notamment en Master ;
- la délivrance de 180 crédits européens (ECTS). » (Circulaire interministérielle, 2009).

Cette universitarisation des études d'infirmier a été engagée sur la base d'un compromis, puisqu'elle maintient le diplôme professionnel (diplôme d'État) qui permet réglementairement un droit d'exercice, tout en attribuant un grade de Licence, c'est-à-dire un niveau de référence de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les étudiants en soins infirmiers qui ont intégré ce nouveau référentiel de formation en septembre 2009 se sont donc vus délivrer conjointement le diplôme d'État d'infirmier et le grade de Licence, à l'issue des trois années de leur cursus de formation en juillet 2012 pour la première fois.

La reconnaissance par le Ministère de l'enseignement supérieur du grade de Licence a nécessité que tous les IFSI ou établissements de santé publics et privés, support d'un IFSI, passent une convention au sein de chaque académie, avec le Conseil Régional qui assure le financement de la formation des étudiants infirmiers, et les universités coordonnées par l'université qui dispose d'une composante de formation santé.

Ces conventions tripartites, conclues au niveau de chaque académie pour une durée minimale de cinq ans renouvelable :

- garantissent la mise en œuvre effective de la réforme engagée ;
- constituent une condition impérative pour l'agrément des IFSI par les Régions ;
- sont indispensables à la délivrance du grade de Licence.

II.2.2 Une nouvelle approche de formation centrée sur les compétences.

Le *nouveau* référentiel de formation infirmier qui a été mis en œuvre à la rentrée 2009 constitue une réforme de la formation initiale des infirmiers diplômés d'État sur la base de nouveaux référentiels d'activités, de compétences, et de formation. Ainsi, le contenu du programme de la formation dispensée dans les IFSI a connu des modifications majeures : l'approche par compétence, l'organisation des contenus en unité d'enseignement, la notion de six semestres de formation, un allongement des stages (10 semaines) assorti d'une nouvelle répartition de ceux-ci et accompagnés de nouvelles mesures d'encadrement, l'introduction d'un portfolio (outil de traçabilité de la formation dont la tenue incombe à l'étudiant), la production de l'anglais et de l'informatique, et l'attribution de crédits européens. Par ailleurs, les champs d'apprentissage du diplôme d'État d'Infirmier désormais recouvrent dix compétences en regard de neuf catégories d'activités professionnelles.

II.2.2.1 Une formation articulée autour de trois référentiels.

II.2.2.1.1 Le référentiel d'activités.

Le référentiel d'activités du programme de la formation d'infirmier correspond à l'annexe I de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier. Il a pour objet de définir le métier, ainsi que les activités propres à l'exercice de ce métier, conformément à la réglementation qui figure au Code de la Santé Publique. La définition sur lequel repose ce métier d'infirmier est la suivante :

« Évaluer l'état de santé d'une personne et analyser les situations de soins ; concevoir et définir des projets de soins personnalisés ; planifier des soins, les prodiguer et les évaluer ; mettre en œuvre des traitements.

Les infirmiers dispensent des soins de nature préventive, curative ou palliative, visant à promouvoir, maintenir et restaurer la santé, ils contribuent à l'éducation à la santé et à l'accompagnement des personnes ou des groupes dans leur parcours de soins en lien avec leur projet de vie. Les infirmiers interviennent dans le cadre d'une équipe pluri-professionnelle, dans des structures et à domicile, de manière autonome et en collaboration. » (Arrêté, 2009). Ainsi, neuf grandes activités professionnelles sont détaillées dans ce référentiel :

- « Observation et recueil de données cliniques ;
- Soins de confort et de bien-être ;
- Information et éducation de la personne, de son entourage et d'un groupe de personnes ;
- Surveillance de l'évolution de l'état de santé des personnes ;
- Soins et activités à visée diagnostique ou thérapeutique ;
- Coordination et organisation des activités des soins ;
- Contrôle et gestion de matériels, dispositifs médicaux et produits ;
- Formation et information de nouveaux personnels et de stagiaires ;
- Veille professionnelle et recherche. » (Arrêté, 2009).

Afin de réaliser ces activités, l'infirmier doit développer des compétences, acquérir et développer des compétences pour répondre aux besoins de santé des personnes en demande de soins dans le cadre d'une pluriprofessionnalité.

II.2.2.1.2 Le référentiel de compétences.

L'approche par les compétences est le cœur de ce référentiel de formation. La conception de la formation implique désormais de raisonner en termes d'ingénierie de compétences dans une visée pour l'étudiant de professionnalisation de son parcours de formation, telles que définies dans les finalités du référentiel de formation qui :

« ... a pour objet de professionnaliser le parcours de l'étudiant, lequel construit progressivement les éléments de sa compétence à travers l'acquisition de savoirs et savoir-faire, aptitudes et comportements. » (Arrêté, 2009).

Ce référentiel de compétences définit 10 compétences qui se distinguent en cinq **compétences cœur de métier** :

- « Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier ;
- Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers ;
- Accompagner une personne dans la réalisation de ces soins quotidiens ;
- Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique ;
- Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs ; [...]

et cinq **compétences transverses** qui, dans une logique de pluriprofessionnalité, de mobilité et d'évolution, se veulent communes à d'autres professions paramédicales et doivent être validées pour le métier d'infirmier :

- [...] Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins ;
- analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle ;
- Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques ;
- Organiser et coordonner des interventions soignantes ;
- Informer et former des professionnels et des personnes en formation. » (Arrêté, 2009).

II.2.2.1.3 Le référentiel de formation.

Le référentiel de formation a pour objet de décrire les grands principes qui caractérisent l'organisation de la formation ; les finalités de la formation, les principes pédagogiques, la durée de la formation, l'attribution des crédits européens, ainsi que les caractéristiques d'une part de la formation théorique et d'autre part de la formation clinique en stage.

Le référentiel de formation doit permettre au futur professionnel infirmier de professionnaliser son parcours de formation par la construction progressive de ses compétences à travers l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, d'aptitudes et de comportements. L'étudiant en soins infirmiers doit s'inscrire dans la perspective de

devenir un « praticien autonome, responsable et réflexif » (Arrêté, 2009). Cette approche par les compétences vise, en prenant appui sur les stages ainsi que sur les unités d'enseignement, à répondre de manière optimale en situation professionnelle aux besoins de santé des personnes. Ce référentiel de formation s'inscrit en cohérence avec la maquette universitaire. Ainsi la formation est répartie en six semestres. Elle repose sur une alternance entre des temps de formation théorique à l'institut de formation sur la base d'unités d'enseignement, et des temps de formation clinique en stage sur les divers terrains d'activité de soins. A chaque unité d'enseignement et chaque stage clinique est attribué un nombre de crédits (ECTS)¹⁰ déterminé par le référentiel de formation. Le principe qui préside à l'affectation de ces crédits est l'attribution de 30 crédits par semestre de formation. A l'issue de la formation, « le diplôme d'État d'infirmier sanctionne un niveau validé par l'obtention de 180 crédits européens » (Arrêté, 2009).

La formation théorique.

La formation théorique, qui se répartit sur 6 semestres, s'appuie sur 59 unités d'enseignement recouvrant 6 champs en lien les uns avec les autres. À chaque unité d'enseignement correspond un nombre d'heures de cours magistraux, de travaux dirigés, de temps de travail personnel accompagné. Ces unités d'enseignement sont de quatre types :

- les savoirs dits *contributifs* aux savoirs infirmiers qui ont trait aux sciences humaines et biologiques (Unités d'Enseignement du champ 1 et du champ 2) ;
- les savoirs dits *constitutifs* des compétences infirmières qui se rapportent aux sciences infirmières et aux fondements de la profession, aux méthodes et interventions et à la posture professionnelle (Unités d'Enseignement du champ 3 et du champ 4) ;
- les unités d'intégration des différents savoirs ainsi que leur mobilisation en situation (Unités d'Enseignement du champ 5) ;
- les savoirs transversaux et méthodologiques qui comprennent les techniques d'information et de communication ainsi que l'anglais (Unités d'Enseignement du champ 6).

¹⁰ ECTS : European Credits Transfer System.

La coordination pédagogique des Unités d'Enseignement dites *contributives* (Champs 1 et 2), ainsi que les UE inhérentes aux savoirs transversaux et méthodologiques (Champ 6) est placée sous la responsabilité et l'habilitation de l'Université.

Une des caractéristiques de ce référentiel de formation est le positionnement d'une Unité d'Enseignement spécifique, nommée Unité d'Intégration (UI) (champ 5), à chaque semestre en lien avec une ou deux compétences du référentiel de formation, et à ce titre support pédagogique des compétences. Les unités d'intégration du référentiel de formation s'inscrivent en transversalité sur chaque semestre concerné. Elles se structurent autour de situations emblématiques. Chaque unité d'intégration a pour objectif de permettre à l'étudiant à travers l'étude de situations de soins ou de situations cliniques de mobiliser l'ensemble des savoirs et savoir-faire acquis dans le semestre. Elle est le lieu privilégié des analyses de situation de santé.

La formation clinique.

La formation clinique repose sur des périodes de stage au sein de milieux professionnels en lien avec la santé et les soins. Sur l'ensemble des six semestres que dure la formation, les stages cliniques représentent 60 semaines, soit 2100 heures pour les trois ans, ce qui équivaut à la moitié du temps de la formation. Ces périodes de stage d'une durée de 10 semaines (sauf pour le premier stage qui a une durée de 5 semaines) alternent avec les périodes d'enseignement en institut de formation. Les temps de formation clinique permettent à l'étudiant d'être confronté en situation réelle à la pratique soignante auprès des patients. Les stages constituent pour l'étudiant une interface entre ses connaissances construites et acquises, et l'intégration de nouvelles connaissances au travers des différentes situations professionnelles rencontrées au sein des équipes et auprès des patients, ainsi qu'au travers de l'utilisation de ses savoirs en termes de résolution de ces situations.

II.2.2.1.4 L'alternance au cœur de la formation.

Les IFSI accompagnent et forment des étudiants à acquérir des connaissances et un comportement professionnel spécifiquement infirmier grâce à une formation centrée sur une pédagogie de l'alternance qui donne aux étudiants l'opportunité de

construire leur identité professionnelle, de réaliser des soins de qualité en s'appuyant sur des situations cliniques privilégiées. Le dispositif de formation repose sur deux types d'alternance, en tant que logiques d'apprentissage mises en œuvre et contribuant à l'instauration d'une interaction entre théorie et pratique dans l'objectif de favoriser l'acquisition des compétences de ces futurs professionnels. Ces deux types d'alternance sont fortement imbriquées et complémentaires.

La première est relative à l'universitarisation et à la professionnalisation. Elle correspond aux enseignements dispensés à l'Université (tous les IFSI ne bénéficient pas matériellement de cette ouverture universitaire) ou en IFSI par des universitaires, des enseignants agréés par l'Université au regard d'une adéquation entre le curriculum vitae, le diplôme et les enseignements dispensés.

La seconde correspond à l'alternance, entre le terrain de la pédagogie en IFSI et le terrain des soins, définie par la formation professionnalisante. Sur le terrain professionnel l'étudiant dispose d'un portfolio, document d'accompagnement dans ses apprentissages, de repérage et de développement de compétences tout au long des trois années de formation, permettant ainsi d'outiller l'articulation entre la théorie et le stage. L'étudiant doit mobiliser ses connaissances acquises et ses savoir-faire en lien avec les situations professionnelles rencontrées. De plus, ce dispositif de formation comprend également une démarche d'analyse des situations professionnelles que l'étudiant, dans une dynamique de progression professionnelle, doit travailler au travers des trois paliers d'apprentissage : *comprendre, agir, transférer*. Cette démarche d'analyse des situations professionnelles doit permettre à l'étudiant de résoudre la situation rencontrée et de pouvoir transférer certains éléments de compréhension et de résolution à d'autres circonstances. Nous parlons alors d'alternance dite *intégrative*.

Au travers de ces deux types d'alternance qui instaurent une interaction entre théorie et pratique, l'étudiant développe une posture réflexive qui lui permet d'accéder à la fois à une compréhension entre savoirs et actions, et à une intégration de ces savoirs en tant que constructeurs de ses compétences. Les cadres de santé formateurs se situent à l'interface entre l'IFSI et les terrains de stages auprès desquels par l'intermédiaire des maîtres de stage, des tuteurs, et des professionnels

de proximité, ils développent leur rôle et leurs missions de formateur référent de stage. De même, auprès de l'étudiant, ils sont médiateurs et facilitateurs de la construction de ses savoirs et du développement de ses compétences en assurant le suivi de sa progression et de son accompagnement en termes de construction de son parcours de formation et de professionnalisation.

II.2.2.1.5 Un changement de paradigme pour les Instituts de Formation en Soins Infirmiers.

Chaque IFSI a dû assurer un passage d'une formation initiale centrée sur l'acquisition de tâches à un référentiel de formation qui repose sur l'apprentissage et l'acquisition de compétences à partir de situations professionnelles emblématiques qui se complexifient au fur et à mesure de l'avancée de l'étudiant dans son cursus de formation, et la mobilisation de ressources situées, lui permettant ainsi de transférer ses savoirs. Il s'agit donc d'un programme de formation centré sur la professionnalisation de l'étudiant en soins infirmiers, en le plaçant dans une dynamique d'acquisition de connaissances à mobiliser en situation de soins et structuré autour de situations professionnelles. Ainsi le métier est désormais envisagé comme l'utilisation des savoirs en situation, ce qui implique que la théorie comme la pratique doivent être pensées sur les deux lieux de la formation que sont l'IFSI et le terrain professionnel dans une dynamique d'alternance et de croisement. Le cadre de santé formateur doit accompagner l'étudiant à travailler les « trois paliers d'apprentissage » (Arrêté, 2009) que sont :

- *comprendre* les savoirs et savoir-faire propres à chaque situation de santé à laquelle l'étudiant est confronté,
- *agir* par la mobilisation de ses savoirs, de sa capacité d'agir et de l'évaluation de l'action entreprise,
- *transférer* les acquis que l'étudiant a conceptualisés et qu'il est en capacité de transposer dans des situations de santé nouvelles.

Ce référentiel de formation contribue à une plus grande responsabilisation des étudiants qui sont encouragés à être autonomes dans la recherche de connaissances. Ainsi, le programme de formation comporte davantage de travaux dirigés impliquant pour l'étudiant des recherches préalables à effectuer. Les méthodes d'enseignement

recourent à une pédagogie active qui sollicite l'étudiant dans ses capacités de réflexion tout autant que dans son analyse de pratiques.

La mise en œuvre du processus Licence-Master-Doctorat a une incidence très forte sur l'organisation des IFSI qui ont dû, pour s'adapter, recourir à une nouvelle ingénierie de la formation, et à une nouvelle ingénierie pédagogique.

Pendant de nombreuses années, la profession infirmière s'est mobilisée pour acquérir une légitimité qui passerait par un diplôme universitaire. Avec la mise en place du nouveau programme de formation en septembre 2009, la formation infirmière est entrée dans l'universitarisation. Cette dernière peut être un formidable levier pour un changement radical des mentalités des postures, dans une ingénierie de formation relevant d'un système binaire : terrain de la pédagogie en IFSI et terrain des soins. À ce jour, c'est la production de savoirs et son contrôle qui sont au centre de la professionnalisation du métier. Cependant, pour le monde universitaire autant que pour celui de la formation professionnelle infirmière, ce programme de formation est l'opportunité d'une co-construction de nouveaux modes de préparation aux professions de santé, notamment à la profession infirmière. C'est une expérience encore récente de deux mondes qui se rencontrent, où les universitaires découvrent un monde professionnel et où les professionnels des IFSI tentent de dépasser leur complexe vis-à-vis d'un savoir universitaire trop souvent perçu comme inaccessible. Toutefois, il nous apparaît important de signaler que de nombreux cadres de santé formateurs en IFSI disposent désormais de diplôme(s) universitaire(s), notamment au travers de leur formation de cadre de santé.

L'avancée dans la professionnalisation n'est donc pas fondée uniquement sur l'entrée par les compétences et la mise en place du cursus LMD. Elle prend nécessairement en compte d'autres facteurs tels que l'organisation des enseignements, la définition et les stratégies des acteurs. Ce référentiel de formation s'inscrit dans une ingénierie de formation calquée sur le dispositif universitaire, avec un maillage des savoirs autour du raisonnement clinique et de l'analyse des situations.

Dans cette approche par compétence, le cadre de santé formateur a dû acquérir une nouvelle posture, à la fois réflexive, apprenante et motivante. Il est devenu un référent pédagogique et son accompagnement aide l'étudiant à entrer dans

un processus de professionnalisation, à adopter une posture réflexive, à mettre en évidence les situations emblématiques rencontrées sur le terrain professionnel, et à analyser la pratique professionnelle. Son influence sur le développement de la motivation et des compétences de l'étudiant en soins infirmiers s'est accentuée. Le cadre de santé formateur utilise une pédagogie centrée sur l'étudiant, dans laquelle ce dernier est acteur de sa formation. Il lui apprend à apprendre, à questionner et à se questionner, à problématiser, à articuler les différents savoirs et à leur donner du sens en les décontextualisant puis en les *re*-contextualisant, à acquérir des processus d'action en lien avec les compétences visées.

Par ailleurs, le cadre de santé formateur forme les professionnels à mobiliser des connaissances en situation d'apprentissage au travers de la formalisation de situations emblématiques variées dans lesquelles l'étudiant peut développer, mobiliser et articuler des ressources. La légitimité du cadre de santé formateur se situe désormais dans la problématisation, dans la distanciation critique, dans l'explicitation du choix et de l'usage des ressources et de leur pertinence dans la mise en lien entre les pratiques professionnelles et les situations visées en termes d'acquisition de compétences.

La professionnalisation est un objectif affirmé de ce référentiel de formation. À ce titre, la transmission professionnelle et l'accompagnement revêtent une importance primordiale car ils mettent en exergue les compétences incorporées, transmettent les valeurs professionnelles et permettent à l'étudiant de développer son identité professionnelle. Quant au cadre de santé formateur, nous l'avons vu, depuis la mise en place de ce programme de formation, le travail autour des situations emblématiques semble être l'innovation pédagogique la plus importante quant à ses pratiques. Il est questionné non seulement dans ses pratiques pédagogiques, mais également dans son identité professionnelle. Nombreux sont les directeurs d'IFSI qui encouragent les cadres de santé formateurs à obtenir un Master 2. Mais la reprise d'études semble pour certains d'entre eux comme une remise en cause de leur professionnalité. Nous retenons la définition de Guy Le Boterf pour qui compétence et professionnalisme sont étroitement intriqués « une compétence est une combinaison de ressources (savoir, savoir-faire, aptitudes, expériences..) ; le professionnalisme se reconnaît à une combinaison singulière de compétences ; la

compétence collective d'une équipe émerge de la combinaison des compétences et du professionnalisme de ses membres [...] » (Le Boterf, 1997, p. 12).

CONCLUSION

Au fil des décennies, le concept du *prendre soin*, au travers des évolutions politiques, sociétales, économiques et contextuelles, a conditionné la construction du métier d'infirmier pour en faire une profession réglementée. Parallèlement à ces évolutions, et au travers de nombreuses réformes, la formation infirmière n'a cessé de se structurer et de s'enrichir afin de former des professionnels infirmiers qui soient en mesure de répondre aux besoins de santé des personnes et d'assurer auprès d'elle une prise en charge de qualité.

Ce référentiel inscrit davantage qu'auparavant le futur infirmier dans une logique de professionnalisation. Ce dernier doit construire et acquérir ses compétences progressivement tout au long des trois années de cette formation en alternance entre des temps de formation théorique en IFSI et des temps de formation clinique dans les stages. L'universitarisation de cette formation constitue une reconnaissance universitaire du grade de licence aux infirmières diplômées d'État. Cependant, encore à ce jour, cette modification des modalités d'organisation des IFSI calquées sur le dispositif de formation universitaire influe de manière très forte sur l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. Une récente enquête nationale sur l'application de la réforme du diplôme d'État d'infirmier laisse apparaître que de nombreux ajustements sont nécessaires tant en ce qui concerne le partenariat avec l'Université que la formation théorique et que la formation pratique.

Depuis l'année 2014, les IFSI doivent engager d'une part auprès de l'AERES la certification universitaire, et d'autre part une démarche d'évaluation continue de la qualité du dispositif de formation qu'ils mettent en œuvre dans une visée de certification interne de chaque IFSI. C'est cette dernière disposition réglementaire qu'est la démarche d'évaluation continue de la qualité au service d'une certification interne des IFSI qui est l'objet central de notre travail. Nous nous proposons maintenant d'éclairer notre problématique au travers d'une approche conceptuelle autour de deux notions qui nous sont essentielles pour mener notre recherche : l'ingénierie et la qualité.

PARTIE II

**L'ECLAIRAGE THEORIQUE DE
CETTE RECHERCHE :
DE L'INGENIERIE A LA QUALITE.**

CHAPITRE I : L'INGENIERIE AU SERVICE DE LA FORMATION

INTRODUCTION.

Dans ce chapitre, nous aborderons d'abord ce que recouvre la notion d'ingénierie ainsi que l'évolution de ce terme au fil de l'histoire, avant de mieux l'appréhender dans le contexte particulier du processus de formation.

Ensuite, en regard de la question principale qui guide notre travail, nous apporterons un éclairage sur deux notions fondamentales que sont l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

I.1 Que recouvre la notion d'ingénierie ?

L'ingénierie se définit comme une « Conception, étude globale d'un projet industriel sous tous ses aspects (techniques et, économiques, financiers, sociaux), coordonnant les études particulières des spécialistes. » (Le Petit Robert 2013, 2013, p. 1330) et par analogie elle concerne le « Savoir-faire dans différents domaines. » (Le Petit Robert 2013, 2013, p.1330).

Une autre définition permet d'appréhender de manière plus précise cette notion d'ingénierie en la qualifiant d' « Ensemble coordonné des activités permettant de manifester et de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception, l'étude et la réalisation d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (unités de production, bâtiment, système de formation, réseau de télécommunications, schéma d'urbanisme, équipement...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité. » (Le Boterf, 1999).

La notion d'ingénierie est un terme qui « se situe au confluent de trois origines » (Ardouin, 2003/2010, p.10) :

- le *génie* militaire dont le terme remonte au XIII^e siècle, qui trouve son acception au XVI^e siècle à l'occasion des guerres de siège qui contribuent à la constitution d'un corps d'ingénieurs, puis qui, en 1776, aboutit à la création du corps militaire du génie.
- l'*ingenium* « *scienza nuova* » des travaux des philosophes italiens des XVII^e et XVIII^e siècles. L'« *ingenium* » est un mot latin qui signifie talent, adresse, intelligence.
- et la *science de l'ingénieur* issue du terme *engineering* qui lui-même est emprunté à l'ancien français *engigneor* qui signifiait *constructeur d'engins de guerre*.

L'*ingénierie* est par conséquent un néologisme dont l'usage est relativement ancien. Ce terme a été agréé par l'Académie Française, avec publication au JO du 18 janvier 1973, en remplacement de l'anglicisme *engineering* avec lequel il était en concurrence. Ce dernier terme qui est apparu avant la seconde guerre mondiale en Grande-Bretagne, aux États-Unis et en Allemagne se rapportait à l'activité de

conception et de montage d'importantes unités de fabrication industrielle, notamment dans les domaines de la mécanique des usines d'armement.

En France, il faut attendre les années cinquante pour que la notion d'*engineering* apparaisse en regard de travaux de conception, du développement de l'industrie pétrolière et de la chimie, du bâtiment, et de l'assemblage d'usines dans les pays du tiers-monde dans un contexte socio-économique de mondialisation et de réponse aux pays nouvellement indépendants. Il faut alors concevoir et mettre en œuvre des systèmes de formation professionnelle visant à former dans un délai court des personnels d'encadrement, des techniciens supérieurs et des ingénieurs. De nombreux concepts et outils d'ingénierie sont créés et mis en œuvre : cahier des charges, planification, objectifs opératoires, unité de formation, progression de formation, etc.

C'est Bertrand SHWARTZ, au travers de sa carrière professionnelle (professeur en Ecole d'ingénieur des Mines, puis professeur d'Université), qui a largement contribué en termes de développement de l'innovation pédagogique, par la prise en compte de la personne dans sa globalité, de l'importance attribuée à l'alternance et de la volonté d'un travail en partenariat, à l'entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation.

Dès lors, le génie et l'*engineering* se rapportent tous deux à la notion et aux métiers de l'ingénieur, c'est-à-dire « un ensemble d'activités essentiellement intellectuelles ayant pour objet d'optimiser l'investissement, quelle que soit sa nature, dans ses choix, dans ces processus techniques de réalisation et dans sa gestion. » (Comité de l'ingénierie du VI^e Plan, 1970).

En 1971, la loi portant sur l'organisation de la formation professionnelle (Loi, 1971) permet un apport contributif important des entreprises en ce qui concerne la formation d'adultes. En effet, elle devient obligatoire pour les entreprises qui sont dès lors dans l'obligation de financer la formation des salariés et dans l'obligation de former. La conception de dispositifs et de plans de formation au niveau des organisations voit le jour. La démarche d'ingénierie consiste alors à concevoir des dispositifs distincts adaptés à des contextes professionnels variés et en mutation à

partir d'une étude précise de l'activité professionnelle correspondante fondée sur la prise en compte et l'étude des activités professionnelles réelles.

La notion initialement empruntée au monde de l'industrie fait définitivement son entrée dans le domaine de la formation professionnelle continue vers la fin des années 1980. Cette activité d'analyse, d'anticipation de projection investit dès lors progressivement tous les domaines du monde du travail. L'ingénierie devient une démarche de conduite de gestion de projet qui implique une diversité d'outils, de moyens et d'acteurs intervenant dans le dispositif de la mise en œuvre jusqu'à l'évaluation.

C'est alors que le terme d'*ingénierie* désigne « l'activité de conception de méthodes, de dispositifs, de cursus, d'outils, qui fait partie intégrante du métier de formateur d'adultes. » (Carré P., Caspar P., 1999/2011, p. 372). Au fil du temps la notion même d'ingénierie se différencie progressivement dans sa démarche pour parvenir à une distinction entre :

- L'ingénierie des dispositifs de formation qui recouvre la notion de projet, de stratégie, qui fixe les finalités, qui comprend la formation des formateurs, qui englobe les partenariats, qui a trait aux coûts, aux investissements, aux équipements, qui comprend la logistique et la planification ;
- L'ingénierie pédagogique qui relève des prestataires de la formation, qui définit et s'appuie sur des objectifs pédagogiques, sur la didactique et les modalités d'apprentissage, sur les moyens et supports permettant de mesurer la progression. Elle s'applique également à la mise en œuvre des conditions de réussite en termes de processus d'apprentissage.

La notion d'ingénierie a évolué sur le plan sociétal en passant du domaine du génie, à celui de l'industrie et du secteur de la construction, puis au secteur tertiaire notamment en ce qui concerne les secteurs professionnels du commerce, puis des systèmes d'information, pour s'étendre dans le champ social de la formation en regard du développement de savoir-faire professionnels spécifiques tant individuels

que collectifs. L'ingénierie dans le domaine de la formation est donc au fil des ans devenue incontournable pour le monde de l'entreprise, et plus largement dans le monde du travail, afin d'intégrer la compétence en termes d'enjeux stratégiques.

I.2 Le processus de formation : une logique à trois niveaux.

Selon Carré et Caspar (Carré, Caspar, 1999/2011, p. 434), le processus de formation fait intervenir au moins trois niveaux d'analyse interdépendants qui déterminent également trois niveaux d'ingénierie :

- le niveau macro qui relève de l'analyse à l'échelle du système global de formation. Il s'inscrit dans le champ des systèmes sociaux, socio-organisationnels et politiques de la formation ; c'est le niveau de l'ingénierie de formation ;
- le niveau méso qui considère les dimensions techniques, pédagogiques des dispositifs mis en œuvre. Il correspond au champ de la formation dans sa dimension institutionnelle ; c'est le niveau de l'ingénierie pédagogique ;
- le niveau micro qui se situe à l'échelle de l'intervention pédagogique et des composantes cognitives de l'apprentissage dans le champ de la pédagogie ; c'est le niveau de la situation d'apprentissage de l'apprenant.

Pour sa part, Thierry Ardouin présente une grille d'analyse sensiblement différente des ingénieries inhérentes au processus de formation, mais tout à fait complémentaire de l'approche de Carré et Caspar. Il distingue ainsi trois grands types d'ingénierie (Ardouin, 2003/2010, p. 26) :

- l'ingénierie des politiques qui correspond au niveau stratégique et décisionnel du « maître d'ouvrage ». C'est le niveau qui intègre à travers la notion de projet les orientations politiques de la commande, qui définit des orientations en termes d'évolution des compétences individuelles et collectives. Le « maître d'ouvrage » peut autant que de besoin s'entourer ou recourir à des personnes ressources expertes, consultants ou conseillers pour guider sa réflexion.

- l'ingénierie des systèmes de formation correspond au niveau organisationnel et s'appuie sur un « maître d'œuvre » de la formation. Elle va permettre, à partir d'un cahier des charges et d'un échéancier, de construire et de structurer le projet de formation en le traduisant en dispositif particulier et en action. Ce niveau définit les contours du dispositif d'apprentissage intégrant ses diverses dimensions contractuelles, juridiques, contextuelles. Il s'agit du niveau de mise en œuvre partielle ou totale des différentes phases et étapes du projet correspondant à la commande. Le « maître d'œuvre » assume à la fois l'architecture, le pilotage, et la régulation du projet de formation.
- l'ingénierie pédagogique ou ingénierie des pratiques pédagogiques qui correspond au niveau de la déclinaison pragmatique et opérationnelle des méthodes d'apprentissage et de la didactique professionnelle, des supports, des contenus, mais également du choix des formateurs et/ou intervenants. C'est un niveau opérationnel de prestation de formation dans lequel les prestataires interviennent aux différents niveaux du processus d'apprentissage.

I.3 Les acteurs de l'ingénierie dans le processus de formation.

En regard de cette classification des ingénieries issues des approches complémentaires de Carré et Caspar, ainsi que de Ardouin, trois niveaux d'acteurs de la formation se dégagent.

Selon l'approche de Carré et Caspar (Carré, Caspar, 2011) nous pouvons distinguer :

➤ L'ingénieur de formation dont les missions consistent en une traduction des objectifs sociaux et politiques. Il intervient en amont du processus de formation et en externe des structures de formation. À partir d'un diagnostic et d'études préalables, il doit concevoir l'architecture du dispositif de formation, en définir les conditions de mise en œuvre, rédiger un cahier des charges (budget, moyens matériels et humains,...), superviser, encadrer et réguler si nécessaire les différentes activités de conception en adéquation avec la commande, et enfin valider le contrôle de la planification et de la mise en œuvre des séquences et des situations de

formation. Son niveau de responsabilité suppose l'exercice régulier d'une veille juridique, scientifique, stratégique et méthodologique.

➤ L'ingénieur pédagogique qui a pour mission la mise en œuvre des activités qui sont engagées en interne d'une structure de formation et consistent en la conception et l'organisation du dispositif de formation et de validation d'acquis. Il participe, du fait de sa fonction, à la coordination des activités telles que la caractérisation des profils des personnes en formation, à la rédaction du cahier des charges, il intervient dans le calcul des coûts et la négociation de l'offre de formation au travers d'une gestion analytique des budgets affectés aux dispositifs et actions de formation. Il veille au recrutement des formateurs et à la cohérence des équipes, recherche des partenaires, met en œuvre des bilans pédagogiques dans le respect de la législation et de la déontologie de la formation. Il exerce la fonction de maître d'œuvre au travers de l'opérationnalisation logistique et pédagogique de la formation. À ce titre il est le garant de l'architecture du dispositif de formation (alternance, face-à-face pédagogique...).

Il exerce une fonction d'encadrement de coordination du processus de formation en veillant à la cohérence de la programmation et en contrôlant l'articulation des différentes séquences en vue de maintenir la cohérence du dispositif et l'atteinte des objectifs. Il exerce un encadrement à caractère pédagogique et administratif en organisant et planifiant les activités, en supervisant et participant au recrutement des personnes en formation et en accordant et animant les équipes pédagogiques et les formateurs. Son rôle consiste également à mettre en place des régulations à caractère pédagogique avec l'ensemble des acteurs impliqués. Compte tenu de sa fonction d'encadrement d'accompagnement des équipes, il assure une veille pédagogique tout au long du processus de formation. Il participe aussi aux activités d'accueil et d'accompagnement des personnes en formation et supervise la mise en place et le suivi des projets personnalisés. Il a également pour rôle d'organiser les réunions d'équipe et de rencontrer en cas de besoin les personnes en formation.

En termes d'évaluation, ses missions l'amènent à évaluer le dispositif de formation sur le plan logistique et sur le plan pédagogique au travers de la politique de formation entreprise, des stratégies mises en œuvre en cohérence avec le dispositif

de formation et l'architecture préalablement retenue. Il se doit également d'opérationnaliser les stratégies de qualité définies par la structure de formation. À cet effet, il doit assurer une veille scientifique, méthodologique juridique,... et mettre en place les conditions de la construction des compétences collectives. Pour cela, il prévoit et organise des temps et des espaces de partage de réflexion sur les pratiques mises en œuvre en animant le travail d'équipe, la concertation et la formalisation des pratiques au travers de séminaires de réflexion d'analyse de pratiques. Il doit également veiller à la qualification des différents professionnels qui interviennent dans le dispositif. Dans cette construction est mise en œuvre une démarche qualité professionnelle. Il doit également veiller à mettre en place et conforter des partenariats et animer des réseaux.

➤ Le formateur qui est membre d'une équipe pédagogique et travaille en proximité avec l'ingénieur pédagogique tout au long du processus de formation. Son implication porte cependant plus particulièrement sur son propre domaine d'intervention. Ses missions s'inscrivent dans deux dimensions que sont la conception pédagogique et l'animation des séquences de la formation.

Trois grandes fonctions le caractérisent dans ses missions ; une fonction de conception pédagogique des séquences, des situations de formation, et des parcours de formation ce qui implique qu'il maîtrise des savoirs disciplinaires méthodologiques et soit capable d'élaborer des démarches et des outils adaptés, une fonction de mise en œuvre de ces séquences et situations de formation, et une fonction d'accompagnement et de tutorat des personnes en formation. Son *cœur de métier* est le face-à-face pédagogique au travers duquel il évalue les acquis des personnes en formation, définit des objectifs pédagogiques et aide les personnes en formation à la formalisation de leur projet professionnel. Il fait preuve de stratégies pédagogiques qui lui permettent de construire des situations pédagogiques qui s'inscrivent dans une progression graduée en regard des personnes en formation, et reposant sur des supports pédagogiques adaptés. Il construit des outils lui permettant d'évaluer les apprentissages, la construction des connaissances, et ainsi de mesurer les acquis et de valider le parcours de formation. Dans une formation par alternance il participe également à l'évaluation des acquis en situation professionnelle. Considérant son autonomie de conception pédagogique, le formateur doit être en

mesure de s'approprier les outils propres à la formation (notamment les référentiels). Par ailleurs il doit accorder une place prépondérante à l'activité de veille en ce qui concerne les méthodes et techniques pédagogiques, la formalisation des pratiques, et la production d'écrits professionnels.

Compte tenu de ses missions, le formateur doit faire preuve d'adaptation, de qualités relationnelles, de capacité à réfléchir sur lui-même ainsi qu'à se remettre en cause. Il doit également être en mesure de transmettre ses savoirs en interne, ce qui constitue l'expression fondamentale de son implication dans l'ingénierie pédagogique, et de savoir questionner les dimensions éthiques et déontologiques de son métier. Le formateur doit être en mesure d'analyser ses propres pratiques d'ingénierie pédagogique. Ce travail d'analyse de pratiques, qu'il peut entreprendre seul ou avec des tiers, est une occasion pour lui de se former en engageant une réflexion sur le faire et les outils qu'il conçoit et met en œuvre au service de la personne en formation. Pour le formateur, cette lecture de ses pratiques d'ingénierie pédagogique lui permet de se positionner en sujet et en acteur dans des dispositifs de formation qui bien souvent relèvent d'une *commande* et/ou de référentiels imposés par les pouvoirs publics ou une entreprise et relevant bien souvent d'un cahier des charges plus ou moins prescrit.

En référence à l'approche de Thierry Ardouin, nous nous proposons dans le tableau ci-après (Ardouin, 2003/2010, p. 30) issu de son ouvrage de présenter les acteurs de sa typologie des ingénieries, en reprenant la grille d'analyse de l'environnement professionnel impliqué au sein de chaque niveau d'ingénierie :

Niveaux	Acteurs externes	Organisation et hiérarchie	Acteurs internes
Ingénierie des politiques	État, Région Branches professionnelles OPCA	Direction générale Direction des ressources humaines	Comité d'entreprise Syndicats Directions administratives et fonctionnelles
Ingénierie de formation	Organisme de formation Prestataires de services	Responsable de formation Ingénieur-formation Collaborateurs et assistants	Cadres et responsables de services Personnels, salariés, publics cibles
Ingénierie pédagogique	Formateurs	Formateurs internes Autres établissements Autres responsables	Apprenants Stagiaires

Source : Ardouin T. (2003/2010) *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer.* (3^e éd.). Paris : Edition Dunod. Tableau 2.2 – Acteurs et ingénierie, 30.

Nous retenons que, selon Thierry Ardouin, l'ingénieur de la formation doit nécessairement repérer les acteurs en jeu en regard des trois niveaux d'ingénierie qu'il définit, ce qui contribue de manière significative à la constitution de son propre réseau dans ce système des acteurs du processus de formation. Chaque niveau d'ingénierie, et par là-même chaque acteur, a ses propres enjeux et attentes qui s'avèrent spécifiques en regard de la fonction occupée dans le processus de la formation, des objectifs qu'il doit réaliser et des actions qu'il lui faut entreprendre pour y parvenir.

I.4 L'ingénierie de formation.

Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment, l'ingénierie de la formation est apparue en France au cours des années soixante-dix. Cette apparition a notamment été favorisée par les demandes des pays en voie de développement qui souhaitent former dans un délai le plus court possible des personnels moyennement à hautement diplômés, par l'entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation et

plus particulièrement dans les cabinets de conseil et de formation, et par l'évolution de la législation concernant la formation continue en termes de contribution obligatoire de la part des entreprises, obligeant ces dernières à concevoir des dispositifs et des plans de formation au niveau de leurs propres organisations.

Selon G. le Boterf l'ingénierie de la formation est « l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (le cursus ou cycle de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, session ou stages,...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité » (Le Boterf, 1985 cité par Carré, Caspar, 1999/2011, p. 385).

La norme AFNOR NF X 50-750, définit l'ingénierie de formation comme un :

« Ensemble de démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes ou de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse de la demande et des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation. » (CREFOR, 2015).

Pour Anne Ponchelet, l'ingénierie de formation est « un ensemble d'activités de conception, d'étude et de coordination de diverses disciplines, pour réaliser et piloter un processus visant à optimiser l'investissement formation. » (Ponchelet, 1990, pp. 29-37).

Abraham Pain a défini l'ingénierie de formation en tant que « démarche dont le principe est la prise en compte du maximum de variables possibles dans le but de créer un système d'action, en réponse à une demande de formation. » (Pain, 2003, p. 7).

Prenant appui sur cette définition d'Abraham Pain, Françoise Raynal et Alain Rieunier déterminent que l'ingénierie de formation est une « démarche de conception d'actions de formation de longue durée (plan de formation) permettant de prendre en

compte un maximum de variables pour répondre de manière efficace à une demande de formation » (Raynal, Rieunier, 1997/2010, p. 237).

G. Le Boterf, un des principaux initiateurs de l'approche par les compétences, est amené quelques années plus tard à déterminer l'ingénierie des compétences, plus globale que l'ingénierie de formation, et postule que : « L'ingénierie de formation vise à concevoir et à mettre en œuvre des dispositifs permettant aux apprenants d'acquérir des ressources (connaissances, savoir-faire...) et de s'entraîner à les combiner et à les mobiliser pour agir avec compétence. » (Le Boterf, 1998/2011, p. 319). Ainsi, il souhaite marquer une évolution se traduisant par le passage d'une ingénierie de la formation à une ingénierie de la professionnalisation visant à concevoir et à mettre en place des dispositifs de professionnalisation. L'ingénierie de la formation n'est dès lors plus une ingénierie liée à un programme, mais à une ingénierie d'un contexte (économique, social, politique, juridique, culturel, géographique...) permettant aux personnes en formation, à partir d'invariants professionnels, d'acquérir une adaptation plus aisée en termes de compétences attendues.

Le concept d'ingénierie de formation s'appuie sur la méthodologie d'ingénierie générale qui articule la logique de conduite de projet, l'animation d'équipe et la gestion de partenariat en termes de prestataires et de clients

C'est une démarche permettant de concevoir de manière rationnelle des formations. Elle comprend généralement toutes les activités qui concernent des actions de formation s'inscrivant à moyen et long terme. Ainsi la démarche d'ingénierie de la formation s'appuie nécessairement sur une analyse de la demande et des besoins de formation, une définition des objectifs, un diagnostic préalable permettant la conception du dispositif, une conception des stratégies de formation et de programmation de l'action au travers des moyens mis en œuvre pour satisfaire à la formation, de la coordination de la mise en œuvre, ainsi que du suivi et de l'évaluation de la formation. L'ingénierie de formation doit répondre à des besoins et à un niveau de formation correspondant au niveau attendu en fin de formation en termes de savoirs et savoir-faire. De plus l'ingénierie de formation doit s'adapter au sujet en formation au travers d'une programmation et d'une progression adaptées. A cet effet, il est indispensable que des objectifs de formation soient élaborés afin

d'indiquer les résultats généraux auxquels doit conduire la formation en termes de compétences à maîtriser.

Ainsi que le note Thierry Ardouin, « ... l'ingénierie (au singulier) renvoie à une démarche, tandis que les ingénieries (au pluriel) renvoient à des domaines et des pratiques comme l'ingénierie de l'alternance, l'ingénierie d'insertion, l'ingénierie financière, et bien sur l'ingénierie de formation. » Ardouin, 2003/2010, p. 29).

L'ingénierie de formation telle que la définit Thierry Ardouin s'inscrit en quelque sorte dans une dynamique de démarche projet qui intègre toutes les étapes de la conception à l'évaluation.

Ainsi, nous pourrions admettre que l'ingénierie de formation peut en quelque sorte se décliner en différentes *ingénieries* recouvrant les différentes dimensions de structuration de l'ingénierie de formation :

- l'ingénierie du projet de formation qui recouvre les activités d'ingénierie appliquée à la formation dans sa phase de diagnostic, d'analyse et de conception ;
- l'ingénierie pédagogique qui concerne l'activité d'ingénierie appliquée à l'action formative et d'apprentissage de la personne en formation ;
- l'ingénierie didactique qui a trait à l'activité d'ingénierie appliquées à la séquence pédagogique au travers des méthodes, des outils et des supports utilisés ;
- l'ingénierie documentaire qui recouvre l'activité d'ingénierie appliquée à la conception de la documentation pédagogique ;
- l'ingénierie financière qui concerne l'activité d'ingénierie appliquée au financement de la formation ;
- l'ingénierie de l'évaluation et de la communication qui comprend l'activité d'ingénierie appliquée aux dispositifs d'évaluation et de communication qui sont associés au projet de formation ;

- l'ingénierie des compétences qui concerne l'évolution des compétences individuelles et collectives en regard de la formation mise en œuvre.

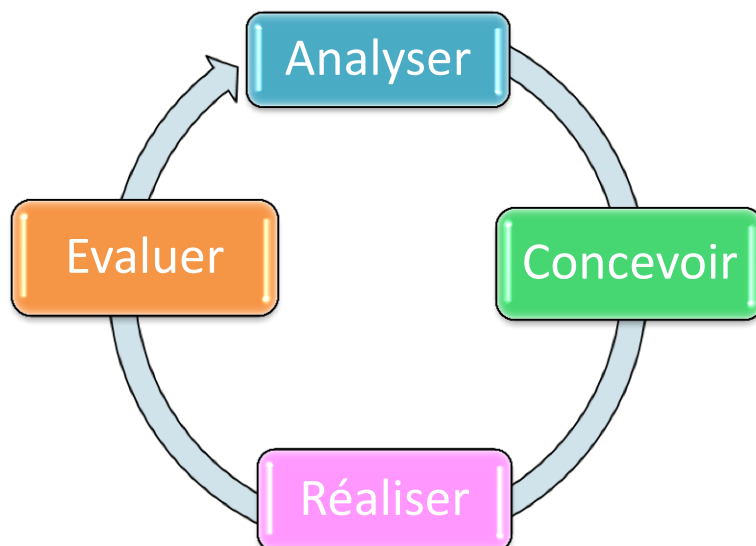
L'ingénierie de la formation est le niveau stratégique de décision de la politique de formation. Il implique une vision à long terme associée à une définition des objectifs généraux de la formation, ainsi que les conditions générales d'organisation de la formation.

Selon Thierry Ardouin, la démarche d'ingénierie de formation s'articule autour de quatre dimensions interdépendantes que sont :

« L'*analyse* qui repose sur la demande induite et fait appel à l'analyse stratégique en termes d'enjeux ; la *conception* qui fait appel à un construit en termes de projet et de planification ; la *réalisation* qui se rattache aux produits attendus, souhaités, recherchés, ainsi qu'aux résultats attendus et obtenus ; et enfin l'*évaluation* qui telle une boucle dynamique est présente et encadre chacune de trois dimensions précédentes. » (Ardouin, 2012).

Figure 1

Représentation de la boucle d'interaction entre les quatre dimensions de l'ingénierie de formation selon Thierry Ardouin.



Source : Ardouin T. (2012). UE 9.4.1 *Stratégie en Ingénierie et Métiers de la Formation*. Tours, Université François Rabelais. Conférence du 20 octobre 2012.

La phase d'analyse est la première étape primordiale et incontournable pour le responsable de formation, car elle conditionne la réussite de la démarche de formation. Elle repose sur une analyse systémique de l'environnement, de l'organisation, de son fonctionnement, des acteurs, des enjeux et des objectifs attendus au travers de l'action de formation. Cette phase d'analyse consiste à réaliser une analyse fine des besoins de formation dans un contexte donné. Pour cela il lui faut prendre appui sur des questionnements, des recueils d'informations, et une confrontation d'opinions des évaluations pouvant ainsi permettre de délimiter le besoin et de construire les objectifs opérationnels dans une phase de diagnostic. Les éléments recueillis lors de cette phase serviront de support à l'évaluation qui sera réalisée en cours et en fin de formation.

Dans sa *phase de conception*, l'ingénierie de formation traduit le projet d'action de la formation. La phase de conception repose sur une sélection des dispositifs et des actions les plus appropriés aux objectifs de formation visés. C'est une étape de conception et de formalisation du projet de formation avant d'envisager sa mise en œuvre, c'est la mise en adéquation entre ce qui est souhaité et ce qui va pouvoir être réalisé. Cette phase aboutit à un cahier des charges qui se doit de décrire les contours du dispositif mis en œuvre, les résultats et les caractéristiques attendues du dispositif à concevoir, prenant en compte les apports attendus pour le formé, les limites et les contraintes du dispositif. Cette phase de conception implique la prise en considération des référentiels propres à la formation (de formation, d'activités, de compétences et de certification) et implique une contractualisation en formation.

L'étape de réalisation consiste pour l'ingénieur de la formation à maîtriser trois grandes activités que sont :

- l'animation du dispositif de formation retenu, qui repose sur l'instauration de partenariats, le recours à une équipe pluridisciplinaire répondant aux attentes du dispositif de formation mis en œuvre en termes de compétences et la coordination des différentes phases de la démarche projet ;
- le pilotage du dispositif de formation qui consiste en une gestion un contrôle et une régulation du projet en termes d'adéquation des

moyens mis en œuvre et des buts recherchés, un intérêt en ce qui concerne la logistique matérielle et humaine, une recherche constante d'optimisation des méthodes de travail et de l'enchaînement des étapes du projet et des actions, la création et l'utilisation d'outils de traçabilité de la mise en œuvre du dispositif (tableaux de bord), ainsi qu'un suivi et une évaluation à la fois pédagogique, organisationnelle, et financière ;

- la communication qui est un maillon essentiel dans cette phase de réalisation par la prise en considération constante de la parole des acteurs (formateurs et personnes en formation). L'ingénieur de la formation doit également veiller à une circulation de l'information qui soit de qualité. Cette étape de réalisation doit également intégrer une dimension de veille documentaire entendue d'abord comme un *état de veille* et de *vigilance* de ce qui se fait, se dit et s'écrit dans le domaine de la formation, mais également dans l'environnement professionnel dans lequel s'inscrit ce dispositif de formation. Ensuite, cette dimension de veille intègre également la notion de conservation et de gestion des informations et des documents produits lors de la mise en place du dispositif de formation.

La phase d'évaluation est incontournable en termes de mesure des écarts entre les résultats prévus et/ou attendus et ceux réellement atteints. Cette phase d'évaluation prend sens tant au cours de la formation en termes d'évaluation régulation qu'à l'issue de la formation en qualité d'évaluation contrôle. C'est une évaluation qui est à la fois qualitative et quantitative. Elle contribue à l'apport d'ajustements et d'amélioration dans la reconduction de la formation. Cette évaluation peut prendre en considération le dispositif de formation à travers ses composantes, l'organisme de formation, le(s) formateur(s), le stagiaire au travers de sa satisfaction de la formation et de la progression de ses acquis qui se traduit par une *montée en compétences*.

L'évaluation est à l'initiative du responsable de la formation en qualité de prestataire au service du *client*, client qui est autant le formé que les personnes qui dans l'environnement professionnel ont besoin de sa compétence, et parfois financent

sa formation. Cette évaluation revêt également une importance pour ceux qui évaluent la prestation de formation que sont les organismes de certification.

L'ingénierie de formation est une démarche itérative en ce sens que l'évaluation est une source d'information qui vient compléter l'étape de l'analyse en contribuant à enrichir l'analyse des besoins.

Nous retenons que l'ingénierie des dispositifs de formation permet de mettre en cohérence un ensemble de dispositifs et de moyens nécessaires à la formation (référentiel de compétences, référentiel d'activités, référentiel de certification textes législatifs et réglementaires, équipements matériels et infrastructures, modalités de gestion, missions des différents acteurs de l'organisation,...). Il nous paraît important d'approfondir la notion de *référentiel* sur laquelle repose désormais de très nombreuses formations initiales et formations continues quel qu'en soit le domaine professionnel.

I.4.1 Une ingénierie qui repose sur des référentiels.

La notion de référentialisation nous apparaît particulièrement importante compte tenu de notre travail de recherche, considérant qu'elle constitue au travers de différents référentiels le socle sur lequel repose la formation initiale d'infirmier. Thierry Ardouin postule que la référentialisation est « une lecture de la réalité, une modélisation qui permet de mieux la comprendre et l'appréhender. » (Ardouin, 2003/2010, p. 102). Il envisage la référentialisation comme la méthode d'élaboration, le référentiel étant le produit de cette démarche.

Commençons par définir ce qu'est un référentiel.

Dans son usage le plus commun, le terme *référentiel* désigne une « liste d'éléments formant un système de référence. » (Le nouveau Petit Robert de la Langue Française, 2009, p. 2158).

Thierry Ardouin définit le référentiel comme un « inventaire d'actes, de performances observables, de capacités, de compétences permettant de donner une représentation la plus claire possible de l'objet désigné et formant un système de référence. » (Ardouin, 2003/2010, p. 271).

La Commission Nationale de la Certification Professionnelle définit la notion de *référentiel* de la manière suivante :

« Selon la logique de construction d'un diplôme, titre ou autre certificats, les différents référentiels (activités, certification...) recouvrent des significations différentes. D'une manière générale, c'est un document descriptif utilisé comme référence, dont le contenu (concepts utilisés, signification des termes, composantes, articulations entre les différents éléments...) est différent selon les cas. Le choix d'un référentiel implique donc que ses utilisateurs en partagent le même sens. Les référentiels sont des supports essentiels dans une logique de certification. » (Commission Nationale de la Certification Professionnelle, 2014).

Le référentiel est donc un inventaire d'activités et de compétences nécessaires à l'exercice de ces activités. Il participe de l'élaboration des diplômes professionnels en termes de *référentiel d'activités professionnelles*. Ce dernier comporte une description des activités, des tâches, des conditions d'exercice de l'activité, également une description du champ d'activités, ainsi que du contexte professionnel d'exercice.

Le référentiel est une notion qui répond à des attentes du système politique, social, économique et technique. Le plus couramment il est empreint d'un caractère indicatif qui permet à ceux qui s'y réfèrent de construire leurs activités sans pour autant le prendre pour une norme. Toutefois il peut s'avérer prescriptif, c'est notamment le cas en ce qui concerne les référentiels de la formation initiale d'infirmier.

Quatre types de référentiels organisent généralement la relation entre formation et emploi : le référentiel-métier, le référentiel des compétences, le référentiel de formation et le référentiel de certification.

Le référentiel-métier détermine l'ensemble des activités, des aptitudes, des savoirs et des savoir-faire associés à un métier. Il est le plus souvent construit selon une structure commune qui comprend une définition du métier, les conditions générales d'exercice associées, la formation requise pour exercer, les compétences

techniques et compétences associées, les activités spécifiques du métier, les perspectives d'emploi et les perspectives d'évolution du métier, les lieux d'exercice, ainsi que la rémunération. Les référentiels-métiers contribuent à faire évoluer les différents métiers en termes de valorisation et de reconnaissance professionnelle et sociale, à dynamiser les professions et à faire évoluer les contenus pédagogiques des formations initiales. Ils permettent généralement d'établir le profil de poste pour un emploi donné.

Le référentiel de compétences liste les compétences requises pour l'exercice d'un métier. C'est sur la base de ce référentiel que les écarts entre les compétences requises et les compétences acquises par une personne donnée sont évaluées, et que des décisions de perfectionnement sont prises.

Les compétences requises sont les compétences associées à un métier et estimées indispensables pour l'exercice de ce métier. Certaines de ces compétences sont obligatoires et évaluées par des certifications externes pour accéder aux métiers.

Les compétences acquises sont les compétences maîtrisées par une personne. Ces compétences doivent correspondre aux compétences requises pour l'exercice du métier et donc faire l'objet de perfectionnements et de mises à niveau réguliers. Mais cette personne peut également disposer de compétences acquises par expérience (compétences formelles, non formelles, informelles) en dehors des compétences requises. C'est à l'employeur qu'il revient ou non de valoriser ces compétences tant au profit de la structure de travail (ouverture de possibilités de nouveaux postes de travail) que de la personne en elle-même (mobilité, évolution professionnelle,...).

Afin d'appréhender de manière plus précise la visée d'un référentiel de compétences, il nous semble important de définir la notion de *compétence*.

Selon Philippe Zarifian :

« La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. La compétence est une intelligence pratique des situations, qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. La compétence est la

faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour de mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de co-responsabilités. » (Zarifian, 2001, p. 69).

La compétence repose donc à la fois sur une prise d'initiative dans l'action en regard de connaissances acquises, renforcées par la confrontation expérientielle à des situations multiples et à une dimension de responsabilité, ceci afin de produire une réponse adaptée à un événement.

Philippe Carré et Pierre Caspar postulent que « ... la compétence permet d'agir et/ou de résoudre les problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. ». (Carré & Caspar, 1999/2011, p. 232). Dans cette définition, la compétence est liée à l'action et n'existe pas en dehors de l'usage que l'on en fait dans un contexte donné.

Le référentiel de formation définit les capacités indispensables à faire acquérir durant la formation, traduit les objectifs, les contenus et les méthodes inhérents à la formation.

Un référentiel de formation se construit généralement à partir de cinq étapes que sont :

- identifier les situations emblématiques ou situations clés qui vont permettre de mobiliser la compétence ;
- identifier les domaines de savoirs nécessaires à la mise en œuvre de cette compétence en regard des situations emblématiques ;
- identifier et organiser les unités d'enseignement ;
- détailler chaque unité d'enseignement dans son adéquation avec la (les) compétence(s) en lien, ses objectifs, ses éléments de contenu, ses recommandations pédagogiques, ses modalités et critères d'évaluation ;
- organiser et mettre en cohérence les différentes unités d'enseignement et en assurer la répartition sur le temps de la formation (par semestre, par mois, par semaine ou par jour) en fonction de la durée de la formation.

Le référentiel de certification évalue les compétences et les savoir-faire attendus. Il comprend des modèles de scénarios, de suivi, d'évaluations.

En référence à la Commission Nationale de la Certification Professionnelle un *référentiel de certification* est :

« Dans certains cas, c'est un document qui décrit précisément les capacités, compétences et savoir exigés pour l'obtention de la certification visée. Il indique les situations dans lesquelles celles-ci peuvent être appréciées, les niveaux à atteindre, les critères de réussite, qui permettent de situer la performance du candidat. Il indique ce qu'il faut évaluer, les modalités de l'évaluation ainsi que les évaluateurs ou jurys qui y seront impliqués. Dans d'autres, il identifie les combinaisons de compétences dont il s'agit de vérifier la maîtrise (objectifs de certification). » (Commission Nationale de la Certification Professionnelle, 2014).

Ainsi que nous venons de l'aborder, l'ingénierie de formation repose donc sur des référentiels : référentiel-métier, référentiel de compétences, référentiel d'activités, référentiel de formation, référentiel de certification, qui sont autant d'outils de structuration de la formation et permettent de donner sens à l'action de formation pour les différents acteurs que sont l'ingénieur de formation, l'ingénieur pédagogique, le formateur et la personne en formation.

Dans la formation initiale d'infirmier, formation professionnalisante par alternance, l'ingénierie de formation est à la fois le support et le lien entre le formateur, le professionnel et l'étudiant, au travers des outils constitutifs et prescrits que sont l'analyse de pratiques, l'analyse des situations de travail, et le portfolio.

L'ingénierie de formation dans cette dernière s'appuie sur deux dimensions principales : la production de compétences et la maîtrise d'usage professionnel. La démarche socio-professionnelle d'ingénierie de formation consiste donc à mettre en œuvre tous les moyens nécessaires afin d'optimiser la réponse des acteurs professionnels en termes de compétences et d'efficience dans l'action au service de l'organisation et des personnes.

Dans le cadre d'une formation par alternance telle que la formation initiale d'infirmier, l'ingénierie de formation doit être pensée comme une articulation entre les textes réglementaires qui déterminent le(s) référentiel(s) de formation et les situations *réelles* issues des terrains de formation qui s'inscrivent dans des dimensions de partenariat et de réseaux.

Après avoir envisagé le niveau organisationnel que représente l'ingénierie de formation, nous allons maintenant envisager le niveau pragmatique et opérationnel de la prestation de formation et du processus d'apprentissage qu'est l'ingénierie pédagogique.

I.5 L'ingénierie pédagogique.

L'ingénierie pédagogique nécessite dans un premier temps d'apporter une définition de ce qu'est la pédagogie. Le mot *pédagogie* est emprunté au grec ancien « παιδαγωγία » qui signifie « conduire, mener, élever un enfant », ce qui par extension consiste à donner la « direction, ou mener l'éducation des enfants » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2014). Sous ce terme sont rassemblés à la fois la didactique, c'est-à-dire l'ensemble des méthodes et des pratiques d'enseignement, d'éducation et de formation, ainsi que les qualités et aptitudes à transmettre des connaissances, des savoirs et savoir-faire.

Selon Philippe Jonnaert :

« La pédagogie ne porte pas un regard prioritaire sur les rapports au savoir. Elle s'intéresse plutôt aux conditions mises en place par l'enseignant pour faciliter les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Elle porte un regard particulier sur les interactions entre les différents acteurs des séquences d'enseignement et d'apprentissage. » (Jonnaert, Vander Borght, 1999/2003, p. 71).

Abraham Pain distingue l'ingénierie de la formation qui a trait aux dispositifs et à la structure globale de la formation, et l'ingénierie pédagogique ou *didactique* qui est « centrée sur la mise en œuvre du dispositif de formation », ce qu'il considère s'inscrire dans une dimension « de face-à-face pédagogique au niveau du formateur plutôt qu'à celui du responsable du dispositif. » (Pain, 2003, pp. 28-29).

La notion d'ingénierie pédagogique est à la fois relativement récente et contemporaine de l'émergence de nouveaux dispositifs de formation apparus au cours des dernières années qui se diversifient de la formation des adultes *classique* : formation ouverte et à distance (FOAD), centres de ressources et de partage de savoirs structurés en réseau, e-learning, formation en alternance, etc. Parallèlement, les méthodes, les pratiques et les outils pédagogiques ont également évolué.

L'ingénierie pédagogique est du ressort des prestataires de formation, c'est le niveau des formateurs internes ou externes. L'ingénierie pédagogique consiste en l'élaboration et la mise en œuvre du dispositif d'apprentissage. Elle s'inscrit au-delà de l'ingénierie de formation limitée à la conception et à la mise en œuvre d'actions de formation. Elle est chargée de répondre pédagogiquement à l'ingénierie de formation et à ce titre en est en quelque sorte une des parties. Elle s'inscrit à un niveau *micro* qui repose sur les enseignants ou les formateurs.

Gilbert PAQUETTE, Professeur de didactique et de mathématiques à l'Université du Québec à Montréal, définit l'ingénierie pédagogique comme « l'ensemble des procédures et tâches permettant de définir le contenu d'une formation. Cela implique d'identifier les connaissances et compétences visées, de réaliser une scénarisation pédagogique des activités d'un cours, et de définir les infrastructures, les ressources et les services nécessaires à la diffusion des cours et au maintien de leur qualité. » (Paquette, 2002, p. 106).

L'ingénierie pédagogique réclame la mise en œuvre de modalités pédagogiques et didactiques et un accompagnement du sujet en formation. Elle repose pour les formateurs sur la rédaction d'objectifs pédagogiques qui par une appropriation différenciée de la part des sujets en formation doit permettre la réalisation des apprentissages. Ces objectifs indiquent les résultats généraux auxquels doit conduire la formation en termes de compétences à maîtriser. Elle définit les objectifs pédagogiques, les progressions, les moyens et les modalités d'apprentissage, les supports et les différents scénarios pédagogiques. Elle s'attache à réunir les conditions de réussite des processus d'apprentissage.

L'ingénierie pédagogique est donc une démarche qui relève des acteurs de l'organisation de la formation et consiste à concevoir la formation dans une

dynamique de face-à-face pédagogique dans laquelle seront définis les contenus, les méthodes, la progression pédagogique des formés. Ainsi, l'ingénierie pédagogique va déterminer, pour chaque composante pédagogique (module d'apprentissage, unités d'enseignement, etc.), un contenu qui va se décliner en objectifs pédagogiques, en connaissances et savoirs requis, en exercices théoriques et pratiques d'application, en activités, en planification et en programmation, en exercice d'évaluation, et en dispositifs d'évaluation.

S'engager dans un processus d'ingénierie pédagogique et par là-même dans la prestation d'une activité de formation ne repose pas sur la simple connaissance de la matière et des contenus que le formateur doit dispenser en cours, ni simplement sur de potentielles qualités de pédagogue. Dans ce processus d'ingénierie pédagogique, une phase de préparation est toujours indispensable, permettant de s'assurer que la formation s'inscrit dans une qualité de réponse aux besoins des sujets en formation et que les différentes composantes de cette activité de formation, en termes d'objectifs, de contenu, de stratégie pédagogique, de stratégie d'évaluation des apprentissages, etc., sont cohérentes les unes par rapport aux autres.

Intégrer un processus d'ingénierie pédagogique doit permettre au formateur de mieux appréhender un certain nombre de critères qualitatifs en regard de l'activité de formation. Ainsi, l'ingénierie pédagogique doit contribuer pour le formateur à proposer un dispositif de formation plus efficace, plus pertinent, plus cohérent voire plus novateur, en somme plus efficient pour chacun des acteurs (formateur, sujet en formation, structure de formation). L'ingénierie pédagogique doit permettre également une meilleure gestion de la complexité des situations pédagogiques rencontrées, notamment dans la conception et la planification d'une activité de formation.

L'ingénierie pédagogique a également une fonction de médiation dans la communication entre les membres d'une équipe pédagogique qui sont issus fréquemment de diverses disciplines de par leur parcours professionnel et peuvent posséder chacun leur propre cadre de référence tant théorique que méthodologique. En cela, un processus d'ingénierie pédagogique permet l'adoption d'une méthodologie et d'un vocabulaire commun où chacun au travers d'une distribution

de tâches de responsabilités œuvre au bénéfice du sujet en formation. Cette communication, notamment dans une formation par alternance, doit également être facilitée auprès des partenaires professionnels à l'origine du système d'apprentissage.

Enfin, un processus d'ingénierie pédagogique permet une meilleure réutilisation du travail réalisé, à la condition que les activités de formation et les productions soient correctement documentées et indexées. C'est un moyen permettant de reconduire avec facilité les activités de formation existantes, voire de les faire évoluer.

Ainsi que nous l'avons précédemment spécifié, nous sommes responsable pédagogique d'un Institut de Formation en Soins Infirmiers. Une de nos principales missions consiste par conséquent à articuler au quotidien l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. A ce titre, nous retenons que l'ingénierie pédagogique doit être entendue comme un moyen de créer ou d'améliorer un dispositif pédagogique, en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques dans le respect d'un cahier des charges élaboré le plus souvent par des acteurs externes à la structure de formation.

Dans la formation initiale d'infirmier, l'ingénierie pédagogique est à la fois orientée et focalisée prioritairement sur les dimensions cognitive, comportementale et stratégique de la professionnalisation. Ainsi les étudiants construisent leurs compétences davantage en combinant les ressources issues des situations pédagogiques (situations de soins, situations emblématiques, analyse de pratiques et analyse d'activité, situations travaillées en atelier de travaux dirigés, contenus des cours au sein des UE) que dans une transmission d'un savoir académique et scientifique exclusif.

Les formateurs sont passés d'une logique de connaissances à une logique de compétences qui permet une décentration dans la transmission des savoirs et des contenus et une recentration sur le processus d'apprentissage.

Ainsi, nous nous situons dans des situations pédagogiques qui s'inscrivent au-delà des situations pédagogiques traditionnelles, puisque nous privilégions les deux

dimensions que sont l'individualisation et la personnalisation du parcours de formation en regard de chaque étudiant.

La logique d'individualisation se traduit par la prise en compte des besoins et des objectifs des étudiants dans leurs apprentissages en regard des référentiels professionnels (formation, compétences, activités, certification). Elle détermine les objectifs de formation, les moyens pédagogiques mis en œuvre et les méthodes utilisées.

La logique de personnalisation de cette formation professionnalisante par alternance, permettant tant aux formateurs qu'aux étudiants une ouverture sur l'environnement professionnel, repose sur une conception des modalités d'alternance intégrative qui s'articulent entre les lieux de formation que sont l'IFSI et les terrains de stages professionnels. Cette alternance intégrative prend sens au travers de l'accompagnement et du tutorat en privilégiant les situations de travail et la réflexivité. À l'IFSI, cette logique de personnalisation est mise en œuvre au travers du face-à-face pédagogique, elle permet une connaissance la meilleure possible de chaque étudiant au travers de ses potentiels et de ses ressources afin qu'il puisse s'adapter de manière optimale aux contraintes de la formation et du terrain professionnel. Ainsi, les formateurs se situent dans l'accompagnement des apprentissages professionnels tant à l'IFSI qu'au sein des terrains de stages dans le champ de leurs missions de référent de stage.

CONCLUSION

Au travers de ce travail de réflexion et d'appropriation conceptuelle sur l'ingénierie, nous avons convoqué ce que recouvre la notion d'ingénierie au travers de ses différentes dimensions. Nous nous sommes plus particulièrement intéressé à délimiter cette notion en regard d'un processus de formation et est à identifier quels en sont les principaux acteurs. Il nous est apparu également important de différencier ce que sont l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique afin de mieux situer la réflexion de ce travail centré sur l'accompagnement de l'équipe pédagogique à s'inscrire dans une dynamique et une stratégie d'évaluation continue de la qualité du dispositif de formation initiale que nous mettons en œuvre ensemble au quotidien.

À ce titre, nous proposons dans la suite de ce travail de mener une recherche et une réflexion sur le concept de qualité particulièrement présent depuis de nombreuses années dans les différents champs sociétaux et professionnels. Puis, nous nous arrêterons sur la notion de démarche qualité appliquée à la formation initiale d'infirmier.

CHAPITRE II : LA QUALITE AU CŒUR DE LA FORMATION INITIALE D'INFIRMIER.

INTRODUCTION

La notion de qualité très présente dans la société d'une manière générale et plus particulièrement dans le monde professionnel, la généralisation des normes ISO dans l'industrie puis leur introduction progressive dans le secteur des services, ou la certification dans les hôpitaux, induit depuis de nombreuses années des conséquences importantes dans les organisations du travail et sur les conditions de travail.

La qualité répond à la fois à une demande sociale et sociétale, et constitue un facteur de compétitivité non négligeable pour les entreprises. Sa relation étroite avec les stratégies de l'entreprise en fait un outil de management incontournable et performant au service d'une politique qualité présentée à la fois dans l'intérêt du *client* et dans celui du *prestataire*.

Après une présentation de la notion de *qualité* à travers ce qui la définit et son histoire, nous verrons dans ce chapitre quelques éléments incontournables de la terminologie du management de la qualité, ainsi que certains de ces attributs et notions contiguës. Ensuite nous réaliserons une présentation des organismes certificateurs. Enfin, nous aborderons en quoi consiste une démarche qualité en IFSI avant de conclure.

II.1 Un concept sociétal vulgarisé et récurrent.

II.1.1 Qu'est-ce que la qualité ?

Dans notre société, la qualité fait l'unanimité, il ne viendrait à l'idée de personne de revendiquer la non qualité. C'est un terme couramment et de plus en plus utilisé dans notre société, que ce soit au sein des entreprises, des institutions ou par le grand public. Mais il reste actuellement encore souvent abstrait. Alors qu'est-ce que la qualité ?

Si l'on se réfère au dictionnaire le Petit Robert, deux sens se dégagent pour définir la qualité. Dans le premier sens, c'est une « manière d'être, plus ou moins caractéristique ; un aspect sensible et non mesurable des choses » (Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009, p. 2079). Nous sommes interpellé par l'aspect *non mesurable*, puisque nous verrons par la suite que l'évaluation de la qualité repose sur des outils dont l'objectif est de mesurer de manière la plus précise possible ce que sont les critères de la qualité. Dans son deuxième sens, c'est « ce qui fait qu'une chose est plus ou moins recommandable ; un degré plus ou moins élevé d'une échelle de valeurs pratiques » (Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009, p. 2079).

La norme ISO 9000 version 2005 donne de la qualité la définition suivante : « Aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences. » (ISO 9000, 2005).

Selon la norme AFNOR NF EN X 50-120, la qualité est en « ensemble de propriétés et caractéristiques d'un produit ou service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites » (AFNOR, 1987) et « un produit ou service de qualité est un produit dont les caractéristiques permettent de satisfaire les besoins exprimés ou implicites des consommateurs. » (AFNOR, 1987).

Dans la pratique la qualité se décline sous deux dimensions :

- la qualité externe qui correspond à la satisfaction du client. Elle consiste à fournir un produit ou un service conforme aux attentes du client afin de le fidéliser et ainsi améliorer sa part de marché. Cette dimension concerne les clients et partenaires extérieurs. Elle correspond à une démarche qui implique une écoute des clients et la prise en compte de leurs besoins implicites non exprimés. L'amélioration de la qualité externe au bénéfice du client repose sur des outils tels que le contrôle qualité ou l'audit qualité.
- La qualité interne qui correspond à l'amélioration du fonctionnement interne de l'entreprise ou de l'institution. Cette dimension consiste en la mise en œuvre des moyens qui vont

permettre de rendre efficace l'organisation par le repérage des dysfonctionnements et en les limitant. Les bénéficiaires de la qualité interne sont les différents acteurs de l'entreprise de l'institution (dirigeant, actionnaires, personnel). Il s'agit d'identifier et de formaliser des processus internes en s'appuyant sur une démarche participative de l'ensemble des acteurs.

La qualité est donc la capacité d'un produit ou d'un service à satisfaire à un besoin individuel et/ou collectif qu'il soit exprimé ou implicite par l'appréciation de ses propriétés en fonction de critères préalablement établis.

Nous nous proposons maintenant d'envisager la manière dont la qualité s'est inscrite dans l'Histoire, et dont le concept a subi une évolution sociétale.

II.1.1.1 Historique de la notion de qualité.

La recherche de la qualité n'est pas une démarche récente. En tous temps de l'Histoire, les hommes ont recherché la notion de qualité quel que soit le domaine (personnel et/ou professionnel) et l'activité concernée. Avant d'être à ce jour un mode de management des entreprises et des institutions, la notion de qualité a évolué au fil des années.

C'est une notion ancienne dont on retrouve des traces jusque dans l'Antiquité. Ainsi en 1750 avant J.-C. le roi de Babylone Hammourabi fait graver un code de 300 articles dans une stèle. Le Code d'Hammourabi décrit notamment la maîtrise de la qualité dans la construction des maisons. Jusqu'à la révolution industrielle c'est l'artisanat qui prévaut. L'artisan producteur de son savoir est en contact direct avec son client et gère l'ensemble du processus de la fabrication jusqu'à la vente du produit. La qualité est alors liée au savoir-faire de l'artisan, au choix de la matière première et au coût du produit fini. Seul l'artisan est maître de la production et la qualité du produit s'effectue en temps réel. En France au XVIIIe siècle, Jean-Baptiste Colbert Surintendant des Bâtiments du Roi, des Arts et des Manufactures fait de la notion de qualité un élément permettant de rendre la France prospère au travers des produits de l'industrie dont il a la charge. « Si nos fabriques imposent, à force de soins, la qualité supérieure de nos produits, les étrangers trouveront avantage à se

fournir en France et leur argent affluera dans les caisses du Royaume. » (Michel, Cavaillé, 2009, p. 25). À la fin du XVII^e siècle, les artisans se regroupent et les techniques progressent. La qualité est alors directement associée au prix de vente du produit ; un produit cher est un produit de bonne qualité.

C'est avec la révolution industrielle du XIX^e siècle, marquée par la mécanisation et par l'évolution des techniques qu'apparaissent les prémices de la notion de qualité. La demande augmente considérablement, les produits se complexifient, les transports ainsi que les sources d'approvisionnement et d'énergie se développent. C'est la période du taylorisme et de l'apparition des chaînes de production industrielle sur lesquelles travaille un personnel plus qualifié, généralement mal payé, qui effectue des tâches à la fois simples et répétitives.

En 1926, l'Association Française de Normalisation (AFNOR) est créée, ainsi que la Fédération Internationale des Associations Nationales de Normalisation (ISA) ancêtre de l'ISO (International Organisation for Standardization, en français Organisation Internationale de Normalisation) qui entrera en fonction le 23 février 1947.

Dans les années 1930, la notion de qualité émerge sous l'impulsion d'un nouveau courant de pensée professionnelle qui propose des méthodes de travail et d'organisation innovantes afin de maîtriser la qualité des produits dans les industries. C'est Walter Andrew Schewart, mathématicien de formation, nommé en 1925 à la direction technique des *Bell Telephone Laboratories* afin d'étudier des méthodes pour améliorer la qualité de la productivité, qui, suite à de gros problèmes de non qualité sur les produits de la *Bell Téléphone*, propose l'idée d'un contrôle organisé des produits et des services en utilisant les statistiques. C'est la naissance des services qualité dont la mission du *contrôle de la qualité* est de constater a posteriori la conformité des produits avant leur livraison, sans pour autant que soit instaurer un développement fort de ce contrôle au niveau de l'industrie. La deuxième guerre mondiale induisant une très forte demande de production auprès de l'industrie américaine à partir de 1941 permet l'extension des principes de Schewart sous la forme d'une diffusion et d'une généralisation des techniques de contrôle statistique.

C'est au Japon au début des années 1950, à l'occasion de la reconstruction de l'industrie japonaise démantelée au cours de la guerre, que la notion de qualité est apportée par des experts américains, notamment le Professeur William Edward Deming. Ce dernier démontre que l'obtention de la qualité est dépendante de l'implication de tous les acteurs de l'entreprise. Il postule également que la qualité repose sur la maîtrise des processus qui s'articulent dans un cycle dynamique et itératif autour de quatre dimensions qui recouvrent des objectifs spécifiques :

- *planifier* l'échéancier du travail à effectuer, définir les priorités ou les caractéristiques attendues, préparer la manière dont on va les atteindre, qui correspondent à la dimension *plan* ;
- *réaliser*, mettre en œuvre et exécuter les tâches prévues, qui correspondent à la dimension *do* ;
- *vérifier et contrôler* l'écart potentiel entre le prévisionnel et le réalisé au travers de l'atteinte des objectifs visés et en comprendre le sens, s'autoévaluer et/ou évaluer, qui correspondent à la dimension *check* ;
- *agir et améliorer*, décider, mettre en place des mesures correctives visant l'atteinte du résultat, qui correspondent à la dimension *act*.

Puis le processus recommence à partir de l'étape *plan*, et Deming postule que de tour de roue en tour de roue, l'entreprise ou l'institution *monte la pente des améliorations* et ainsi progresse en qualité. Ainsi, Deming met en évidence le principe d'amélioration continue de la qualité déclinée sous le nom de « PDCA » (Plan, Do, Check, Act) ou « Roue de Deming ». Avec ce principe d'amélioration continue de la qualité les objectifs de progression deviennent permanents dans une visée de conformité et dans une anticipation permanente qui s'inscrit dans le sens de l'amélioration et dans une anticipation de l'avenir.

Figure 2

Représentation d'un processus d'amélioration continue de la qualité : la roue de Deming.



Source : Récupéré le 13 juillet 2013 sur le site <http://www.piloter.org/qualite/roue-de-deming-PDCA.htm>

Deming élabore également quatorze règles d'action qui s'adressent aux dirigeants et qui fondent les principes de base du management de la qualité. Dès lors, l'industrie japonaise des biens et des services se reconstruit intégrant la notion de qualité.

Dans les années 1960, émerge l'idée de *la qualité totale* à l'initiative d'experts japonais qui souhaitent aller plus loin dans le domaine de la qualité (participation des personnels, prévention,...). Ce nouveau courant de pensée est formalisé et diffusé auprès de l'industrie japonaise des biens et des services par le fondateur des « cercles de qualité » qu'est le Professeur Kaoru Ishikawa. C'est au travers des grandes entreprises industrielles et plus particulièrement des industries de haute technologie telles que militaires, nucléaires ou aéronautiques que les principes de *l'assurance qualité* voient le jour. Il s'agit d'apporter la démonstration à tout moment que ce soit dans la réalisation ou dans l'existence du produit que ce dernier a la qualité requise. Cette assurance qualité repose sur des documents écrits et archivés. Aux États-Unis, en 1961 dans le cadre des programmes spatiaux Apollo,

Philip B. Crosby développe le concept du « zéro défaut » en mettant l'accent sur la place de l'homme au travers de sa motivation et de ses comportements dans l'obtention de la qualité.

La fin des années 1970 marquée par la crise industrielle et l'arrivée massive des produits japonais dans des secteurs industriels particulièrement stratégiques contraint des grandes entreprises américaines et européennes à initier des démarches de qualité totale favorisant la participation et la mobilisation des personnels. En 1979, l'ISO lance une étude concernant les normes internationales d'assurance de la qualité, et les principaux pays industrialisés participent à la rédaction de normes internationales pour *l'assurance de la qualité*.

En 1987 les normes de la série ISO 9000 consacrées à l'aspect organisationnel de l'assurance qualité, à son management et à ses méthodes voient le jour. Elles consistent en l'écriture de procédures au travers de la rédaction de manuels qualité et sur la conformité à ces procédures. La conformité d'une entreprise ou d'une institution peut faire l'objet d'une reconnaissance externe par un organisme indépendant sous la forme d'une *certification*. Ces normes ISO 9000 sont révisées une première fois en 1994, une deuxième fois en 2000, et le seront à nouveau au cours de l'année 2015. Depuis sa création en 1947 jusqu'à ce jour, l'Organisation Internationale de Normalisation a édité plus de 18 500 normes dans de multiples domaines.

Depuis les années 1990, l'assurance qualité est mise en œuvre dans de nombreux secteurs tant industriels que de services. Elle conduit à la mise en place d'un système d'obtention de la qualité et d'un système de garantie du maintien de la qualité et de traitement des écarts. La mise en œuvre de ce système de maîtrise de la qualité (à la fois contrôle et assurance de la qualité) contribue à l'instauration de *Services Qualité* spécialisés au sein des entreprises. En France, l'AFAQ (Association Française pour l'Assurance de la Qualité), organisme indépendant créé en 1988, est missionné pour réaliser les audits des systèmes d'assurance de la qualité des entreprises. Ce sont les normes internationales d'assurance de la qualité de la série des normes ISO 9000 qui constituent le référentiel permettant la réalisation de ces audits. La conformité à ce référentiel permet l'obtention d'un *label*, preuve externe

de la qualité des produits d'une entreprise. La certification constitue dès lors une reconnaissance formelle et la qualité devient un outil de management interne corrélé au développement du management participatif.

La notion de Qualité Totale est progressivement remplacée par la notion de *Management de la Qualité Totale* (Total Quality Management – TQM) qui introduit de manière très explicite qu'il s'agit avant tout d'un système de management qui, d'un système de management de la qualité issu du simple contrôle à posteriori de la qualité, a progressivement évolué vers un système de management par la qualité, système préventif d'une qualité maîtrisée, véritable enjeu stratégique des entreprises et des institutions prestataires de services.

Plus récemment ces démarches ont commencé à gagner les organisations non marchandes notamment dans le secteur sanitaire dans lequel nous exerçons professionnellement.

II.1.1.2 La qualité dans le domaine de la santé.

Ainsi, en septembre 1989, une décision ministérielle crée un organisme scientifique et technique indépendant qui a pour objet la conduite de toute action dans le domaine de l'évaluation médicale, des soins et des technologies médicales ayant un impact en termes de santé publique. Il s'agit de l'ANDEM : Agence Nationale pour le Développement de l'Evaluation Médicale. L'installation effective de l'ANDEM date du 20 avril 1990.

Puis, conformément aux Ordonnances du 26 avril 1996, puis au décret n°97-311 paru au Journal Officiel du 8 avril 1997, l'ANDEM est transformée en établissement public administratif dénommé ANAES : Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé. L'ANDEM est dissoute le 3 juin 1997 par l'assemblée générale extraordinaire de son conseil d'administration. La création de l'ANAES s'accompagne de nouvelles missions. L'ANAES reprend les missions d'évaluation de l'ANDEM enrichies de nouvelles actions : l'accréditation des établissements de soins, la nomenclature (c'est-à-dire l'émission d'avis scientifiques et techniques, par le développement des études d'évaluation technologique, sur la liste des actes, des prestations et des fournitures qui sont remboursés par l'assurance

maladie) et l'évaluation d'actions et des programmes de santé publique. L'accréditation est une procédure externe à un établissement de soins, indépendante de celui-ci ou de ses organismes de tutelle, effectuée par des professionnels, évaluant l'ensemble de son fonctionnement et de ses pratiques. Cette évaluation vise à assurer la sécurité et la qualité des soins donnés au malade et à promouvoir une politique de développement continu de la qualité au sein de l'établissement.

Au 1^{er} janvier 2005, l'ANAES est intégrée dans une nouvelle entité : la Haute Autorité de Santé (HAS). Dès lors, la HAS a notamment pour mission principale la certification des établissements de santé qui s'effectue tous les quatre ans. À cet effet, trois manuels de certification à l'intention des établissements de santé sont édités en 2007, 2010, 2014 contribuant ainsi à l'évolution des différents critères de certification.

À titre d'exemple, afin de mesurer l'évolution des attentes en termes de certification dans le monde de la santé, nous retenons que le manuel V¹¹2007 porte une attention particulière à certaines thématiques telles que l'évaluation des pratiques professionnelles ou la gestion des risques. Les références du manuel sont regroupées en quatre chapitres : politique et qualité du management, ressources transversales, prise en charge du patient et évaluations et dynamiques d'amélioration. Le manuel V2010 est élaboré avec une volonté de concentration de la démarche de certification sur les principaux leviers et éléments traceurs de la qualité et de la sécurité des soins dans les établissements de santé. Il représente une évolution importante du référentiel de certification des établissements de santé. Il introduit notamment des « Pratiques exigibles prioritaires » autour desquelles la HAS exprime des attentes renforcées. Il est organisé en 2 chapitres : « Management de l'établissement » et « Prise en charge du patient ». Enfin, le manuel V2014 correspond à une évolution de la certification à manuel constant contrairement aux versions précédentes qui s'étaient accompagnées d'un changement de manuel. Garder le même manuel répond à une demande de stabilité de la part des établissements de santé. La V2014 constitue une approche par thématiques pour la certification, autant pour l'élaboration d'un compte qualité que pour les audits de processus. Une liste de thématiques a donc été élaborée et une

¹¹ Le V signifie *version*, ce sigle est associé dans la rédaction à l'année d'édition du manuel de certification.

correspondance entre ces dernières et les critères du manuel de certification a été définie. « Les impacts recherchés par la V2014 sont :

- un management de la qualité et des risques installé dans la réalité quotidienne des équipes de soins. Il doit donner du sens en termes de qualité de la prise en charge des personnes soignées et de qualité des conditions d'exercice ;
- une démarche qualité véritablement continue grâce à la définition de priorités correspondant aux vrais enjeux de l'établissement. Les actions et les résultats seront retracés dans le compte qualité de l'établissement, *pierre angulaire* du processus de certification ;
- un pilotage des actions qualité ayant une plus grande valeur ajoutée grâce aux nouvelles méthodes de visite et à un niveau de formation et d'entraînement renforcé des experts-visiteurs ;
- un rapport - plus court - identifiant ce qui marche, est remarquable ou doit être amélioré. » (HAS, 2014).

Par ailleurs, le monde de la santé s'est doté de plusieurs référentiels-qualité correspondant à ses différents secteurs d'activités, parmi lesquels on peut citer de manière non exhaustive :

- le GBEA (guide de bonne exécution des analyses de biologie médicale) qui concerne les laboratoires de biologie, et définit les règles de fonctionnement inhérent à l'exécution des analyses de biologie, au stockage et à la conservation des archives, ainsi qu'à l'assurance qualité (La HAS a signé un accord de coopération avec le comité français d'accréditation - COFRAC - organisme indépendant désigné comme instance nationale d'accréditation dans le champ des laboratoires biomédicaux) ;
- LABELIX qui est un dispositif spécifique adapté aux cabinets et services d'imagerie médicale, cohérent avec la démarche HAS de certification, qui permet de mettre en place une Labellisation de Service en Imagerie Médicale, pour l'obtention du certificat « LABELIX - Référentiel qualité en Imagerie Médicale » ;

- l'HACCP (Hazard Analysis Control Critical Point), un référentiel qui est utilisé dans le cadre des restaurations collectives dans une dimension préventive à partir de points de contrôle critique sur la base d'une analyse fonctionnelle préalable.

Certains de ces référentiels constituent des outils du management de la qualité et permettent une reconnaissance institutionnelle externe sous la forme d'une certification.

II.1.2 Le management de la qualité en appui sur huit principes généraux essentiels (Qualiblog, 2014).

Le management de la qualité d'une entreprise ou d'un organisme prend appui sur un contrôle continu de ses activités dans l'objectif de satisfaire à la fois les prestataires et les clients en regard du produit ou du service fourni. Ce management de la qualité repose sur huit principes essentiels qui sont formulés dans la présentation de la norme ISO 9001:2005 et qui doivent être pris en compte lors de la mise en place d'un Système de Management de la Qualité (SMQ).

II.1.2.1 L'attention au client et à sa satisfaction.

L'écoute, la compréhension et la satisfaction des attentes et des besoins du client sont parties intégrantes de la démarche qualité de l'entreprise entre le client et le fournisseur. Le terme *client* est un terme générique qui désigne le partenaire externe, l'usager, le bénéficiaire direct ou indirect d'une prestation, il peut désigner également le partenaire interne, le salarié de l'entreprise ou de l'unité fonctionnelle. Cette attention particulière portée aux clients doit être une préoccupation constante dans l'activité quotidienne des professionnels et dans les choix stratégiques portés par l'entreprise. L'écoute du client revêt une importance capitale en regard du système qualité développé par l'entreprise en référence à la norme X 50-120 de l'AFNOR qui définit la qualité comme relevant essentiellement du point de vue du client. En effet, elle contribue au recueil d'informations sur l'adéquation entre les besoins du client et le produit ou la prestation proposée, sur le degré de satisfaction permettant ainsi de déterminer les objectifs, de corriger les potentiels dysfonctionnements, d'améliorer les produits ou services proposés et d'envisager la

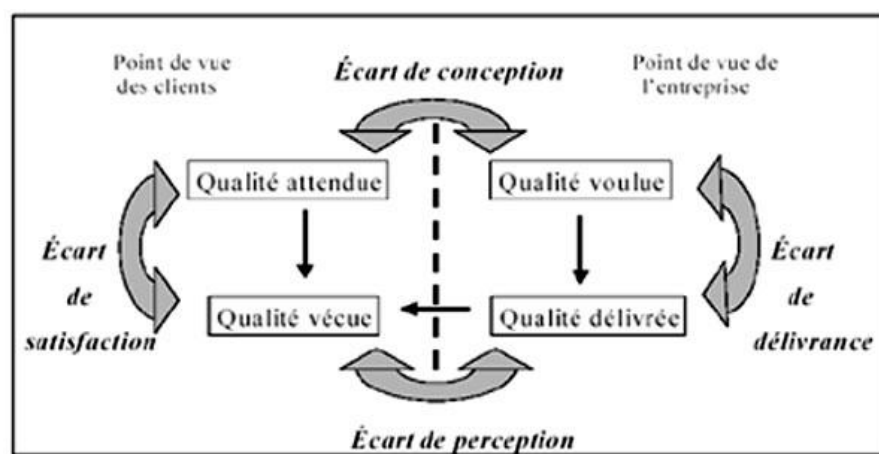
conception et le développement de nouveaux produits ou services. Cependant, l'écoute du client et de sa satisfaction sont soumises à une part de subjectivité qu'il est indispensable d'identifier au regard de quatre types de qualité qui se distinguent selon le point de vue des clients ou celui des professionnels :

- la **qualité attendue** par le client qui s'appuie sur ses besoins et son expérience antérieure du produit ou du service, elle correspond à la qualité du résultat ;
- la **qualité perçue** est confrontée par le client en termes d'écart entre la qualité attendue et la qualité délivrée ;
- la **qualité voulue** qui est formalisée par l'entreprise dans son référentiel de qualité au travers des critères explicites qui permettent d'apprécier la conformité du produit ou service délivré ;
- la **qualité délivrée** qui correspond au produit ou service que reçoit réellement le client.

Ainsi l'écoute des clients a pour objectif de contribuer à réduire l'écart de conception (la qualité attendue - la qualité voulue), l'écart de perception (la qualité perçue - la qualité délivrée) et l'écart de satisfaction (qualité perçue - qualité attendue). Quant à l'écart de délivrance (la qualité délivrée - la qualité voulue), il contribue à la recherche de la conformité par la mise en œuvre d'une démarche d'amélioration continue des processus et d'une démarche de résolution de problèmes.

Figure 3

Représentation du processus de la qualité dans le domaine des services.



Source : Gardette V. « Principes d'une démarche d'assurance qualité et évaluation des pratiques professionnelles. », Avril 2010, 5.

II.1.2.2 Le leadership en tant qu'outil fédérateur de la qualité.

La mise en œuvre d'une démarche qualité induit de manière incontournable l'existence au sein de l'entreprise d'un leadership, en d'autres termes un engagement de la direction afin de mobiliser un groupe de personnes très motivées, qui généralement occupent des positions clés dans l'entreprise. Ces personnes sont en charge de s'investir dans une action commune s'appuyant sur des objectifs et des buts communs. Le leadership s'exerce lors des séances de travail commun, notamment dans la conduite de réunions efficaces et permettant une coordination des travaux menés et une régulation par le responsable qualité qui assure le management de la démarche qualité. Ce modèle de leadership doit être appliqué à l'ensemble des différents niveaux décisionnels et non décisionnels de l'entreprise. Afin que le leadership puisse s'appuyer sur des savoir-faire spécifiques et non innés, il est fréquemment nécessaire que les acteurs qui assurent ce leadership recourent à des formations et/ou à des accompagnements dédiés. Ce leadership repose donc sur une implication effective et constante de la direction et sur un management *par l'exemple*.

II.1.2.3 L'implication du personnel dans une démarche participative.

La mise en œuvre d'une démarche qualité au sein de l'entreprise repose avant tout sur l'ensemble des différents personnels qui la composent. À ce titre, l'implication de ceux-ci, leur participation réelle et constante autour des objectifs qualité conditionne la réussite de toute certification. Cette implication ne peut être possible que si elle s'appuie sur un management de qualité, une répartition des responsabilités de chacun qui soit appropriée, ainsi que l'existence d'une autonomie réelle, ceci dans une dynamique de conduite de changement. Ainsi, la mise en place d'une démarche participative contribue à une amélioration des processus au travers de la réflexion menée au quotidien par ceux qui mettent en œuvre ces processus, également au travers de l'identification des axes d'amélioration pertinents en regard de l'analyse des processus qui est effectuée. Dans cette démarche participative, chaque acteur de la démarche qualité doit s'approprier les objectifs qualité opérationnels définis à un niveau institutionnel.

II.1.2.4 L'approche par processus.

Toute activité peut être décrite sous la forme d'un processus. L'approche par processus implique une segmentation de la production en un certain nombre d'étapes (sous-processus) qui conduisent à un résultat de qualité. Chacune de ces étapes représente elle-même une succession de tâches et l'intervention de différents acteurs.

II.1.2.5 L'approche système dans le management de la qualité.

Le processus, de quelque nature qu'il soit, est analysé afin d'en identifier les dysfonctionnements en situation réelle et de définir les actions correctives d'amélioration avec les personnel concernés. L'analyse du processus par les acteurs directs concernés, dans une approche transversale de l'organisation, permet d'en déterminer les aspects positifs, d'en réaliser une description au travers des dysfonctionnements identifiés et de leurs causes potentielles, puis de fixer les priorités en termes d'axes d'amélioration. Ainsi, l'implication de chaque acteur dans leur détection favorise un seuil d'acceptabilité plus important des solutions préconisées. À l'issue d'une démarche d'amélioration continue de la qualité, le succès des changements qui interviennent ultérieurement au sein de l'entreprise sont généralement le fruit d'un diagnostic initial de qualité réalisée par les professionnels, acteurs du processus, et de la mise en œuvre d'actions d'amélioration pertinentes. En règle générale, quatre types de processus sont en interconnexion au sein d'une entreprise ou d'un organisme :

- les processus de direction ;
- les processus de management des ressources ;
- les processus de réalisation du produit ou du service ;
- les processus de mesure, d'analyse et d'amélioration.

II.1.2.6 L'amélioration continue de la qualité.

Chaque entreprise ou organisation à l'ambition d'améliorer constamment la qualité, c'est un objectif permanent en regard de ses produits et de ses services. Pour satisfaire à une amélioration continue de la qualité, les processus doivent être

améliorés à chaque étape de la production et ces améliorations interviennent de manière successive. L'amélioration continue de la qualité repose sur une volonté commune et constitue à ce titre une priorité pour chacun dans l'entreprise.

II.1.2.7 L'analyse factuelle permettant la prise de décision.

Toute amélioration doit être objectivée et évaluée en termes d'efficacité par une mesure.

La qualité repose impérativement sur une mesure qui permet de porter une appréciation sur la satisfaction du client, sur la conformité des produits et/ou service en regard des références instituées et enfin sur la mise en œuvre correcte des processus. La mesure objective le niveau de qualité atteint et, concernant le(s) processus, l'écart entre la situation initiale de l'organisation et de la production et la situation enrichie de l'action corrective d'amélioration. Dans la démarche d'amélioration continue de la qualité, la mesure constitue également un outil de suivi permettant d'agir en temps réel. Les outils relatifs à la mesure de la qualité sont les critères, les indicateurs, l'évaluation des pratiques professionnelles, les audits, la satisfaction des clients...

II.1.2.8 La synergie des partenaires.

L'approche par *processus* et le pluri-professionnalisme doivent s'inscrire dans une dynamique de transversalité. La production d'une entreprise repose un ensemble de processus de fabrication de produits et/ou d'offres de services qui prend appui sur des professionnels correctement formés et compétents qui travaillent en complémentarité et en interface au sein de différents secteurs de l'entreprise. Cette approche processus consiste à identifier et comprendre la contribution de chaque secteur de production à la réalisation d'un produit ou à la prestation d'un service. Elle permet donc d'analyser la manière dont sont organisés les différents secteurs et l'organisation des interfaces entre les différents professionnels. Ainsi, cette approche processus inscrit une dynamique de transversalité qui permet de décroïsonner l'organisation globale de l'entreprise et contribue à l'amélioration de la performance des processus transversaux au détriment de l'organisation traditionnelle verticale. La transversalité dans cette approche processus consiste à regrouper les professionnels

concernés afin d’instaurer un échange et une analyse des pratiques de la prestation de chacun au service de la production en termes de qualité. Cette dynamique permet à chaque professionnel de faire connaître au groupe en quoi consiste sa prestation propre, et de connaître celle des autres. Les uns et les autres peuvent ainsi notamment identifier, connaître, prendre en compte et partager les contraintes propres à chacun. Cette démarche transversale et pluri-professionnelle contribue à l’efficacité collective.

Mais qu’en est-il des outils du management de la qualité ainsi que de ses attributs et notions contiguës ? C’est ce que nous proposons d’aborder dans la suite de ce travail.

II.1.3 La terminologie du management de la qualité.

Le management de la qualité repose sur un nombre considérable de notions et de termes liés au concept de qualité qui, au fil du temps, ont enrichi un glossaire très conséquent. Nous nous proposons maintenant de présenter un certain nombre d’éléments de cette terminologie spécifique de la qualité au travers de quelques notions et termes récurrents dans le management de la qualité et qui nous apparaissent essentiels en regard de notre travail.

II.1.3.1 Politique qualité.

Elle est constituée de l’ « Orientation et intention générales d’un organisme relatives à la qualité telle qu’elles sont officiellement formulées par la direction (elle fournit un cadre pour fixer les objectifs qualité). » (ISO 9000, 2005). Intégrée dans le projet de l’entreprise à la politique qualité, elle exprime les objectifs stratégiques poursuivis en matière de qualité. Elle identifie des axes majeurs suivant lesquels elle sera structurée, ainsi que la description de l’organisation et du mandat donné à chacun des responsables pour sa mise en place. Les objectifs principaux en lien avec la politique qualité de l’entreprise sont mesurables et leur suivi contribue à évaluer dans le temps le succès de la démarche qualité.

II.1.3.2 Système de management de la qualité.

C'est un ensemble d'éléments qui sont corrélés ou interactifs et qui permettent d'établir une politique et des objectifs à atteindre afin d'orienter et de contrôler une entreprise en matière de qualité. Le système de management de la qualité comprend tous les documents relatifs à l'organisation, les actions, les procédures et les moyens mis en œuvre pour l'atteinte des objectifs qualité. Ainsi, les documents écrits indispensables sont la démarche qualité, la réglementation, les normes, le(s) référentiel(s) qualité, les certifications, le manuel qualité. Il s'agit d'un ensemble de dispositions humaines, techniques et organisationnelles qui permettent d'établir la politique qualité et de faire fonctionner la démarche au sein de l'entreprise ou de l'organisme.

II.1.3.3 Démarche qualité.

Dans les organisations, la démarche qualité semble l'appellation la plus couramment utilisée. En effet, elle réfère à la dynamique de la notion de projet caractérisée par une temporalité séquencée dans laquelle une réflexion s'impose ainsi qu'une participation active de l'ensemble des acteurs concernés. Le principe de l'amélioration continue de la qualité implique que la qualité n'est jamais atteinte et que l'action et son résultat sont toujours perfectibles ainsi que le produit ou le service proposé. La démarche qualité est donc un mouvement non finalisé, permanent et dont la progression est effectuée par étapes successives. Ce principe d'amélioration continue de la qualité prend appui sur l'outil de pilotage qu'est le cercle vertueux de la roue de Deming et de son concept PDCA (Plan, Do, Act, Check). Dans un Système de Management de la Qualité (SMQ) reposant sur une approche processus et une mise en pratique du concept PDCA, la démarche qualité est un ensemble d'actions mises en place par une entreprise afin d'améliorer la gestion de la qualité et de proposer de meilleurs produits ou services ou prestations au client, et de faire évoluer les pratiques professionnelles de l'ensemble des salariés quel que soit leur niveau de responsabilité dans l'entreprise (des dirigeants aux employés).

La Direction Générale de la Compétitivité, de l'Industrie et des Services définit la démarche qualité de la manière suivante : « un processus volontaire et participatif d'amélioration continue nécessitant une implication totale des acteurs de

l'entreprise, du salarié au dirigeant en passant par les managers. Elle touche l'ensemble des secteurs clés (stratégie, ressources humaines, gestion de projets, gestion du client, développement durable,...) de l'entreprise. » (Direction Générale de la Compétitivité, de l'Industrie et des Services, 2014).

Dans le Système de Management de la Qualité deux approches sont privilégiées :

- *l'approche processus* qui permet que les processus de réalisation du produit, les processus de management, ainsi que les processus d'évaluation, de surveillance et de mesure soit effectifs ;
- *l'approche systémique* qui contribue à identifier comprendre et gérer les processus en tant que système afin que l'entreprise gagne en efficacité et en efficience dans l'atteinte de ses objectifs.

La mise en place d'une démarche qualité opérationnelle et productive implique que les directives et recommandations soient claires et précises, que chacun soit formé en conséquence, que les conditions de travail soient analysées voire améliorées dans une perspective de réussite, que la non qualité soit analysée au même titre que la qualité, enfin que l'avis du client soit requis. La démarche qualité constitue par conséquent un outil d'autoévaluation pour l'entreprise qui souhaite mettre en œuvre un plan d'amélioration continue de la qualité.

L'autoévaluation est une notion fortement ancrée dans le monde de la santé et du social notamment en ce qui concerne les démarches qualité qui sont mises en œuvre et la conduite de projets. Cette démarche repose généralement sur l'élaboration d'un guide d'autoévaluation qui constitue un référentiel qualité pour l'organisme ou la structure qui le met en place et qui constitue invariablement une étape préalable à l'insertion dans une démarche de labellisation ou de certification. À ce titre, l'autoévaluation est un outil managérial qui permet à partir de modalités d'évaluation clairement identifiées, de réaliser son propre diagnostic qualité, de définir les actions d'amélioration, d'en mesurer l'impact et de conforter l'engagement des professionnels.

II.1.3.4 Assurance qualité.

La norme ISO 8402, 1994, qui par la suite a été remplacée par la norme 9001:2000, définit l'assurance qualité comme l' « Ensemble des activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité, et démontrées en tant que de besoin, pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences pour la qualité. » (ISO 8402,1994). Le terme entité est envisagé dans un sens général qui couvre tout produit qu'il soit matériel ou immatériel, activité, processus, procédure, organisme ou entreprise, système, personne, voire une combinaison de ces éléments énumérés. L'assurance qualité est donc une notion large qui couvre l'ensemble des activités qui, individuellement ou collectivement, peuvent influencer la qualité d'un produit, ainsi que des mesures mises en œuvre dans le cadre d'un système qualité afin de s'assurer que le produit fabriqué satisfait aux exigences de qualité pour l'usage auquel il est destiné. L'assurance qualité repose essentiellement sur des procédures organisationnelles qui déterminent les différentes responsabilités en regard des compétences des personnes impliquées dans la démarche qualité et qui fixe les modalités de la mise en œuvre d'actions correctives visant à éviter le renouvellement de non-conformités. L'entreprise peut ainsi assurer la mise en place d'un système qui détecte, mesure, corrige les potentiels dysfonctionnements et met en œuvre les actions préventives appropriées. L'école française considère l'assurance qualité en tant que partie du management de la qualité. Tandis que les Anglo-Saxons considèrent l'assurance qualité en tant que système de management de la qualité. Malgré ces nuances conceptuelles l'assurance qualité constitue une démarche qui allie sécurité et fiabilité.

Nous venons de définir quatre notions en lien avec la qualité. Ces notions requièrent des outils de traçabilité qui, selon les normes ISO, sont regroupés sous une procédure obligatoire dans tout système de management de la qualité. Cette procédure est nommée « procédure de maîtrise des documents qualité » ou « maîtrise documentaire ». Cette dernière a pour objet de maîtriser non seulement les documents créés en interne (procédures, modes opératoires, fiches techniques, fiches d'enregistrement), mais également tous les documents qualité provenant de sources extérieures (normes, réglementation, informations diverses, etc.). Cette maîtrise

documentaire permet notamment de formaliser un savoir-faire et de sauvegarder toutes les informations utiles et indispensables dans le management de la qualité. Nous nous proposons maintenant d'aborder quelques documents qualité couramment mis en œuvre.

II.1.3.5 La charte qualité.

Il s'agit d'un texte généralement court qui est une synthèse des engagements, en termes de qualité, pris par une entreprise, un organisme, une catégorie socioprofessionnelle, un corps de métier où un ensemble des métiers, etc. Elle constitue une plus-value en termes de communication auprès des clients, mais également pour les organismes délivrant les certifications ou les normes. Elle peut être communiquée par l'intermédiaire de différents supports ; par voie d'affichage, dans un livret, sur un emballage, sur Internet, au travers des médias... Elle représente également, pour les acteurs de l'entreprise ou de l'organisme, un moyen d'autoévaluation dans un objectif d'amélioration constant de la qualité.

II.1.3.6 Le manuel qualité.

C'est un document qui « ... spécifie le système de management de la qualité d'un organisme. » (ISO 9000, 2005). Il énonce les dispositions générales, relatives à la politique qualité, prises par l'entreprise en vue de l'obtention de la qualité pour ses produits ou ses services.

II.1.3.7 L'audit d'un système qualité.

C'est l'évaluation de l'entreprise qui consiste en un examen méthodique et indépendant en vue de déterminer si, en ce qui concerne la qualité, les activités et résultats sont satisfaisants en regard des dispositions qui ont été préétablies, si ces dernières sont mises en œuvre de manière effective et sont en corrélation par rapport aux objectifs posés.

Cet audit qualité peut être interne au sens où il est effectué par un service qualité qui a pour mission d'évaluer les moyens mis en œuvre pour créer un produit ou un service de qualité. L'audit interne est issu d'une volonté intra d'évaluer sa

propre organisation et par conséquent traduit la volonté de s'améliorer soi-même. Les nouvelles normes ISO incitent fortement cette pratique.

Il peut s'agir également d'un audit qualité externe effectué par un organisme d'audit certifié qui va évaluer la qualité d'un produit ou d'un service. L'audit externe émane généralement du client ou d'une commande professionnelle ou sociale dans un objectif de satisfaction du client. Il s'agit d'un processus qui vise à encourager l'entreprise à évaluer le *système qualité* qu'il met en œuvre. Le rapport d'audit qui en découle est porté à la connaissance du client, par conséquent en externe de l'entreprise.

Cet audit qualité peut également être un audit de certification qui vise à mesurer la lisibilité et le degré de maturité du système de qualité mise en œuvre au sein de l'entreprise. L'audit de certification est effectué par un organisme tiers à la fois indépendant de l'entreprise auditée et du *client*. Cet audit est conduit par des auditeurs reconnus et certifiés des organismes certificateurs.

II.1.3.8 Le contrôle qualité.

Il s'agit d'une évaluation qui permet de vérifier, par observation et par jugement, accompagnée si besoin de mesures, d'essais, la conformité du produit ou du service (ISO 9000, 2005), c'est-à-dire la satisfaction à une exigence normée.

II.1.4 Les attributs et les notions contiguës du management de la qualité.

II.1.4.1 La norme.

C'est un document de référence qui a été établi par consensus et qui a été approuvé par un organisme reconnu. Ce dernier dispense, à des fins d'usages communs et répétés, des règles, des lignes directrices ou des caractéristiques, aux services d'activité et de leurs résultats, garantissant ainsi un niveau d'ordre optimal dans un contexte donné. La norme fournit en regard de produits, des spécifications ou des exigences techniques en termes de qualité, d'aptitude à l'emploi, d'utilisation, etc. Généralement la norme relève d'une utilisation volontaire et ne devient

obligatoire que lorsqu'elle est intégrée à la loi au travers de la législation, de décret, de règlement, etc. La norme est répertoriée en référence à un domaine d'activité et selon la classification internationale pour les normes (International Classification for Standards – I.C.S.).

II.1.4.2 Le processus (ou procédé).

En référence au glossaire de l'Union Européenne dans le contexte de son programme « La qualité de la formation professionnelle » qui s'appuie sur la norme ISO 8402 et 9000, le processus est un « ensemble de moyens et d'activités liés qui transforme des éléments entrants en éléments sortants. » (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle - CEDEFOP, 2003) Ces moyens peuvent inclure le personnel, les installations, les équipements, les techniques et les méthodes. Dans le système de l'assurance qualité, le processus vise l'apport d'une valeur ajoutée sur la base d'éléments qui sont appelés les « 5M » :

- main-d'œuvre
- méthode
- milieu
- matière première
- matériel

Dans les domaines professionnels techniques et industriels, plus que *processus* le terme *procédé* est couramment privilégié (procédé de fabrication, procédé de production, ...).

II.1.4.3 La procédure.

Il s'agit de « la manière spécifiée d'effectuer une activité ou un processus » (ISO 9000, 2005). C'est un ensemble de règles qui doivent être observées afin d'obtenir un résultat déterminé.

Afin d'apporter un éclairage sur des termes couramment utilisés tant dans le domaine professionnel que la vie personnelle, il nous a semblé important de définir et ainsi de distinguer ce que sont la labellisation, l'accréditation et la certification.

II.1.4.4 La labellisation.

Le label est à l'origine un terme anglais qui signifie étiquette. Il s'agit d'un signe d'identification particulier d'un produit ou d'un service qui s'inscrit dans un système de valorisation. La labellisation correspond à un processus d'attribution d'une marque de reconnaissance qualité (label qualité) attribuée à un produit par une tierce partie. La labellisation correspond à la mise en œuvre, par un organisme sur un thème précis, d'un dispositif de certification de conformité à des règles définies en regard d'un cahier des charges. La notion de label est généralement relative au domaine agroalimentaire. En dehors du domaine agroalimentaire, la notion de label est peu appliquée à d'autres secteurs d'activités ou d'autres thématiques et ne doit pas être confondue avec des dispositifs de certification de services. Toutefois, dans le domaine de la formation, l'Office Professionnel de Qualification des Organismes de Formation et de Conseils (OPQCF) attribue un label basé sur la reconnaissance du professionnalisme, des compétences et de l'expérience professionnelle dans un plusieurs domaines de qualification des organismes de formation.

II.1.4.5 L'accréditation.

Si nous nous référons au glossaire de l'Union Européenne dans le contexte de son programme « La qualité de la formation professionnelle » (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle - CEDEFOP, 2003) qui s'appuie sur la norme ISO, l'accréditation se définit comme une « Procédure selon laquelle un organisme faisant autorité reconnaît formellement qu'un organisme ou un individu est compétent pour effectuer des tâches spécifiques. » (ISO/CEI Guide 2, 1996). L'accréditation est donc une procédure d'évaluation d'une conformité de performances individuelles ou organisationnelles constituant une reconnaissance formelle de la compétence à réaliser des activités spécifiques en regard de normes et de guides ou de manuels objectivant les exigences d'obtention de cette accréditation. L'accréditation est dans le domaine volontaire une reconnaissance de la compétence attestée par des pairs, c'est-à-dire par des professionnels du métier. Cette compétence s'exprime aussi bien en terme organisationnel qu'en termes de compétences techniques. Dans le champ de la santé, cette procédure externe d'évaluation était confiée à l'ANAES. Suite à la loi du 13 août 2004 relative à l'Assurance Maladie, les

missions de l'ANAES ont été transférées à la HAS. Ce transfert a induit une modification de la procédure, notamment le fait que la procédure d'accréditation a laissé place à celle de la certification des établissements de santé.

Mais en quoi la certification est-elle différente ?

II.1.4.6 La certification.

La certification renvoie au terme *certificat* au sens large comme étant un « écrit qui émane d'une autorité compétente et atteste un fait, un droit » (Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009). C'est une notion qui, dans notre travail, prend sens à deux titres.

Le premier sens relève plus particulièrement du domaine de l'éducation. Cette notion est alors présente dans nombre de formations initiales et de formations continues comme une formalisation de la validation des acquis par une autorité compétente et légitimée. Cette certification consiste en la délivrance d'un diplôme sous la responsabilité juridique d'un signataire habilité. En ce qui concerne le diplôme d'État d'infirmier, après validation des acquis par le jury régional du diplôme d'État, la délivrance du diplôme est assurée par le représentant de la DRJSCS. Dans cette acception, la certification délivrée constitue l'attestation d'une qualification, en d'autres termes de la capacité à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de situations de travail diversifiées. Cette certification repose généralement sur des référentiels, respectivement d'activités, de compétences et de certification, ainsi que sur les connaissances validées par le diplôme. Le référentiel de formation détermine le niveau d'exigence et précise les modalités d'évaluation.

Le second sens se rapporte à la notion de qualité et renvoie généralement à un processus de démarche qualité (ou assurance qualité). Des synonymes sont parfois associés à cette notion de certification tels que *attestation*, *label*, ... Il s'agit alors d'un signe, d'un élément de communication entre deux parties, un offreur et un utilisateur, qui a pour objectif généralement de rendre compte d'une conformité et qui peut être exigé dans certains cas par la réglementation. Dans ce second sens, pour ce terme *certification*, la définition généraliste est : « Certificat délivré par un organisme

indépendant attestant la conformité d'un produit, d'un service aux normes et règlements en vigueur. » (Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009). En référence au glossaire de l'Union Européenne (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP), 2003), selon l'ISO la certification est une « Procédure par laquelle une tierce partie donne une assurance écrite qu'un produit, un processus ou un service est conforme aux exigences spécifiées. » (ISO/CEI Guide2, 1996).

Les procédures de certification, et les organismes certificateurs homologués varient selon les normes. L'organisme certificateur, reconnu indépendant des parties en cause, généralement s'assure par un audit initial, puis par des contrôles dont la périodicité est préalablement déterminée, de la qualité du produit. L'obtention d'un certificat s'appuie par conséquent sur un processus systémique d'évaluation de la conformité à un *référentiel*, document de référence qui décrit les caractéristiques dont doit disposer l'objet soumis à certification (organisme, produit,...). Ce référentiel est un document clé pour comprendre ce que recouvre le certificat. Et son contenu va permettre de connaître les contours de l'application de ce certificat. Le protocole d'évaluation, établi généralement par l'organisme certificateur, repose sur un guide pratique ou une grille d'audit. L'organisme certificateur qui possède un rôle administratif, reçoit la demande de certification, désigne le ou les évaluateurs, analyse les résultats des évaluations présentées dans le rapport, et décide au vu des résultats, de délivrer ou non le certificat au demandeur. La durée de mise en place d'une norme ISO au sein d'une entreprise est généralement de 12 à 24 mois, quant à la validité de la certification obtenue, elle est de trois ans renouvelables sur la base systématique d'un audit qualité de suivi qui est réalisé en moyenne une fois par an.

Dans l'ISO, c'est l'Association Française de Normalisation (AFNOR) qui représente la France. Cependant, il n'appartient pas aux missions de l'ISO de délivrer elle-même les certifications. En France, c'est le Comité Français d'Accréditation (COFRAC) créé en 1994 qui a été désigné par décret comme unique instance nationale d'accréditation. Cet organisme est chargé de définir des règles de bonnes pratiques en termes d'audit et de certification en ce qui concerne les entreprises françaises. À cet effet, le COFRAC est seul habilité à attribuer une accréditation à

des organismes certificateurs, qui ainsi bénéficient de l'autorisation de certifier la conformité des entreprises qui les sollicitent en regard des différentes normes ISO.

Il nous apparaît important d'évoquer la famille des normes ISO 9000 afin d'apporter quelques éléments de compréhension, considérant que la certification des IFSI repose sur la norme ISO 9001.

Les normes ISO 9000 correspondent à un ensemble de référentiels de bonnes pratiques de management en matière de qualité. C'est l'Organisation Internationale de Standardisation (ISO) qui produit et porte ces normes. Rédigées en 1987, les normes ISO 9001 ont été révisées en 1994, puis en 2000 dans un objectif de simplification de leur application et de leur attribuer une orientation qui repose sur un principe de management par les processus. Ainsi, la norme ISO 9001:2000 évalue les processus permettant de réaliser un service ou un produit alors que la norme ISO 9001:1994 portait essentiellement sur l'évaluation du produit en lui-même. Depuis décembre 2000, une seule norme ISO 9001 existe, devenant ainsi une norme générique qui peut être appliquée à tous les secteurs d'activité. Elle remplace trois normes antérieures que sont ISO 9001-9002-9003

La famille des normes ISO 9000 se décline de la manière suivante :

- ISO 9000:2005 intitulée « Système de management de la qualité. Principes essentiels et vocabulaire » décrit les principes d'un système de management de la qualité et en définit la terminologie ;
- ISO 9001:2008 intitulée « Système de management de la qualité. Exigences » porte sur les exigences relatives à système de management de la qualité. Il s'agit d'un ensemble d'obligations que l'entreprise doit impérativement suivre. Cette norme peut être utilisée en interne ou constituer le support d'une certification. En 2015, cette norme ISO 9001 est révisée en réponse à l'évolution des pratiques de management des entreprises. En effet, dans un contexte économique et concurrentiel qui leur demande des efforts constants en termes de management et de qualité, la révision de cette norme a pour objectif d'aider les

entreprises à mieux anticiper les besoins de leur marché et de leur permettre de gagner en performance. Ainsi, cette norme ISO 9001 version 2015 devrait permettre aux entreprises en interne de disposer d'une meilleure maîtrise de leurs activités et en externe d'un renforcement de leur image auprès de leurs clients et fournisseurs. La publication de la nouvelle norme ISO 9001:2015 est prévue pour septembre 2015.

- ISO 9004:2000 intitulée « Système de management de la qualité. Lignes directrices pour l'amélioration des performances » concerne l'amélioration continue des performances. Cette norme a été créée pour un usage interne au sein de l'entreprise.

Après avoir présenté les deux procédures d'évaluation de la qualité que sont l'accréditation et la certification, nous pouvons en retenir que ces deux processus présentent des similarités quant à la méthodologie employée. Cependant, leurs objectifs et leurs finalités sont différents notamment dans les termes qui permettent de les définir. En effet, l'accréditation est assurée par un organisme faisant autorité, tandis que la certification est effectuée par une tierce partie. Par ailleurs, l'accréditation consiste à reconnaître qu'un organisme ou un individu répond à une compétence, alors que la certification donne une assurance écrite qu'un produit, un processus ou un service s'inscrit dans une conformité.

En ce qui concerne plus particulièrement la certification, concept au cœur de ce travail, il est important de préciser qu'il s'agit d'un processus long à mettre en place et particulièrement onéreux compte tenu que la certification est conditionnée à la satisfaction d'une normalisation ISO et ne peut être délivrée que par un organisme certificateur agréé.

Après avoir parcouru quelques attributs et notions contiguës du management de la qualité, nous souhaitons maintenant effectuer une brève présentation des organismes certificateurs qui concernent plus particulièrement la certification des instituts de formation en soins infirmiers.

II.2 Les organismes certificateurs de la formation initiale d'infirmier

Ainsi que nous l'avons présenté dans notre partie introductive de ce travail et plus particulièrement dans le chapitre consacré à notre projet de recherche, lors d'un discours au salon infirmier le 24 octobre 2012, Mme Touraine, Ministre de la Santé, a donné communication que deux évaluations externes étaient envisagées pour les IFSI ; une conduite par l' Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique (EHESP) sur l'ensemble des dimensions de la réforme, et une seconde conduite par l'AERES en ce qui concerne la mise en œuvre conjointe des UE contributives du programme de formation d'infirmier dispensées en partenariat avec l'Université et des modalités propres à l'universitarisation de cette formation.

Les instituts de formation en soins infirmiers qui à ce jour se sont inscrits dans une démarche d'évaluation continue de la qualité à partir du référentiel de l'EHESP et ont satisfait à une certification délivrée par un organisme externe ont, pour une grande partie d'entre eux, eu recours à l'AFNOR et ont obtenu une certification relevant de l'AFAQ.

Les composantes du dispositif de formation en soins infirmiers qui ont trait à l'universitarisation de la formation (attribution de 180 ECTS et reconnaissance à bac+3, renforcement des savoirs scientifiques, participation d'enseignants chercheurs des universités dans les instances pédagogiques dans les enseignements et dans les jurys d'examen, ...) doivent être soumises à une certification universitaire qui, conformément à deux circulaires interministérielles respectivement de juin et de juillet 2009, relèvent de l'AERES. Cependant, à ce jour aucune directive particulière n'a été adressée aux IFSI les soumettant à cette certification du volet universitaire. À ce titre, nous considérons dans ce travail que cette évaluation partielle du dispositif de formation en soins infirmiers soumise à l'AERES est d'évidence intégrée dans le processus d'autoévaluation et de certification globale des IFSI.

Nous nous proposons maintenant de présenter brièvement ce que sont ces trois organismes de certification.

II.2.1 AFNOR.

Ainsi que nous l'avons déjà évoqué dans un chapitre précédent, l'Association Française de Normalisation (AFNOR) a été créée en 1926, ainsi que la Fédération Internationale des Associations Nationales de Normalisation ancêtre de l'ISO (International Organisation for Standardization, en français Organisation Internationale de Normalisation) qui est entrée en fonction le 23 février 1947. L'AFNOR est placée sous la tutelle du Ministère de l'Industrie et reconnue d'utilité publique. Elle représente les intérêts français auprès du Comité Européen de Normalisation (CEN), ainsi qu'auprès de l'Organisation Internationale de Normalisation (ISO). Elle est ainsi au service de l'intérêt général et participe au développement économique national avec près de 3000 entreprises adhérentes sur le territoire. Elle constitue le noyau central du système français de normalisation en regroupant à ses côtés les grands acteurs économiques nationaux. AFNOR est implantée dans plus de 36 pays et compte plus de 50 000 clients.

Les activités de l'AFNOR s'organisent autour de quatre grands domaines de compétences que sont la normalisation, la certification, l'édition de services d'information technique et professionnelle et de solutions, ainsi que la formation.

Elle exerce une mission générale de recensement des besoins en normes nouvelles, elle coordonne des travaux de normalisation en centralisant et en examinant les projets de normes, elle assure la promotion de la normalisation et est garante de l'unification des règles sur lesquelles la normalisation est basée. Elle élabore des normes pour développer la certification et elle encourage le développement de la normalisation en France. Elle anime et coordonne des programmes de normalisation particulièrement dans le domaine de la qualité, notamment en s'appuyant sur les normes ISO 9000. AFNOR propose une gamme de certification complète de produits et de services avec les marques NF, NF service, NF agroalimentaires, label écologique, certification de systèmes, marquage CE. AFNOR aide les entreprises à élaborer les référentiels dont elles ont besoin. Prestataire de formation et de conseils, AFNOR aide et soutient les entreprises et les organismes dans leur démarche qualité.

Afin d'assurer l'ensemble de ses missions, AFNOR s'est structurée autour de quatre composantes que sont : AFNOR Certification, créé en juillet 2000, qui délivre les normes NF et AFAQ, AFNOR Conseil qui propose des formations en management qualité, sécurité et environnement, AFNOR Information qui a pour mission de publier des documents sur les normes, et enfin AFNOR Normalisation qui organise des enquêtes et élabore des stratégies normatives.

AFNOR dispose d'un réseau régional autour de sept agences et de quarante-deux centres relais et associés. L'AFNOR dispose d'un catalogue de plus de 100 000 normes françaises, européennes, internationales ou étrangères. Les normes éditées en France par l'AFNOR sont codifiées sous la forme : NF-XXXX-année.

II.2.2 AFAQ.

L'Association Française pour l'Assurance de la Qualité (AFAQ), créée en 1988, est un organisme certificateur international et indépendant qui a pour mission principale de contribuer à l'amélioration générale de la qualité. À cet effet, elle évalue et certifie les systèmes de management des entreprises en proposant aux entreprises volontaires, s'inscrivant dans une démarche qualité, la certification ISO 9001. L'AFAQ délivre 75 % des certifications ISO 9000, mais il existe d'autres organismes qui ont pour mission la certification des entreprises. Au sein de ses instances décisionnelles siège une représentation tripartite composée des fédérations professionnelles (les fournisseurs), les grands donneurs d'ordre (les acheteurs) ainsi que les organismes d'expertise technique (les laboratoires et les centres techniques). L'AFAQ est constituée de cinq branches sectorielles (Manufacturing, Services, Construction, Process, Pluri-sectorielle) permettant d'apporter une réponse adéquate aux différents types d'entreprises en demande d'une évaluation et d'une certification. Les auditeurs AFAQ sont également spécialisés par secteur d'activité ce qui contribue à une approche objective en termes de certification. La certification AFAQ garantit une qualité des prestations proposées et constitue un outil de progrès constant pour l'entreprise, progrès qui s'inscrit dans la temporalité une fois la certification obtenue. En 2004, l'AFAQ a fusionné avec l'Agence Française de Normalisation pour former le groupe AFNOR et est gérée aujourd'hui par AFNOR Certification.

II.2.3 AERES et HCERES.

L'AERES a été créé en 2007 (AERES, 2014) en remplacement et en regroupement de plusieurs institutions ; le Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE), la Mission Scientifique, Technique et Pédagogique (MSTP) et le Comité National d'Evaluation de la Recherche (CNER). Son instauration est le fruit d'une rencontre à l'initiative du ministre français des quatre ministres chargés l'enseignement supérieur (Allemagne, France, Grande-Bretagne et Italie) lors d'un colloque à la Sorbonne en 1998 dont l'objet était un appel à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Un an plus tard en 1999 se tenait la conférence ministérielle de Bologne qui devait conduire aux accords éponymes permettant le ralliement de nombreux pays et des universités d'Europe dans une visée facilitatrice de la mobilité des étudiants des enseignants et des chercheurs, et instaurant une coopération en termes d'assurance de la qualité des enseignements.

En termes de reconnaissance européenne, l'AERES a rejoint en septembre 2010 l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) créé en 2000, le réseau européen pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Cette reconnaissance de l'ENQA s'est appuyée sur la grande qualité d'évaluation menée par l'AERES en France. Par ailleurs, l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur est inscrite depuis le 13 mai 2011 au registre européen des agences d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, l'European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), qui regroupe les agences nationales accréditées au plan européen. Ainsi, l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur est donc reconnue au niveau européen.

La loi 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche a créé le Haut Conseil de l'Evaluation, de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES) qui s'est substitué à l'AERES. C'est ainsi que le 17 novembre 2014 suite à la parution du décret d'application n° 2014-1365 du 14 novembre 2014 relatif à l'organisation et au fonctionnement du HCERES, la mise en place de cette instance a été instaurée.

Afin de mieux comprendre cette mission d'évaluation conduite par le HCERES, et sa portée en regard de notre dispositif de formation en soins infirmiers, nous nous proposons de présenter la manière dont sont évalués et reconnus les diplômes de l'enseignement supérieur au niveau national et européen.

L'enregistrement de droit des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur tient au fait que l'Etat leur donne sa garantie à travers les procédures d'évaluation et d'habilitation qui s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur du contrat conclu entre chaque établissement et le Ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce contrat est revu tous les quatre ans. Il y a compatibilité totale des diplômes de l'enseignement supérieur relevant du système Licence Master Doctorat et les certifications du Répertoire National des Certifications Professionnelles.

Bien qu'habituellement, cela a été le cas en 2012 pour le nouveau référentiel de formation des infirmiers anesthésistes diplômés d'État, les projets de formation ou de diplômes des établissements sont évalués à priori par différentes instances nationales en fonction du secteur de formation concerné, nous l'avons vu le référentiel de formation en soins infirmiers sera évalué et certifié à posteriori. En ce qui concerne le grade de Licence, c'est désormais le HCERES qui en France évalue les formations Licence Master Doctorat des universités et les formations Master et Doctorat de certaines écoles.

S'agissant du HCERES, l'évaluation des formations des universités et des écoles ne constitue que l'un des volets de l'évaluation globale qu'il doit mener et qui comprend aussi l'évaluation de la gouvernance des établissements et celle de la recherche. Chaque mention de Licence ou de Master est évaluée par deux experts de cette agence à partir d'un dossier renseigné par l'établissement. Chaque instance établit ses critères d'évaluation en fonction des objectifs et des caractéristiques propres aux divers domaines et niveaux de formation.

Dans un deuxième temps et sur la base de cette évaluation, la décision d'habilitation ou de non habilitation est prise par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche après une expertise effectuée par les conseillers scientifiques placés auprès du directeur général pour l'enseignement supérieur et

l'insertion professionnelle. L'expertise tient compte des critères principaux que sont le soutien à la recherche, la cohérence de la formation au regard de l'ensemble de l'offre de formations de l'établissement et les débouchés professionnels. Les recommandations qui sont émises par les comités de suivi de la licence et du master pour la conception des diplômes participent à l'appréciation portée. En ce qui concerne le dispositif de formation en soins infirmiers, les recommandations émises ne peuvent désormais concerner que des réajustements éventuels à apporter au dispositif déjà existant et mis en œuvre depuis septembre 2009.

La procédure d'habilitation prévoit la consultation du Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, dont la mission principale est de se positionner sur la politique d'enseignement supérieur et de recherche. Ce dernier assure la représentation d'une part, des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et, d'autre part, des grands intérêts nationaux, notamment éducatifs, culturels, scientifiques, économiques et sociaux dont les représentants sont nommés par le ministre de l'enseignement supérieur.

La décision d'habilitation est prise en règle générale pour une durée correspondant à la périodicité de l'évaluation. Elle se traduit par la publication d'un arrêté au Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Au final, on peut dire que l'évaluation, à plusieurs niveaux, et par plusieurs instances, qui est effectuée sur les formations et diplômes constitue la *procédure qualité* de notre système d'enseignement supérieur. Toutes les certifications professionnelles inscrites au Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP) doivent posséder un niveau dans la nomenclature française pour pouvoir établir une correspondance avec le Cadre Européen des Certifications. La correspondance entre nomenclature française et Cadre Européen des Certifications s'opère en fonction d'une grille de transposition, issue du consensus des membres de la Commission Nationale des Certifications Professionnelles. Cette grille de transposition pose ainsi le principe d'une correspondance entre les niveaux des certifications du cadre national français et ceux du Cadre Européen des Certifications.

La transposition proposée pour l'ensemble des titres et diplômes inscrits au RNCP est la suivante (Duprat, 2012) :

Nomenclature 1969		Grille CEC
I - Grade de Doctorat	→	8
I - Grade de Master	→	7
II - Grade de Licence	→	6
III	→	5
IV	→	4
V	→	3
Sans objet		2
Sans objet		1

Comme nous le voyons, la délivrance conjointe du diplôme d'État d'Infirmier et du grade de Licence correspondant au niveau II des certifications du cadre national français des certifications a une équivalence au niveau 6 de la grille du Cadre Européen des Certifications.

II.3 La démarche qualité en IFSI : un enjeu pour la qualité de la formation.

Afin de permettre la compréhension des enjeux et contraintes d'une certification au sein d'un IFSI, il nous apparaît important de rappeler deux éléments qui prédominent dans le fonctionnement des IFSI et ont impacté leur management.

Antérieurement à l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier, aucune législation n'imposait aux IFSI de mettre en œuvre une démarche qualité. La publication de cet arrêté a légiféré conjointement la mise en œuvre d'un nouveau référentiel de formation et la notion d'universitarisation de la formation en

soins infirmiers. Désormais, au travers de la coordination pédagogique qui doit être assurée par l'Université concernant les Unités d'Enseignement dites « contributives » (Champs 1 et 2), ainsi que les UE inhérentes aux savoirs transversaux et méthodologiques (Champ 6), les IFSI ont intégré l'enseignement supérieur. Par là même, la notion d'évaluation continue du dispositif de formation est apparue, notamment au travers de deux circulaires réglementaires :

- Circulaire interministérielle n° DHOS/RH1/DGESIP/2009/201 du 26 juin 2009 relative à la délivrance du grade de licence aux infirmiers diplômés d'État et à l'organisation du partenariat Conseil régionaux/Universités/IFSI qui stipule que :

« ... La dimension universitaire qui caractérisera désormais le cursus de formation des infirmiers se traduira notamment par [...] L'évaluation, à échéance régulière, des formations par une autorité administrative indépendante, en l'espèce l'agence d'évaluation de la recherche de l'enseignement supérieur (AERES)... » (Circulaire, 2009).

- Circulaire interministérielle n° DHOS/RH1/DGESIP/2009/202 du 9 juillet 2009 relative au conventionnement des instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) avec l'université et la région dans le cadre de la mise en œuvre du processus Licence-Master-Doctorat (LMD) :

« ... La Convention [...] prévoira également les modalités suivant lesquelles les dossiers d'évaluation des formations seront transmis à échéance régulière, par l'intermédiaire de l'université coordinatrice, à l'agence d'évaluation de la recherche de l'enseignement supérieur... » (Circulaire, 2009).

Par ailleurs l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif aux organisations des instituts de formation [...] et aux agréments de leur directeur précise dans son annexe 1 relatif à la composition du dossier d'autorisation en vue de la création ou du renouvellement d'autorisation de l'institut, que « L'engagement dans une démarche qualité de dispositifs de formations professionnelles supérieures » (Arrêté, 2009) est attendu.

Il est nécessaire également de rappeler que la loi du 13 août 2004 relative aux libertés responsabilités locales a attribué le financement des IFSI au Conseil Régionaux. Ainsi, au sein de la Région administrative à laquelle il appartient, chaque

IFSI est soumis aux orientations et décisions politiques, économiques et stratégiques des acteurs du Conseil Régional qui impactent son management et son organisation en regard de la formation.

Au sein de notre Région administrative, le Conseil Régional a décidé une augmentation du quota d'entrée des étudiants en soins infirmiers, répartie sur les IFSI de notre Région, et qui est à mettre en lien avec une dynamique similaire mise en œuvre sur le territoire national. Cette augmentation, plus ou moins importante du nombre d'étudiants au sein de chaque promotion induit des contraintes supplémentaires au sein des IFSI. Celles-ci se traduisent, en ce qui concerne les enseignements par une insuffisance fréquente de salles notamment pour réaliser les travaux dirigés qui constituent un des points forts du référentiel et, en ce qui concerne les stages principalement par des capacités d'accueil insuffisantes. Même si les conseils régionaux et les ARS semblent très sensibilisés aux démarches qualité, concernant l'évaluation de la formation initiale d'infirmier, aucune tutelle de notre Région administrative (Conseil Régional, ARS par l'intermédiaire de notre centre hospitalier de rattachement) n'est à ce jour disposé à s'engager financièrement dans le coût que représente une démarche de certification de l'IFPS dans lequel nous exerçons. Il en est de même, semble-t-il au niveau national, pour les IFSI qui doivent s'engager sur leurs fonds propres pour mener à bien une certification par un organisme externe.

Dans ce contexte, il est important de souligner que les IFSI, bien que dépendants de la fonction publique hospitalière pour nombre d'entre eux, sont toutefois soumis à la concurrence et qu'à ce titre un des critères de différenciation et de satisfaction de l'étudiant peut s'avérer être la qualité des services proposés au sein de l'IFSI. Nous sommes donc face à un enjeu stratégique de positionnement au niveau local qu'est la Région administrative. La démarche qualité s'inscrit donc tant dans un souci de compatibilité en regard d'une exigence de qualité de la formation située dans le temps et dans un espace social et professionnel déterminé, que de comparabilité entre les IFSI sur le plan local, régional, voire national. Engager une démarche qualité constitue une véritable dynamique d'acquérir de la performance en interne et de la crédibilité en externe autour des trois grands axes de la politique

qualité en IFSI qui concernent les moyens humains, les moyens matériels, et les conditions propres à la formation.

La démarche qualité en IFSI vise donc à évaluer si les prestations de services rendues en termes de formation initiale en soins infirmiers, au travers des différents *actes* de formation, sont en adéquation avec les besoins à la fois des usagers et clients représentés par la population étudiante accueillie, mais également des clients et prestataires que sont les employeurs des diverses structures de soins susceptibles de recruter ces jeunes professionnels, les personnes soignées qui seront prises en charge par ces professionnels infirmiers, et les tutelles administratives et financières.

Dans le cadre de la démarche qualité, il nous appartient également d'en mesurer les écarts, de les identifier et de les améliorer afin de mettre en œuvre les composantes d'une formation de qualité au sens large. Egalement, la démarche qualité contribue pour les différents personnels à une reconnaissance et une valorisation du travail effectué et au travers de l'évaluation, à une mise en évidence objective des différentes compétences partagées. L'évaluation représente généralement une contrainte, voire parfois de l'inquiétude, pour les personnels évalués dans cette approche système. L'accompagnement de la mise en place d'une démarche qualité et d'évaluation doit donc reposer sur des mesures pédagogiques à la fois d'incitation à s'inscrire dans cette démarche, d'encouragement à répondre aux attentes inhérentes à la démarche et de reconnaissance du travail effectué. La démarche qualité doit par conséquent s'inscrire dans l'organisation comme un projet partagé au sein duquel chaque acteur est invité à s'engager et à se responsabiliser au service d'une « meilleure reconnaissance du travail effectué par l'IFSI » (Boyer, 2005, pp.58-62) contribuant ainsi à la construction d'une identité spécifique de l'IFSI.

Ainsi que nous venons de le voir la formation en soins infirmiers ne dispose d'aucun référentiel spécifique d'évaluation de la qualité. La Haute Autorité de Santé (HAS) tutelle des établissements et structures de soins, responsable de la certification de ces derniers ne donne aucune directive particulière quant à l'évaluation des pratiques en formation initiale d'infirmier. Cependant, en fin d'année 2012, une demande formalisée par le Conseiller Pédagogique Régional de l'Agence Régionale

de Santé de la Région dont nous dépendons, a été transmise à chaque IFSI, afin d'entrer dès que possible dans une dynamique de démarche qualité en vue de la certification du dispositif de formation qui était initialement prévue en 2014. À cet effet, il a transmis à chaque directeur des IFSI concernés un outil, à l'intention des instituts et écoles de santé, qui émane d'un groupe de travail de l'ARS Lorraine. Cet outil qui comporte deux documents (un guide d'auto évaluation, ainsi qu'un guide des éléments de preuve) s'appuie sur le référentiel qualité élaboré en 2005 par la direction de l'évaluation et du développement pédagogique de l'EHESP intitulé « Accréditation de dispositifs de formations supérieures professionnelles ». Les indicateurs sont classés selon trois niveaux chronologiques :

- Niveau 1 : Prévoir (N1)
- Niveau 2 : Agir (N2)
- Niveau 3 : Evaluer (N3)

Une cotation A/B/C/D est définie afin de permettre à chaque institut ou école de réaliser une autoévaluation en regard des différents critères et indicateurs déclinés dans chacun des trois niveaux. Ces quatre cotations sont définies de la manière suivante :

- Cotation A : L'indicateur est totalement satisfait.
- Cotation B : L'indicateur est partiellement satisfait. Une dynamique d'amélioration est mise en place.
- Cotation C : L'indicateur est partiellement satisfait. Une dynamique d'amélioration reste à mettre en place.
- Cotation D : L'indicateur est non satisfait.

En qualité de responsable pédagogique et membre de l'équipe de direction, sous la responsabilité du directeur de l'institut, c'est à partir de cet outil que nous allons devoir au sein de notre IFSI, initier une démarche d'amélioration continue de la qualité. Il est particulièrement important que le directeur et l'équipe de direction fasse preuve d'un engagement marqué dans le pilotage et la mise en œuvre de cette démarche qualité. L'équipe de direction doit mettre en place un management de la qualité qui repose sur une véritable mise en projet de l'ensemble des personnels de l'institut autour d'une culture partagée de la qualité. Pour cela, elle doit donner du

sens aux actions inhérentes à la formation au travers d'objectifs et de buts explicites et réalistes, par la mise en place de conditions favorables afin que chacun puisse investir les composantes de la démarche qualité dans un climat de confiance et dans une dynamique constructive d'équipe.

À ce jour, au regard des trois cents quarante-quatre IFSI présents sur le territoire national, seulement une dizaine, à notre connaissance, se sont inscrits dans une dynamique qualité et ont concrétisé l'obtention d'une certification en s'orientant vers le modèle de la norme ISO 9001 en ayant recours à une certification AFAQ/AFNOR. Ainsi, l'IFSI de Privas en Ardèche a été le premier en 2001 à obtenir une certification AFNOR - ISO 9001. Puis, l'IFSI de Forbach a fait suite en mars 2010. Nous pouvons également citer de manière non exhaustive les IFSI de Saint-Quentin certifié depuis février 2012, de Paray-Le-Monial certifié courant 2014, celui de Guéret en juin 2014, l'Institut Régional de Formation Sanitaire et Sociale (IRFSS) Poitou-Charentes de la Croix Rouge Française depuis juin 2014 également, de même que l'IRFSS Auvergne.

Depuis, certains IFSI se sont engagés mais ont abandonné le projet pour diverses raisons, d'autres sont actuellement dans d'une démarche de certification tel l'IFSI-IFAS du CH de Pamiers. Enfin certains autres tels l'IFSI de de l'hôpital Bichat de l'AP-HP¹², ou l'IFSI de l'hôpital Maison-Blanche de Reims sont sur le point de s'engager dans une procédure de certification.

¹² AP-HP : acronyme correspondant à Assistance Publique – Hôpitaux de Paris.

CONCLUSION

Nous sommes à l'ère de la certification et de l'hôpital *entreprise*. La démarche d'évaluation continue de la qualité dans la formation initiale d'infirmier en lien avec les terrains d'exercice professionnel ne pose en soi que peu de problèmes car les professionnels de terrain sont déjà confrontés à la démarche de certification des structures sanitaires. Lorsque ces professionnels optimisent leur encadrement par une analyse des situations de travail et d'activité ils participent à la mise sur le marché de futurs professionnels qui sont ainsi imprégnés du raisonnement professionnel et engagés dans une réflexion sur leurs propres pratiques en adéquation avec l'évaluation des pratiques professionnelles.

Au quotidien, nous sommes conscient du travail de qualité qui est réalisé par les cadres de santé formateurs, et nous observons qu'ils s'évertuent à mettre en œuvre une ingénierie pédagogique de qualité au service des étudiants dans le respect de l'ingénierie de formation inhérente au programme de la formation initiale d'infirmier en cours.

Cependant, nous constatons des dysfonctionnements récurrents dans la mise en œuvre du programme de formation en regard de l'application des textes réglementaires. À l'occasion des bilans et des temps de régulation que nous avons instaurés à l'issue de chaque semestre et de chaque année de formation auprès des étudiants en soins infirmiers, des insatisfactions sont régulièrement verbalisées. Dans le management de l'équipe pédagogique également, nous sommes régulièrement confrontés à des *plaintes* des cadres de santé formateurs quant aux diverses difficultés qui se font jour au quotidien (organisation, programmation des enseignements, gestion des intervenants prestataires, etc.). Nous sommes convaincu de la nécessité de nous engager dans une démarche d'amélioration continue de la qualité. En effet, nous envisageons cette démarche comme un engagement à progresser dans nos pratiques de formation, par l'objectivation et le partage des difficultés rencontrées, ainsi que par la mise en place d'un management de la qualité au service de l'étudiant. S'inscrire dans une démarche d'amélioration continue de la qualité nous apparaît comme un élément fondamental qui permettrait d'instituer à la

fois une dynamique de cohésion d'équipe et de placer la satisfaction de l'étudiant au cœur du dispositif de formation.

- Toutefois, les cadres de santé formateurs sont-ils prêts à inscrire leurs pratiques dans une démarche formalisée d'évaluation continue de la qualité ?
- De quelle manière accompagner, en tant que responsable pédagogique, ce changement auprès de l'équipe pédagogique ?
- Quel regard portent les étudiants infirmiers sur la formation qui leur est dispensée ?
- De quelle manière les associer à cette démarche qualité ?
- Quelle place laisser aux partenaires professionnels que sont les différentes structures de soins, à la fois prestataires et clients de l'IFSI, dans l'évaluation de la qualité de la formation ?

Autant de questions qui initient ce travail de recherche et qui s'articulent autour d'une question principale qui guide ce travail :

En quoi la mise en œuvre d'une démarche qualité en institut de formation en soins infirmiers est-elle un élément déterminant et contributif d'une optimisation de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique au service de l'étudiant infirmier ?

Dans la troisième partie de ce travail, nous nous proposons de présenter l'enquête que nous avons réalisée sur le terrain professionnel de la formation initiale d'infirmier auprès de trois acteurs représentatifs de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique mises en œuvre dans cette formation : deux cadres supérieurs de santé responsables et coordonnateurs pédagogiques, faisant fonction de directeur par intérim, et un cadre de santé formateur en IFSI.

PARTIE III

**LA METHODOLOGIE
DE LA RECHERCHE :
UNE ENQUÊTE SUR LE TERRAIN
PROFESSIONNEL.**

INTRODUCTION

Dans cette troisième partie, nous exposerons la méthode de recherche que nous avons retenue pour donner sens à ce travail.

Dans un premier temps, nous présenterons l'outil d'enquête qui nous a permis d'investiguer et de recueillir des données, la population professionnelle retenue, ainsi que notre méthodologie pour exploiter ces données.

Dans un second temps, nous exploiterons les résultats de cette analyse.

CHAPITRE I : LA METHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE CHOISIE ET LE TERRAIN D'INVESTIGATION.

I.1 Méthodologie de recherche.

Notre objectif au travers de cette enquête est de répondre au questionnement initial de notre recherche qui consiste à identifier si la mise en œuvre d'une démarche qualité en IFSI constitue un élément déterminant et contribue à optimiser l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique au service de l'étudiant infirmier, acteur au centre du dispositif de la formation. Nous souhaitons, par conséquent, choisir une méthode d'enquête permettant aux professionnels que nous avons rencontrés d'exprimer de manière aisée la manière dont ils appréhendent la notion de qualité dans la formation initiale d'infirmier.

I.1.1 Le choix de l'outil d'enquête.

Afin de permettre aux professionnels, auprès desquels nous avons investigué, de s'exprimer librement quant à la problématique que nous avons posée, à savoir la mise en œuvre d'une démarche qualité en IFSI, nous avons fait le choix de la méthode de l'entretien. Madeleine Grawitz définit l'entretien comme étant « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. » (Grawitz, 1972/1993, p. 570).

Nous avons plus particulièrement choisi l'« entretien à réponses libres ou guidé », également nommé *entretien semi directif*, qui est décrit par Madeleine Grawitz de la manière suivante : « La liberté de l'enquêteur et l'enquêté n'est pas totale, mais limité par le cadre de la recherche. L'enquêté peut répondre à sa guise, mais non parler de n'importe quoi. L'enquêteur le ramène au sujet. Il doit se rendre compte du niveau de profondeur auquel se situe les réponses de l'enquêté et les orienter dans le sens de l'objectif de l'entretien. » (Grawitz, 1972/1993, p. 573). Cet outil d'enquête nous est apparu pertinent pour analyser le sens que ces acteurs de la

formation d'infirmier donnent au programme de formation, à l'ingénierie de formation inhérente, également la manière dont ils parviennent à décliner une ingénierie pédagogique cohérente au service de la satisfaction en premier lieu de l'étudiant infirmier au cœur du dispositif de formation et en second lieu des partenaires de la formation, à la fois prestataires et clients, que sont les structures de soins et les professionnels infirmiers. Enfin, au travers de ces entretiens nous souhaitions également percevoir la représentation dont chacun disposait quant à la notion de qualité, et identifier la manière dont la qualité pouvait être appréhendée au sein de chaque IFSI, voire si une démarche d'amélioration et d'évaluation continue de la qualité était présente et s'il était envisagé l'entrée dans une démarche de certification.

Cette enquête a été précédée d'une phase exploratoire sous forme de deux entretiens. Ceux-ci ont consisté à vérifier la validité de notre problématique, en d'autres thèmes s'assurer que les éléments qui induisaient notre questionnement étaient présents au sein d'autres IFSI et pouvaient être partagés par des cadres de santé formateurs exerçant dans des IFSI différents. Ces deux entretiens exploratoires ont eu également pour objectif de nous permettre d'enrichir et d'objectiver notre problématique sous forme d'un questionnement qui nous amènerait à une question de recherche pertinente en regard de notre problématique et à l'élaboration d'un guide d'entretien adapté à notre recherche. Afin de les réaliser nous nous sommes appuyé sur cinq questions ciblées constituant un guide d'entretien. À l'issue de ces deux entretiens exploratoires, nous nous sommes aperçu que ce guide d'entretien ne favorisait pas véritablement l'expression de nos interlocuteurs, mais les contraignait dans les réponses apportées. Ainsi, nous l'avons réajusté et stabilisé à partir d'une seule question générale centrée sur le cœur de notre travail qu'est la mise en place d'une démarche d'évaluation de la qualité en IFSI (Guide d'entretien, Annexe IV, p. 199).

Au cours des trois entretiens que nous avons mené, à partir de cette question générale nous avons formulé quelques questions de relance afin de soutenir les propos et recentrer le discours de nos interlocuteurs en restant vigilant à ne pas les orienter ou les freiner dans la réponse. Notre objectif était de solliciter de leur part une expression ouverte en réponse à nos cinq objectifs :

- identifier le profil professionnel de chacun des interviewés ;
- cerner la manière singulière, pour chacun d'entre eux, d'appréhender le programme de la formation initiale d'infirmier ;
- saisir leur regard sur l'ingénierie de formation propre à ce programme de formation ;
- comprendre les modalités particulières d'ingénierie pédagogique mises en œuvre au sein de l'IFSI en regard des potentielles problématiques induites par le programme de formation ;
- identifier dans leurs propos les éléments en faveur d'une mise en œuvre d'une démarche d'amélioration et d'évaluation continue de la qualité au service de la satisfaction de l'étudiant et des partenaires de la formation, au sein de l'IFSI où chacun d'entre eux exerce.

I.1.2 Le choix de la population enquêtée.

Nous avons mené trois entretiens auprès de trois acteurs représentatifs de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique mises en œuvre dans la formation en soins infirmiers : deux cadres supérieurs de santé coordinateurs pédagogiques et faisant fonction de directeur par intérim, et un cadre de santé formateur en IFSI. Ces entretiens se sont déroulés dans deux IFSI : un institut de notre Région administrative et un autre d'une Région administrative limitrophe. En ce qui concerne l'institut de notre Région administrative, nous avons fait le choix de rencontrer le cadre supérieur de santé coordinateur pédagogique et assurant l'intérim de direction, ainsi qu'un cadre de santé formateur. Ce choix orienté avait pour objectif de mesurer l'écart de perception et de représentation entre deux professionnels de la formation initiale ayant des statuts et des missions à la fois différents et complémentaires en regard de notre objet de recherche. Nous tenons à signaler que nous ne connaissions et n'avions de contact professionnel avec aucune de ces deux personnes. Le choix de cette population enquêtée dans des IFSI différents de celui dans lequel nous exerçons actuellement nous a permis ainsi de garantir une objectivité des propos recueillis.

Ces entretiens ont consisté à explorer du côté du cadre de santé formateur s'il avait connaissance de cette obligation réglementaire de s'inscrire dans une démarche qualité en vue d'une certification à court et moyen terme, si l'équipe dans laquelle il exerce avait déjà entrepris un travail en ce sens, quelle dynamique ou non cela engendrait, quels atouts et quelles difficultés induites par la mise en place du nouveau référentiel de formation pourraient avoir une influence sur ces deux processus qualité.

En ce qui concerne les deux cadres supérieurs de santé, coordinateurs pédagogiques et assurant l'intérim de direction, nous souhaitons orienter davantage notre entretien sur la réflexion initiée et l'utilisation qui pouvait être faite de la démarche en termes d'outil et de stratégie de management de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique au service de la satisfaction de l'étudiant infirmier.

Afin de satisfaire à une éthique de la recherche et dans un respect des règles déontologiques, dans la suite de ce travail, les prénoms des trois cadres de santé qui ont accepté sans réserve de participer aux entretiens ont été modifiés afin de garantir leur anonymat. Ainsi, nous les nommerons Vincent, Audrey et Martine.

I.1.3 Si Le déroulement des entretiens.

Les trois entretiens menés auprès des cadres de santé, d'une durée de quarante-six minutes à une heure dix, ont été enregistré avec l'accord des personnes interviewées. Ces entretiens ont été réalisés en avril et mai 2013 lors de notre année de formation SIFA. Ils ont tous eu lieu au sein de chacun des IFSI. Pour deux d'entre eux, ils se sont déroulés en après-midi sur le temps de travail des cadres de santé, pour l'un dans son bureau et pour l'autre dans une petite salle de réunion. Quant au troisième entretien, nous avons été reçu à l'issue de la journée de travail du cadre de santé dans son bureau. Pour chaque entretien, ce temps dédié avait été programmé et les conditions avaient été organisées afin qu'aucun facteur extérieur ne vienne perturber l'entretien.

I.1.4 La retranscription des entretiens.

À l'issue de leur réalisation, chaque entretien a été transcrit dans son intégralité (Transcriptions des entretiens, Annexes V à VII, pp. 200-260) en respectant l'ordre dans lequel il a eu lieu. Nous nous sommes attaché à ce que cette retranscription soit la plus fidèle et la plus authentique possible, avec les silences, les répétitions, les hésitations, les exclamations et les rires.

Afin de faciliter la lecture de ces entretiens et le repérage des professionnels interviewés, nous avons fait le choix, lors de la retranscription de chaque entretien, de coder chaque interaction par une lettre d'identification basée sur la première lettre du prénom du cadre de santé interviewé.

Ainsi nous avons retenu que chaque réponse apportée par les cadres de santé serait codée de la manière suivante : **V** pour Vincent, **A** pour Audrey et **M** pour Martine.

De même, en respectant cette logique de codage, chaque question posée par le chercheur serait identifiée : **v** pour Vincent, **a** pour Audrey et **m** pour Martine

De plus, les lignes du discours de chaque entretien ont été numérotées pour permettre un repérage facilité tant pour le lecteur que pour nous-même, le chercheur.

Ainsi, dans l'analyse de ces entretiens que nous proposons dans la suite de notre travail, lorsque nous mentionnerons un extrait du discours d'un des entretiens, il sera aisé de repérer, par exemple **V35**, correspondant à la **ligne 35** de de l'entretien de Vincent ou **M763** la **ligne 763** de l'entretien de Martine.

I.1.5 La méthode d'analyse du contenu des entretiens.

L'analyse des entretiens était pour nous une phase importante du travail au sens où elle consiste à construire un outil méthodologiquement fiable pour permettre une analyse de contenu précise et la plus empreinte d'objectivité des données recueillies. L'analyse de contenu est « une stratégie servant à identifier un ensemble de caractéristiques essentielles à la signification ou à la définition d'un concept. »

(Fortin, 1996, p. 359). Il s'agit d'un ensemble de techniques méthodologiques qui s'appliquent à des discours très diversifiés.

À l'issue de leur retranscription, nous avons effectué à plusieurs reprises une lecture approfondie de nos entretiens. Dans un premier temps, nous avons choisi d'effectuer une première lecture de l'ensemble des trois entretiens. Ceci nous a permis, en écho à notre perception intuitive lors de leur réalisation, de dégager des impressions, des orientations, ce que Laurence Bardin nomme « La phase de lecture flottante » (Bardin, 1997/2013, p. 126), celle qui consiste « à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance [...]. » (Bardin, 1997/2013, p. 126). Cette première étape nous a permis un repérage partitionné du discours en appui sur de grandes thématiques. Nous avons ainsi effectué une certaine forme de catégorisation du discours. Puis, après plusieurs lectures successives, nous avons mis en évidence et extrait par un découpage plus affiné, des unités de sens et des mots redondants, par conséquent pour nous, signifiants.

Dans un second temps, nous avons construit nos grilles d'analyse de ces trois entretiens (Grilles d'analyse des entretiens, Annexes VIII à X, pp. 261-401). Nous avons procédé entretien par entretien en respectant l'ordre chronologique de leur réalisation, en effectuant une analyse intégrale de chaque entretien avant d'aborder le second, puis le troisième. Ainsi, nous nous sommes préservé d'un potentiel effet de halo d'un entretien sur l'autre au travers du discours propres à chaque interviewé.

D'abord, nous avons relevé les grands thèmes évoqués par les interviewés directement à partir de la retranscription de nos entretiens. Puis nous avons entrepris une analyse plus approfondie et plus fine par le repérage des unités de sens, ne laissant aucun élément du discours hors de cette grille d'analyse, bien que parfois certaines données s'inscrivaient en marge de nos objectifs. Cependant, il nous est apparu dans la suite de cette analyse de contenu que ces éléments n'étaient pas intervenus par hasard dans le discours des interviewés, mais permettaient d'étayer et d'enrichir le sens de leurs propos. Par la prise en compte de tous les éléments du discours, nous avons ainsi respecté la règle d'exhaustivité de l'analyse de contenu telle que décrite par Laurence Bardin « [...] il n'y a pas lieu de laisser un élément pour une raison quelconque (la difficulté d'accès, impression de non-intérêt) non

justifiable sur le plan de la rigueur. Cette règle est complétée par la règle de non-sélectivité. » (Bardin, 1997/2013, p. 127).

Ensuite, nous avons procédé à l'identification de mots-clés en lien avec ces unités de sens, puis de sous thèmes permettant d'acquérir une vision plus explicite du discours, sous thèmes qui nous ont permis un repérage de thèmes plus explicites.

Considérant que ce travail d'analyse de contenu a été effectué après la rédaction de notre partie conceptuelle, nous avons pu mentalement bénéficier d'un éclairage thématique dans cette étape d'analyse. Par ailleurs, la mise à distance temporelle entre la réalisation des entretiens et l'analyse de contenu qui en a été faite, nous a permis de constater que le contenu du discours de chaque interviewé est resté malgré tout complètement d'actualité quant aux problématiques de formation posées.

Quatre semaines laborieuses nous ont été nécessaires pour effectuer ce travail d'analyse de contenu, intégrant la restitution écrite au sein des grilles d'analyse. À partir de notre question de recherche dont le thème porte sur l'existence d'une démarche qualité au sein d'un IFSI et son impact quant à l'optimisation de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique au service de l'étudiant infirmier, nous nous sommes attaché à dégager, dans chacun des trois discours des personnes interviewées, les grandes thématiques en lien avec cette question de recherche. Par regroupement des différentes thématiques abordées au fil de chacun des trois entretiens, à l'issue de cette analyse de contenu, les thèmes que nous avons identifiés sont les suivants :

- la mise en œuvre d'un nouveau référentiel de formation ;
- la place accordée à la traçabilité écrite ;
- la collaboration au sein de l'équipe pédagogique ;
- la collaboration avec le terrain professionnel ;
- la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité.

Dans nos entretiens, ces cinq thèmes sont à la fois complémentaires et fortement imbriqués en regard de notre questionnement concernant la mise en place d'une démarche qualité au sein des IFSI au sein desquels nous avons interviewé des cadres de santé.

Nous nous proposons maintenant de partir de ces cinq thèmes et du discours de chacune des personnes interviewées afin d'illustrer notre analyse et notre interprétation de ces entretiens.

I.2 Analyse qualitative des entretiens.

I.2.1 Analyse du discours de Vincent.

Vincent, cadre supérieur de santé depuis deux ans, est coordinateur pédagogique d'une équipe de dix-neuf cadres de santé formateurs et fait fonction de directeur par intérim depuis quatre mois. Il est titulaire d'un Master 2 « Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail » (FFAST).

I.2.1.1 La mise en œuvre d'un nouveau référentiel de formation.

I.2.1.1.1 Un changement de paradigme de la formation initiale d'infirmier.

Dans son discours, Vincent considère de manière positive la mise en place du programme de formation de septembre 2009 et y accorde un intérêt marqué. C'est de son point de vue une véritable « (...) opportunité à saisir. » (V36) contribuant au travers de *l'approche par compétences*, notamment cœur de métier, à la reconnaissance d'une *identité professionnelle infirmière* « (...) pas calqué sur celui des médecins (...) » (V37). Ce programme de formation constitue un changement de paradigme de la formation professionnelle infirmière tant pour l'équipe pédagogique que pour les équipes soignantes sur le terrain professionnel, particulièrement du fait de *l'universitarisation* de cette formation « (...) parce que cette image de l'université... » (V45). Conjointement avec les équipes de ces terrains de l'exercice professionnel, un travail a été mené pour, à partir d'un discours commun, déterminer le nouveau profil de l'infirmier formé, plus *autonome*, davantage dans le *questionnement* et *l'analyse* des situations de soins (V72, V73), mais qui doit acquérir différemment les connaissances notamment en ce qui concerne les *processus* liés aux pathologies (V74). L'équipe pédagogique a dû par conséquent travailler, en termes *d'ingénierie pédagogique*, la manière d'enseigner ces *processus*

« (...) retravailler sur la façon dont on enseigne les processus. » (V76), en cohérence avec « (...) les compétences développées sur les lieux de stage. » (V55).

I.2.1.1.2 Une culture pédagogique institutionnelle articulée autour du projet pédagogique.

En regard de la mise en place de ce nouveau référentiel de formation, dans son *management de l'équipe pédagogique*, Vincent a dû faire face à la problématique de terminer l'*accompagnement des étudiants* du programme antérieur et de scinder l'équipe pédagogique en deux « (...) À un moment j'ai eu deux équipes (...) » (V129, V130). Il s'est cependant efforcé que l'ensemble des cadres formateurs puisse *faire cohésion* autour d'une même *culture institutionnelle* en s'appuyant sur l'écriture commune et l'adhésion à un nouveau *projet pédagogique* « (...) très vite on a retravaillé sur le projet pédagogique d'une manière générale (...) » (V136, V137) « (...) pour essayer que tout le monde ait la même culture. » (V138). Selon lui, ce nouveau programme de formation de 2009 induit pour les cadres formateurs davantage une *posture de formateur* qui repose sur une place plus importante au face-à-face pédagogique et au travail en petits groupes (V156).

I.2.1.1.3 Une ingénierie pédagogique centrée sur l'accompagnement de l'étudiant en réponse à une ingénierie de formation contraignante et pesante.

Après avoir tendu vers un idéal de formation inhérent à la mise en place de ce nouveau programme, Vincent et l'équipe pédagogique se sont confrontés aux *contraintes temporelles et structurelles* de l'ingénierie de formation et ont été contraints de *prioriser leurs actions* de formation (V268). À cet effet, Vincent a élaboré un *tableau de bord organisationnel* permettant la gestion des activités des trois promotions. (V260). Face aux difficultés de mise en place d'une nouvelle ingénierie, ils ont considéré l'importance du suivi pédagogique individuel de l'étudiant et ont fait le choix de le privilégier afin d'*optimiser l'accompagnement de l'étudiant* dans son cursus de formation (V149, V258, V259). Vincent souligne l'*importante charge de travail* des formateurs (V595) liée à la mise en place du programme de formation de septembre 2009 qui regroupe de *nombreuses activités*

pédagogiques notamment une *majoration des travaux de groupe* (V591, V592) et du *nombre d'évaluations* (V597).

I.2.1.2 La place accordée à la traçabilité écrite.

I.2.1.2.1 Un travail collaboratif au service de la formalisation du projet pédagogique.

La priorité de Vincent a été d'*instaurer une dynamique de travail* autour de l'élaboration et de la formalisation du projet pédagogique (V115) regroupant l'*équipe pédagogique* mais également des *professionnels du terrain* (V120). Ce travail en *collaboration* a permis que chacun puisse s'approprier le référentiel de compétences (V121) du programme de formation et de déterminer les éléments clés (V124, V125) que l'équipe pédagogique souhaitait décliner dans la pédagogie à l'IFSI.

I.2.1.2.2 La traçabilité écrite : un outil vecteur de transmission d'une culture institutionnelle et d'intégration.

La *traçabilité écrite* est envisagée par Vincent comme un *vecteur de transmission et d'intégration* du nouveau formateur au sein de l'équipe pédagogique. L'existence d'un *référentiel écrit* constitue pour le nouvel arrivant « Un document de référence sur lequel il va s'appuyer. » (V365). En référence à Yves Clot, Vincent voit dans cette traçabilité écrite un intérêt particulier pour le nouveau formateur de disposer du « genre » et du « style » (V366) propres à la *culture commune de l'IFSI*. L'écrit, constitue pour Vincent une réponse aux attentes du nouveau formateur, mais également l'opportunité d'objectiver un *langage commun* autour d'un *socle conceptuel* qui répond à des *attentes institutionnelles* (V370, V375, V377, V378). Même s'il est notoirement admis que le milieu soignant s'appuie traditionnellement sur une culture orale (V387), néanmoins, Vincent regrette le *manque de traçabilité écrite en regard des procédures* (V383). D'autant qu'il se situe lui-même dans une *rigueur de traçabilité écrite*, sous forme de *fiches techniques*, de *relevés de décision*, etc. (V390). Il ne considère pas cette traçabilité écrite comme enfermante (V395), mais davantage comme un *outil de référence*, qui hormis une situation exceptionnelle

(V394), s'avère être un *guide*, un *balisage* qui permet d'apporter des *repères* aux cadres formateurs qui intègrent un IFSI (V396, V397).

I.2.1.3 La collaboration au sein de l'équipe pédagogique.

I.2.1.3.1 L'optimisation de la mise en œuvre du programme de formation en appui sur une forte cohésion d'équipe.

La mise en œuvre du programme de formation a nécessité un *investissement conséquent* de l'équipe pédagogique, ainsi qu'une *forte cohésion d'équipe*. Les actions ont été priorisées (V323) afin de *répondre de manière optimale* à la commande du Conseil Régional d'une mise en place dès le mois de septembre 2009. Même si Vincent reconnaît que cette mise en œuvre d'un nouveau programme de formation se révèle avoir été un beau challenge et un temps fort (V333, V334) dans sa carrière professionnelle, il n'en reste pas moins qu'il juge cette période comme synonyme d'une certaine maltraitance (v331) de l'équipe pédagogique vis-à-vis d'elle-même.

I.2.1.4 La collaboration avec le terrain professionnel.

I.2.1.4.1 Une collaboration avec les partenaires professionnels et usagers de la formation.

À la demande du Conseil Régional, l'équipe pédagogique a entrepris une *collaboration avec le terrain professionnel* en regard de la mise en œuvre du programme de formation. En effet, selon Vincent les *partenaires de la formation* que sont les « employeurs publics, privés, les cadres, les directeurs de soins, les cadres supérieurs, les infirmiers du terrain... » (V82 à V84) constituent les *usagers de la formation*. Toutes ces personnes, qui sollicitent la formation de quelque manière que ce soit, ont été associées à la réflexion concernant l'ingénierie pédagogique quant à leurs *attentes* en matière de formation (V87, V88). Les partenaires de stage ont plus particulièrement été sollicités (V91) dans une dynamique, en ce qui concerne certains terrains de stages, de privilégier le *critère qualitatif* qu'est le *parcours de stage de l'étudiant* et l'*employabilité*, au détriment du *critère quantitatif* qu'est le *nombre d'étudiants accueillis*.

I.2.1.4.2 Une stratégie pédagogique de l'accompagnement des professionnels à l'accompagnement de l'étudiant stage.

Cette collaboration s'est également appuyée sur un *accompagnement des professionnels* dans l'élaboration de *fiches d'identification des lieux de stage* à destination des étudiants (V275) A contrario, l'équipe pédagogique a été moins présente pour accompagner les services dans *l'appropriation des éléments du portfolio* (V273, V274, V280) et dans *sa gestion* au sein des services de soins (V281, V282). Même s'il trouve un réel *intérêt* au portfolio, Vincent lui attribue des *limites* en termes de redondances, de lourdeur, et d'*évaluation* davantage *quantitative* que *qualitative* (V339 à V341). Sur les différents terrains professionnels, la *stratégie* de Vincent (V285) consiste, auprès des étudiants, à ce qu'ils développent leur *capacité d'autoévaluation* (V284) au travers de temps dédiés à *l'analyse clinique en stage*. Cette *stratégie pédagogique* répond pour Vincent à deux objectifs (V286). Un *objectif formel* (V287) pour l'étudiant de *construire ses compétences* et de s'autoévaluer au travers d'une activité de prise en soins. L'*objectif informel* (v301) est d'*accompagner les professionnels* (V302) sur les modalités d'apprentissage de l'étudiant et d'acquisition de ses compétences en stage (V305) conformément aux orientations des *référentiels du programme de formation*, afin de de faciliter l'évaluation du stage (V306, V307). À cet effet, l'équipe pédagogique propose aux services un *outil de suivi des acquisitions* (V313, V314).

I.2.1.4.3 Une dynamique d'accompagnement présentielle sur les terrains de stages pour optimiser la transmission de l'ingénierie pédagogique.

Malgré l'accompagnement qui a été mis en place auprès des terrains professionnels au travers des différents *groupes de travail* (V540), Vincent mesure cependant que les cadres formateurs n'ont pas été suffisamment présents dans les services pour accompagner les équipes (V537). En effet, en regard de la charge de travail induite par la mise en place du programme de formation (V538), ils ont surtout répondu par leur présence auprès des services lorsque des étudiants étaient en difficulté. Par ailleurs, cet accompagnement n'a concerné que les principaux partenaires professionnels compte-tenu de leur nombre important (V540, V541). Par

conséquent, son objectif est d'initier à nouveau une *dynamique d'accompagnement* auprès des services qui accueillent les étudiants au travers des temps d'analyse de situation clinique en stage, dynamique qui repose sur un *état des lieux* du niveau d'appropriation par les équipes et une *transmission* en regard des travaux de formalisation de l'ingénierie pédagogique réalisés au sein de l'IFSI (V535, V542, V543). Pour cela, Vincent est conscient que la dynamique qu'il a impulsé (V581) doit être relayée par la *présence des cadres formateurs sur les terrains professionnels*. Il constate que la charge de travail induite par le programme de formation sous la forme d'une compilation d'activités pédagogiques et de travaux de groupe (V591, V592), qu'il compare à un « millefeuille » (V593), n'a pas facilité cette présence sur les terrains professionnels.

I.2.1.5 La mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité.

I.2.1.5.1 La formalisation écrite de nouveaux référentiels au service de l'appropriation d'une culture de formation commune.

Avant que nous ayons explicitement abordé avec Vincent la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité, dans sa présentation des éléments qui ont prévalu dans la mise en place du programme de formation au sein de l'IFSI dans lequel il exerce, il nous a fait part de *critères significatifs d'une démarche qualité*. Ainsi, Vincent a profité de l'opportunité de ce nouveau programme de formation pour favoriser au sein de l'équipe pédagogique *l'appropriation d'une culture de formation commune*. Vincent nous fait remarquer que plusieurs formateurs, dont lui-même, sont titulaires de Master 2 différenciés (V181, V182) et à ce titre ont acquis une *culture universitaire* empreint d'un *discours conceptuel* qu'il a été nécessaire de *rendre accessibles* à l'ensemble de l'équipe pédagogique (V187, V188, V192) afin de favoriser cette appropriation d'une culture de formation commune (V192, V193).

Par ailleurs, à partir des *productions des différents groupes* qui ont mené une *réflexion* sur la mise en œuvre de ce programme, Vincent les a formalisées par une *traçabilité écrite* (V173, V174). De même, avec l'aide d'un organisme de formation continue externe, les *référentiels de la formation* ont été réajustés dans cette dynamique d'appropriation d'une culture commune (V177, V180, V181, V215, V216).

Ainsi, les réajustements des différents référentiels, effectués et *validés par l'ensemble de l'équipe pédagogique* (V218, V229, V230, V232, V233), ont contribué à une *élaboration et une formalisation des orientations institutionnelles* (V220, V233, V234) autour d'un *langage commun*.

I.2.1.5.2 De la démarche réflexive sur les pratiques pédagogiques à la traçabilité écrite : un cheminement vers l'amélioration des pratiques et l'instauration d'une démarche qualité.

Vincent considère l'existence d'un *référentiel qualité* pour un IFSI comme une opportunité (V353, V354, V448) d'entrer dans une *démarche réflexive* en ce qui concerne les actions de formation (V354, V355, V452, V453). Même s'il reconnaît ne pas avoir objectivé le dispositif auprès de l'équipe pédagogique (V358), la *traçabilité écrite* et l'incitation constante à la *réflexion sur les pratiques pédagogiques* permet de poser un regard sur ce qui est fait et de le *formaliser* (V359 V362, V363). Quel que soit l'*acteur de la formation*, équipe pédagogique, étudiant ou prestataire externe (V376, V377), s'inscrire dans une démarche de la qualité c'est parler *un même langage* (V377) et faire preuve d'une « (...) *certaine clarté, une certaine transparence.* » (V378). C'est pour Vincent une *démarche intéressante, indispensable, désormais incontournable* (V408), et *indissociable* (V415) des établissements hospitaliers qui ont intégré cette démarche (V412) depuis de nombreuses années. Cette démarche est également pour lui *souhaitable* (V418, V419) afin que l'oralité qui prévaut souvent dans la formation initiale infirmière laisse place à une *traçabilité écrite* permettant une *reconnaissance*, pour *l'équipe de direction et l'équipe pédagogique, du travail commun réalisé* (v421, v422, v423).

Vincent accorde de l'importance à ce que cette démarche qualité soit *explicitée* auprès de l'équipe pédagogique et *anticipée* « (...) pour ne pas la subir mais plutôt être acteur (...) » (V427, V448, V449, V451, V452) et pour qu'elle ne soit pas vécue comme un « (...) *couperet... qui tombe.* » (V527, V528). Vincent souhaite une *adhésion* de ses collègues formateurs à la mise en place d'une *démarche qualité à l'IFSI*, qui puisse faire abstraction de leurs représentations et de leur perception plutôt négative de la démarche de certification qu'ils observent au sein des services (V502, V503, V505). À cet effet, il considère importante la manière

dont on *amène cette démarche*, dont on en présente les *finalités* et le *gain potentiel* dans l'*amélioration des pratiques pédagogiques* (V506, V507, V508).

Contrairement à ses collègues cadres formateurs, il reste persuadé que cette démarche est déjà présente au sein de l'IFSI notamment au travers de la *rédaction de référentiels* émanant des *divers groupes de travail* (V429, V430, V431). Au niveau des tutelles, l'IFSI n'a reçu pour l'instant aucune injonction de mise en place d'une démarche qualité (V443). Cependant, la conseillère pédagogique nouvellement nommée souhaite travailler sur une *harmonisation des pratiques régionales* concernant les modalités propres aux concours. (V438, V441, V442). Vincent n'est pas favorable à ce que la mise en place d'une démarche qualité soit synonyme de « démarche d'harmonisation » dont le caractère pourrait être *enfermant* (V454).

I.2.1.5.3 La démarche interne d'évaluation continue de la qualité au service de la cohérence entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique.

Selon lui cette *démarche qualité* doit nécessairement s'accompagner d'une *démarche réflexive* (V453, V454). La mise en place d'une *démarche interne d'évaluation continue de la qualité* dans un objectif de *certification* peut selon Vincent avoir un impact sur l'*ingénierie de formation* et l'*ingénierie pédagogique* par la *prise de conscience* et l'*objectivation des modalités pédagogiques* mises en œuvre (V463 à V465). Concernant l'ingénierie de formation, cette démarche permet d'établir un *état des lieux* (V470) et de *fixer des priorités* (V471, V472, V477), *des orientations* (V474, V477, V479, V482) et *des axes à développer* (V478) pour la formation, notamment l'*approche développement de compétences* (V478, V479). Quant à l'ingénierie pédagogique, il l'associe à une *démarche de réflexivité sur les pratiques pédagogiques* (V487, V491). Il s'agit selon lui de s'assurer qu'il n'existe pas « de décalage » entre l'*ingénierie de formation* et l'*ingénierie pédagogique* mises en œuvre au sein de l'IFSI (V487, V488).

I.2.1.5.4 La démarche d'évaluation continue de la qualité en appui sur des choix stratégiques d'équipe.

Vincent ne conçoit pas la mise en place d'une *démarche d'évaluation continue de la qualité* au sein de l'IFSI et l'investissement que cela représente sans *un accompagnement* en termes d'*affectation de moyens humains* (V509, V510, V513, V514, V531). Compte tenu de ses missions actuelles en qualité de directeur par intérim et de coordinateur pédagogique (V519, V520), si un directeur de soins était nommé (V520, V521) il reprendrait certainement ce dossier après *se l'être approprié* (V522, V523) et avoir déterminé une *stratégie de mise en place* (V524, V526) et que ces *choix stratégiques* soient déterminés *en équipe* (V529, V530).

En regard du poste qu'il occupe, Vincent accorde une place prépondérante à la *stratégie*. Il soutient qu'il est indispensable (V611), voire incontournable (V633) de disposer de stratégies « (...) à court, moyen long terme. » (V612), notamment de *stratégies pédagogiques* (V616 à V618). En ce qui concerne plus particulièrement la démarche qualité, il associe sa stratégie à la *réflexivité*, à une *réflexion sur les moyens* qui peuvent être mis en place. Même s'il reconnaît ne pas avoir toujours fait preuve dans ses choix d'une stratégie adaptée (V634, V639, V640, cependant elle tenait compte du *contexte* (V641, V655) et s'adaptait à ses collègues de l'équipe pédagogique (V642, V643, V644) dans une dynamique du « *faire ensemble* » (V644, V652). Même s'il reconnaît que parfois des orientations qui avaient été fixées *peuvent changer* (V650), l'essentiel pour Vincent est qu'il croit savoir ce qui paraît intéressant à la fois « (...) pour l'IFSI, pour la profession et pour la formation dans les années à venir. » (V651). C'est là, il le reconnaît le moteur de sa motivation professionnelle (V655, V656).

Synthèse du discours de Vincent.

Pour Vincent, la mise en place du programme de formation de septembre 2009 a constitué une véritable opportunité pour fédérer l'ensemble de l'équipe pédagogique autour d'une culture institutionnelle commune et d'un langage commun, articulés en appui sur un nouveau projet pédagogique. Au-delà des contraintes temporelles et structurelles inhérentes à une ingénierie de formation innovante en ce qui concerne la formation initiale d'infirmier, et de l'importante

charge de travail des formateurs qu'elle a induite, l'équipe pédagogique a instauré une nouvelle ingénierie pédagogique qui privilégie l'optimisation de l'accompagnement de l'étudiant dans son cursus de formation.

La priorité de Vincent a été d'établir une dynamique de travail par la mise en place de divers groupes de réflexions dans le cadre d'un travail collaboratif regroupant des cadres formateurs et des professionnels de terrain, à la fois partenaires et usagers de la formation. Au regard de l'ingénierie de formation prescrite, l'objectif de ces groupes de travail a été de s'approprier de nouveaux outils propres au nouveau référentiel de formation et de déterminer de nouvelles modalités d'accompagnement de l'étudiant dans son parcours de formation, tant à l'IFSI que sur les terrains professionnels de stage. Selon Vincent, cette mise en perspective du nouveau référentiel de formation a constitué un apport bénéfique pour les cadres formateurs, ainsi qu'en termes d'accompagnement des équipes de soins dans les différentes structures d'accueil des étudiants.

La traçabilité écrite est pour Vincent un élément très important dans la formation initiale d'infirmier. Déclinée au travers d'un projet pédagogique, de référentiels écrits, de procédures, de fiches techniques, de relevés de décision, elle permet d'objectiver et de formaliser un langage commun qui répond à des attentes et des orientations institutionnelles. A ce titre, la traçabilité écrite contribue à disposer d'un outil de référence qui, en apportant des repères, permet de guider, de baliser et constitue un vecteur de transmission et d'intégration dans une dynamique institutionnelle d'une démarche qualité au sein d'un IFSI.

L'existence d'un référentiel qualité, pour un IFSI, est envisagée par Vincent comme une opportunité d'entrer dans une démarche réflexive d'analyse des pratiques pédagogiques. C'est également selon lui parler un même langage et faire preuve d'une certaine transparence vis-à-vis de l'équipe pédagogique, de l'étudiant, et du prestataire-usager de la formation. Vincent considère la démarche qualité comme une démarche intéressante, indispensable, incontournable et indissociable de la réalité des établissements hospitaliers auxquels la plupart des IFSI sont rattachés, établissements qui ont intégré cette démarche depuis de nombreuses années. La démarche qualité repose sur la rigueur d'une traçabilité écrite qui permet une reconnaissance pour

l'équipe de directions et l'équipe pédagogique du travail commun réalisé. Toutefois, il lui apparaît incontournable que cette démarche soit clairement explicitée auprès de chaque acteur de la formation, et que chacun y soit associé. La démarche qualité dans un objectif de certification permet de formaliser un état des lieux, mais également de fixer des priorités, des orientations et des axes à développer pour la formation à partir de choix stratégiques déterminés en équipe. Vincent associe la démarche qualité à une démarche de réflexivité sur les pratiques pédagogiques afin de s'assurer qu'il n'existe pas d'écart important entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique mises en œuvre au sein de l'IFSI.

I.2.2 Analyse du discours d'Audrey.

Audrey est cadre de santé formateur dans un institut de formation en soins infirmiers de notre région administrative d'appartenance depuis cinq ans. Elle est titulaire d'un Master 2 « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes » (SIFA) obtenu à Rennes en 2010. Elle exerce en qualité de cadre de santé formateur depuis 1994 dans cet IFSI qui comporte une équipe pédagogique de huit formateurs pour des promotions composées de cinquante étudiants infirmiers. Il s'agit de son troisième terrain d'exercice professionnel en qualité de cadre de santé formateur.

I.2.2.1 Un accompagnement à la mise en place d'un projet de recherche d'évaluation de la qualité.

En ce qui concerne le programme de formation de 2009, la première promotion d'étudiants infirmiers n'a été accueillie dans cet IFSI qu'en septembre 2010 (A59 à A61). En effet, certains IFSI ont obtenu une dérogation afin de surseoir d'une année à l'intégration des étudiants sur le nouveau programme de formation. En parallèle de sa formation universitaire, un Master 2 SIFA, Audrey a été sollicitée, par la directrice alors en poste, pour *accompagner la mise en place d'un projet* conduit par un chercheur universitaire. La mission d'Audrey consistait à *collecter des données* par rapport à l'évaluation des UE (A33, A34), à en faire une analyse (A85) et à transmettre des *préconisations* auprès de la directrice (A76, A86, A88, A92, A97).

I.2.2.2 La place accordée à la traçabilité écrite.

I.2.2.2.1 Une absence de traçabilité de l'évaluation de l'ingénierie pédagogique.

Audrey déplore une absence de *traçabilité de l'évaluation de l'ingénierie pédagogique* par les étudiants. Ainsi, des temps de parole réguliers sont institués au sein de l'IFSI sous forme de *bilans de semestre, d'année et de formation*. Toutefois, ce bilan écrit personnel à chaque étudiant est transmis de manière collective par oral de manière globale auprès de l'équipe pédagogique, mais ne fait jamais l'objet d'une *traçabilité écrite*. Par ailleurs, même si le contenu de ces bilans est présenté en *réunion plénière* de l'équipe pédagogique, l'*exploitation des données* recueillies n'est jamais réalisée. Il apparaît également que la perception de chaque formateur concernant la dynamique de promotion ait un impact sur le mode de prise en considération des propos des étudiants. (A354, A355, A356, A357) Toutefois, selon Audrey la traçabilité est présente de manière incontournable lorsqu'elle concerne des *instances réglementaires*, notamment le *conseil pédagogique* et la *commission d'attribution des crédits* (A344, A345). Cependant de l'avis d'Audrey cette traçabilité apparaît succincte (A346, A352). Du point de vue d'Audrey la mise en place du nouveau programme de formation a été accompagnée de beaucoup d'évolutions, mais il n'existe pas au sein de l'IFSI de traçabilité écrite de cette évolution. Elle regrette par ailleurs que les *préconisations* qu'elle a transmises à la directrice n'aient jamais fait l'objet d'une *traçabilité écrite* « (...) ç'aurait pu être une traçabilité. » (A368, A369) ni d'une *présentation* et d'un *partage* auprès de l'équipe pédagogique (A369, A370).

Les *outils de traçabilité* existants au niveau de l'IFSI même s'ils permettent d'objectiver les actions réalisées en termes d'ingénierie pédagogique, ne permettent qu'une *évaluation réductrice et binaire de l'ingénierie de formation* s'appuyant sur ce qui « (...) marche (...) » et « (...) ne marche pas. » (A584).

I.2.2.2.2 Un projet pédagogique insuffisamment investi par les cadres formateurs.

Concernant le *projet pédagogique*, la directrice alors en poste a soumis à l'équipe pédagogique un document préalablement construit par ses soins selon une approche conceptuelle très élaborée (A408, A409, A410). Ce projet pédagogique n'a jamais pu être *maîtrisé* par les cadres formateurs « (...) pas maîtrisé par les formateurs, parce que tellement conceptualisé. » (A409, A410) et a révélé en ce qui les concerne une incapacité à pouvoir l'utiliser comme *référence institutionnelle* au quotidien (A414). Depuis le départ de cette directrice, ce projet pédagogique a été réajusté pour en permettre une meilleure appropriation « Depuis on l'a beaucoup élagué, on se l'est réapproprié. » (A416, A417). Cependant, l'équipe pédagogique ne se réfère pas et ne s'appuie pas suffisamment, selon Audrey, sur le projet pédagogique (A422, A423, A424).

I.2.2.2.3 La fiche pédagogique : outil formalisé de l'ingénierie pédagogique.

Le seul outil pédagogique qui participe à la traçabilité écrite de ce qui est mis en place au sein de l'IFSI, et à ce titre participe également à la *qualité*, c'est la *fiche pédagogique* « A chaque fois qu'il y a une intervention, il y a une fiche pédagogique. » (A559, A560, A756 à A760). Cette dernière, même si elle constitue un *outil de transmission* utilisable par chaque formateur, présente néanmoins des manques en termes de contenu car tous les documents et toutes les informations relatifs à l'UE n'y sont pas tracés (A766).

Ces fiches pédagogiques sont systématiquement *présentées aux étudiants* lors de la présentation des UE et de leurs modalités pédagogiques spécifiques de mise en œuvre (A767 à A769, A771 à A773, A776, A777, A779). Cette présentation se déroule avant chaque UE, (A780). Audrey ne pense pas que seule la traçabilité écrite participe à la qualité, si le cadre formateur ne s'efforce pas de *communiquer* sur les *intentions pédagogiques* et les attentes en termes de *progression de l'étudiant* qu'il attribue à l'UE dont il assure la responsabilité (A792 à A794, A797).

I.2.2.3 La collaboration au sein de l'équipe pédagogique.

I.2.2.3.1 Une ingénierie pédagogique sur un mode principalement très individualisé.

Audrey révèle que les étudiants lors d'un bilan ont reproché à l'équipe pédagogique « (...) de ne pas être assez en coordination les uns avec les autres. » (A184, A185). En effet, chaque formateur semble programmer de manière individuelle les UE dont il a la responsabilité en cohérence et dans le respect le plus strict du *référentiel de formation prescrit* (A191 à A194, A196, A197), probablement selon Audrey compte tenu de la charge de travail. Seule la mise en œuvre de l'UE au travers des temps de Travaux Dirigés (TD) constitue des moments de *partage pédagogique* entre les formateurs (A203 à A205). Il arrive que certains formateurs interviennent très ponctuellement dans des temps de TD construits par leurs collègues, sans disposer *des informations* concernant l'*intention* et la *progression pédagogique* (à 210). Bien qu'il y ait des équipes d'années, les formateurs assurent la *responsabilité* d'UE dans leur propre année, mais également en transversalité sur les trois années de formation (A228, A229, A231A à A233). De l'avis d'Audrey, cette organisation ne permet pas aux formateurs d'acquérir une *maîtrise*, ni une *vision globale* en termes d'*ingénierie pédagogique* (A232, A233, A247, A248, A250, A251).

La *collaboration* au sein de l'équipe pédagogique est effective en ce qui concerne les évaluations (A211, A212).

I.2.2.3.2 L'instauration d'une coordination pédagogique comme élément incontournable de la qualité et de l'évolution de l'équipe pédagogique.

Audrey envisage les *réunions plénières* comme un *outil de l'ingénierie pédagogique* qui pourrait être un palliatif de l'absence de *coordination pédagogique*. Une réunion plénière se déroule chaque semaine (A261, A262). Cependant les sujets qui y sont abordés ne sont pas forcément à visée pédagogique (A263), mais concernent davantage *l'organisation de la formation* (A263). Ceci peut probablement trouver son explication dans le fait qu'il n'existe pas de *coordination*

entre les trois promotions (A265, A266, A268). L'idée d'Audrey serait que la réunion plénière hebdomadaire contribue à une *présentation programmée* de chaque UE par le cadre formateur qui en est responsable (A271, A273, A274). Cette présentation pallierait probablement les remarques des étudiants concernant certaines incohérences en termes d'ingénierie pédagogique (A276 à A278).

L'existence d'une coordination pédagogique est selon Audrey un *élément incontournable de la qualité* et un *critère d'évolution de l'équipe pédagogique* (A544, A545). Même si les cadres formateurs travaillent en *collaboration*, une coordination entre promotions contribuerait à une amélioration en termes d'ingénierie pédagogique au bénéfice de la *qualité de la formation* dispensée auprès des étudiants (A549, A550, A552 à A554, A572, A576, A579).

Audrey souligne la *résistance au changement*, dont fait preuve l'équipe pédagogique, en tant que cause et conséquence d'une absence de coordination pédagogique (A556 à A558, A574, A576).

La référence de stage : outil d'une collaboration de l'équipe pédagogique dans l'accompagnement en stage.

En ce qui concerne les stages des étudiants, une réflexion a été menée, en termes de collaboration au sein de l'équipe pédagogique, sur *la répartition et l'équilibrage de la charge de travail* au sein de l'équipe pour contribuer à améliorer *l'accompagnement en stage*. Chaque formateur dispose des terrains professionnels pour lesquels il est *référent auprès des équipes de soins et des étudiants* qui sont en stage (A674). Un dispositif permettant une *répartition équitable* de la charge de travail a été conçu (A677 à A680). Cette organisation n'empêche pas l'aide apportée aux collègues formateurs (à 675).

I.2.2.4 La collaboration avec le terrain professionnel

I.2.2.4.1 L'accompagnement des professionnels des terrains de stages pour une évaluation coordonnée des compétences de l'étudiant.

À l'occasion de la mise en œuvre du programme de formation 2009, Audrey pense que la place du formateur a beaucoup évolué « (...) elle est complètement différente sur le terrain, et pareil sur la qualité. » (A622, A623). Elle constate une *priorisation de l'accompagnement des professionnels des terrains* en regard de leurs nouvelles missions dans une dynamique d'un *travail en collaboration*. Elle situe notamment cet accompagnement davantage auprès des équipes de soins que de l'étudiant (A625). Cet accompagnement des équipes de soins doit s'inscrire dans le *respect des statuts et des missions* de chacun (A637 à A640, à 644, A648). Auprès des étudiants, l'accompagnement a également évolué sur les terrains professionnels au profit des équipes de soins dans une *évaluation coordonnée des compétences* (A660). Au travers de cette nouvelle approche, certains cadres formateurs se sont sentis dépossédés de ce qu'ils concevaient comme étant leur rôle en stage, notamment auprès de l'étudiant en difficulté (A654, A655). Toutefois, de l'avis d'Audrey l'évaluation des compétences doit être coordonnée, malgré l'existence d'une « (...) *dichotomie* qui n'existait pas (...) » auparavant entre l'IFSI et les terrains de stages quant à cette évaluation (A660, A661).

I.2.2.5 La mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité.

I.2.2.5.1 Une approche contextuelle d'une démarche d'évaluation de la qualité.

À l'IFSI, la mise en œuvre d'une *démarche d'évaluation de la qualité* a été réalisée de manière *contextuelle* et simultanée avec la mise en place du programme de formation 2009, l'arrivée d'une nouvelle directrice et notamment un *projet de recherche* à l'initiative et sous la responsabilité d'un chercheur universitaire (A22 à A24, A26 à A28). Audrey a d'ailleurs été missionnée pour accompagner ce *projet de recherche*, alors qu'elle suivait une formation universitaire de Master 2 débutée à cette même période (A32, A33). À partir d'un *outil d'évaluation*, conçu par le

chercheur, de la *satisfaction des étudiants* quant à la *qualité de la formation*, Audrey devait *collecter* des données, les *analyser* et en faire un retour sous forme de *préconisations* auprès de la directrice. Cette dernière a considéré la rédaction de *préconisations* comme un *outil de développement des compétences* d'Audrey en regard de son diplôme universitaire. Cependant, Audrey ne conçoit pas cette mission comme relevant d'une *évaluation de la qualité*, mais plutôt comme un *accompagnement dans l'évaluation* des UE (A102 à A104). Ainsi, chaque cadre formateur référent avait en charge d'évaluer auprès des étudiants leur satisfaction à partir de l'outil, puis de transmettre les données à Audrey qui les analysait (A167, A168). Il s'est avéré principalement que les *méthodes pédagogiques* n'étaient pas suffisamment pertinentes (A170, A171) ce qui a amené Audrey à faire de nombreuses *préconisations* sur les méthodes pédagogiques lors des deux premiers semestres de mise en place du programme de formation (A171, A172).

I.2.2.5.2 Un projet pédagogique centré sur le suivi pédagogique de l'étudiant.

De l'avis d'Audrey, le *projet pédagogique* constitue le *document de référence* qui prévaut dans la mise en place du *suivi pédagogique* (A424, A425) qu'il soit individuel ou collectif. Ce suivi pédagogique est instauré systématiquement à chaque retour de stage de l'étudiant (A430) et pour lui donner communication de ses résultats de chaque semestre. Ainsi les cadres formateurs rencontrent les étudiants deux fois par semestre (A432, A433). De plus, les étudiants ont la possibilité de rencontrer le cadre formateur référent de leur suivi pédagogique à tout moment, notamment en ce qui concerne l'élaboration des analyses d'activités ou de situations (A435, A436, A448). En termes de *qualité de la formation*, ce que les étudiants soulignent prioritairement, « c'est la qualité de l'accompagnement en suivi pédagogique. » (A593, A594).

I.2.2.5.3 Une mise à distance de l'équipe pédagogique dans l'utilisation d'outils d'évaluation imposés.

En ce qui concerne les analyses d'activités ou de situations, elles ont été l'objet de la construction, *non collaborative avec l'équipe*, d'une *grille d'évaluation* par le chercheur universitaire (A441, A442). Néanmoins, les cadres formateurs

dépourvus d'outils, ont accepté cette grille d'évaluation qui, après un bilan effectué par l'équipe pédagogique, à ce jour ne leur convient plus (A454, A455, A460, A461, A464, A465, A469, A471, A472). De même, le chercheur universitaire a mis en place de manière *autocratique* une trame de formalisation des analyses de situation qui a été accueillie difficilement par l'équipe pédagogique (A475A à A477). En effet, ni les cadres formateurs ni les étudiants n'ont été préparés à la mise en place de cet outil, en appui notamment sur les cartes heuristiques (A479, A480). Face à cette *injonction*, les cadres formateurs ainsi que les étudiants ont dû s'inscrire conjointement dans une phase d'apprentissage de l'utilisation de cet *outil imposé* (A480 à A482, A485). Au regard de la *notion de la qualité de la formation*, l'équipe pédagogique s'est interrogée sur sa *légitimité* et sa *crédibilité* auprès des étudiants quant à l'utilisation d'un outil non maîtrisé (A487 à A489). L'équipe souhaite désormais réaliser une *analyse* et une *évaluation des outils* qu'ils ont été contraints d'utiliser sur injonction du chercheur universitaire et de la directrice, considérant que le projet de recherche se termine avec la sortie de la première promotion du nouveau programme de formation 2009 (A693 à A697, A700 à A702).

I.2.2.5.4 Une mise en œuvre en projet d'une démarche la qualité de la formation.

Dans une dynamique de s'inscrire davantage dans la qualité, l'équipe pédagogique à la volonté de *s'approprier à nouveau certains outils* qui existaient préalablement, voire d'*élaborer de nouveaux outils* (A699, A700). Ceci s'inscrit dans une perspective d'une *mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité de la formation* en appui sur la *construction d'outils de traçabilité* propres à l'IFSI (A699, A700). Quant à l'*outil d'évaluation continue de la qualité* proposée par le conseiller pédagogique de l'ARS, Audrey reconnaît que le cadre supérieur de santé coordinateur pédagogique l'a évoqué (A728), mais qu'aucune *présentation objective* n'en a été faite en réunion (A739). Toutefois, le coordinateur pédagogique a travaillé sur un nouvel *outil d'évaluation* qui constituerait une *traçabilité*, ce qu'Audrey considère comme un *vecteur de la qualité* (A749 à A753).

I.2.2.5.5 La satisfaction des acteurs du dispositif de formation comme outil prédominant d'évaluation de la qualité de l'ingénierie pédagogique.

La prise en considération de la *satisfaction des étudiants* est selon Audrey un *outil d'évaluation de la qualité de l'ingénierie pédagogique*. (A499). Elle ne souhaite pas seulement considérer ce que les étudiants peuvent traduire de leur satisfaction ou non de l'ingénierie pédagogique mise en œuvre, considérant que cet indicateur reste inhérent à la dynamique du groupe promotion (A506, A507). Elle est persuadée que l'équipe pédagogique elle-même doit *savoir se remettre en question* et disposer de *prismes d'analyse complémentaires* à l'évaluation réalisée par les étudiants (A507, A508). Pour Audrey la *qualité* doit être *représentative de l'ensemble du dispositif de formation* (A588). Dans cette *démarche qualité*, Audrey place *l'étudiant au centre du dispositif de formation* au travers de ce qu'il peut *verbaliser et/ou formaliser* de sa satisfaction de sa formation (A597). Cependant, elle est consciente que l'évaluation de la qualité ne concerne pas exclusivement l'étudiant.

Les formateurs et les partenaires des terrains professionnels doivent également pouvoir *exprimer leur satisfaction de la qualité de la formation*. Consciente, d'une *indispensable implication conjointe et collaborative des différents acteurs* du dispositif de formation *au service de la qualité*, Audrey est persuadée que la qualité a baissé dans *l'accompagnement de l'étudiant en stage* (A607). Même si les cadres formateurs ont instauré « (...) un suivi systématique sur le terrain de deux visites par stage. » (A608), la *rencontre avec le tuteur* n'est pas systématique, ce qui constitue selon elle « (...) une perte de qualité (...) » (A614). Quant à *l'accompagnement du portfolio*, il reste dépendant des terrains de stages (A620, A621). Audrey trouve que la *place du formateur*, ainsi que la *notion de qualité*, sur les terrains professionnels, ont beaucoup évolué et sont différentes en comparaison du programme antérieur (A622, A623).

Malgré l'arrivée de nouveaux formateurs au sein de l'équipe pédagogique, Audrey regrette que l'ingénierie pédagogique n'ait pas changé (A530, A531). Ainsi, les cadres formateurs qui maîtrisaient leurs UE ont conforté cette maîtrise, tandis que ceux qui ont intégré l'équipe se sont adaptés aux pratiques existantes (A533, A534).

Synthèse du discours de Audrey.

Compte tenu de son expérience diversifiée en qualité de cadre de santé formateur et de son diplôme universitaire (Master 2 SIFA), Audrey bénéficie et fait preuve au sein de l'IFSI d'un rôle moteur auprès de l'équipe pédagogique. Ainsi, elle a été associée à un projet de recherche, menée par un chercheur universitaire, concernant l'évaluation de la qualité de la formation par les étudiants au travers du suivi d'un outil d'évaluation des UE. Elle avait en charge de collecter les données, de les analyser et de transmettre des préconisations auprès de la directrice qui depuis a quitté l'IFSI.

En ce qui concerne la notion de démarche qualité, Audrey déplore une absence de traçabilité de l'évaluation de l'ingénierie pédagogique par les étudiants. Des bilans de semestre, d'année et de formation permettent aux étudiants de traduire individuellement leur satisfaction quant à la formation cependant les données de ces bilans ne sont pas exploitées par l'équipe pédagogique. Ces bilans ne permettent qu'une évaluation réductrice et binaire de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique de la part des étudiants qui ne s'appuient que sur ce qui « marche » et sur ce qui « ne marche pas ».

La seule traçabilité qui existe de manière incontournable concerne les éléments réglementaires présentés dans les instances institutionnelles telles que le conseil pédagogique et la commission d'attribution des crédits. De même, le projet pédagogique ne constitue pas encore à proprement parler une référence institutionnelle pour l'équipe pédagogique, sauf en ce qui concerne la mise en place du suivi pédagogique. Le seul outil de traçabilité écrite qui participe à la qualité de la formation est la fiche pédagogique. Ces fiches pédagogiques sont présentes pour chacune des cinquante-neuf UE du référentiel de formation. Elles sont systématiquement présentées aux étudiants en amont de chaque UE et constituent un outil de transmission entre les formateurs lorsqu'ils doivent s'entraider ou se suppléer. Toutefois, il subsiste, sur les fiches pédagogiques, des manques en termes de contenu car des documents et des informations relatifs à l'UE n'y sont pas tracés de manière exhaustive. Par ailleurs, Audrey souligne que la seule traçabilité écrite ne satisfait pas à la qualité si chaque cadre formateur ne s'efforce pas de communiquer

sur les intentions pédagogiques et les attentes en termes de progression de l'étudiant en regard de chacune des UE dont il a la responsabilité.

Le discours d'Audrey est particulièrement marqué par l'élément fort qu'est le manque de coordination au sein de l'équipe pédagogique entre les trois promotions, ce qui entraîne un manque de cohésion de la part des formateurs. Certains font preuve d'une forme de résistance au changement qui selon Audrey est à la fois cause et conséquence d'une absence de coordination pédagogique. Une démarche qualité repose avant tout sur la nécessité que chacun puisse trouver et occuper une place déterminante dans les orientations qui sont arrêtées pour l'institution au bénéfice de la qualité de la formation dispensée auprès des étudiants. À ce titre, l'existence d'une coordination pédagogique est selon Audrey un élément incontournable de la qualité et un critère d'évolution de l'équipe pédagogique. Audrey envisage les réunions plénières hebdomadaires comme un outil de l'ingénierie pédagogique et un palliatif de l'absence de coordination pédagogique.

Une véritable collaboration avec le terrain professionnel a été priorisée en ce qui concerne l'accompagnement des professionnels de terrain en regard de leurs nouvelles missions d'évaluation des compétences de l'étudiant en stage.

À l'IFSI, la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité a été réalisée de manière contextuelle et simultanée avec la mise en place du programme de formation 2009, l'arrivée d'une nouvelle directrice et notamment un projet de recherche à l'initiative et sous la responsabilité d'un chercheur universitaire. De l'avis d'Audrey, plusieurs outils ont été imposés à l'équipe pédagogique par cette directrice et le chercheur universitaire sans que les cadres de santé formateurs aient la possibilité d'être associés à une co-construction permettant de s'approprier ces outils. Cette mise en place sur un mode autocratique a placé l'équipe pédagogique en situation d'apprentissage, au même titre et simultanément avec les étudiants, engageant par là-même sa légitimité et sa crédibilité auprès des étudiants quant à l'utilisation d'outils non maîtrisés.

Dans une dynamique de s'inscrire davantage dans une démarche d'évaluation continue de la qualité, l'équipe pédagogique réalise une analyse et une évaluation des outils qui lui ont été imposés de manière contraignante afin de les réajuster ou de les

abandonner. La volonté est désormais de mobiliser à nouveau des outils de traçabilité qui existaient préalablement, voire d'en élaborer de nouveaux, ce qu'Audrey considère comme un vecteur de la qualité.

Audrey place l'étudiant au centre du dispositif de formation au travers de ce qu'il peut verbaliser et/ou formaliser. À ce titre, elle accorde une place prépondérante à la prise en considération de la satisfaction des étudiants en tant qu'outil d'évaluation de la qualité de l'ingénierie pédagogique. Elle postule également que l'équipe pédagogique doit savoir se remettre en question et disposer de prismes d'analyse complémentaires à l'évaluation réalisée par les étudiants. Persuadée que l'implication conjointe et collaborative des différents acteurs du dispositif de formation est au service de la qualité, les formateurs et les partenaires des terrains professionnels doivent également pouvoir exprimer leur satisfaction de la qualité de la formation.

I.2.3 Analyse du discours de Martine.

Martine est cadre supérieur de santé depuis quatre mois. Elle exerce dans un institut de formation en soins infirmiers de notre région administrative d'appartenance au sein duquel elle assure les missions de coordinatrice pédagogique de l'IFSI et est en charge de la formation continue.

I.2.3.1 La mise en œuvre d'un nouveau référentiel de formation.

I.2.3.1.1 Des pratiques d'ingénierie pédagogique disparates.

Martine porte un *regard critique* et empreint de *questionnement* sur le programme de formation de septembre 2009. Elle constate des *pratiques d'ingénierie pédagogique disparates* au sein des IFSI en regard des *textes réglementaires* régissant la formation. À l'occasion de la première sortie d'une promotion d'étudiant infirmier sur ce nouveau programme de formation, ce qui constitue un enjeu important (M368), Martine s'inquiète que les *règles du jeu* ne soient *pas claires* (M369 et que les pratiques, en appui sur les textes réglementaires, soient extrêmement *disparates*, notamment sur le plan régional (M372, M373, M383, M384, M395, M396). Cette *disparité* est également de mise dans les différents IFSI

du territoire national desquels des étudiants sollicitent des mutations (M392 à M395). Elle redoute que des *étudiants non satisfaits* puissent engager des recours (M383, M384).

I.2.3.1.2 L'organisation au service de la pédagogie et non l'inverse.

Martine pense que la *nouveauté* de ce référentiel de formation, sa *complexité*, ainsi que le *nombre de textes réglementaires* qui sont publiés en regard donnent *matière à interprétation* (M401 à M403, M412). Sa rigueur professionnelle l'amène à penser qu'elle doit inscrire et *harmoniser les pratiques* de l'équipe pédagogique au plus près des textes réglementaires (M413, M414). Face aux *contradictions récurrentes* des différents textes réglementaires (M431) qui sont publiés et à la *disparité des pratiques pédagogiques* qui ont tous deux une incidence notable sur le parcours de formation des étudiants et créent une certaine forme d'incertitude au cœur des différents IFSI (M451 ; M452), Martine révèle un principe auquel elle tient particulièrement : « Il faut que *l'organisation soit au service de la pédagogie et pas l'inverse.* » (M434, M435, M443, M463 à M465, M566, M567 M470, M472). L'application des textes réglementaires régissant le référentiel de formation induit des *incohérences en termes d'ingénierie pédagogique et d'accompagnement des étudiants* (M470, M472), et selon Martine *ne permettent plus du tout de se situer dans la qualité* (M460). Elle questionne plus particulièrement les étudiants qui ayant des « *dettes* » dans la *validation des UE* (M472), en accord avec ce que les textes réglementaires permettent, ne peuvent être présentés au jury du diplôme d'État d'infirmier. Elle souligne le *caractère insupportable* (M473) de cette situation qui induit une *rupture partielle du cursus de formation* de l'étudiant dans le cas d'un nombre restreint d'UE à valider. Afin de répondre à cette problématique, Martine se positionne en faveur d'un *complément de formation* sous réserve que celui-ci ne s'inscrive pas dans une *temporalité* trop importante (M498, M499, M502, M503). Il manque, selon Martine *une communication*, sur le plan régional, des IFSI entre eux en termes de *partage d'expérience sur leurs pratiques* (M537 à M539). Bien qu'il y ait un conseiller pédagogique régional, Martine pense que les tutelles dont dépendent les IFSI sont trop nombreuses et induisent de multiples injonctions (M548 à M552), ce qui peut induire une *perte de sens* (M555, M556, M60).

I.2.3.1.3 Une ingénierie pédagogique cohérente en regard d'une ingénierie de formation qui induit le questionnement.

Lorsqu'elle a découvert le nouveau référentiel de formation, Martine a perçu qu'il amène « (...) des choses intéressantes aux étudiants et utiles pour le métier, et qui sans doute manquaient avant. » (M578, M579). Cependant, la *prise en considération des remarques* de ses collègues cadre formateurs et cadre des terrains professionnels induisent de sa part une incompréhension considérant qu'il semble y avoir de *vraies lacunes sur le cœur de métier* (M579, M580). Elle souligne la *cohérence de l'ingénierie pédagogique* mise en œuvre à l'IFSI, et cependant elle partage l'impression de ses collègues que les étudiants disposent de moins de capacités professionnelles à l'issue de leur cursus de formation (M806, M807). Notamment, les équipes des terrains professionnels soulignent des lacunes de la part des étudiants en ce qui concerne la *capacité à formuler un projet de soins* pour une personne soignée (M811, M812, M818). En réponse, l'équipe pédagogique a fait le choix, en regard de l'UE concernée, d'un *apprentissage transversal du projet de soins* qui s'inscrit dans une *collaboration interprofessionnelle* avec les élèves aides-soignants (M822, M824, M825, M830 à M834).

I.2.3.1.4 Une ingénierie de formation préjudiciable à une prise en soins de qualité de la personne soignée.

Il apparaît une *inadéquation* entre d'une part le « *projet-visée* » de l'*ingénierie de formation* en termes de qualité de formation pour les étudiants et d'autre part l'*évaluation de sa mise en œuvre sur les terrains professionnels* de stage. En effet, les professionnels des terrains de stages observent *des défauts de prise en soins* de la part des étudiants qui, dans l'analyse de la situation de la personne soignée et le projet de soins, font preuve de difficultés à établir des liens pertinents entre les problèmes de santé et la cohérence des actions de soins mis en œuvre (M584, M585, M589, M590, M594 à M596). Martine évoque le *manque de diversité* (M599, M611, M612, M616, M617) des terrains professionnels comme pouvant être un *inconvenient dans le parcours de stage* de l'étudiant (M598 à M600) et contribuer à un *manque de repérage des pratiques et des analyses* pour les étudiants (M617, M618). L'*évaluation de stage* apparaît pour Martine plus précise qu'antérieurement

et plus argumentée compte tenu d'une durée de stage plus longue puisque de dix semaines (M608, M610, M611). Considérant le peu d'investissement des étudiants dans l'élaboration de démarches de soins et projets de soins, l'équipe pédagogique a dû réajuster le dispositif de formation. Les cadres formateurs ont fait le choix d'intégrer en stage, au cours du premier semestre, une *exigence évaluative* d'une présentation d'un projet de soin écrit et exposé au cadre formateur référent du stage et au tuteur (M665 à M668). Il s'agit de la seule évaluation chiffrée en stage en lien avec notamment l'UE théorique « projet de soins » (M679, M680).

I.2.3.1.5 Un référentiel de formation contraignant et exigeant en termes de charge de travail pour les acteurs du dispositif.

Lorsqu'elle considère le dispositif de formation à l'IFSI, Martine met en évidence les *contraintes de l'ingénierie de formation* en termes de *charge de travail induite* pour les cadres formateurs et les aménagements qui ont été effectués au travers de l'ingénierie pédagogique.

Martine souligne ce qu'elle considère comme des *incohérences* quant au cursus de formation des étudiants infirmiers, particulièrement en termes de *temporalité de formation* en regard de la validation des différentes UE (M418 à M423). Ainsi, elle se questionne sur le *nombre important d'UE* (M683) que doivent valider les étudiants et leurs capacités à intégrer ces connaissances. Elle s'interroge également si, pour certains étudiants, cette *compilation de connaissances* est investie au service de la personne soignée ou leur permet simplement de répondre à la commande (M685, M686). En regard des *cinquante-neuf UE* que comporte le référentiel de formation, l'équipe pédagogique a fait le choix d'*en regrouper plusieurs* (M692, M702, M703) en termes d'évaluation, même si *chaque UE* doit faire l'objet d'une *note distincte* (M703). Cette modalité d'ingénierie pédagogique induit une *charge de travail importante* (M704, M705).

À ce sujet, en réponse à une enquête mandatée par le Conseil Régional (M707), tutelle financière des IFSI, portant sur une *évaluation de la mise en place du programme de formation en termes d'ingénierie pédagogique*, Martine a déterminé une *augmentation de la charge de travail de l'équipe pédagogique* (M756, M757) principalement en regard du *suivi pédagogique* individuel ou collectif, tant à l'IFSI

qu'*en stage*, qu'elle estime avoir été multipliée par trois à trois et demi (M709, M712, M713, M736), ainsi qu'une *augmentation des évaluations* qui ont été, selon elle, multipliée par cinq (M712, M734). En ce qui concerne les stages, l'équipe pédagogique s'est fixée comme objectif d'*accompagner en stage chaque étudiant* au travers d'*une visite pour cinq semaines, deux visites pour dix semaines*, voire davantage si l'*étudiant est en difficulté* (M744, M745, M775 à M777) ce qui induit de nombreux déplacements pour les cadres formateurs (M743). Cette *charge de travail* inhérente à l'*ingénierie de formation* et à l'*ingénierie pédagogique* mises en œuvre induit un *épuisement professionnel des cadres formateurs* (M746, M764, M766). Martine est consciente que les *objectifs* que se fixe l'équipe pédagogique doivent être *tenables et atteignables* (M768).

Dans la *mise en place d'une démarche qualité*, il est indispensable, selon Martine, de prendre en compte l'*appropriation du référentiel de cette formation par les cadres formateurs* (M719, M720). L'équipe pédagogique a dû *construire une nouvelle ingénierie pédagogique* (M732, M733).

I.2.3.1.6 La démarche réflexive d'analyse des pratiques professionnelles pédagogiques : outil d'expression de la charge de travail.

L'implantation historique de l'*analyse des pratiques professionnelles pédagogiques* des formateurs au sein des IFSI a toujours été vécue comme une aide précieuse pour l'équipe pédagogique et notamment pour Martine (M324, M326 à M328). Depuis des années une intervenante effectuait trois à quatre séances d'analyse de pratiques professionnelles chaque année auprès de l'équipe pédagogique (M320 à M322). Cependant, la directrice précédemment en poste a « proposé » une nouvelle intervenante, jeune psychosociologue, qui *n'a pas du tout satisfait aux attentes de l'équipe pédagogique*, ce qui s'est révélé être *un échec* (M328 à M330). Selon Martine, l'équipe pédagogique est véritablement en demande d'une analyse des pratiques professionnelles qui permettent *une démarche réflexive sur les pratiques de formation* en lien avec *la mobilité professionnelle des cadres et les difficultés* inhérentes à la mise en œuvre du programme de formation (M334 à M338). En effet, l'analyse des pratiques professionnelles pédagogiques des cadres

formateurs s'avère un *outil indispensable* en regard d'une *charge de travail accrue* induite par le référentiel de formation.

Martine insiste sur son vécu personnel quant aux difficultés d'ingénierie pédagogique d'une première superposition des semestres impairs accentuée par la *réponse à ses missions* de coordinatrice pédagogique (M341 à M344, M350, M351, M360 M362, M364 à M366).

I.2.3.2 La place accordée à la traçabilité écrite.

I.2.3.2.1 L'existence d'une traçabilité écrite au sein de l'IFSI.

Au cours des dix dernières années, selon Martine, l'IFSI est passé d'une *tradition orale à une traçabilité écrite*, notamment en termes de *procédures*. La directrice qui était récemment en poste a contribué à renforcer cette traçabilité. Par ailleurs, à l'occasion de la rédaction de son projet de cadre supérieur, Martine qui s'est appuyée sur *les critères qualité proposés par l'ARS*, a constaté qu'un certain nombre d'éléments qualité « (...) étaient bien engagés. » (M 36, M37).

La traçabilité écrite est également présente dans *l'accompagnement et le suivi des étudiants sur les terrains professionnels* de stage par les cadres de santé formateurs. En effet à l'issue de chacune de leurs visites de stage, ils réalisent des *comptes rendus* qui se révèlent des *outils de traçabilité et de qualité* lors des réunions de la commission d'attribution des crédits quant à la *prise de décision* en regard des parcours individuels de formation (M791, M792, M795).

I.2.3.3 La collaboration au sein de l'équipe pédagogique.

I.2.3.3.1 D'une démarche individuelle à un travail collaboratif et transversal de mise en liens.

Considérant que le programme de formation n'a été mis en place à l'IFSI qu'en septembre 2010, il avait été prévu que l'équipe pédagogique passe *d'une démarche individuelle à une démarche collective de réflexion* grâce à un *travail collaboratif de mise en liens*. Ainsi, il avait été envisagé que chaque cadre formateur *présente à l'équipe pédagogique* les UE dont il avait la responsabilité (M194, M195,

M196. Mais ce projet n'a jamais été mené à son terme compte tenu du *nombre important d'UE* du programme de formation (M196). Ainsi, chaque cadre formateur *gère individuellement* et *ne communique que très peu* auprès des autres cadres formateurs sur les UE qu'il a en charge. De ce *cloisonnement* et de ce *manque de communication* apparaissent des *redondances* et des *zones d'incertitudes* (M200, M201) qui peuvent s'avérer *préjudiciables en termes de satisfaction des étudiants*. Après cette première phase d'approche individuelle du référentiel de formation, *la démarche* qui a été communément acceptée est désormais de s'inscrire dans une *réflexion collective transversale* (M209, M210, M212). À cet effet, les cadres formateurs s'inscrivent désormais dans la *responsabilité d'une compétence*, dans la *responsabilité d'une UE*, mais en *collaboration avec leurs collègues* qui sont positionnés en regard de la même compétence (M215, M217). Ceci facilite la *collaboration au sein de l'équipe pédagogique* à la condition qu'une *communication* soit effective entre les cadres formateurs (M218, M219). Toutes les UE sont réparties entre les cadres formateurs et celles qui nécessitent du temps de formateurs de manière plus importante impliquent la *participation de tous les cadres formateurs* (M284, M285, M286). Il s'agit notamment des UE « cœur de métier » qui concernent la recherche, le projet de soins, les actes et activités infirmières et de celles qui requièrent des travaux dirigés en laboratoire de compétences (M289, M290, M291). Le *principe pédagogique* qui prévaut est que quelle que soit l'UE, la responsabilité de son ingénierie pédagogique repose sur un seul cadre formateur afin de ne pas perdre en *efficacité et qualité de formation dispensée* (M294, M295).

1.2.3.4 La collaboration avec le terrain professionnel.

1.2.3.4.1 Un partenariat avec les professionnels des terrains au bénéfice de l'accompagnement de l'étudiant stage.

L'équipe pédagogique est particulièrement satisfaite de la *collaboration* réalisée auprès des *partenaires de stage*, notamment des rencontres qui ont eu lieu *avant et après chaque stage* durant la période de mise en œuvre du programme de formation (M769, M770) et doivent désormais s'installer selon une nouvelle temporalité (M772, M773). Par ailleurs, nous l'avons précédemment évoqué, l'équipe pédagogique effectue un *accompagnement en stage de chaque étudiant* au

travers d'une visite pour cinq semaines, deux visites pour dix semaines, voire davantage si l'étudiant est en difficulté (M744, M745, M775 à M777).

Le partenariat professionnel avec les tuteurs est fondamental dans l'accompagnement de ces étudiants en difficulté (M779 à M782). L'évaluation des compétences en stage est un élément clé du programme de formation qui requière un véritable travail en collaboration avec les professionnels des terrains de stages quant à l'harmonisation des pratiques de validation des compétences (M893 à M895, M913, M927 à M930). À cet effet, après un temps d'appropriation propre à l'équipe pédagogique, les cadres formateurs ont mené un travail de formation auprès des équipes de soins des terrains de stages sur les outils d'évaluation des étudiants en stage (M954, M955, M961 à M967).

I.2.3.4.2 La validation des compétences en stage par les étudiants : fruit de stratégies.

Concernant les étudiants, dans leur parcours de stage, ils mettent en œuvre deux types de stratégies, conscientisées ou non, en regard de la validation de leurs compétences professionnelles. Une grande partie d'entre eux tendent à montrer surtout ce qu'ils ne savent pas faire et par là-même ce qu'il leur reste à acquérir. Tandis que les autres montrent ce qu'ils savent faire, ce qui constitue également la reconnaissance d'une compétence validée (M911 à M915, M919 à M922). Par conséquent, il relève de chaque tuteur de faire preuve d'attention et de vigilance en regard de ce que l'étudiant a acquis et de ce qui lui reste à acquérir (M923 à M928).

I.2.3.5 La mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité.

I.2.3.5.1 D'une évaluation quantitative à une évaluation qualitative de la formation.

Lors de l'entretien, Martine nous livre quelques éléments contextuels concernant l'IFSI : le départ de la directrice depuis plusieurs mois et l'existence d'un projet de recherche d'évaluation quantitative des UE, contributif de l'évaluation de la qualité de la formation, projet mené par un chercheur universitaire qui a cessé tout partenariat avec IFSI. Ce projet arrivant à son terme avec la sortie de la première promotion d'étudiant issue du programme de formation de septembre 2009, l'équipe

pédagogique engage pour les nouvelles promotions une *évaluation* sur la base d'*outils qualitatifs*.

I.2.3.5.2 La traçabilité écrite de la satisfaction des acteurs du dispositif de formation comme préalable incontournable à la formalisation d'une démarche qualité.

Martine reconnaît que nouvellement promue cadre supérieur de santé et coordinatrice pédagogique, *la démarche qualité n'a pas été sa priorité*. Toutefois, son exercice professionnel quotidien, le regard qu'elle porte à la fois sur un nouveau projet de formation en lien avec le programme de septembre 2009, également le lien qu'elle entretient avec la formation aide-soignante et la formation continue l'incite à *anticiper la mise en place d'une démarche qualité au sein de l'IFSI* (M13 à M21). Elle souligne que *la qualité est réellement au cœur des pratiques de formation de l'IFSI*, notamment au travers de la *capacité d'échanger sur ces pratiques* « (...) de les analyser, de les interroger, de les réévaluer. » (M66, M67).

Même si *aucune démarche qualité n'a été formalisée* et qu'*aucun projet qualité n'est posé* au sein de l'IFSI, pour Martine, la *traçabilité écrite* est un *préalable incontournable à la formalisation d'une telle démarche*. Elle reconnaît d'ailleurs que les premiers points d'efforts en termes de traçabilité sont de *rédiger des procédures* que ce soit à *l'intention du personnel* sous forme de fiches métier ou que ce soit à *l'intention de la formation initiale ou continue* (M47 à M49). Il est prévu que le groupe de travail, initié par la directrice qui depuis a quitté l'IFSI, se réunisse à nouveau. Martine est persuadée que *l'évaluation du niveau de satisfaction des usagers*, que sont pour elle *les recruteurs*, est *la dimension qualitative qui doit être priorisée* (M68, M69, M71, M72). Elle accorde également de l'importance à la *satisfaction des étudiants*, *critère qualité* auquel elle souhaite accorder davantage de *pertinence au travers des bilans des UE, des bilans de semestre, et des bilans d'année*. (M74 à M76).

Elle fait référence au *projet de recherche* qui a été mené par un chercheur externe, projet qui portait sur *l'évaluation des UE auprès des étudiants*. Ce projet ne la satisfait pas car il met en évidence juste un *repère chiffré sur la qualité*, mais n'apporte *aucun élément d'appréciation des potentiels dysfonctionnements* (M91,

M92). Martine considère que la mise en place de *nouvelles et nombreuses UE* constitue une *opportunité d'évaluer*, du point de vue des étudiants, *la qualité* de ce qui est proposé *tant sur le fond que sur la forme*, et de *recueillir leurs suggestions* (M84 à M86, M88). Préalablement au projet de recherche menée, des *outils qualitatifs* existaient au sein de l'IFSI, qui en accord avec l'équipe pédagogique, ont été de nouveau investis (M96 à M99). De plus, la *décision de l'équipe pédagogique* a été de *solliciter un engagement de chaque étudiant dans la démarche d'évaluation de la qualité des UE* au travers d'une *appréciation argumentée de chaque élément de l'UE* en termes de *critiques* et de *suggestions d'amélioration* (M101 à M 105, M110, M114 à M117). Pour cela, Martine a proposé *une grille d'évaluation*, qu'elle avait elle-même testée dans les quelques UE dont elle a la charge (M126, M127). Cet outil repose sur une *échelle d'évaluation numérique* (M164) dont l'objectif est une *évaluation qualitative de chaque UE* (M165, M166). L'analyse est réalisée par le cadre formateur responsable de l'UE. L'équipe pédagogique a pour habitude de retourner auprès des étudiants à la *recherche d'éléments complémentaires* permettant de *comprendre les écarts d'appréciation* (M173, M174). Cette *évaluation* et les *mesures correctives* qui vont être mises en place vont bénéficier au groupe d'étudiants à l'origine de l'évaluation, mais également aux groupes à venir (M 176 à M 178). Cette *évaluation de la qualité* au travers de la *satisfaction des étudiants* contribue à une *remise en cause ciblée de l'ingénierie pédagogique* de la part des cadres formateurs concernés.

Toutefois, dans cette première *phase d'expérimentation de l'outil*, des collègues formateurs n'ont pas souhaité investir *l'analyse qualitative et quantitative* qui leur paraît fastidieuse (M128, M129, M141, M142, M145). Martine envisage donc prochainement d'échanger au sein de l'équipe pédagogique sur la *manière d'utiliser l'outil* (M146), en accord avec sa conception d'un *management participatif de l'équipe*, management légitimé par sa *posture de cadre supérieur de santé et coordinatrice pédagogique* (M153 à M155).

I.2.3.5.3 Les pratiques pédagogiques au cœur de l'évaluation de la qualité du dispositif de formation.

Martine regrette de ne pas pouvoir investir pleinement son rôle de coordinatrice pédagogique (M233, M234) compte tenu de la pluralité de ses missions (M236). En ce qui concerne la *qualité de la formation*, elle est attentive à connaître *les pratiques de chacun* de ses collègues cadre formateurs afin de *construire du lien dans les pratiques pédagogiques* (M239, M240). Ainsi, elle participe autant que cela lui est possible aux *commissions des évaluations*, portant un intérêt tout particulier aux évaluations qui n'ont encore jamais été proposées aux étudiants (M244 à M246). De plus, elle s'évertue à *lire toutes les évaluations* ce qui lui permet d'*identifier le sens des apprentissages* dispensés et le *niveau d'exigence requis* auprès des étudiants. Cette *stratégie* lui permet de visiter, dans une *vision transversale*, l'ensemble du référentiel de formation, qui dans la représentation qu'elle en a, est morcelant (M250 à M258). Dans cette fonction de coordinatrice pédagogique, Martine estime que son rôle est d'*apprécier la qualité du dispositif de formation* au travers de *toutes ses composantes*, notamment *les procédures* qui ont pu être ou restent à *formaliser*. Ainsi, elle a réajusté la *fiche métier* et la *fiche de poste* de la documentaliste de l'IFSI (M277 à M281).

I.2.3.5.4 Le taux de réussite au diplôme d'État, critère partiel de la qualité de la formation.

Le nombre d'étudiants qui vont prochainement être diplômés apparaît pour Martine comme un *critère partiel de la qualité de la formation* dispensée, mais constitue un *indicateur* contribuant à la mise en place de *mesures correctives* du dispositif de formation (M798 à M801, M836 à M838). La question qui anime Martine est de savoir s'il existe une corrélation entre la qualité de la formation dispensée et le nombre d'étudiants diplômés (M852 à M856). Elle considère le taux de réussite des étudiants comme un élément qui pour elle compte énormément car il s'agit d'un indicateur qui est affiché au regard des partenaires et usagers de la formation et souvent publié sur Internet (M860 à M864). Ce *critère quantitatif* qu'est le nombre d'étudiants diplômés *n'objective en rien la qualité de la formation*. Selon Martine il atteste de *la compétence*, indicateur social relevant du regard de l'autre,

« (...) qui se mesure généralement dans le savoir à agir, dans le savoir-faire, dans le réel du travail. » (M870 à M873, M875 à M878).

I.2.3.5.5 La pluralité des champs propres au fonctionnement d'un IFSI comme critère d'une démarche d'évaluation continue de la qualité.

La démarche d'évaluation continue de la qualité doit selon Martine prendre en considération *l'ensemble des différents champs pédagogiques, administratifs, matériels et humains* inhérents au dispositif de formation. Ainsi, au-delà de la qualité de la formation dispensée, l'étudiant doit pouvoir bénéficier, selon elle, de lieux où il peut s'isoler et disposer du matériel pédagogique adéquat (M976 à M978, M980). Au-delà des *critères et indicateurs du référentiel qualité* issus de l'ARS et de l'EHESP, Martine aborde également la possibilité d'évaluer par exemple le développement durable dans la formation initiale d'infirmier (M984 à M986). Un élément essentiel de la qualité dans le dispositif de formation et le fonctionnement d'un IFSI, dont Martine tient particulièrement à nous faire part, ce sont les deux secrétaires (M992, M993). Celles-ci représentent une part très importante de la qualité au sein de l'IFSI (M997, M998, M1015, M1016) de par leur *qualification*, leur *ancienneté*, leurs *responsabilités*, leur *connaissance des procédures*, des dossiers et par conséquent de l'activité, autant d'éléments qui leur confèrent un statut de *garant de l'histoire de l'IFSI* (M1003, M1005 à M1007, M1009).

Martine souligne que la qualité s'est également que *chaque acteur soit à sa place*, ait *connaissance de ses missions et de ses activités*, s'inscrive dans une *communication adaptée à l'autre*, dispose de la *capacité à verbaliser ses difficultés* et que les *conditions matérielles soient propices* à un travail de qualité (M1019 à M1021).

Synthèse du discours de Martine.

Martine, cadre supérieur de santé et coordinatrice pédagogique de l'IFSI porte un regard critique, empreint de questionnements et d'incertitudes, voire d'inquiétude sur la mise en place du nouveau programme de formation de septembre 2009. Son statut et ses missions l'autorisent à souligner la complexité et les incohérences en

termes d'ingénierie pédagogique et d'accompagnement des étudiants de ce référentiel de formation. En référence aux nombreux textes réglementaires qui régissent ce programme de formation et pouvant donner matière à interprétation, les pratiques d'ingénierie pédagogique sont, selon elle, très disparates au sein des IFSI. Toutefois, sa rigueur professionnelle dans l'exercice de ses missions l'amène à penser qu'elle doit inscrire et harmoniser les pratiques pédagogiques des cadres de santé formateurs au plus près de ces textes réglementaires. Les incohérences qu'elle souligne en termes d'ingénierie de formation, notamment en ce qui concerne les modalités de validation du cursus singulier de chaque étudiant ne permettent plus de se situer dans une qualité de la formation. En effet, la validation des UE et des stages de l'étudiant induisent, par les « dettes » engendrées, une rupture partielle du cursus de formation dans une temporalité trop importante et qui peut s'avérer néfaste pour l'étudiant. Martine souhaiterait qu'une communication s'instaure entre les IFSI sur le plan régional afin de favoriser un partage d'expérience sur les pratiques d'ingénierie pédagogique.

Même si elle souligne la cohérence de l'ingénierie pédagogique mise en œuvre à l'IFSI, Martine questionne l'ingénierie de formation notamment le nombre important que représentent les cinquante-neuf UE du référentiel de formation qui s'inscrivent dans une temporalité très contrainte. Ainsi, elle s'interroge si pour certains étudiants cette compilation de connaissances est réellement investie au service de la personne soignée ou leur permet simplement de répondre à la commande de validation des UE.

Par ailleurs, lorsqu'elle considère le dispositif de formation mise en place à l'IFSI, Martine met en évidence, en tant que principale contrainte de l'ingénierie de formation, la charge de travail induite pour les cadres formateurs. En réponse à une enquête mandatée par le Conseil régional portant sur une évaluation de la mise en place du programme de formation en regard de l'ingénierie de formation et en termes d'ingénierie pédagogique, Martine a mis en évidence une augmentation de la charge de travail de l'équipe pédagogique qui prend appui principalement sur deux éléments ; le suivi pédagogique tant à l'IFSI qu'en stage, l'augmentation significative du nombre des évaluations.

En regard de la mise en place de ce programme de formation, Martine regrette que son projet d'un passage d'une démarche individuelle de chaque formateur à une démarche collective de réflexion grâce à un travail collaboratif de mise en liens n'ait pu être mené à son terme, compte tenu d'une ingénierie pédagogique qui repose sur un nombre important d'UE. Après une première phase durant laquelle chaque cadre de santé formateur gérait individuellement les UE qu'il avait en charge et ne communiquait que très peu auprès de ses collègues, l'équipe pédagogique a communément accepté une démarche de réflexion collective quant à une ingénierie pédagogique transversale des UE. Toutefois, le principe pédagogique qui prévaut est que la responsabilité de l'ingénierie pédagogique de chaque UE repose sur un seul cadre formateur afin de ne pas perdre en efficacité et en qualité de formation dispensée.

En ce qui concerne les stages professionnels, l'équipe pédagogique a instauré une collaboration auprès des partenaires de stage quant à l'harmonisation des pratiques de validation des compétences de l'étudiant. Cette collaboration s'est appuyée dans un premier temps sur la formation des équipes de soins aux outils d'évaluation des étudiants en stage. Par ailleurs, un accompagnement de chaque étudiant en stage est effectué systématiquement au cours de chaque stage et selon une modalité définie en regard de la durée du stage, où des potentielles difficultés rencontrées par l'étudiant. Martine accorde de l'importance au partenariat professionnel avec les tuteurs qui lui apparaît fondamental dans l'accompagnement de ces étudiants en difficulté. Il apparaît selon Martine une inadéquation entre d'une part le projet visé de l'ingénierie de formation en termes de qualité de formation posée pour l'étudiant et d'autre part l'évaluation de sa mise en œuvre sur les terrains professionnels de stage. Les professionnels des terrains de stages observent des défauts de prise en soins de la part des étudiants. Il a été observé que ces derniers font preuve de difficultés à établir des liens pertinents entre les problèmes de santé et la cohérence des actions de soins mises en œuvre dans l'analyse de la situation de la personne soignée et de son projet de soins. Considérant la taille de l'IFSI, Martine évoque le manque de diversité des terrains professionnels comme pouvant être un inconvénient dans le parcours de stage de l'étudiant et contribuer à un manque de repérage des pratiques et des analyses pour celui-ci.

Récemment promue cadre supérieur de santé et coordinatrice pédagogique, Martine reconnaît que la démarche d'évaluation continue de la qualité n'a pas été à ce jour sa priorité. Cependant, même si aucune démarche qualité n'a été formalisée et qu'aucun projet qualité n'est posé au sein des IFSI, Martine souligne que la qualité est réellement au cœur des pratiques de formation de l'IFSI. D'abord la traçabilité écrite, préalable incontournable à la formalisation d'une telle démarche est présente pour partie à l'IFSI au travers des procédures existantes à l'intention des personnels ou à l'intention de la formation initiale ou continue. Existente également des comptes rendus qui sont rédigés par les formateurs notamment dans l'accompagnement et le suivi des étudiants sur les terrains professionnels de stage. Martine est persuadée que l'évaluation du niveau de satisfaction des usagers, que sont pour elle les recruteurs, est la dimension qualitative de la formation qui doit être priorisée. Même s'il n'objective en rien la qualité de la formation dispensée, Martine considère que le nombre d'étudiants diplômés est un critère quantitatif partiel de la qualité, mais constitue un indicateur qualitatif contributif à la mise en place de mesures correctives du dispositif de formation. Elle place également l'étudiant au centre du dispositif de formation et accorde de l'importance à l'évaluation de sa satisfaction. Ainsi elle souhaite accorder davantage de pertinence à l'appréciation des potentiels dysfonctionnements tant sur le fond que sur la forme au travers des bilans des UE, des bilans de semestre et des bilans d'année, ainsi que recueillir les suggestions des étudiants. À ce titre, la décision de l'équipe pédagogique a été de solliciter un engagement de chaque étudiant dans la démarche d'évaluation de la qualité des UE au travers d'une appréciation argumentée de chaque élément de l'UE en termes de critiques et de suggestions d'amélioration. Recueillir la satisfaction des étudiants dans une dynamique d'évaluation de la qualité contribue à une remise en cause ciblée de l'ingénierie pédagogique de la part des cadres formateurs concernés. Au cœur de ses missions de coordinatrice pédagogique, Martine estime que son rôle est d'apprécier la qualité du dispositif de formation au travers de toutes ses composantes, de connaître les pratiques de chacun au sein de l'équipe afin de construire du lien dans les pratiques pédagogiques et d'optimiser l'ingénierie pédagogique. La démarche d'évaluation continue de la qualité doit, selon Martine, considérer l'ensemble des différents champs pédagogiques, administratifs, matériels et humains inhérente au dispositif de formation. Elle accorde une place privilégiée au personnel

administratif qui représente une part très importante de la qualité au sein de l'IFSI car garant de l'histoire institutionnelle, mais également des procédures, des dossiers et de l'ensemble de l'activité de l'IFSI.

En regard des difficultés d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique propres à ce programme de formation, lors de cet entretien, Martine a cité par cinq fois le principe auquel elle tient particulièrement et qui nous apparaît être pour elle *un fil rouge* dans ses pratiques de management de l'ingénierie et de l'équipe pédagogique : « Il faut que l'organisation soit au service de la pédagogie et pas l'inverse. ».

Pour faire suite à cette phase d'analyse et de synthèse différenciée de chacun des trois entretiens que nous avons menés, nous souhaitons maintenant, dans un nouveau chapitre, confronter et interpréter ces données et les résultats obtenus dans une logique d'analyse comparative de ces entretiens au regard des cinq thèmes autour desquels nous avons construit cette phase d'analyse.

CHAPITRE II : ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION.

Dans ce chapitre, nous proposons de convoquer à nouveau les cinq thématiques sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour comparer le discours de chacune des trois personnes que nous avons interviewées.

Dans un souci de rigueur méthodologique et de fiabilité de cette analyse comparative, nous nous astreindrons à comparer par thématique les sous thèmes présents dans chacun des trois discours des personnes interviewées afin d'en extraire les données communes et d'en proposer notre interprétation.

II.1 La mise en œuvre d'un nouveau référentiel de formation.

Selon chacune des trois personnes interviewées, l'ingénierie de formation inhérente au programme de formation d'infirmier de septembre 2009, instauré par le Ministère de la Santé et des Sports, s'avère particulièrement difficile dans sa mise en œuvre.

Même s'il considère ce programme de formation de manière positive et comme une opportunité favorable en termes d'approche par compétences, Vincent souligne une mise en place de ce programme de formation « (...) dans le feu de l'action ! », sans mise à distance qui aurait permis à l'équipe pédagogique de se l'approprier. Toutefois, Vincent considère avec intérêt ce programme de formation, particulièrement au travers des UE cœur de métier et de sa dimension universitaire, comme un changement de paradigme de la formation initiale d'infirmier.

Martine et Audrey ont pu bénéficier d'une année supplémentaire quant à la mise en place de ce référentiel, ce qui leur a permis d'appréhender dans une temporalité différente les composantes de ce programme de formation. Leurs difficultés ont davantage découlé d'éléments contextuels défavorables quant au management et au fonctionnement de l'IFSI. Ainsi, Audrey a bénéficié de l'opportunité d'être associée à un projet de recherche concernant l'évaluation de la qualité de la formation sans y être réellement actrice et force de propositions, ce

qu'elle semble regretter amèrement. Au cours de la période d'installation de ce programme de formation, de nouveaux outils ont été imposés à l'équipe pédagogique mettant en jeu sa légitimité et sa crédibilité auprès des étudiants quant à l'utilisation d'outils non maîtrisés. Désormais, l'équipe pédagogique s'inscrit dans une dynamique d'évaluation et de réajustement de ces outils imposés, voire d'élaboration de nouveaux outils davantage en adéquation avec les besoins de l'équipe pédagogique en termes d'ingénierie pédagogique et d'une qualité de l'accompagnement de l'étudiant.

Ces trois personnes interviewées mentionnent un référentiel de formation contraignant, exigeant et pesant en termes de charge de travail induite auprès des cadres de santé formateurs, des étudiants et des professionnels qui accueillent et encadrent les étudiants en stage. Ainsi, chacune d'entre elles soulève la problématique d'un nombre très important d'unités d'enseignement, et d'évaluations concomitantes, ainsi qu'une majoration des travaux de groupe. Vincent et Martine accordent une importance non négligeable à ce que l'équipe pédagogique s'inscrive dans une démarche réflexive sur ses pratiques pédagogiques. Cette démarche réflexive d'analyse des pratiques professionnelles pédagogiques constitue selon Martine un outil de réflexion et de communication sur la charge de travail qui s'est accrue de manière importante.

Martine insiste sur l'existence, notamment au sein des IFSI de sa Région administrative d'appartenance, mais également sur l'ensemble du territoire national, de pratiques d'ingénierie pédagogique disparates en regard des textes réglementaires qui régissent la formation. Elle constate des incohérences en termes d'ingénierie pédagogique et d'accompagnement des étudiants, particulièrement en ce qui concerne les étudiants qui présentent des « dettes » dans la validation des UE. Elle souligne un fort risque de rupture partielle du cursus de formation de l'étudiant dans le cas d'un nombre restreint et récurrent d'UE à valider. Martine émet le souhait d'une communication entre les IFSI qui permettrait un partage d'expérience sur leurs pratiques pédagogiques afin de ne pas être confronté à une perte de sens de l'ingénierie pédagogique mises en œuvre.

Martine questionne également l'ingénierie de formation dans la réponse apportée par les étudiants en stage qui, de l'avis des professionnels qui les encadrent, dans l'analyse de la situation de la personne soignée et le projet de soins font preuve de difficultés à établir des liens pertinents entre les problèmes de santé et la cohérence des actions de soins mises en œuvre. Face à ce constat, Martine et l'équipe pédagogique de l'IFSI ont fait le choix d'intégrer en tant que mesure corrective dans l'ingénierie pédagogique, l'apport d'une exigence évaluative en stage, demandée à chaque étudiant et mise en lien avec une UE théorique.

En réponse à l'ingénierie de formation particulièrement contraignante de ce programme de formation, dans ses missions de coordinateur pédagogique et de directeur par intérim, Vincent a choisi de prioriser les actions des cadres formateurs et de les orienter vers la construction d'une culture pédagogique institutionnelle articulée autour du projet pédagogique. Par ailleurs, il a souhaité développer une ingénierie pédagogique centrée sur l'accompagnement de l'étudiant, notamment au travers du suivi pédagogique qu'il soit individualisé ou collectif. À ce sujet, Martine souligne avoir constaté une augmentation de la charge de travail de l'équipe pédagogique principalement en regard du suivi pédagogique tant à l'IFSI qu'en stage, considérant que cet accompagnement de l'étudiant dans son parcours de formation a également été une priorité dans l'IFSI où exerce Martine.

Nous observons que chacune de ces trois personnes interviewées nous a fait part des nombreuses difficultés et obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de ce programme de formation. Les différents acteurs qui s'articulent autour de ce nouveau dispositif de formation ont dû appréhender un nouveau référentiel de formation comprenant de nouvelles composantes et outils propres à l'universitarisation de cette formation (cinquante-neuf unités d'enseignement, davantage de travaux de groupe, un suivi pédagogique formalisé en regard de la validation des semestres, un portfolio, l'apparition d'analyse de pratiques en stage, etc.). Cependant, nous constatons que les équipes pédagogiques concernées, au-delà des difficultés rencontrées, ont toutes manifestées une grande réactivité et un fort professionnalisme afin de répondre de manière optimale, au travers d'une nouvelle ingénierie pédagogique, aux différentes contraintes et à une charge de travail qui s'est lourdement accrue.

Pour cela, les équipes pédagogiques ont du faire preuve d'une véritable cohésion autour d'un projet pédagogique réajusté et formalisé. Vincent, Audrey et Martine témoignent de l'engagement des cadres de santé formateurs dans le réajustement des pratiques pédagogiques existantes et la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques adaptées à ce nouveau contexte de la formation initiale d'infirmier en plaçant l'étudiant au centre du dispositif de formation. Nous souhaitons ici rappeler le principe fort cité cinq fois par Martine, coordinatrice pédagogique, lorsque nous l'avons interviewé car il illustre à la fois l'engagement professionnel et le positionnement professionnel des cadres formateurs dans l'instauration d'une nouvelle ingénierie pédagogique. Ce principe auquel elle tient particulièrement et qui nous apparaît être pour elle *un fil rouge* qui guide son action dans ses pratiques de management de l'ingénierie et de l'équipe pédagogique : « Il faut que l'organisation soit au service de la pédagogie et pas l'inverse. ».

II.2 La place accordée à la traçabilité écrite.

Pour chacune des personnes interviewées la traçabilité écrite prend d'abord appui sur la formalisation du projet pédagogique. Cet outil institutionnel est le fruit d'une réflexion commune et à ce titre constitue un outil vecteur de la transmission d'une culture pédagogique institutionnelle. Il permet d'établir une dynamique de travail et de fédérer les cadres de santé formateurs autour d'un outil commun.

Vincent accorde à la traçabilité écrite un rôle facilitateur de l'intégration du nouveau cadre formateur au sein de l'IFSI. En effet, l'existence d'un référentiel écrit, tel le projet pédagogique, est selon lui un document de référence sur lequel s'appuyer et qui participe à la qualité de la formation dispensée. En référence à Yves Clot, Vincent attribue au projet pédagogique la traduction institutionnelle du « genre » et du « style » propres à la culture commune de l'IFSI. Vincent voit dans la formalisation du projet pédagogique l'opportunité d'objectiver un langage commun autour d'un socle conceptuel qui répond à des attentes institutionnelles en termes de formation.

La traçabilité écrite quelle qu'elle soit (fiche technique, relevé de décision, procédure, ...) apparaît selon Vincent comme un guide, un balisage qui permet d'apporter des repères aux cadres de santé formateurs.

Audrey apporte un regard plus critique considérant un manque important de traçabilité au sein de l'IFSI dans lequel elle exerce, voire une absence en ce qui concerne l'évaluation de l'ingénierie pédagogique. Les étudiants sont sollicités selon un rythme établi au travers des bilans d'UE, de semestre et d'année à faire preuve de leur évaluation de la formation. Cependant, elle regrette que ces temps de partage et de recueil d'informations auprès des étudiants ne fassent pas l'objet d'une traçabilité écrite qui permettrait d'apporter des mesures correctives aux dysfonctionnements.

Le projet pédagogique, imposé à l'équipe dans un premier temps puis réajusté et formalisé pour permettre une meilleure appropriation par les cadres de santé formateurs ne constitue pas encore un outil de référence, et ils ne l'investissent pas suffisamment.

De l'avis d'Audrey, le seul outil pédagogique qui participe à la traçabilité écrite et à ce titre participe également à la qualité c'est la fiche pédagogique. Toutefois, elle considère qu'en termes d'ingénierie pédagogique la seule fiche pédagogique d'une UE ne satisfait pas à la qualité si le cadre formateur ne s'efforce pas de communiquer sur les intentions pédagogiques et les attentes qu'il attribue à l'UE en termes de progression de l'étudiant.

Martine, de la même manière que Vincent, mesure que d'une tradition orale le milieu professionnel infirmier, plus particulièrement la formation initiale, a progressivement investi la traçabilité écrite. Dans l'IFSI où elle exerce, Martine identifie cette traçabilité comme existante au travers de procédures mais également des documents qui participent à l'accompagnement et le suivi des étudiants sur les terrains professionnels de stage. Ces outils de traçabilité de la qualité de cet accompagnement se révèlent particulièrement utiles lors de la commission d'attribution des crédits et facilitent la prise de décision en regard des parcours individuels de formation.

Nous observons que les IFSI auprès desquels nous avons réalisé nos trois entretiens n'ont pas véritablement débuté une mise en place d'une démarche d'évaluation continue de la qualité. À ce titre, aucune obligation n'est faite de disposer d'une traçabilité écrite qui pourrait recouvrir tous les champs propres au fonctionnement d'un IFSI. Toutefois, de part et d'autre quelques outils existent

(projet pédagogique, fiche pédagogique, compte rendu, fiches techniques, procédure,...) qui répondent d'une manière générale à la nécessité d'une opérationnalité en termes d'ingénierie de formation, d'ingénierie pédagogique et de fonctionnement institutionnel.

L'entrée de chacune des équipes pédagogiques de ces IFSI dans une démarche qualité devrait contribuer avec certitude au renforcement de la traçabilité écrite.

II.3 La collaboration au sein de l'équipe pédagogique.

Les trois personnes interviewées sont unanimes sur la nécessaire collaboration des cadres formateurs au sein de l'équipe pédagogique.

Ainsi, Vincent soutient que l'investissement conséquent qui a accompagné la mise en œuvre du programme de formation a impliqué une forte cohésion d'équipe afin d'y répondre de manière optimale. Cependant, il reconnaît que même si cette période se révèle avoir été un beau challenge et un temps fort pour l'équipe et lui-même, elle reste également synonyme d'une certaine maltraitance de l'équipe pédagogique vis-à-vis d'elle-même considérant la charge de travail importante que cette mise en place d'un nouveau programme de formation a induite en termes d'ingénierie pédagogique.

La collaboration de l'équipe pédagogique est surtout l'objet d'une remise en cause de la part d'Audrey, cadre de santé formateur, qui considère que l'ingénierie pédagogique se décline essentiellement sur un mode très individualisé de la part de chaque cadre formateur. Chacun d'entre eux assure la responsabilité et l'ingénierie pédagogique de plusieurs UE dans le respect le plus strict du référentiel de formation prescrit. Hormis une participation très ponctuelle dans des temps de travaux dirigés construits par leurs collègues et pour lesquels ils interviennent dans une logique purement organisationnelle, les cadres de santé formateurs semblent manifester une absence de partage pédagogique. La seule collaboration réellement effective concerne la mise en œuvre des évaluations en regard des UE. Audrey déplore une certaine forme de résistance au changement dont ferait preuve, selon elle, ses collègues dans la mise en place d'une nouvelle ingénierie pédagogique. Ce

mécanisme de défense apparaît pour Audrey à la fois en tant que cause et que conséquence d'une absence de collaboration.

Elle souhaite ardemment l'instauration d'une coordination pédagogique entre les trois promotions qui contribueraient à une amélioration en termes d'ingénierie pédagogique au bénéfice de la qualité de la formation dispensée auprès des étudiants. De son point de vue, une coordination pédagogique est un élément incontournable de la qualité et un critère d'évolution de l'équipe pédagogique.

En ce qui concerne les stages des étudiants, une collaboration entre cadres formateurs s'est néanmoins instaurée à l'issue d'une réflexion de l'équipe pédagogique quant à la répartition par références et l'équilibrage de la charge de travail, ainsi que l'amélioration de l'accompagnement des étudiants en stage.

Martine, en qualité de coordinatrice pédagogique, confirme les propos d'Audrey et les référence davantage en ce qui concerne la phase initiale de mise en œuvre du programme de formation. Durant cette période, elle a en effet constaté que chaque cadre formateur gère individuellement les UE qu'il avait en charge et ne communiquait que très peu auprès de ses collègues. Ce cloisonnement et ce manque de communication entraînait selon elle des redondances et des zones d'incertitudes qui pouvaient s'avérer préjudiciables en termes de satisfaction des étudiants quant à la formation dispensée. Son rôle de coordinatrice pédagogique lui a permis de faire entrer l'équipe pédagogique dans une démarche de réflexion collective transversale. Ainsi, désormais les cadres de santé formateurs s'inscrivent dans la réponse à une compétence et dans la responsabilité d'une UE mais en collaboration avec leurs collègues qui sont positionnés en regard de la même compétence. Il s'agit selon Martine d'un élément de l'ingénierie pédagogique facilitateur de la collaboration au sein de l'équipe, à la condition qu'une communication soit effective entre les cadres formateurs.

Nous percevons que la mise en place du programme de formation n'a pas été, dans un premier temps, une phase facilitatrice de la collaboration au sein des équipes pédagogiques. En effet, chaque cadre formateur a dû découvrir, comprendre et s'appropriier les différentes composantes du référentiel de formation. Puis chacun a, semble-t-il, porté son intérêt et son implication de manière ciblée notamment sur les

UE. Dans un second temps, l'indispensable construction d'une nouvelle ingénierie pédagogique a contribué à ce que sont les cadres formateurs fassent cohésion autour d'un projet commun de formation et d'une ingénierie pédagogique cohérente en regard d'un accompagnement de qualité de l'étudiant infirmier. Nous notons que l'échéance de mise en œuvre de ce programme de formation ne semble pas avoir eu d'incidence sur la manière de l'appréhender, considérant que l'IFSI dans lequel exerce Vincent l'a intégré dès septembre 2009, tandis que l'IFSI d'Audrey et de Martine a débuté la première promotion en septembre 2010.

II.4 La collaboration avec le terrain professionnel.

Pour Vincent le terme généraliste de *terrain professionnel* regroupe tous les partenaires de la formation, soient les employeurs publics, privés, les directeurs de soins, les cadres supérieurs de santé, les cadres de santé, les infirmiers du terrain... Il s'est attaché d'emblée à ce que ces usagers de la formation puissent être associés à la réflexion concernant l'ingénierie pédagogique au travers de leurs attentes, mais également en termes d'accompagnement à la mise en place et à l'appropriation des nouveaux outils de la formation initiale d'infirmier.

Cet accompagnement des cadres de santé formateurs auprès des professionnels de terrain s'est manifesté particulièrement dans l'élaboration de fiches d'identification des lieux de stage à destination des étudiants et dans une moindre mesure pour faciliter l'appropriation des éléments du portfolio. C'est la raison pour laquelle Vincent regrette que les cadres de santé formateurs n'aient pas été suffisamment présents dans les services pour accompagner les équipes du fait de leur charge de travail importante et que cet accompagnement n'ait concerné que les principaux partenaires professionnels compte-tenu de leur nombre important. Toutefois, les cadres de santé formateurs sont systématiquement intervenus sur les terrains professionnels où des étudiants étaient en difficulté.

Désormais, Vincent souhaite impulser une nouvelle dynamique d'accompagnement auprès des services qui accueillent les étudiants au travers des temps d'analyse des situations cliniques en stage. Il considère que la présence des cadres de santé formateurs sur les terrains professionnels est essentielle afin

d'optimiser la transmission de l'ingénierie pédagogique auprès des professionnels qui accueillent et encadrent les étudiants.

Avec l'arrivée de ce programme de formation, de l'avis d'Audrey la place du cadre de santé formateur a beaucoup évolué. Elle constate notamment une priorisation de l'accompagnement des professionnels des terrains dans leurs nouvelles missions en ce qui concerne l'évaluation coordonnée des compétences, accompagnement qui témoigne d'une dynamique d'un travail en collaboration. Audrey souligne que cet accompagnement doit s'inscrire dans le respect des statuts et des missions de chacun.

Martine souligne la satisfaction de l'équipe pédagogique quant à la collaboration qui a été réalisée auprès des partenaires de stage au travers de rencontres qui se sont déroulées avant et après chaque stage dans la période de mise en œuvre du programme de formation. Ce travail a permis d'asseoir un partenariat professionnel auprès des tuteurs, qui s'avère fondamental dans l'accompagnement des étudiants en difficulté. La présence des cadres de santé formateurs dans l'accompagnement des étudiants dans leur parcours de stage est formalisée quant au rythme des rencontres en fonction de la durée du stage. Cette *procédure* participe de la qualité de l'évaluation des compétences de l'étudiant en stage. À cet effet, un travail d'harmonisation des pratiques de validation des compétences a été conjointement réalisé au travers d'une formation réalisée auprès des équipes de soins des terrains professionnels sur les outils d'évaluation des étudiants en stage.

Nous constatons que l'installation d'un nouveau programme de formation et la place prépondérante accordée au stage professionnel quant à la validation coordonnée des compétences, a contraint très rapidement les équipes pédagogiques des IFSI où nous nous sommes rendu à renforcer leur partenariat avec les professionnels des différents terrains de stages. L'équipe pédagogique dont Vincent est le coordinateur a associé ces partenaires et usagers de la formation à la réflexion sur l'ingénierie pédagogique quant à leurs attentes de cette formation. Ce partenariat et la présence des cadres formateurs sur le terrain de stage ont, semble-t-il, largement contribué à ce que les professionnels de terrain puissent plus aisément s'approprier les référentiels de formation, d'activités et de compétences et que la validation des

compétences en stage soit harmonisée. Dans ce travail en partenariat et en coordination, Audrey insiste sur le nécessaire respect des statuts et missions de chacun. Nous remarquons également que l'instauration de procédures formalisées quant à l'accompagnement des étudiants en stage facilite le lien pédagogique et la communication avec les terrains professionnels, plus particulièrement auprès des tuteurs.

II.5 La mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité.

En référence à sa conception en faveur de l'appropriation par l'équipe pédagogique d'une culture de formation commune, Vincent s'est attaché, en appui sur le travail de différents groupes concernant la mise en place du programme de formation et avec l'aide d'un organisme de formation externe, à formaliser l'écriture des réajustements des référentiels de la formation propres à l'IFSI. Pour Vincent l'existence d'un référentiel qualité formalisé par écrit est une véritable opportunité pour un IFSI d'entrer dans une démarche réflexive sur les pratiques pédagogiques. Il postule que quel que soit l'acteur de la formation, équipe pédagogique, étudiant ou prestataire externe s'inscrire dans une démarche de la qualité c'est parler un même langage, faire reconnaître le travail commun réalisé et permettre une communication aisée et transparente auprès des usagers de la formation. Cette démarche qualité doit selon Vincent être explicitée auprès de l'équipe pédagogique et anticipée. Elle demande une adhésion de l'ensemble des cadres formateurs qui doivent pouvoir en comprendre les finalités et le gain potentiel dans l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Vincent perçoit dans la mise en place d'une démarche d'évaluation continue de la qualité, dans un objectif de certification interne, un réel impact sur l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. Il l'attribue à une prise de conscience et une objectivation des modalités pédagogiques mises en œuvre. En effet, la démarche qualité permet pour l'ingénierie de formation d'établir un état des lieux, de fixer des priorités, des orientations et des axes à développer pour la formation, notamment dans le développement des compétences. Et en ce qui concerne l'ingénierie pédagogique, la démarche qualité permet selon lui une réflexivité sur les pratiques pédagogiques. Il s'agit ainsi de mesurer qu'il n'existe pas de décalage entre

l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique mises en œuvre au sein de l'IFSI.

En lien avec la place prépondérante qu'il accorde à la stratégie, Vincent envisage la démarche qualité comme un outil permettant la réflexivité en termes de stratégies pédagogiques et de réflexion sur les moyens qui peuvent être mis en place.

La mise en place d'une démarche qualité à l'IFSI revêt un réel intérêt pour Vincent, mais s'il doit en assurer le pilotage, il la conditionne à l'attribution d'un accompagnement et de moyens mis à sa disposition.

En ce qui concerne Audrey, ainsi que nous l'avons présenté, la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité a été effectuée au sein de l'IFSI de manière contextuelle. Elle a été elle-même partiellement associée à cette démarche qui consistait à évaluer la satisfaction des étudiants quant à la qualité de la formation. Elle garde, semble-t-il, une certaine amertume de n'avoir pu réellement en être actrice. Au cours de cette même période, des outils d'évaluation de la qualité ont été imposés à l'équipe pédagogique et l'ont amené à questionner sa légitimité et sa crédibilité auprès des étudiants quant à l'utilisation d'outils non maîtrisés. Désormais, les cadres formateurs réalisent une analyse et une évaluation de ces outils contraints et souhaitent, semble-t-il, les abandonner au profit d'une appropriation de nouveaux outils de traçabilité propres à l'IFSI, permettant de s'inscrire dans une démarche d'évaluation de la qualité de la formation.

Lorsque les étudiants évaluent la qualité de la formation ils soulignent prioritairement la qualité de l'accompagnement en suivi pédagogique. Audrey considère avec intérêt cette évaluation car le suivi pédagogique qu'il soit individuel ou collectif fait l'objet d'une formalisation écrite dans le projet pédagogique. De l'avis d'Audrey, la prise en considération de la satisfaction des étudiants est un outil important de l'évaluation de la qualité de l'ingénierie pédagogique. Par ailleurs, elle considère que la démarche qualité dans un IFSI doit être représentative de l'ensemble du dispositif de formation. Cette démarche qualité doit également prendre en considération l'expression de la satisfaction de la qualité de la formation, tant de l'étudiant, qui selon Audrey se situe au centre du dispositif de formation, que celle des cadres formateurs et des partenaires des terrains professionnels. La mise en place

d'une démarche qualité à l'IFSI demande selon elle une implication conjointe et collaborative des différents acteurs du dispositif de formation au service de la qualité.

Nouvellement promue cadre supérieur de santé coordinatrice pédagogique, Martine reconnaît que la démarche qualité n'a pas été sa priorité. Ainsi, aucune démarche qualité n'a été formalisée et aucun projet qualité n'est posé au sein de l'IFSI. Toutefois, nous notons qu'elle souhaite anticiper la mise en place d'une démarche qualité car elle assure que, selon elle, la qualité est réellement au cœur des pratiques de formation de l'IFSI. Le discours de Martine est marqué par le souhait de prioriser les outils évaluation qualitative au bénéfice du niveau de satisfaction des usagers et des recruteurs, au détriment de l'évaluation quantitative. Comme Audrey, elle place l'étudiant au centre du dispositif de formation et à ce titre accorde de l'importance à sa satisfaction qu'elle considère comme un critère de la qualité. À cet effet, elle a le projet d'accorder davantage de pertinence aux différents bilans soumis aux étudiants au cours de leur cursus de formation en regard des UE, des semestres et de chacune des trois années de formation. Avec l'équipe pédagogique, désormais chaque étudiant est engagé dans la démarche d'évaluation de la qualité des UE au travers d'une appréciation argumentée de chaque élément de l'UE dans laquelle il peut formuler ses critiques et ses suggestions d'amélioration. Martine considère que tenter de comprendre et de donner du sens aux écarts d'appréciation contribue à une remise en cause ciblée de l'ingénierie pédagogique de la part des cadres de santé formateurs concernés et participe de l'évaluation de la qualité.

En qualité de coordinatrice pédagogique, elle reconnaît privilégier le management participatif de l'équipe qui, selon elle, lui permet de fédérer l'équipe pédagogique autour de cette démarche qualité. Très investie dans ses missions, dans une vision transversale de l'ensemble du référentiel de formation, elle cherche à identifier les pratiques de formation de chacun, afin de construire du lien dans les pratiques pédagogiques et d'identifier le sens des apprentissages dispensés ainsi que le niveau d'exigence requis auprès des étudiants.

Même le taux de réussite des étudiants compte énormément pour elle, Martine reconnaît avoir de la difficulté à faire exister une corrélation entre la qualité de la formation dispensée et le nombre d'étudiants diplômés.

En synthèse, Martine considère la démarche d'évaluation continue de la qualité comme une prise en considération de l'ensemble des différents champs propres au fonctionnement d'un IFSI qu'ils soient pédagogiques, administratifs, matériels, humains ou en lien avec des préoccupations sociétales tel le développement durable.

En lien avec son statut et ses missions de responsable pédagogique son rôle de management d'une équipe, Martine conçoit la qualité au travers du respect des missions et activités de chacun, d'une communication adaptée à l'autre, de la capacité à verbaliser ses difficultés et de conditions matérielles propices à un travail de qualité.

À ce stade de notre travail, nous souhaitons maintenant prolonger cette enquête au travers d'un regard distancié sur celle-ci. Nous nous proposons également de convoquer à nouveau notre question de recherche afin d'envisager les éléments contributifs que cette enquête peut nous apporter quant au projet institutionnel de mise en œuvre d'une démarche d'évaluation continue de la qualité dans une visée de certification au sein de l'IFSI dans lequel nous exerçons.

PROLONGEMENT DE L'ENQUÊTE ET AXES DE REFLEXION.

À l'issue de cette enquête auprès de professionnels de la formation initiale d'infirmier, nous percevons qu'au cours des différentes étapes qu'ont été la retranscription des entretiens et leur codage, puis l'exploitation des données au travers d'une analyse de contenu, plusieurs semaines se sont écoulées. Ces étapes ont été marquées par des phases de mise en distance de ce travail, de questionnements quant à l'analyse que j'en effectuais, et de réinvestissements récurrents du discours de chacune des personnes interviewées pour tenter d'en extraire le plus scrupuleusement possible le sens. À cet effet, lors de notre phase d'analyse nous sommes resté vigilant à ne pas interpréter ces trois discours par effet de halo de notre vécu quotidien inhérent aux différents éléments propres à notre exercice professionnel de responsable pédagogique d'un IFSI.

Nous sommes conscient que cette enquête présente des limites dont il nous faut tenir compte. Ainsi, ce travail ne porte que sur trois personnes rencontrées donc deux exercent au sein du même IFSI, mais dans des fonctions différentes et complémentaires. Il paraît dès lors relever d'une certaine logique que les discours puissent être proches en termes de conception institutionnelle, de problématiques et des difficultés observées et relatées. Toutefois, nous assumons pleinement ce choix car à contrario il permet de croiser et de mettre en lien deux discours émanant de deux professionnels travaillant dans le même établissement.

Nous aurions pu dans un souci de parité de nombre et d'équilibre en regard des fonctions des personnes interviewées mener un entretien supplémentaire auprès d'un second cadre de santé formateur. Cependant, la temporalité de réalisation de ces entretiens, le temps imparti pour ce travail de recherche et la charge de travail relative à nos missions de responsable pédagogique en alternance avec ce Master 2 SIFA ne nous ont pas permis de mener un entretien supplémentaire. Cette enquête s'appuie donc sur un échantillon restreint qui, au regard des résultats de l'analyse des trois entretiens, nous apparaît cependant représentatif des réalités professionnelles des IFSI.

Une autre limite à ce travail pourrait nous être formulée, celle de la temporalité tangible entre d'une part la réalisation et la retranscription des trois entretiens que nous avons menés et d'autre part leur exploitation deux années plus tard. Cependant, lorsqu'il nous a fallu analyser le contenu de ces trois discours, nous avons constaté que les difficultés et problématiques propres à la formation initiale d'infirmier et présentées par les trois personnes interviewées se révélaient plus que jamais très actuelles. En effet, malgré la mise en œuvre de mesures correctives de l'ingénierie de formation émanant du comité national de suivi de ce programme de formation, objectivées par la parution de trois arrêtés modificatifs à l'arrêté du 31 juillet 2009, respectivement en août 2011, juillet 2013 et septembre 2014, les dysfonctionnements récurrents induits par l'ingénierie de formation de ce référentiel de formation persistent.

Afin de nous permettre de réaliser cette enquête nous avons choisi l'entretien semi directif au motif que cet outil nous est apparu pertinent pour analyser le sens que ces acteurs de la formation en soins infirmiers donnent au programme de formation et à l'ingénierie de formation inhérente. Cet outil a également contribué à mettre en évidence la manière dont ils parviennent à décliner une ingénierie pédagogique cohérente au service de la satisfaction en premier lieu de l'étudiant infirmier au cœur du dispositif de formation et en second lieu des partenaires de la formation, à la fois prestataires et clients, que sont les structures de soins et professionnels infirmiers. Nous souhaitons également percevoir la représentation dont chacun disposait quant à la notion de qualité, et identifier la manière dont celle-ci pouvait être appréhendée au sein de chaque IFSI, voire si une démarche d'amélioration et d'évaluation continue de la qualité était présente et s'il était envisagé l'entrée dans une démarche de certification. Toutefois, la mise à distance induite par la phase d'analyse de contenu et les retours successifs aux entretiens nous amènent à reconnaître qu'au fil des interactions qui ont eu lieu auprès des trois personnes interviewées, nous avons parfois été incitatif au travers de nos prises de parole quant à certaines thématiques, ce qui a peut-être pu conditionner certaines réponses de nos interlocuteurs en regard de notre objet de recherche. Nous souhaitons néanmoins nuancer cette observation sur notre travail car lors de la réalisation d'un entretien semi directif, l'enquêteur « (...) doit se rendre compte du

niveau de profondeur auquel se situe les réponses de l'enquêté et les orienter dans le sens de l'objectif de l'entretien. » (Grawitz, 1972/1993, p. 573).

En ce qui concerne les trois discours recueillis, il nous a semblé percevoir dans celui d'Audrey un certain ressentiment quant au manque de reconnaissance dont elle affirme avoir été l'objet dans la mise en œuvre d'un projet de recherche sur l'évaluation de la qualité dans l'IFSI où elle exerce. Ce ressentiment n'a-t' il pas pour une certaine part influencé son discours par des propos davantage négatifs que constructifs en lien avec les projets institutionnels.

Martine, qui exerce dans le même IFSI, aborde succinctement de manière critique ce projet de recherche. Nous pensons que cette approche sommaire de sa part est liée au fait qu'elle n'a pas été directement associée à ce projet. Par ailleurs, son statut de cadre supérieur de santé et ses missions actuelles de coordinatrice pédagogique lui permettent une mise en distance des difficultés passées et un positionnement marqué et constructif vers les orientations pédagogiques à mettre en œuvre.

Au-delà des limites de notre enquête que nous venons d'identifier, en regard des résultats de cette dernière, nous souhaitons à nouveau convoquer notre question de recherche ainsi formulée :

En quoi la mise en œuvre d'une démarche qualité en institut de formation en soins infirmiers est-elle un élément déterminant et contributif d'une optimisation de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique au service de l'étudiant infirmier ?

En regard de cette question de recherche, cette enquête sur le terrain professionnel nous permet de ressortir des éléments significatifs. À travers le discours singulier des trois personnes que nous avons interviewées, nous retrouvons des données partagées.

Ainsi, tous les trois mettent en évidence la difficulté de mise en œuvre du référentiel de formation de septembre 2009 et l'apparition de nouvelles contraintes imposées par l'ingénierie de formation propre à ce programme de formation.

Toutefois, nous constatons la force de la capacité d'adaptation des équipes pédagogiques de ces IFSI que nous sommes allé enquêter (équipe de direction et cadres de santé formateurs) qui leur a permis d'instituer une ingénierie pédagogique en réponse à la fois aux modalités *prescrites* de l'ingénierie de formation et à une recherche constante de dispenser une formation initiale professionnelle de qualité.

Même si de manière formelle et formalisée aucune démarche qualité n'a été instaurée dans ces IFSI, nous constatons au travers des propos de nos trois interlocuteurs interviewés que la notion même de qualité est particulièrement très présente au sein des pratiques pédagogiques.

Nous constatons que la traçabilité écrite, un des éléments essentiels d'un management de la qualité au sein d'une institution, est déficiente dans ces IFSI. Quelques procédures, fiches techniques, relevés de décision, compte-rendu d'accompagnement des étudiants sur les terrains professionnels de stage sont objectivement présents, mais ces outils restent peu nombreux. En ce qui concerne cette traçabilité écrite, Martine en qualité de cadre formateur insiste davantage sur la place importante qu'elle accorde à la fiche pédagogique qui participe de la qualité de l'ingénierie pédagogique au service de l'étudiant.

Le document pédagogique de référence en termes de traçabilité écrite et de manière certaine le projet pédagogique, document qui a été réajusté dès les premiers instants de la mise en œuvre du nouveau référentiel de formation de septembre 2009. Il s'agit en effet du support institutionnel et pédagogique qui a permis dans ces deux IFSI de formaliser les valeurs professionnelles autour d'une culture institutionnelle, la conception de la formation, ainsi que les orientations en matière d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique au service de la satisfaction des usagers.

Ce projet pédagogique s'inscrit comme un élément clé de l'ingénierie pédagogique et à ce titre d'une indispensable collaboration entre les cadres formateurs au sein de l'équipe pédagogique. Cependant, Martine et Audrey soulignent de façon marquée qu'en première intention, les cadres formateurs ont fait preuve d'une démarche davantage individuelle que collective. Il s'agissait pour chacun d'une étape nécessaire d'appropriation du nouveau programme de formation et de la spécificité de certaines de ses modalités. Les cadres formateurs géraient

individuellement les UE dont ils assuraient la responsabilité et ne communiquaient que très peu entre eux. Dans ce second temps, Audrey insiste plus particulièrement sur la nécessité qu'une coordination pédagogique puisse se mettre en place, ce qui permettrait, selon elle, ainsi l'évolution de l'équipe pédagogique et contribuerait à une amélioration en termes d'ingénierie pédagogique au bénéfice de la qualité de la formation dispensée auprès des étudiants. Tandis que Martine postule, en termes d'ingénierie pédagogique, pour le passage à une démarche collective de réflexion grâce à un travail collaboratif de mise en liens et de coresponsabilité des UE de manière transversale. Vincent met en avant l'investissement conséquent dont a fait preuve l'équipe pédagogique, ainsi que la forte cohésion d'équipe afin de répondre de manière optimale à la mise en place du programme de formation. Toutefois, il associe cette période tant comme un beau challenge à relever et un temps fort de sa carrière professionnelle, que comme une phase professionnelle particulièrement synonyme de maltraitance de l'équipe pédagogique vis-à-vis d'elle-même. Ce dernier élément ne constitue pas de notre point de vue un gage de qualité de vie au travail pour l'équipe pédagogique, car dans une démarche qualité institutionnelle, la notion de qualité ne s'applique pas exclusivement aux processus et aux procédures de formation, mais également à la satisfaction des acteurs dans leur exercice professionnel.

Il est communément admis dans le discours des trois personnes interviewées qu'en regard de la formation, la satisfaction de l'étudiant, au centre du dispositif de formation, mais également la satisfaction des prestataires que sont les structures d'accueil des étudiants en stage ainsi que les intervenants externes au sein de la formation, constituent le critère essentiel d'évaluation de la qualité de la formation.

À ce titre, nous notons dans le discours des trois professionnels de la formation interviewés que la collaboration avec le terrain professionnel a constitué un véritable enjeu stratégique, en regard de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique mises en œuvre, dans une dynamique de satisfaire à la qualité de la formation. Ainsi, un travail collaboratif avec les terrains professionnels a été instauré au sein des deux IFSI. Auprès et avec les professionnels qui accueillent et encadrent les étudiants en stage, l'objectif a été d'accompagner les équipes de soins à s'approprier les nouvelles composantes du référentiel de formation (approche

par compétence, portfolio, actes et activités), plus particulièrement d'harmoniser l'évaluation et la validation coordonnée des compétences en stage, de construire un partenariat professionnel avec les tuteurs de stage au service de l'accompagnement des étudiants, ainsi que d'élaborer les outils de communication entre les terrains de stages et l'IFSI (fiches d'identification des lieux de stage, livret d'accueil).

Au regard de ces éléments, quels dispositifs et moyens pouvons-nous privilégier et mettre en œuvre dans le cadre d'une démarche qualité qui pourraient contribuer de manière déterminante et contributive à optimiser la qualité de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique au sein de l'IFSI dans lequel nous exerçons ?

Comment, en qualité de responsable pédagogique de l'IFSI au sein de l'équipe de direction, pouvons-nous entreprendre de façon formelle une démarche d'évaluation continue de la formation dans un objectif, à terme, de certification de notre ingénierie institutionnelle ?

Avant d'apporter une conclusion générale à ce travail, nous proposons maintenant de présenter les éléments de préconisations et d'ouvertures que nous envisageons comme porteurs de notre projet de mobiliser l'ensemble des acteurs institutionnels de l'IFSI, dans lequel nous exerçons, autour d'une dynamique d'instauration d'une démarche d'évaluation continue de la qualité au service d'une certification interne dont nous souhaitons la reconnaissance à terme.

OUVERTURES DU TRAVAIL ET CONCLUSION GENERALE

*VERS L'ACCOMPAGNEMENT A LA MISE EN OEUVRE D'UNE
DEMARCHE D'EVALUATION CONTINUE DE LA QUALITE EN IFSI :
UN ENJEU D'OPTIMISATION DE L'INGENIERIE DE FORMATION ET DE
L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE AU SERVICE DE LA SATISFACTION DES
ACTEURS DE LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS.*

D'abord nous souhaitons mettre en confrontation les modèles théoriques de l'ingénierie et de la qualité avec les éléments qui émanent de l'analyse de notre enquête. Cette confrontation nous permet une mise en perspective des éléments, sources de préconisations et d'ouvertures, que nous pourrions investir dans nos missions de responsable pédagogique d'un IFSI en regard de l'instauration d'une démarche d'évaluation continue de la qualité en réponse à un objectif de certification interne du dispositif de formation.

L'exploitation de notre enquête nous a permis de constater qu'être coordinateur et/ou responsable pédagogique, selon la terminologie utilisée, implique, en termes de démarche qualité, d'être garant de l'ensemble des différents champs pédagogique, administratif, matériel et humain inhérents au dispositif de formation. Engager une démarche qualité constitue une véritable dynamique d'acquérir de la performance en interne et de la crédibilité en externe.

Une démarche collective d'autoévaluation interne.

Avant toute démarche d'évaluation externe d'un IFSI et de l'obtention d'une certification, il importe qu'une démarche d'évaluation de la qualité en interne soit conduite afin de recueillir et d'analyser les principales données le concernant de façon homogène, fiable et responsable. Il faut faire en sorte que l'ensemble des

informations plus ou moins formalisées fasse l'objet d'un recueil et d'un traitement écrit en regard des critères et indicateurs éprouvés et formalisés sous la forme d'un référentiel.

Ainsi, dans la seconde partie de ce travail (Chapitre II, page 78), nous avons pu faire état que la qualité interne correspond à l'amélioration du fonctionnement interne de l'institution. Il s'agit donc de mettre en œuvre tous les moyens adéquats qui vont permettre de rendre efficace l'organisation par le repérage des dysfonctionnements, tout en les limitant. Les bénéficiaires de cette qualité interne sont les différents acteurs que recouvrent les personnels permanents de l'IFSI : équipe de direction, personnels administratifs, cadres de santé formateurs, étudiants et les divers intervenants prestataires de la formation. Nous l'avons vu, la démarche qualité en formation initiale d'infirmier a pour objectif d'améliorer la qualité des actions de formation au service de l'étudiant et de démontrer la compétence, la fiabilité de l'organisation et des professionnels de santé auprès des apprenants afin d'augmenter leur satisfaction et leur confiance.

Une implication collective au service d'un objectif commun.

C'est une démarche qui fédère, mobilise et réunit les professionnels à la fois de la formation et du Soins dans un objectif d'amélioration de la qualité autour d'une volonté affirmée d'apporter les prestations de qualité à l'étudiant et de contribuer par là-même à prise en soins de qualité pour la personne soignée.

Cette démarche collective d'autoévaluation interne consiste à identifier et à formaliser des processus internes en s'appuyant sur une démarche participative de l'ensemble des acteurs.

L'exploitation des données de notre enquête nous a permis de mesurer que la démarche qualité contribue pour les différents personnels à une reconnaissance et une valorisation du travail effectué et au travers de l'évaluation, à une mise en évidence objective des différentes compétences partagées. Nous l'avons constaté, l'évaluation représente généralement une contrainte, voire parfois de l'inquiétude, pour les personnels évalués dans cette approche système. L'accompagnement de la mise en place d'une démarche qualité et d'évaluation doit donc reposer sur des

mesures pédagogiques à la fois d'incitation à s'inscrire dans cette démarche, d'encouragement à répondre aux attentes inhérentes à la démarche et de reconnaissance du travail effectué. La démarche qualité doit par conséquent s'inscrire dans l'organisation comme un projet partagé au sein duquel chaque acteur est invité à s'engager et à se responsabiliser au service d'une meilleure reconnaissance du travail effectué par l'IFSI, contribuant ainsi à la construction d'une identité spécifique de l'IFSI.

Un management de la hiérarchie permanent et visible.

Au-delà de la participation collective à cette dynamique, l'instauration d'une démarche qualité prend appui sur un management de la qualité assuré par la direction de l'institut. En effet, la démarche d'évaluation continue de la qualité doit obligatoirement être initiée par la direction de l'IFSI afin que cette dernière puisse montrer dès le départ son engagement et sa volonté d'améliorer la satisfaction de l'étudiant et des clients prestataires.

Il revient par conséquent au directeur d'initier la politique qualité de l'institut et de fixer les orientations et les axes d'amélioration de la démarche qualité tels que précisé dans le référentiel qualité de l'EHESP publié en novembre 2005 et intitulé « Accréditation de dispositifs de formations supérieures professionnelles », qui dans la référence 8.2.3 du processus d'assurance qualité interne précise « L'ensemble des projets d'amélioration est planifié et suivi par la direction » (Référentiel qualité EHESP, 2005).

Cette démarche qualité repose avant tout sur l'acquisition et la mise en place d'une méthodologie de management de la qualité qui généralement prend appui sur un référentiel qualité clairement identifié. Le management de la qualité impose de dresser les grandes lignes du projet, les orientations qualité, les finalités et les objectifs, ainsi que de construire un plan d'action.

La constitution d'un groupe qualité.

La première étape comporte la constitution d'un *groupe qualité* qui doit être dimensionné à la mesure de l'IFSI. Il est indispensable que ce groupe soit composé du directeur de l'institut, voire de l'équipe de direction, d'un nombre représentatif de

cadres de santé formateurs en regard de la taille et de l'organisation de l'IFSI, de cadres de santé issus des unités de soins, d'au moins une secrétaire, de la documentaliste, ainsi que d'étudiants infirmiers, et d'étudiants/élèves des autres instituts paramédicaux présents dans l'institution si le cas se présente.

À titre d'exemple, au sein de l'IFSI dans lequel nous exerçons, il nous apparaît pertinent que la directrice ainsi que les deux adjoints de direction, dont je fais partie, assurent le management de cette démarche d'autoévaluation interne.

Considérant notre organisation interne de l'équipe pédagogique répartie en trois Groupes de Suivi Pédagogique (GSP) ainsi que nous l'avons présenté au début de ce travail, nous pensons que la présence de deux cadres de santé formateurs de chaque GSP, soit six cadres de santé formateurs au sein du groupe qualité, constitue un nombre représentatif de l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Sur le modèle de la constitution de la commission d'attribution des crédits de l'IFSI dans lequel nous exerçons, nous pensons que la participation dans ce groupe qualité d'un cadre de santé représentant de chacune des quatre familles de stage du référentiel de formation, soit quatre professionnels de terrain, serait un critère de représentativité pertinent des partenaires et clients de la formation. L'association de ces professionnels de terrain à une telle démarche permet d'affecter à leur parole un poids déterminant dans la qualité de la formation dispensée.

L'équipe administrative de l'IFSI dont nous dépendons, est placée sous la responsabilité d'une adjointe des cadres qui en toute cohérence devrait également faire partie du groupe qualité. Cette équipe comprend une secrétaire pédagogique par année ainsi que deux secrétaires de direction respectivement en charge notamment du concours et des instances réglementaires. Il me semble opportun qu'une des trois secrétaires pédagogiques et qu'une secrétaire de direction puissent participer également à ce groupe. Concernant ces personnels administratifs, la démarche d'évaluation continue de la qualité devrait contribuer à un allègement de leur charge de travail dans la recherche permanente des diverses informations, par une rationalisation et la possibilité de disposer d'informations complètes, fiables et aisément accessibles quant au suivi du parcours individuel de formation de l'étudiant.

Quant aux étudiants infirmiers, compte tenu que chaque promotion comprend cent quatre-vingt-dix-sept étudiants, nous pensons qu'une présence à hauteur de trois étudiants pour chacune des promotions assurerait une représentativité significative respectueuse de la charge de travail des étudiants, mais contributive de la participation et de l'implication de l'apprenant dans le processus de formation et dans la gouvernance de l'IFSI.

Un état des lieux constitutif d'un rapport d'autoévaluation.

La seconde étape doit comporter un état des lieux sous forme d'un rapport d'autoévaluation qui s'appuie nécessairement sur un référentiel d'évaluation de la qualité. Il s'agit de s'assurer que ce qui a été mis en place l'a été de manière satisfaisante. Dès lors, il devient possible d'évaluer si les résultats obtenus sont en conformité avec ceux attendus.

En ce qui nous concerne, nous choisissons de nous appuyer sur l'outil, que nous avons préalablement présenté, qui a été mis à disposition par le Conseiller Pédagogique Régional de notre Région administrative d'appartenance. Cet état des lieux doit permettre de mettre en présence les forces et les faiblesses de l'institut, d'en déterminer les axes de travail prioritaires.

Afin d'optimiser et de gagner en efficience quant à la contribution à ce rapport d'autoévaluation, il nous apparaît indispensable de mettre en place des sous-groupes de travail par activité et/ou par critères dont le pilotage serait assuré par les cadres de santé formateurs membres du groupe qualité. Ainsi, nous engageons et favorisons une responsabilisation des personnels concernés et nous disposons de correspondants en transversalité qui, tout comme dans le cadre d'une démarche de projet, constituent un comité de pilotage.

Ce rapport d'autoévaluation doit, selon nous, en regard du fonctionnement de l'IFSI et du dispositif de formation, permettre une mesure des écarts entre la qualité attendue, la qualité dispensée et la qualité vécue, notamment au travers du retour dont peuvent faire part les étudiants.

La rédaction de ce rapport d'autoévaluation doit permettre une description des organisations propres à l'IFSI et des diverses activités mises en œuvre. Elle doit

également, au regard du référentiel qualité retenu, compiler les éléments de preuve et analyser les différentes données recueillies. Cette phase de rédaction doit à notre sens être accompagnée par un expert qualité externe à l'IFSI, qui ne dispose pas forcément d'une expertise en regard de tous les domaines évalués, mais d'une expertise dans le domaine de la qualité et de l'accompagnement à une démarche d'évaluation continue de la qualité. Cet expert qualité doit, pour assurer sa mission, s'appuyer sur l'expérience et la compétence de chacun pour établir ce que sont les bonnes pratiques.

Les axes prioritaires d'amélioration de la qualité.

La traçabilité écrite.

Depuis la mise en œuvre en 2009 du référentiel de formation, de nombreux IFSI ont engagé une traçabilité écrite de procédures, compte-rendu, documents techniques et organisationnels, etc. Cependant, il est admis que l'évaluation continue de la qualité ne se mesure pas seulement aux protocoles et aux références proposées.

En effet, nous l'avons constaté de façon marquée dans l'exploitation de notre enquête, il apparaît commun au sein des IFSI enquêtés, tout comme dans celui où nous exerçons, que la traçabilité écrite reste un critère très lacunaire. L'objectif prioritaire est par conséquent de faire de la traçabilité écrite un préalable incontournable de la qualité.

Le projet pédagogique, outil support incontournable de l'ingénierie pédagogique, est à ce jour présent dans les IFSI. Mais, s'il est invariablement à disposition de l'équipe pédagogique, néanmoins fait-il l'objet d'une communication et d'une mise à dispositions systématique auprès des étudiants ? Le projet pédagogique est un *outil source* fédérateur d'une équipe pédagogique, qui permet de communiquer aux étudiants sur les valeurs professionnelles ainsi que sur la conception et les stratégies de la formation.

Nous avons pu observer qu'après six années d'antériorité du référentiel de formation d'infirmier, nombres d'UE disposent actuellement d'une traçabilité écrite au travers d'outils dédiés. Ainsi, au sein des IFSI, les cadres de santé de santé

formateurs construisent et actualisent, selon l'évolution des savoirs et des pratiques en collaboration également avec les partenaires de stage et par leur propre travail de recherche, des fiches pédagogiques, les contenus des cours magistraux, les maquettes des nombreuses évaluations spécifiques de chacune des cinquante-neuf UE et leurs corrigés (comprenant également des sessions de *rattrapage*), des tableaux de bord divers et nombreux qui répondent aux spécificités de chaque ingénierie pédagogique mise en œuvre. Toutefois, ces outils doivent faire l'objet d'une trame commune dans laquelle chacun doit s'astreindre à prendre le temps d'en rédiger le contenu puis de le réajuster et de l'actualiser à l'issue de chaque année de formation.

Cette traçabilité écrite, dans le cadre d'une démarche qualité en IFSI, concerne plus particulièrement l'expression individuelle et collective des étudiants infirmiers. Nous avons constaté que, depuis la mise en place de ce référentiel de formation, cette expression reste relativement limitée lors du suivi pédagogique individuel ou collectif car les heures de suivi pédagogique ne sont pas prévues par le référentiel. Cette expression de l'étudiant est par conséquent exclusivement centrée sur l'évaluation du stage et la proposition ou non de la part du cadre de santé formateur de le valider à la commission d'attribution des crédits. Le rôle du cadre formateur consiste donc prioritairement à assurer une traçabilité écrite réglementaire à destination de la CAC.

En ce qui concerne un autre outil propre au référentiel de formation qu'est le portfolio, le langage s'avère complexe et à ce jour n'est pas encore totalement maîtrisé par les tuteurs de stage. Les critères d'évaluation des compétences ne sont toujours pas compris de façon identique ce qui rend difficile le suivi de la progression de l'étudiant. De plus cet outil de suivi des étudiants est jugé chronophage par les professionnels des terrains de stages. Un axe d'amélioration consiste donc pour les équipes pédagogiques à poursuivre la formation continue des tuteurs de stage au travers de leurs missions de référent de stage afin de faciliter la compréhension et l'utilisation optimale des outils que sont le portfolio et la feuille d'évaluation de stage. Au travers du lien privilégié qu'il entretient avec les partenaires des terrains professionnels, le cadre de santé formateur référent de stage contribue à un partage d'informations à la fois sur l'ingénierie de formation et sur l'ingénierie pédagogique mises en œuvre, ainsi qu'à un suivi de meilleure qualité

pour les étudiants, notamment ceux qui se trouvent en situation de difficultés d'apprentissage.

Enfin, s'inscrire dans une démarche d'évaluation continue de la qualité implique une nécessaire réactivité en regard des incidents et/ou dysfonctionnements constatés. Ainsi, au même titre que la procédure qui existe désormais dans la plupart des centres hospitaliers, nous sommes convaincu que le recours systématique à une déclaration d'événement indésirable dans le cas d'un incident jugé comme critique concourt objectivement à la recherche de la qualité. Tout événement indésirable qu'il soit organisationnel, pédagogique, administratif ou humain en rapport direct avec la formation pourrait faire l'objet d'une déclaration et ainsi d'une traçabilité écrite.

La communication et la coordination pédagogique.

En ce qui concerne les étudiants, les IFSI que nous avons enquêté nous ont fait part de l'importance qu'ils accordent à leur expression individuelle et collective. Cette expression est encouragée lors de temps informels ou formels tels que les bilans d'UE, les bilans de semestre, les bilans d'année et le bilan de fin de formation. L'intérêt d'une démarche qualité est d'abord de permettre cette expression individuelle et collective, ensuite d'en assurer une traçabilité écrite au travers de bilans de satisfaction en regard des unités d'enseignement, des stages, des outils propres au référentiel de formation, ...

Le conseil de vie, instance réglementaire, est également un espace qui doit favoriser l'expression des étudiants sur les thématiques qui ont trait à la vie étudiante, hormis les thématiques propres à l'ingénierie de formation et à l'ingénierie pédagogique. Mais qu'en est-il dans les IFSI ? Cette expression est-elle toujours favorisée ? Constitue-t-elle réellement un critère de qualité et de satisfaction de l'étudiant ? Autant de questions qui sont présentes au travers de critères du référentiel qualité et participent de l'évaluation de la qualité du dispositif de formation. En effet, de l'avis des équipes pédagogiques, le niveau de satisfaction des apprenants constitue un critère de qualité de la formation qui doit faire l'objet d'une expression constante.

Les cadres de santé formateurs ne s'inscrivent pas toujours, nous l'avons analysé, dans une dynamique à la fois de communication interne auprès de leurs collègues et des étudiants, et de communication externe auprès des partenaires professionnels. De même, la coordination pédagogique d'une équipe de cadres de santé formateurs au service de l'ingénierie pédagogique et de l'étudiant infirmier n'est pas toujours favorisée et formalisée au sein des IFSI. Ainsi, le travail en collaboration et en co-construction est insuffisamment investi et ne permet pas toujours le partage d'un regard critique sur le dispositif de formation, ni les échanges sur la qualité de la formation. La démarche qualité, en ce sens, contribue à développer une indispensable transparence de communication sur les moyens et les actions mises en œuvre au service de l'ingénierie de formation et au travers de l'ingénierie pédagogique et à une mise à distance de chacun sur ces pratiques de formation dans l'objectif commun qu'est la satisfaction de l'étudiant et du client prestataire et partenaire du terrain professionnel de la formation. Par ailleurs, la démarche qualité doit viser l'amélioration et l'harmonisation des pratiques, ce qui implique nécessairement le recours à une communication professionnelle efficace permettant un partage d'informations au service de l'ingénierie pédagogique et d'une culture institutionnelle. En ce qui concerne plus particulièrement la communication externe, il nous paraît intéressant et pertinent de constituer, par exemple, un *comité des usagers* qui pourrait regrouper des employeurs publics et privés, des cadres de santé des terrains de stages, des partenaires professionnels de la formation qui interviennent dans le cursus de formation de l'étudiant. Cette instance permettrait à la fois une concertation et une formalisation des relations entre les personnels de l'institut, plus spécifiquement l'équipe pédagogique, et les clients. Elle contribuerait également à mieux appréhender et traiter les problématiques d'interface entre le terrain de la formation qu'est l'IFSI et le terrain professionnel, ainsi que de stimuler de manière constante l'amélioration de la performance globale de l'IFSI en termes de qualité de prestations. Par ailleurs, il est indispensable d'évaluer la perception par les employeurs de l'adaptabilité des nouveaux professionnels formés, et la concertation au sein de cette instance pourrait y contribuer.

La démarche d'évaluation continue de la qualité en elle-même doit également faire l'objet d'une communication régulière. Il est important en permanence

d'informer, d'expliquer et de former les personnels de l'IFSI à la démarche qualité et d'en présenter ses intérêts. Commenter les actions mises en œuvre, permet de donner du sens et de faire percevoir la pertinence de la démarche tout en impliquant chaque acteur dans le projet. Pour cela, il est indispensable de donner de la visibilité à la démarche qualité auprès des différents acteurs opérationnels que sont les personnels de l'IFSI au travers de flash infos, d'un affichage spécifique rigoureux et régulier, d'une mise à disposition d'outils d'information sur le réseau informatique et/ou sur le site intranet de l'institut s'il existe. La démarche qualité doit faire l'objet d'une communication et d'un affichage tout particulier. Les temps d'information et de communication en face-à-face doivent permettre également pour l'ensemble des personnels de disposer d'un temps d'écoute et de discussion afin que chacun puisse faire partager ses préoccupations et identifier en quoi la qualité peut créer une valeur sur le terrain professionnel de la formation.

CONCLUSION GENERALE

La mise en œuvre du référentiel de formation en soins infirmiers en septembre 2009 a induit des changements qui ont révolutionné le cursus de formation des infirmiers. Les nouvelles modalités de ce référentiel de formation, jugé très dense même s'il s'avère particulièrement intéressant et enrichissant, ont amené les équipes pédagogiques ainsi que les professionnels de soins à mobiliser toutes leurs ressources afin d'en appréhender les spécificités : maquette universitaire, approche par processus, unités d'enseignement en nombre conséquent associées à des évaluations, de l'avis des équipes pédagogiques des IFSI, beaucoup trop nombreuses, développement des travaux dirigés, renforcement du partenariat entre les IFSI et les lieux de stage dans une logique de construction des compétences par l'étudiant, mise en place d'un portfolio comme outil de suivi des étudiants, mais reconnu particulièrement chronophage, instauration en stage d'un tutorat formalisé. Les personnels des IFSI, plus particulièrement les équipes pédagogiques, ont dû par conséquent bouleverser leurs pratiques professionnelles en regard des nombreuses modifications d'ordre organisationnel, structurel, pédagogique, voire relationnelle induites par ce nouveau référentiel de formation.

Au terme de six années d'antériorité, au sein des IFSI et sur les terrains professionnels, chacun des acteurs de la formation au travers de ses missions respectives a fait preuve d'implication et de dynamisme dans la mise en œuvre de ce référentiel de formation au bénéfice de la satisfaction de l'étudiant.

Dans la même temporalité de mise en place de ce référentiel, les tutelles administratives et réglementaires des IFSI ont légiféré quant à la notion d'évaluation continue du dispositif de formation, rendant son caractère obligatoire. Cette démarche d'évaluation continue de la qualité du dispositif de formation doit se décliner au travers de deux dimensions complémentaires que sont, d'une part une certification interne à l'initiative de chaque IFSI par un organisme certificateur externe, et d'autre part une certification externe des composantes relevant de l'universitarisation de la formation en soins infirmiers par l'HCERES (ex-AERES).

Cependant, à ce jour, peu d'IFSI ont satisfait à l'un ou l'autre de ces deux volets de certification de la qualité, même s'il est admis qu'engager une démarche d'évaluation continue de la qualité constitue une véritable dynamique d'acquérir de la performance en interne et de la crédibilité en externe.

Désireux d'impulser une dynamique d'évaluation continue de la qualité au sein de l'IFSI dans lequel nous exerçons, en postulant que cette démarche puisse avoir un impact sur l'ingénierie de formation et sur l'ingénierie pédagogique, nous avons souhaité éclairer cette recherche de deux concepts qui la sous-tendent : l'ingénierie et la qualité. Une enquête auprès de trois cadres de santé formateurs en IFSI, dont deux exerçant la responsabilité de coordinateur pédagogique, nous a permis de mettre en évidence une convergence d'éléments en faveur d'un intérêt marqué quant au caractère incontournable et indispensable d'une mise en place d'une démarche qualité au sein des IFSI. Cette démarche qui, pour les professionnels de la formation, s'inscrit dans un partenariat à la fois en interne au sein de l'institut mais également auprès des professionnels de terrain et prestataires-clients de la formation repose sur un critère qualité exprimé avec force : la satisfaction de l'utilisateur de la formation qu'est l'étudiant infirmier. En effet, de l'avis des équipes pédagogiques des IFSI, le niveau de satisfaction de l'apprenant constitue un critère de qualité de la formation qui doit faire l'objet d'une expression permanente.

Dans une même temporalité l'écriture de cette recherche nous a permis d'investir notre fonction de responsable pédagogique et de poursuivre notre cheminement dans une dynamique de recherche-action dans nos missions et nos pratiques concernant l'instauration progressive d'une démarche qualité au sein de l'IFSI dans lequel nous exerçons.

Notamment, depuis juin 2014, en accord avec l'équipe pédagogique, en ce qui concerne le bilan de fin de formation des étudiants à l'issue de leur cursus, nous avons souhaité nous appuyer sur les critères du référentiel qualité de notre Région administrative que nous avons présentée dans cette recherche, pour mesurer le niveau de satisfaction des étudiants au travers de l'ensemble des critères et indicateurs qualité de ce référentiel.

Par ailleurs, avec quelques cadres de santé formateurs nous avons constitué un groupe de travail dont l'objectif est de formaliser un plan d'accompagnement des étudiants infirmiers que nous regroupons sous le vocable *revalidants*. Il s'agit des étudiants qui présentent un cumul de *dettes* quant aux validations d'UE et/ou de stages et de ce fait témoignent d'un déficit d'ECTS. Les étudiants infirmiers en situation de revalidation sont de plus en plus nombreux et la singularité de leur situation individuelle constitue une véritable problématique en termes d'ingénierie pédagogique. Dans le référentiel qualité de l'EHESP, précédemment cité dans ce travail, la référence 7.1.2 concernant les « résultats de l'apprentissage » stipule « la plus grande partie des apprenants réussit à l'examen ou au concours dans le temps imparti selon les normes en vigueur ou les engagements contractuels. Les autres obtiennent une sanction positive dans un temps plus long. » (Référentiel EHESP, 2005, p.). Ce plan d'accompagnement vise à leur apporter une aide personnalisée afin de les conduire à la réussite et ainsi répondre favorablement au critère qualité de leur satisfaction.

Au sein de l'équipe pédagogique, nous nous sommes également intéressé au niveau de satisfaction des étudiants quant à l'accompagnement au raisonnement clinique (ARC) que chaque cadre de santé formateur met en place systématiquement lors de chaque stage et pour chaque étudiant. A cet effet, une enquête par Internet a été réalisée auprès des étudiants de deuxième année et des étudiants de troisième année, le taux de réponse des étudiants a été de près de 70 % ; pour 91,7 % d'entre eux l'ARC a pleinement répondu à leurs attentes, 60,7 % considèrent qu'il s'agit d'un véritable temps d'apprentissage et 79 % des étudiants ont apprécié ce temps d'échanges.

Dans le cadre de cette dynamique relative à la notion de qualité, d'autres projets font actuellement l'objet d'une réflexion. Nous souhaitons, notamment, développer la simulation en ateliers de laboratoire de compétences afin de mobiliser les connaissances de l'étudiant et pallier au manque récurrent et en augmentation constante des terrains de stages.

La mise en œuvre d'une démarche qualité implique nécessairement un investissement et un engagement de tous. Mais nous sommes persuadé qu'elle est

également source pour chacun d'apprentissages, d'échanges et de partage au sein d'une équipe et en transversalité auprès des professionnels de terrain et des divers partenaires de la formation.

TABLE DES ANNEXES

Annexe I	Table des sigles acronymes.	196
Annexe II	Table des figures.	197
Annexe III	Structure du référentiel intitulé « Indicateurs qualité Guide d'autoévaluation. Document de travail issu du groupe de travail ARS Lorraine. Instituts et écoles de santé. Juin 2012. ».	198
Annexe IV	Guide d'entretien.	199
Annexe V	Transcription de l'entretien de Vincent.	200
Annexe VI	Transcription de l'entretien d'Audrey.	216
Annexe VII	Transcription de l'entretien de Martine.	236
Annexe VIII	Grille d'analyse de l'entretien de Vincent.	261
Annexe IX	Grille d'analyse de l'entretien d'Audrey.	297
Annexe X	Grille d'analyse de l'entretien de Martine.	342

Annexe I

Table des sigles et acronymes.

AERES	: Agence d’Evaluation de la Recherche et de l’Enseignement Supérieur.
ARS	: Agence Régionale de Santé.
AFAQ	: Association Française pour l’Assurance de la Qualité.
AFNOR	: Agence Française de Normalisation.
ANAES	: Agence Nationale d’Accréditation et d’Evaluation en Santé.
AP-HP	: Assistance Publique - Hôpitaux de Paris.
CAC	: Commission d’Attribution des Crédits.
CEDEFOP	: Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CEN	: Comité Européen de Normalisation.
COFRAC	: Comité Français d’Accréditation.
DEI	: Diplôme d’Etat d’Infirmier
DGOS	: direction générale de l’offre de soins.
DRJSCS	: Direction Régionale de la Jeunesse des Sports et de la Cohésion Sociale.
ECTS	: European Credits Transfer System.
EHESP	: Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.
FFAST	: Formation de Formateurs par l’Analyse des Situations de Travail.
GSP	: Groupe de Suivi pédagogique.
HAS	: Haute Autorité de Santé.
HCERES	: Haut Conseil d’Evaluation de la Recherche et de l’Enseignement. Supérieur.
MSP	: Mise en Situation Professionnelle.
IFSI	: Institut de Formation en Soins Infirmiers.
IFPS	: Institut de Formation aux Professions de Santé.
ISO	: International Organisation for Standardization.
OPQCF	: Office Professionnel de Qualification des Organismes de Formation et de Conseils.
SIFA	: Stratégie et Ingénierie en Formation d’Adultes.
UE	: Unité d’Enseignement.

Annexe II

Table des figures.

Figure 1 : Représentation de la boucle d'interaction entre les quatre dimensions de l'ingénierie de formation selon Thierry Ardouin.	63
Figure 2 : Représentation d'un processus d'amélioration continue de la qualité : la roue de Deming.	83
Figure 3 : Représentation du processus de la qualité dans le domaine des services.	90

Annexe III

Structure du référentiel Qualité régional.

« INDICATEURS QUALITE. GUIDE D'AUTOEVALUTION.

INSTITUTS ET ECOLES DE SANTE

Issu du Référentiel Qualité EHESP « Accréditation de dispositifs de formations supérieures professionnelles » (2005) et d'un groupe de travail de l'ARS Lorraine (2012). »

ORGANISME	FORMATION
<u>Missions et politiques</u>	<u>Orientations de la formation</u>
Identité	Référentiel de compétences
Développement stratégique	Référentiel de validation
Institution	Valeurs et modèles de la formation
Partenariat	Stratégie de la formation
Politique qualité	
Fonctionnement des instances	<u>Ingénierie de la formation</u>
Communication interne	Objectifs d'apprentissage et de professionnalisation
<u>Organisation</u>	Parcours de formation/engagement
Indicateurs et tableaux de bord	Gestion de l'alternance
<u>Ressources</u>	<u>Ingénierie pédagogique</u>
Ressources humaines	Les contenus/méthodes
Ressources logistiques - environnementales	
Ressources documentaires et multimédia	
Ressources financières	
Sécurité gestion des risques	

Les indicateurs sont classés selon 3 niveaux chronologiques :

- niveau 1 : **Prévoir (N1)**
- niveau 2 : **Agir (N2)**
- niveau 3 : **Evaluer (N3)**

Une cotation A/B/C/D est définie afin de permettre à chaque institut ou école de réaliser une auto évaluation.

La cotation retenue est la suivante :

Cotation A : l'indicateur est totalement satisfait.

Cotation B : l'indicateur est partiellement satisfait. Une dynamique d'amélioration est mise en place.

Cotation C : l'indicateur est partiellement satisfait. Une dynamique d'amélioration reste à mettre en place.

Cotation D : l'indicateur est non satisfait.

Annexe IV

Guide d'entretien.

La formation des infirmier(e)s qui est engagée dans le processus Licence-Master-Doctorat depuis la rentrée de septembre 2009 a intégré de nouveaux référentiels de formation, d'activités et de compétences, et de certification, ainsi qu'une nouvelle organisation tant au niveau des contenus qui se déclinent désormais en unité d'enseignement, qu'en ce qui concerne l'organisation des stages. Par ailleurs, la mise en place de ce nouveau référentiel de formation a une incidence très forte sur l'organisation des IFSI qui ont dû, pour s'adapter, recourir à une nouvelle ingénierie de la formation, et à une nouvelle ingénierie pédagogique.

Afin de mener à bien mon travail de recherche dans le cadre d'un Master 2, si vous le voulez bien je me propose de vous poser quelques questions.

Pour débiter cet entretien et afin de le contextualiser :

Quelle fonction occupez-vous dans cet IFSI ?

Depuis combien de temps occupez-vous cette fonction dans cet IFSI ?

Pouvez-vous m'expliquer comment vous avez mis en place la démarche d'évaluation de la qualité dans votre IFSI ?

Annexe V

Transcription de l'entretien de Vincent.

Cet entretien a été réalisé le 23 avril 2013.

Durée : 46 mn

v : chercheur

V : Vincent

Vincent est cadre supérieur de santé dans un institut de formation en soins infirmiers, d'une Région administrative limitrophe de celle dans laquelle nous exerçons, depuis 2 années. Il est coordinateur pédagogique et fait fonction de directeur par intérim depuis 4 mois.

1 **v1** : Bonjour, dans un premier temps pour débiter cet entretien je souhaitais obtenir
2 quelques renseignements : quelle fonction occupez-vous au sein de cet IFSI ? Depuis
3 combien de temps occupez-vous cette fonction ? Et également si vous êtes d'accord de
4 me dire brièvement ce qui vous a amené ici, quel a été votre parcours professionnel ?

5 **V1** : D'accord. OK. Alors euh ... Le plus simple peut-être, le parcours professionnel ;
6 infirmier en soins généraux euh ... avec un parcours dans les services qui va, j'ai envie
7 de dire de l'entrée d'un patient dans une structure hospitalière donc aux urgences en
8 passant par le bloc, la chir, la médecine, les soins de suite, l'EPHAD, le long séjour,
9 les soins palliatifs, donc voilà. Quelque chose d'assez large, donc avec euh ... une
10 licence en sciences de l'éducation qui a été faite à Angers, en me disant que le projet
11 de la pédagogie m'intéresserait, et que j'irai peut-être dans un second temps, donc euh
12 ... Voilà. Ensuite j'ai intégré l'IFSI en 2000, ici. Donc en 2006 j'ai pu faire un Master
13 FFAST, la Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail, donc à
14 Nantes, Master 2. Et puis, au retour donc euh ..., Mme B., la directrice en place a
15 souhaité me confier une mission transversale, qui était donc la coordination des stages.
16 Et j'ai dit que la coordination des stages m'intéressait que si j'avais la coordination de
17 l'alternance pour travailler ensemble parce que ce n'est pas le tout de travailler la
18 coordination des stages, encore faut-il travailler la démarche d'ingénierie de
19 l'alternance. Voilà, donc c'est ce que qu'elle m'a confié avec en parallèle un projet de
20 stage euh ... des étudiants en santé publique, euh ... où j'avais déjà commencé à faire
21 une approche par compétences. Et donc à la suite de ça, est arrivé le référentiel 2009,
22 donc ça a permis de mettre en place, d'essayer de mettre en place ce référentiel 2009.

23 **v2** : Oui, d'accord.

24 **V2** : Voilà. Et puis à la suite de ça donc euh ... adjoint de direction, cela fait deux ans.
25 Et puis maintenant directeur par intérim depuis janvier. Et puis officiellement Mme B.
26 est partie depuis le 2 avril. Donc c'est....

27 **v3** : C'est tout récent... ?

28 **V3** : C'est tout récent ! Voilà !

29 **v4** : Et vous avez mis en place le nouveau référentiel à M.¹³ en quelle année ?

30 **V4** : Donc euh ... le texte est sorti en août, et on l'a mis en place en septembre 2009.

¹³ Initiale fictive de la ville.

31 **v5** : *Voilà, et donc vous avez fait une première sortie en juillet 2012 ?*

32 **V5** : Voilà, dans le feu de l'action !

33 **v6** : *Dans le feu de l'action. Et quelle évaluation portez-vous sur la mise en place de*
34 *ce nouveau référentiel de formation au sein de votre IFSI ?*

35 **V6** : À titre personnel, je pense que.... pour moi c'est plutôt euh... quelque chose qui a
36 été positif, une opportunité à saisir. Je trouve que c'était intéressant que euh... pour
37 une fois on avait un projet de formation qui n'était pas calqué sur celui des médecins,
38 dont j'étais un peu polémique, hein ? Mais, euh... Voilà médecine qui est très
39 segmentée, et puis vers des disciplines de plus en plus pointues. Donc on est revenu
40 sur le métier infirmier, le cœur du métier, et je trouvais que l'approche était assez
41 intéressante de se dire : « Que fait une infirmière ? Quel référentiel d'activités, pour
42 cela ? De quelles compétences elle a besoin ? Et qu'est-ce qui peut servir à construire,
43 élaborer, acquérir ses compétences dans ce référentiel de formation ? ». Je trouvais
44 que la... la démarche était intéressante. Au début, difficile avec les équipes sur les
45 terrains, parce que cette image de l'Université... On a même entendu « Qui va mettre
46 maintenant les mains dans le cambouis ? », sous-entendu « On ne va avoir maintenant
47 que des gens qui vont être un peu universitaires ? ». Par contre, chaque fois qu'on a
48 retravaillé, avec eux on a dit « Mais attendez, le métier, c'est quoi votre métier ?
49 Qu'est-ce que vous faites ? Qu'est-ce que vous voulez transmettre ? ». Et donc on s'est
50 aperçu vite, en tout cas moi je me suis aperçu très vite que le métier était un levier
51 intéressant pour travailler ensemble, et s'il y avait un terrain d'entente c'est bien celui-
52 là ! Donc euh... voilà, ça a été plutôt porteur, et donc on a travaillé, nous, dessus, sur
53 lequel on a travaillé avec les stages dans le groupe alternance, une dynamique assez
54 intéressante qui est partie, qui euh... qui aurait besoin d'être relancée un petit peu,
55 mais sur euh... effectivement : quelles sont les compétences qui sont développées sur
56 les lieux de stage ? Qu'est-ce que vous voulez transmettre dans votre métier ? Enfin
57 voilà, donc quelque chose qui est à mon avis assez intéressant, assez porteur et qui
58 nous a permis de nous recentrer sur quelque chose qui à mon avis est commun IFSI et
59 lieux de stages ; c'est quoi être infirmier ? Quel métier ? Qu'est-ce que j'ai besoin de
60 savoir pour faire ça, quoi. Donc voilà, pour moi plutôt une dynamique qui est
61 intéressante. Euh... la réflexivité est quelque chose qui était... qui est maintenant, j'ai
62 envie de dire, un peu prescrite, obligatoire. Mais qui vient, qui vient, et que si on
63 n'avait pas eu le nouveau référentiel, je ne suis pas sûr qu'elle serait venue comme ça.

64 **v7** : *Oui, tout à fait.*

65 **V7** : Hein, donc, je pense que ça a été un peu des éléments moteurs, qui permettent
66 de... de changer le profil... On va essayer de mettre en place un comité des usagers,
67 enfin des usagers... J'ai maintenant un groupe de professionnels qui se sont engagés
68 dans cette démarche-là. On va faire une première réunion bientôt, là, sur le comité des
69 usagers, pour essayer de savoir quel est le profil du form... de l'infirmier formé
70 référentiel 2009. Est-ce qu'il est différent des autres ? Les avantages, les
71 inconvénients, qu'est-ce qu'il faudrait retravailler ? Voilà... des choses qui...
72 Apparemment l'autonomie ressort assez facilement, le questionnement ressort assez
73 facilement dans ce que j'entends dire, l'analyse, il manquerait peut-être, selon les
74 professionnels, des connaissances un peu plus en termes de processus, moins de
75 pathologies, et donc là il y a à mon avis nous aussi à retravailler sur la façon dont on

- 76 enseigne les processus. Apparemment c'est ce qui pourrait ressortir de ... Si je fais un
77 cliché assez rapide c'est ce qui ressortirait, voilà.
- 78 *v8 : Et c'est un comité des usagers qui donc euh... qui regroupera des usagers et des*
79 *formateurs, des professionnels ?*
- 80 **V8 :** Pour nous, usagers..., on s'est posé la question parce que la Région nous avait un
81 peu incité là-dessus. Et puis pour nous l'utilisateur c'est pas l'étudiant, ce sera
82 effectivement des gens qui sollicitent la formation. Donc des employeurs publics,
83 privés, des cadres, des directeurs de soins, des cadres Sup, des cadres, des infirmiers
84 du terrain...
- 85 *v9 : D'accord.*
- 86 **V9 :** D'accord. Qui vont pouvoir porter un regard, ben... sur la formation telle
87 qu'elle... enfin sur le résultat plus de la formation, et nous donner des pistes peut-être
88 pour savoir qu'est-ce qu'il faut qu'on développe, qu'est-ce qu'il y a à revoir enfin ça
89 me paraît intéressant de...
- 90 *v10 : Avec une composition qui va toucher plus votre département par exemple ou... ?*
- 91 **V10 :** Alors nous, ce sont tous nos lieux de stage, surtout nos partenaires hein ?, donc
92 effectivement...
- 93 *v11 : Oui c'est cela ! Et vous avez un partenariat qui est surtout sur le département,*
94 *qui ne s'étale pas trop sur les autres... ?*
- 95 **V11 :** On va un peu sur C.¹⁴
- 96 *v12 : Oui je sais que vous allez un peu sur C. et O.*
- 97 **V12 :** Oui C. et O., C. avec lequel on a mis en place des parcours de stage, travail
98 intéressant. Je ne sais pas si ça pourra continuer, mais... Parce qu'effectivement....
- 99 *v13 : On se partage des stages, et mon collègue qui gère les stages...*
- 100 **V13 :** Moi je leur ai dit je veux moins de stages mais... Et puis on a travaillé sur les
101 parcours.
- 102 *v14 : D'accord.*
- 103 **V14 :** Donc on en prend peut-être deux à l'année, mais... Et par contre pour des stages
104 optionnels euh... eh bien on envoie des étudiants, et en fonction de leur projet... Et là
105 ils prennent plutôt des étudiants qui risqueraient de travailler.
- 106 *v15 : Oui c'est cela !*
- 107 **V15 :** Mais vous restez prioritaires !
- 108 *v16 : Ah oui, c'est la priorité du département, territoriale ! Il n'y a pas de souci ! Là,*
109 *vous m'avez parlé effectivement de la mise en place de ce nouveau référentiel, un peu*
110 *au niveau des terrains. Au niveau intra, au niveau de la partie IFSI est-ce qu'il y a eu*
111 *des... une dynamique euh... particulière, des difficultés, ... ?*
- 112 **V16 :** Alors la dynamique euh... a été intéressante. Parce que moi j'ai dit on ne part
113 pas si on ne fait pas un projet pédagogique. Euh... j'ai dit si on part on ne fera jamais
114 le projet pédagogique, et on gardera l'ancien. Donc on a travaillé pendant l'été, et on a
115 fait notre projet pédagogique, qui s'est basé sur le modèle VRP de Meirieu : Valeurs,
116 Réflex.. Références théoriques, et Praxéologie. Donc on a retravaillé un petit peu là-
117 dessus et je trouvais que c'était intéressant : c'est quoi le socio-constructivisme, quand
118 on parle de ça qu'est-ce que ça veut dire, on fait référence à quels auteurs, et on a

¹⁴ Initiale fictive de la ville.

119 déterminé nos principes d'action. Donc ça, j'ai trouvé que c'était intéressant, auquel on
120 a associé les professionnels qui ont donné leur avis aussi. On a travaillé sur les
121 compétences, les dix compétences mais nous derrière ces dix compétences comment
122 on voudrait les faire vivre à l'IFSI de... Évaluer une situation clinique, établir un
123 diagnostic infirmier, qu'est-ce qu'on va... ? Mettre l'accent, bon effectivement on
124 souhaite mettre l'accent beaucoup sur l'observation clinique, enfin voilà. Des éléments
125 clés, donc on a retravaillé là-dessus ce qui était intéressant. Par contre la difficulté
126 qu'ont eu beaucoup d'IFSI, je peux comprendre, c'est qu'on avait le programme 92
127 donc, nous, on aura pu travailler réellement dans ... disons qu'il y a eu une équipe, une
128 équipe pilote qui est partie sur ce projet-là. Et d'autres qui sont restés sur le
129 programme 92. Les difficultés donc qu'on a pu rencontrer, c'est qu'à un moment j'ai eu
130 deux équipes, un petit peu, une qui allait de l'avant et puis l'autre qui disait « Nous on
131 vous suit, d'accord, pas de soucis, allez-y, voilà ». Alors la première année ça a bien
132 fonctionné, la deuxième année, c'est que la deuxième équipe qui a pris le relais a
133 commencé à dire « Oui ils ont fait ça, mais nous peut-être que... ». Donc ça, parfois,
134 ça a été un petit peu difficile parce que ça aurait pu être fait dans la globalité, je pense
135 que tout le monde aurait pu avoir... Même s'ils ont eu les informations, ce n'est pas la
136 même chose que d'avoir participé, bon voilà. Après très vite on a retravaillé sur le
137 projet pédagogique d'une manière générale avec des formations, et puis au fur et à
138 mesure on a fait des... des... des formations pour essayer que tout le monde ait la
139 même culture. Ce qui a permis à certains de mieux comprendre ce que la première
140 équipe a mis en place, la deux... l'équipe qui a mis en place ce projet de se dire « On
141 a déjà fait ça, et là effectivement c'est à réajuster, à revoir à reconsidérer ».

142 **v17** : *Oui.*

143 **V17** : Donc euh... voilà. Moi, ce qui a été le plus difficile c'est la mise en parallèle de
144 ces deux programmes...

145 **v18** : *Oui, d'accord, oui.*

146 **V18** : ... avec des gens qui ne pouvaient pas s'inscrire sur les deux. Et puis ben, euh...
147 euh... comme j'imagine dans beaucoup d'IFSI, une euh... enfin on peut imaginer des
148 gens... un référentiel qui arrive, j'adhère ou j'adhère pas. Donc il y a des gens qui ont
149 adhéré, des gens qui n'ont pas adhéré...

150 **v19** : *Oui, d'accord, avec un peu des résistances ?*

151 **V19** : Voilà ! Et puis pour moi ce référentiel 2009 amène à un autre type... de..
152 professionnels à l'IFSI. Je pense qu'on va plus vers un profil de formateur, et moins un
153 profil d'enseignant...

154 **v20** : *Oui...*

155 **V20** : ... et il y a des personnes qui se retrouvaient bien dans l'enseignement, et
156 beaucoup moins dans le face-à-face pédagogique, dans le travail sur les petits groupes,
157 de rentrer dans une salle avec des grandes lignes : « Mais comment, qu'est-ce que je
158 fais avec tout ça.... ? ».

159 **v21** : *Oui...*

160 **V21** : Et il y a eu aussi au niveau des équipes des gens qui sont partis, d'autres qui sont
161 arrivés, donc effectivement euh... euh... voilà. Je crois qu'il y a des profils différents,
162 et ça se stabilise maintenant.

163 **v22** : *D'accord.*

- 164 **V22** : Mais c'est clair on voit que... c'est clair on voit que ça a changé. Il y a des gens
165 qui à mon avis ont été plus en difficulté avec le référentiel 2009.
- 166 **v23** : *D'accord.*
- 167 **V23** : Quand on leur parle schèmes d'action, comment on peut faire face à une
168 situation, travailler, et ben ce n'était pas comme ça qu'on faisait auparavant....
- 169 **v24** : *Oui...*
- 170 **V24** : ... donc voilà... C'était euh... c'était euh... après des groupes de travail se sont
171 ... se sont mis en place au niveau de l'IFSI par thèmes. Et là, on a maintenant, j'ai
172 envie de dire, euh... des ... un parcours qui a été fait de trois années, un cycle de
173 formation. Et euh... je profite justement de ce qui est a été fait pour euh... remettre en
174 écrit ce qu'on avait mis en place, et le formaliser un petit peu plus. Et là j'arrive à mes
175 référentiels, qu'on reprend, qu'on revisite, et qu'on revoit aussi au regard d'une
176 formation. Ça fait la troisième formation que l'équipe vient de faire. Et euh... donc
177 euh... j'ai l'impression que maintenant... j'ai une culture... commune, hein ? Donc on
178 a fait ça avec un organisme de formation...
- 179 **v25** : *Oui c'est la question que j'allais vous poser ?*
- 180 **V25** : ... et on s'aperçoit maintenant qu'on fait référence à peu près tous à la même
181 chose. Alors qu'avant, on était plusieurs à avoir fait des Master, donc, nous, on a fait
182 référence à ce qu'on avait vu dans nos Masters...
- 183 **v26** : *Oui, oui, d'accord.*
- 184 **V26** : ...Personnellement moi j'ai vu des choses, je ne suis pas sûr de l'avoir dit à mes
185 collègues de façon très simple, parce que j'étais en train de m'approprier de la théorie,
186 et qu'il y avait des termes que j'avais encore en tête, qui me parlaient, mais quand je
187 venais avec mes collègues je leur parlais de schèmes d'action... Il me disait « Oui tu
188 es gentil ! Les schèmes d'action, tu peux nous expliquer concrètement ? ». Oui on va le
189 faire, mais... Le stage nous a bien aidé parce qu'on avait mis en parallèle de ces
190 stages-là... il y a des petits groupes pour lesquels on avait travaillé sur l'approche par
191 compétence, et c'était en même temps que mon Master, donc eux ils étaient assez calés
192 avec ça. Pour d'autres c'était un petit peu plus compliqué. Maintenant on voit qu'on a
193 plus une culture commune
- 194 **v27** : *Avec un langage commun ?*
- 195 **V27** : ... et non des gens qui venaient avec effectivement euh... des connaissances et
196 euh... parfois ben voilà ... Et on sait très bien que euh... l'Université, ils ont tous
197 leurs pontes, leurs auteurs, leurs références,... Moi qui suis allé à Angers pour ma
198 Licence, et mon Master à Nantes, on voit bien que c'est pas tout à fait les mêmes
199 auteurs, même si on dit parfois la même chose, donc voilà. Donc, euh... euh... des
200 Masters intéressants, il y en a eu sur l'accompagnement, il y en a eu sur l'ingénierie...
201 donc moi, sur la formation des formateurs par l'analyse des situations de travail, qui
202 était intéressant, approche compétences et situations... Mais malgré tout ce n'est pas
203 une culture d'établissement.
- 204 **v28** : *Oui tout à fait.*
- 205 **V28** : Donc euh... voilà. Et puis euh... entre nous, se l'approprier en Master, le
206 digérer et le redire simplement.
- 207 **v29** : *Et le restituer avec beaucoup de simplicité dans le langage, ne serait-ce que*
208 *dans le langage ?*

209 **V29** : Et le faire vivre au quotidien, ce n'est pas si simple que ça.

210 **v30** : *Oui, oui.*

211 **V30** : Donc voilà. Donc là, j'ai l'impression qu'on a une équipe qui s'est, voilà... qui
212 s'est stabilisée. Euh... on arrive à avoir maintenant pas mal de groupes de travail, dont,
213 par exemple, « bilan des apprentissages », c'est quoi chez nous le bilan des
214 apprentissages. On a mis en place l'analyse des situations cliniques en stage, des
215 temps où on travaille avec les étudiants. Voilà, et justement tout cela passe par des
216 référentiels, qui au début ont été un peu euh... comment dire, c'était plutôt une fiche
217 pédagogique avec rien que des objectifs et une petite stratégie vite fait. Et maintenant
218 ça a plus été revisité, revu au niveau de l'équipe, validé. Et qui permet de faire..., de
219 dire à l'IFSI de..., telle activité voilà le genre. Après chacun le fait vivre avec son style
220 un petit peu particulier. Mais malgré tout, la ligne directrice institutionnelle c'est
221 celle-ci. Ce qui paraît à mon avis intéressant maintenant. Alors que pendant un
222 moment il y avait... mmm moi je trouve avant le référentiel 2009 il y avait quand
223 même beaucoup « le suivi pédagogique pour moi c'est ça, pour moi c'est ça, pour moi
224 c'est ça... » Et concrètement, à l'IFSI c'est quoi ? (rire) Donc voilà.

225 **v31** : *Et donc c'est à travers les formations que ça s'est un petit peu... ?*

226 **V31** : Tout à fait, tout à fait. Et puis, j'ai envie de dire les travaux qui ont été menés
227 par..., on a des groupes de travail sur le travail de fin d'études, sur le... le bilan des
228 apprentissages, sur l'analyse de pratiques, sur... Donc voilà à la suite de ça on fait...
229 on travaille, on fait un référentiel qui est présenté à l'équipe, qui peut être à un moment
230 pas entièrement considéré mais discuté, échangé sur certains points, qui nous permet
231 d'avoir une base. Et ce qui me paraît intéressant pour moi en tant que responsable
232 pédagogique, c'est justement d'avoir des référentiels qui vont donner le genre pour
233 cette activité-là. En gros, comment on fait ça et quelles sont les lignes directrices par
234 rapport à ça.

235 **v32** : *D'accord.*

236 **V32** : Voilà !

237 **v33** : *Et dans la déclinaison, je dirais au quotidien, de ce nouveau référentiel, il y a*
238 *des obstacles, des difficultés particulières sur le plan, on va dire, un petit peu plus*
239 *pratique, quoi ?*

240 **V33** : Alors euh... sur le plan pratique, c'est clair que nous quand on est parti
241 référentiel 2009, on a fait ce qui nous paraissait euh... c'est peut-être un peu
242 prétentieux, mais on tendait vers un idéal. On s'est très vite aperçu que ce qui était
243 valable pour une promo, il fallait le reproduire pour une deuxième puis pour une
244 troisième. Et que là au niveau emploi du temps ça ne passait plus.

245 **v34** : *Voilà.*

246 **V34** : Il va falloir commencer à se dire.... En plus on a tendance, moi peut-être le
247 premier, à empiler. Et il faut en enlever, et euh... j'ai du mal à en enlever et je
248 m'aperçois que l'équipe a un peu du mal aussi à en enlever. Donc, c'est clair que
249 effectivement ce référentiel 2009 demande du temps, nous on a privilégié le suivi
250 individuel, pédagogique individuel ce qu'on avait peu avant, on avait beaucoup de
251 suivi pédagogique collectif. Et l'individuel se faisait beaucoup euh... sur du temps
252 informel, entre midi et deux, le soir, et tout ce qui s'ensuit, ce qui était très dépendant
253 des formateurs. Certains mettaient du temps sur des temps de cours, ce qui veut dire

254 que l'étudiant devait choisir entre le cours ou aller euh... Ce qui n'est quand même pas
255 tout à fait génial, hein ? D'autres effectivement avaient terminé le soir à des heures pas
256 possibles, d'autres euh... ça durait peu de temps. Les étudiants renvoyaient aussi une
257 inégalité dans l'accompagnement... Donc on a considéré que le suivi individuel était
258 important. On a donc mis plus de temps par rapport à ça, plus de face-à-face
259 pédagogique beaucoup en petits groupes. Donc c'est pas forcément en termes de salles,
260 quoique on a maintenant... j'ai été amené à faire un outil qui permet d'avoir la gestion
261 des activités des trois promos en même temps parce que parfois c'est... ça peut être
262 vite...

263 **v35** : *C'est compliqué ?*

264 **V35** : Ça peut être vite galère, ça peut être vite galère !

265 **v36** : *D'accord.*

266 **V36** : Dès qu'on passe en face-à-face pédagogique, en petits groupes, euh... euh...
267 oui, oui ça peut être vite... ça peut être vite compliqué ! Euh... euh... maintenant,
268 c'est effectivement euh... je crois qu'il faut qu'on... on est en train de prioriser nos
269 actions parce qu'il y a des choses qu'on... qu'on faisait qui nous paraissaient
270 intéressantes, qui sont peut-être à laisser euh... et... ou à diminuer euh... Voilà nous
271 euh...

272 **v37** : *Vous avez fait des choix pédagogiques, finalement ?*

273 **V37** : Voilà, et nous ce qui... euh... comment dire euh... ce qui a peut-être été moins
274 bien traité chez nous c'est l'accompagnement des professionnels sur le portfolio. On a
275 beaucoup accompagné les services à faire des fiches d'identification des lieux de stage
276 parce que ça manquait aux étudiants quand ils allaient en stage. Ils y allaient un petit
277 peu les doigts dans le nez, sans s'y être trop préparés : « Où est-ce que je vais ?
278 Quelles compétences ils peuvent avoir ? », on les a beaucoup accompagnés là-dessus.
279 On a fait des fiches par type de stage, quelles compétences on pouvait développer, on
280 peut travailler. Et le portfolio, à mon avis on l'a moins accompagné et c'est à mon avis
281 un des freins parce que ce qu'on nous renvoie souvent : « Le portfolio c'est trois
282 heures, c'est ceci, c'est cela ». On...

283 **v38** : *Ce qu'on rencontre dans beaucoup d'IFSI, hein ?*

284 **V38** : On prépare les étudiants à l'autoévaluation, et donc là on met en place des
285 temps d'analyse clinique en stage qui me permet, c'est une stratégie que j'ai trouv...
286 enfin que j'essaie de mettre en place. Il y a deux objectifs un formel et un informel. Un
287 formel pour l'étudiant c'est qu'il prend une activité, par exemple je vais faire ... il
288 connaît les bénéficiaires de soins qu'il prend en charge et puis donc il a fait des
289 démarches, ce qu'il a besoin pour les connaître. Et puis il nous fait sa démarche un peu
290 comme une MSP¹⁵, il nous fait la planification. Et puis il nous présente cette
291 planification, et puis nous on va sélectionner avec lui un choix. Mais on ne va pas aller
292 voir ce ch... ce... ce soin choisi, on va lui dire : « A ton avis c'est quoi ce soin ? Quel
293 est ton objectif ? ». On va travailler sur les schèmes d'action, c'est l'objectif, les règles
294 d'action, les invariants, les principes que tu tiens pour vrai pour faire ça. Là on parle de
295 l'activité en elle-même. Et après on va l'amener à dire : « Quand tu fais cette activité,
296 quelles compétences à ton avis tu développes ? Et puis sur cette compétence est ce
297 qu'il y a des critères qui sont plus particuliers ? Et si tu avais à t'autoévaluer comment

¹⁵ MSP : lire Mise en Situation Professionnelle.

298 tu t'autoévaluerais ? Et comment tu argumenterais tout cela ? ». Ce qui permet à
299 l'étudiant effectivement de préparer, déjà de comprendre ça je ne l'ai pas préparé, je ne
300 sais pas trop ou j'ai besoin de le retravailler, en tous cas de donner du temps, une
301 « préparation » à cet entretien final. Et puis euh... de façon informelle aussi
302 j'accompagne les professionnels, parce qu'ils voient bien la gymnastique que l'étudiant
303 commence à faire, que lui ne fait pas forcément. Parce qu'on avait travaillé avec les
304 professionnels, on a eu un groupe de travail sur le suivi d'acquisitions, des
305 acquisitions en stage. Et euh... donc Valérie¹⁶, une collègue à qui j'ai confié ce groupe
306 avait euh... fait une démarche qui était intéressante : « Qu'est-ce que vous évaluez ? Et
307 comment vous l'évaluez ? ». Et donc euh... ce qu'on retrouvait, c'est attitude,
308 positionnement professionnel, on arrive à les retrouver, les finalités du stage qu'on a
309 fixées pour un stage de chirurgie, de médecine ils arrivaient à dire ce qu'il en était
310 euh... l'absence euh... présence, absence pas de souci, les actes et activités pas de
311 souci. Par contre les compétences rien ! Et ça veut dire que tout se rejoue le dernier
312 jour, on a l'impression que là tout se rej... tout est reconsidéré le dernier jour et ce
313 portfolio, trois heures, et tout quoi. Alors on a mis... on propose aux services un outil
314 du suivi des acquisitions où il y a un peu de cette démarche-là pour les accompagner
315 dans cela, et avec du recul c'est ce qui leur manque je crois. Et parce que je pense qu'il
316 y avait tellement le feu à l'IFSI, parce que nous on... je pense que pour vous c'est
317 pareil.

318 **v39** : *Pareil, oui !*

319 **V39** : Voilà, on a terminé des soirs à 22 heures, 23 heures, sachant que le lendemain
320 matin... « On est bien d'accord, on fait ça, on se cale bien et tout » (rires), bon voilà.
321 Ça s'est terminé avec un nombre de pizzas quand on a terminé tard le soir, hein ?

322 **v40** : *Une soirée pizza, quoi ?*

323 **V40** : Voilà pour euh... Bon voilà... on pouvait pas être au four et au moulin, et que...
324 qu'effectivement... je pense que on a été trop euh...

325 **v41** : *Un peu ambitieux ?*

326 **V41** : Je pense qu'on aurait dû euh... à mon avis être un peu moins... comment dire
327 obéissants, et négocier six mois pour préparer euh... pour préparer cette mise en place.

328 **v42** : *C'est vrai que ça s'est.. c'est paru en août, ça s'est mis en place en septembre*
329 *donc le délai était très... était hyper court ?*

330 **V42** : Voilà donc euh... Et qu'on nous apprend... on nous dit... on dit aux étudiants
331 d'être bienveillants envers les patients. Nous on a été plutôt maltraitants avec nous et
332 avec cette réforme, je trouve moi. Et une fois de plus on a dit « Amen » et on est parti.
333 Je ne regrette pas, c'est un beau challenge. Je crois que ce sera dans ma période IFSI le
334 temps fort, hein ? Mais à... (rires) à quel prix ?

335 **v43** : *Là, c'était un beau challenge !*

336 **V43** : Oui et puis... et puis euh... je trouve que, nous, on a, comment dire, des choses
337 qui sont difficiles : ce portfolio qui n'est toujours pas acquis, pour lequel je trouve
338 qu'on... qu'on le traîne... En plus je ne suis pas sûr qu'il soit réellement revisité parce
339 que... Il est intéressant, l'idée est intéressante, il est redondant, il est quand même

¹⁶ Par respect de la confidentialité, le prénom de ce cadre de santé formateur a été volontairement modifié.

assez lourd, euh... Voilà et puis malgré tout on ne peut rester que sur du quantitatif et non sur du qualitatif, et donc euh...

v44 : *Tout à fait.*

V44 : Voilà, il y a peut-être des choses à revisiter. Le rapport du LMD est arrivé, je n'ai pas tout lu encore, mais je ne suis pas sûr qu'on parle tant que ça de revisiter ce portfolio.

v45 : *Non, mais ça a été plus ou moins évoqué ?*

V45 : Comme le projet d'évaluation, je ne sais pas trop... non je n'ai pas trop souvenir qu'ils revoient ça. Voilà, je ne sais pas si j'ai répondu à la question ...

v46 : *Si, si tout à fait. Ensuite ce que je souhaitais savoir, c'est si vous pouvez m'expliquer comment vous avez mis en place la démarche d'évaluation de la qualité dans votre IFSI ?*

V46 : Alors euh... pour moi référentiel de qualité ça veut dire que euh... pour moi c'est aussi une opportunité. Ça fait deux fois que j'utilise le mot « opportunité », mais moi je le prends comme ça. Une opportunité pour qu'on rentre aussi dans une démarche réflexive de ce que l'on fait. Ça, ça me paraît très intéressant. Euh... j'ai pas envie d'entrer par la porte d'entrée, nous sommes obligés de le faire, et il faut passer par ça, et on va remettre par écrit tout ça. Jusqu'à présent ce qu'on..., pour moi, je suis pas rentré dans cette démarche, mais dans ma tête j'y suis rentré malgré tout. Le fait d'amener un groupe pour dire par exemple « L'analyse de pratique chez nous c'est quoi ? » Est-ce qu'on fait un référentiel d'analyse de pratique, qu'est-ce qu'on fait, comment on l'envisage, ça vise quoi, quels sont les finalités, comment on met ça en place, comment on peut l'évaluer, tout ça et tout ce qui s'ensuit nous permet de poser un regard sur ce qui est fait, de le formaliser, ce qui est intéressant. Euh... j'y vois aussi un intérêt d'un nouvel arrivant, eh bien il n'a plus à... à... il faut qu'il découvre, mais il a une... une référence. Un document de référence sur lequel il va s'appuyer. Il va connaître le... je réutilise beaucoup de Yves CLOT, hein ? Le genre et le style, mais ça me paraît intéressant...

v47 : *C'est ce que j'entends ! (rire)*

V47 : (rire) ... de.. de repartir de ça, ça c'est bien ancré, hein ? Effectivement, qu'est-ce qu'on attend de lui ici, hein ? Et puis qu'est-ce que... comment on va le faire vivre ? Après avec la démarche de tutorat qu'on met en place il va le voir vivre ! Et se dire : « Je vais faire mon propre style ». Moi, j'ai beaucoup souffert en arrivant ici euh... de ce manque d'écrit. Qui fait qu'en arrivant je dis ou je dis pas, je dis pas tout, je dis parfois dans l'après coup, j'imaginais des choses mais pfff... voilà. Donc là je trouve que ça a le mérite de poser les choses euh... ça a permis de... ça a le mérite de poser les choses, pour moi, la direction, l'adjoint de direction, le formateur, l'étudiant euh... l'intervenant extérieur, on parle de la même chose. Ça, ça me paraît intéressant, donc une certaine clarté, une certaine transparence. Puis euh... je crois qu'on en a besoin. Donc pour moi c'est... ça serait déjà par ce que l'on fait euh... je vois déjà avec Isabelle¹⁷ dans le dernier groupe on a retravaillé : c'est quoi, on revisite. C'est un questionnement sur ce que l'on fait, ça me paraît à mon avis intéressant. Je m'aperçois que euh... Annick B.¹⁸ étant partie, ben je m'aperçois que euh... c'est pas du tout en

¹⁷ Par respect de la confidentialité, le prénom de ce cadre de santé formateur a été volontairement modifié.

¹⁸ Par respect de la confidentialité, le prénom et l'initiale du nom de l'ex directrice de cet IFSI ont été volontairement modifiés.

383 termes de critiques, mais euh... il y a très peu de procédures, très peu d'éléments.
384 Euh... que euh... Depuis que je suis là, je me dis : « Mais euh... voilà, qui prend le
385 relais ? » (rire)

386 **v48** : *Oui ?*

387 **V48** : Qui... qui... voilà c'est une culture orale, on est très soignant, on se plaint euh...
388 comment dire, à l'IFSI, qu'on passe pas suffisamment à l'écrit, mais même nous, on
389 n'y passe pas beaucoup non plus, donc ça je trouve que euh... Moi je suis très fiche
390 technique, dès que je peux ; relevés de décision, fiches techniques, voilà... Et on y fait
391 référence. Ce n'est pas figé. A un moment c'est ça, si à un moment ou en regard du
392 contexte, de la situation et tout ce qui s'ensuit, on est amené à revoir une situation,
393 peut-être qu'on ne fera pas comme dans la fiche technique ou dans ce qui a été décidé,
394 mais on saura que c'est une situation exceptionnelle. Pour cette situation on ne fera
395 pas, mais d'une manière générale. Donc pour moi ce n'est pas enfermante, c'est plutôt
396 guidant, c'est plutôt des repères. C'est un balisage qui à mon avis va être très aidant
397 pour des formateurs quand ils intègrent un IFSI, une façon de revisiter ça. Euh...
398 démarche qualité, ben je crois que euh... euh... oui je crois que c'est intéressant, on
399 vise tous... Nous on a mis dans le projet pédagogique quelle est la... le... le profil du
400 professionnel attendu. A un moment qu'est-ce qu'on met en place pour ça, est-ce qu'on
401 y... est-ce qu'on y atteint ? ... oui, partiellement... tout ça...

402 **v49** : *Oui et puis il y a quand même ce que vous avez dit tout à l'heure qui me*
403 *paraissait très intéressant sur le comité des usagers, qui permet aussi de bien voir*
404 *aussi quelles sont les attentes finalement des professionnels de terrain, et puis aussi de*
405 *faire passer le message de quels professionnels on forme pour demain, pour*
406 *finalement ce terrain professionnel, n'est-ce pas ?*

407 **V49** : Et je pense que effectivement que ça me paraît à mon avis euh... enfin euh...
408 oui intéressant euh... indispensable et puis maintenant incontournable. Je... je... je
409 vois pas en quoi les centres de formation pourraient euh..., comment dire, ne pas
410 s'inscrire, dans cette démarche-là.

411 **v50** : *Sachant qu'au niveau des...*

412 **V50** : ... des centres hospitaliers, je veux dire donc ils baignent dedans, donc je veux
413 dire voilà quoi... Donc ça me paraît...

414 **v51** : *On a eu la même réaction tous les deux. (rires)*

415 **V51** : ... indissociable, quoi. Je dire voilà...

416 **v52** : *Il y a une forme de cohérence ?*

417 **V52** : Exactement ! Euh... qu'est-ce qu'on fait de cela ? Euh... je crois que ça me
418 paraît à mon avis euh... indispensable, incontournable, souhaitable ! Souhaitable,
419 souhaitable euh... Et puis euh... euh... souhaitable et indispensable justement pour
420 qu'on ne reste pas sur l'oralité, sur euh... des fonctionnements liés qu'aux personnes
421 euh... Je crois que tout directeur, adjoint de direction va forcément donner sa patte
422 mais euh... mais euh... c'est empreint de ce que l'équipe a apporté, contribué, fait
423 ensemble...

424 **v53** : *Ce n'est pas qu'une démarche finalement descendante, c'est quelque part aussi*
425 *une démarche qui est dans l'interaction, hein ? C'est ce que vous voulez faire passer ?*

426 **V53** : Oui, c'est ce que je souhaiterais, et qu'effectivement comme on n'est pas
427 contraint encore, mon idée serait qu'on anticipe pour ne pas la subir, mais plutôt être
428 acteur en... en se disant voilà on commence par quoi ? Qu'est-ce qui nous paraît
429 intéressant ? Euh... mes collègues, si je parle de la démarche qualité ils vont me dire

430 « Ben non, ici on fait pas ». Pour moi, on commence à en faire. Tous ces groupes de
431 travail qui se terminent par la rédaction d'un référentiel...

432 **v54** : *Mais vous n'avez pas eu par contre euh... je dirais des recommandations d'un*
433 *conseiller pédagogique euh... ? Nous, dans notre région par exemple, le conseiller*
434 *pédagogique nous a demandé à tous les IFSI de la région d'entrer dans une démarche*
435 *d'évaluation continue de la qualité, donc avec euh...un référentiel qui était celui de*
436 *l'EHESP de 2005, donc une commande de travail sur une base en fait qui a été*
437 *retravaillée. Et vous de ce côté-là, non pas dans votre région ?*

438 **V54** : Et puis on vient de changer de conseillère pédagogique, donc euh... voilà.
439 Malgré tout, elle amorce des groupes de travail. Là, il va y avoir un groupe de travail
440 par rapport à euh... La première porte d'entrée qui les concerne, c'est ben euh... c'est
441 les concours. En lien direct effectivement avec les pratiques, comment on fait,
442 harmonisation des pratiques au niveau des départements de la Région, donc euh...
443 voilà. euh... Pour l'instant il n'y a pas d'injonction.

444 **v55** : *C'est cela. Pas d'injonction particulière mais bon il faut peut-être s'y préparer,*
445 *c'est ce que vous dites, il faut anticiper ?*

446 **V55** : En tout cas, moi, j'ai pas envie euh... je ne sais pas combien de temps je serai là
447 et euh... ce que me réserve l'avenir, euh... Moi je pense que euh... le mot qui revient
448 encore c'est opportunité ! Et euh... je pense qu'il faut qu'on anticipe pour ne pas la
449 subir !

450 **v56** : *C'est cela.*

451 **V56** : Quand je vois dans les services comme parfois ils le subissent, je me dis « Ben
452 si nous on a l'occasion... », voilà. Et ça s'accompagne pour moi avec une démarche
453 réflexive. euh... Voilà je l'associe un peu à... Si c'est dans cette démarche réflexive on
454 a tout à gagner. Si c'est enfermant, si c'est dans une démarche d'harmonisation, ça
455 m'intéresse beaucoup moins, hein ? Mais si on est dans une démarche euh...
456 effectivement euh... donc voilà où est mon souhait...

457 **v57** : *Et en quoi la mise en place d'une démarche interne d'évaluation continue, on va*
458 *dire de certification interne, ça peut avoir un impact sur l'ingénierie de formation et*
459 *l'ingénierie pédagogique, selon vous ?*

460 **V57** : Alors euh... alors... j'ai envie de dire sur le... euh... l'ingénierie de formation si
461 je... comment dire... si je prends du... euh... du temps pour classer les activités par
462 grands domaines et que je les revisite euh... C'est clair que effectivement je vais
463 prendre certainement plus de conscience, conscience de certains éléments qui sont
464 peut-être actuellement de la perception, d'accord ? Ou euh..., comment dire euh...,
465 prendre conscience de choses pour lesquelles j'ai... peut-être mis de côté, qu'il serait
466 peut-être intéressant de travailler parce que effectivement je sais où je veux aller, je
467 sais la ligne de... euh... voilà je sais où je vais. Après, est-ce que c'est le bon ?... Est-
468 ce que c'est essentiel ? Est-ce que c'est simplement ce qui m'attire, ce qui me paraît
469 intéressant, voilà. Mais c'est un regard, euh... j'ai envie de dire, très personnel. Euh...
470 je crois que ça peut être intéressant d'avoir une... un état des lieux, une photographie à
471 un moment, et se dire ça c'était peut-être pas une priorité, ça m'intéresse pas trop, mais
472 peut-être que ça serait bien que ça en soit une. Et voilà hein ?... En termes de...
473 effectivement, ça peut être à mon avis intéressant. Qu'à partir de là, eh bien j'ai envie
474 de dire « Voilà quelles orientations je peux donner à cette formation », donc voilà.
475 Après au niveau pédagogique, dans les approches euh... moi je l'associe davantage, là,
476 dans une démarche, j'ai envie de dire, qui serait plus réflexive, hein ? La première,

477 ingénierie de formation je serais plus en lien avec les orientations, les priorités à
478 donner euh..., les... les axes à développer, euh... Approche développement de
479 compétences, est-ce que j'ai les ressources en fonction des... des orientations... Je ne
480 sais pas si je suis bien clair..

481 **v58** : *Si, si.*

482 **V58** : ... En fonction de mes... de mes orientations, est-ce que j'ai les compétences
483 pour ? Qui je dois former, comment... voilà je serais plus en...

484 **v59** : *Quel type finalement à la fois de formateurs et de professionnels, je forme en*
485 *termes de compétences ?*

486 **V59** : Tout à fait, tout à fait Après, l'ingénierie pédagogique je pense que je suis plus
487 là dans ce que j'évoquais la... la réflexivité sur nos pratiques.. Bon s'assurer que je n'ai
488 pas de décalage entre mon ingénierie de formation et mon ingénierie pédagogique...

489 **v60** : *Qu'il n'y ait pas de différence entre les deux ?*

490 **V60** : Voilà, tant qu'à faire (rire), et donc euh... Je crois que je serais plus dans une
491 démarche de réflexivité par rapport à nos propres pratiques, je crois que je serais
492 vraiment dans ça... Voilà ce que je répondrai à cette question.

493 **v61** : *Ça veut dire que là du coup il faut que l'équipe s'inscrive dans cette... dans cette*
494 *dynamique-là ?...*

495 **V61** : Oui tout à fait !

496 **v62** : ... *et après est-ce que les formateurs par exemple sont prêts à s'inscrire dans...*
497 *voilà dans une démarche à la fois effectivement de euh... parce que votre équipe est*
498 *composée de combien de formateurs ?*

499 **V62** : Nous on est dix-neuf.

500 **v63** : *Dix-neuf, d'accord.*

501 **V63** : Alors l'équipe, si je dis on s'inscrit dans une démarche d'évaluation qualité, vu
502 ce qu'ils entendent dans les services... je ne suis pas sûr que tout le monde
503 applaudisse...

504 **v64** : *Des deux mains ?*

505 **V64** : ... Des deux mains ! (rire). Non je ne suis pas sûr qu'ils applaudissent. Par
506 contre euh..., comment on l'amène, comment on le pense, quelles finalités, qu'est-ce
507 que je peux... Qu'est-ce que j'ai à gagner de cette démarche-là, en quoi ça peut
508 améliorer ma pratique, je pense qu'il y a une réflexion à mener. Après c'est clair que
509 euh... que... moi je le conçois pas actuellement si j'ai pas quelqu'un qui soit pas un
510 peu détaché sur ça ! Hein ? On parlait tout à l'heure Pour l'instant j'ai quelqu'un qui
511 est détaché sur une mission transversale qui n'est pas totalement définie...

512 **v65** : *D'accord.*

513 **V65** : ... pour m'aider à faire l'intérim, si ça se clarifie un petit peu... C'est clair que si
514 moi j'ai quelqu'un pour m'aider à lire un petit peu tout ça, retravailler, préparer
515 l'équipe, euh... voilà de... de... d'amener ça...

516 **v66** : *Donc c'est quelqu'un qui sera missionné, qui peut être une interface entre*
517 *euh... effectivement l'équipe et puis euh...*

518 **V66** : Ben disons que... moi, je me disais que déjà euh... mmm... avant de se lancer il
519 faut que ça se... travaille. Actuellement dans le contexte tel qu'il est fait, moi je suis
520 sur deux postes... euh...voilà. C'est clair que si effectivement il y a un directeur qui
521 arrive et que moi effectivement... C'est suffisamment bien clarifié, les choses, je crois
522 que c'est quelque chose que je reprendrai certainement. C'est-à-dire que je reprendrai

523 certainement aussi le dossier, comment je peux me l'approprier, et après il faut avoir
524 une stratégie euh... Il faut revoir comment on peut prop... et mettre en place.

525 *v67 : J'aime ce terme stratégie...*

526 **V67** : Oui, c'est clair c'est de la stratégie ! Après euh...c'est comment j'amène l'équipe
527 à... à s'inscrire dans ça sans que ça soit subi. La différence, c'est que si on anticipe on
528 n'est plus dans cette... dans ce couperet... qui tombe. Et maintenant il faut y aller, il
529 faut faire, voilà euh... Donc comment ça peut être pensé, euh...les choix stratégiques
530 peuvent être vus aussi en équipe... euh... donc euh...voilà. Par contre, c'est clair que
531 j'ai envie de dire, je crois qu'il faut qu'il y ait quelqu'un qui soit ... qui manage ça.

532 *v68 : D'accord.*

533 **V68** : Qui peut être secondé par rapport à ça. Que le... que c'est clair que... oui je
534 parle du millefeuille, il y a suffisamment d'éléments qu'on... qu'on rajoute, moi ma
535 priorité actuellement c'est de... de redynamiser, j'ai envie de dire avec les services
536 euh... Nous, je ne sais pas comment ça s'est passé pour votre structure, mais on a été
537 quand même assez absents dans les services, hein ?, je trouve, hein ? Il y a eu un peu
538 le feu quand même dans la maison et on est allé voir « Oui, oui, voilà les étudiants en
539 difficulté ». On a fait des groupes de travail on a travaillé pas mal avec les services,
540 mais pas avec tous les services et on travaille avec des principaux et il y a beaucoup de
541 partenaires et je pense que... je pense que par ces temps d'analyse de situation clinique
542 en stage il faut qu'on... qu'on... qu'on voit où ils en sont dans les services, faut qu'on
543 accompagne ce que nous on a au moins fait.

544 *v69 : Nous, on a mis en place, en fait, des référents, des référents de stage, quoi, qui*
545 *sont référents de services d'un bloc très diversifié, ça peut être un EPHAD, un service*
546 *de Chir, etc. Alors souvent c'est par secteur géographique, hein ? Et les formateurs*
547 *vont autant voir sur le terrain des étudiants que finalement se mettent à la disposition*
548 *des équipes pour répondre à leurs attentes, pour leur expliquer un petit peu...*

549 **V69**: On a nous aussi cela, les référents. Sauf que je m'aperçois que euh... on en
550 rajoute toujours à l'IFSI, que comme par hasard on a de moins en moins de temps pour
551 aller sur les services. Et que là, actuellement, l'année dernière j'ai dit « Bon voilà on
552 libère tant de temps, chaque agent a tant de temps et tout ce qui s'ensuit. », voilà !
553 C'est pas, à mon avis, pas utilisé autant que je le souhaiterais et autant que ça pourrait
554 l'être.

555 *v70 : Ah oui, d'accord.*

556 **V70** : Ça se euh... ça s'analyse certainement, hein ? Ça s'étudie par rapport à ça. Et
557 que euh... euh... voilà, je pense qu'ici il y a un accent qui est fort sur euh...
558 d'améliorer tout ce qu'on met en place, le référentiel, tout ce que l'on fait. Depuis un
559 petit moment je dis oui, OK, voilà. Bon, il y a peut-être des choses qui sont à revoir
560 mais ça tient la route. Maintenant il faut retourner dans les services. Ils y vont, mais à
561 mon avis pas suffisamment, pas suffisamment.

562 *v71 : Il y a une espèce de... pas réticence, mais c'est vrai que euh... mais ça fait un*
563 *peu obstacle ?*

564 **V71** : On... je... en tout cas, j'ai envie de dire euh... quand je vois au niveau des
565 équipes, on n'a pas le temps « Mais tu te rends compte aller dans les services... ? ».
566 Voilà, quoi. Et je disais « Attendez quand il y avait des mises en situation
567 professionnelle, vous trouviez le temps ! ». Moi je dis aux services « Vous trouviez le

568 temps, parce qu'il y avait des mises en situation professionnelle ». Dans les services
569 ils n'ont pas le temps non plus, hein ? Les services, ils n'ont pas le temps pour nous
570 rencontrer. Nous, on n'a pas le temps pour y aller, voilà. Attendez, là, il y a... il y a un
571 problème, donc voilà. Ça, je crois que c'est quelque chose que nous... nous, il faut
572 qu'on travaille.

573 *v72 : Il faut le travailler ?*

574 **V72** : Il faut retravailler qui... qui... À mon avis, on est bien parti j'ai envie de dire au
575 niveau alternance avec les groupes de travail. Il y a une dynamique intéressante, on a
576 fait des parcours de stage en Chir, il y a des choses intéressantes qui ont été faites. Et
577 puis après, moi j'ai lâché un peu ça parce qu'effectivement je m'occupais du
578 référentiel. Et puis... et puis l'alternance c'est pas une personne, c'est pas deux
579 personnes, c'est une équipe.

580 *v73 : C'est une équipe ?*

581 **V73** : Et j'ai impulsé une dynamique assez forte, voilà. Et puis... puis, j'ai un petit peu
582 du mal à avoir du relais sur le terrain. Il y en a qui y vont, pas de souci. Il y en a
583 d'autres qui y vont moins, d'autres, voilà...

584 *v74 : C'est un peu formateur dépendant ?*

585 **V74** : Oui, et... à mon avis ça c'est à retravailler, c'est à retravailler...

586 *v75 : Mais on ne peut pas être partout sur tous les feux ?*

587 **V75** : Exactement, exactement ! Après, euh... Il faut essayer de comprendre pourquoi
588 ils y vont ou moins. Qu'est-ce que ça veut dire, qu'est-ce que ça... voilà donc...

589 *v76 : Alors s'ils y vont moins c'est parce qu'ils ont... le référentiel leur prend plus de*
590 *travail ici ou... ?*

591 **V76** : Je pense qu'on leur a mis beaucoup d'activités sur l'IFSI, beaucoup de travaux de
592 groupe ou beaucoup de petits groupes, beaucoup d'activités, et on... quand je parle de
593 millefeuille...

594 *v77 : Ça a multiplié les TD, par exemple, ou pas chez vous ?*

595 **V77** : Oui. Oui, oui. Oui, il y a du temps de formateur de façon importante. Puis les
596 évaluations, il y a pfff... il faut qu'on... À mon avis on passe beaucoup trop de temps
597 dans nos évaluations. Il y en a déjà beaucoup d'évaluations.

598 *v78 : Il y a beaucoup d'UE également ?*

599 **V78** : Je ne pense pas que ce soit une réticence d'aller dans les services. C'est un
600 constat que je fais. Pour nous on va passer dans les services euh...

601 *v79 : Il y a une intention claire d'y aller ?*

602 **V79** : Oui.

603 *v80 : ... Mais il y a une réalité qui est un peu différente ?*

604 **V80** : Voilà, voilà. Et ce qui est renvoyé c'est que euh... « Regarde mon agenda, on y
605 va quand ? », voilà par rapport à ça. Donc beaucoup de petits groupes, beaucoup de
606 travaux, beaucoup de suivi individuel, quand je dis qu'il faudra qu'on priorise, c'est à
607 mon avis ça. Voilà, donc euh...

608 *v81 : Vous avez employé un terme tout à l'heure sur lequel j'ai accroché, c'est le terme*
609 *stratégie. Donc vous êtes quelqu'un qui s'inscrit dans votre fonction dans une forme de*
610 *stratégie ?*

611 **V81** : Ah ben pour moi ça me paraît indispensable. Vu le poste que j'occupe et euh...
612 Et ça il faut absolument qu'on ait des... des stratégies à court, moyen et long terme
613 (rire). Et c'est clair que effectivement euh... Alors, c'est marrant que vous repreniez ce
614 terme-là parce que l'autre jour j'en parlais à l'extérieur, entre parenthèses, hein ?, et on
615 m'a dit « Tu sais que stratégie, c'est un terme d'armée qui est très militaire, hein ? et
616 tout quoi ». Moi j'ai dit « Moi, j'ai toujours entendu parler en formation stratégie
617 pédagogique, et je n'y mettais pas du militaire derrière ». (rire) Mais on a bien une
618 stratégie, enfin je veux dire comment on va aborder les choses, qui... qui... qui
619 s'adapte en fonction des personnes des contextes... C'est pas parce que dans ma tête,
620 elle est comme ça, qu'elle sera forcément comme ça, même pour moi, oui...

621 **v82** : *Il n'y a pas des choses figées mais des choses qui sont... qui reposent sur des*
622 *orientations qu'on a en tête ?*

623 **V82** : Il y a forcément un objectif et en fonction du groupe, du contexte de tout ça, je
624 vais aborder de telle façon, de telle façon. Euh... voilà. C'est vrai que par exemple, la
625 stratégie si je veux passer sur la démarche qualité, ma stratégie c'est d'essayer de voir
626 ben effectivement... de l'associer à la réflexivité, d'essayer de voir l'intérêt qu'on peut
627 tirer de cela, euh... qu'on va réfléchir sur les moyens qu'on peut mettre en place,
628 euh... c'est... Autrement je... je... ça serait je me lève ce matin et qu'est-ce qu'on fait
629 ce soir.

630 **v83** : *Oui, c'est cela, et on vit l'instant présent ?*

631 **V83** : Alors de temps en temps, c'est pas désagréable (rire). Dans un instit..., dans une
632 structure comme ça, ça me paraît à mon avis... oui c'est un mot que j'utilise assez
633 souvent, qui me paraît à mon avis important, incontournable. Après effectivement on
634 n'a pas toujours eu la bonne..., j'ai pas toujours la bonne stratégie ! Je m'en rends
635 compte après.

636 **v84** : *Mais la stratégie c'est aussi faire des choix ? Donc les choix ils sont des fois très*
637 *opportuns et puis d'autres fois... ?*

638 **V84** : Voilà et puis maintenant euh... ça m'est facile de dire euh... quand on a mis le
639 référentiel en place que euh... qu'on... J'aurais pas dû faire ça, que j'aurais pu faire ça
640 que ça c'était très bien, ça j'aurais dû... Voilà. Mais nous tous quels que soient les IFSI
641 on a fait ce que... ce qui nous semble le mieux à ce moment T, et dans le contexte
642 euh... voilà, avec les personnes avec qui on travaille voilà. Moi je peux pas... je peux
643 pas manager... il y a une équipe derrière. Il y a ce que je suis, il y a ce qu'ils sont. Il y
644 a ce que nous sommes eux et moi (rire), et qu'est-ce qu'on arrive à faire ensemble, et
645 puis vers où on va. Par contre euh... euh... c'est pas parce que la porte de droite se
646 ferme que je n'ouvrirai pas la porte ... que je ne prendrai pas la porte de gauche pour y
647 arriver. Bon je sais à peu près où je voudrais aller, mais bon après c'est... c'est...

648 **v85** : *On sait où on va, mais après c'est la manière d'y aller qui va être effectivement*
649 *variée ?*

650 **V85** : Oui je crois. Et des fois il y a des orientations qui changent. Oui je crois que
651 c'est... je crois savoir ce qui me paraît intéressant pour l'IFSI, pour la profession, pour
652 la formation dans les années à suivre euh... Après il faut s'adapter en fonction de... de
653 l'équipe, quoi.

654 **v86** : *Puis du contexte ?*

655 **V86** : Et du contexte qui fait que c'est... c'est ce qui fait que c'est aussi motivant de
656 venir travailler.

657 **v87** : *D'accord. Vous avez quelque chose d'autre à ajouter ? Ou je crois qu'autrement*
658 *on peut en terminer là ?*

659 **V87** : Non. OK, non je ne pense pas... En espérant que ça a pu... apporter un peu de
660 lumière à votre travail.

661 **v88** : *Oui, tout à fait, tout à fait ça va apporter de la lumière à mon travail. Je pense*
662 *que cela en apportera, oui. Eh bien, écoutez, je vous remercie beaucoup.*

Annexe VI

Transcription de l'entretien d'Audrey.

Cet entretien a été réalisé au cours le 24 mai 2013.

Durée : 50 mn

a : chercheur

A : Audrey

Audrey est cadre de santé dans un institut de formation en soins infirmiers de notre Région administrative d'appartenance depuis 5 ans. Elle a obtenu un Master SIFA à RENNES en 2010.

1 **a1** : Bonjour merci de me recevoir pour cet entretien. Donc euh... je travaille, dans le
2 cadre de mon travail de recherche euh... dans le Master 2 SIFA, la démarche
3 d'évaluation continue de la qualité. Et donc je souhaitais vous rencontrer euh... pour
4 que vous puissiez me faire part un peu de la manière dont c'est mis en place au sein de
5 cet IFSI. Alors, au préalable ce qui serait intéressant c'est d'abord de me dire quelle
6 fonction vous occupez dans cet IFSI.

7 **A1** : Alors, la fonction de cadre formateur, voilà, depuis cinq ans. Enfin cinq ans dans
8 cet IFSI, j'ai fait d'autres IFSI avant.

9 **a2** : Vous étiez déjà formateur dans d'autres IFSI ?

10 **A2** : Oui, depuis 1994, c'est le troisième IFSI.

11 **a3** : Troisième IFSI, d'accord.

12 **A3** : Avec des organisations complètement différentes.

13 **a4** : D'accord.

14 **A4** : Des gros IFSI, un moyen, et là un petit.

15 **a5** : Un petit IFSI. Vous dites « petit IFSI » parce qu'il y a huit formateurs, c'est cela ?

16 **A5** : Huit formateurs. Et petites promotions puisque c'est des promotions de 50.

17 **a6** : Cinquante étudiants ?

18 **A6** : Cinquante étudiants en soins infirmiers, trente élèves aides-soignants.

19 **a7** : Ah oui, d'accord. Très bien. Euh... donc là si vous voulez, est-ce que vous pourriez
20 m'expliquer comment vous mettez en place actuellement, ou vous avez mis en place
21 également la démarche d'évaluation de la qualité dans cet IFSI ?

22 **A7** : Alors, la démarche d'évaluation de la qualité elle s'est mise en place au travers de...
23 en même temps qu'un projet de recherche qui s'est initiée au moment du nouveau
24 référentiel.

25 **a8** : D'accord.

- 26 **A8** : Donc le nouveau référentiel avec l'arrivée d'une nouvelle directrice¹⁹ a permis de...
27 enfin elle nous a proposé d'accompagner un projet de recherche avec Thierry D.²⁰ sur les
28 compétences. Et c'est dans ce cadre-là que des outils nous ont été proposés.
- 29 **a9** : *D'accord.*
- 30 **A9** : Alors, évaluer la qualité euh..., pour moi c'est un peu fort parce que c'est évaluer...
31 enfin c'était évaluer, voilà ce qu'on était en train d'innover, de mettre en place. Et moi
32 j'avais... J'ai une mission particulière d'accompagnement de ce projet « DOUGLAS²¹ »
33 dans le cadre du Master que j'avais débuté à ce moment-là, et ma mission c'était de
34 collecter des données par rapport à l'évaluation des UE. Donc là je vous ai ramené...
35 enfin, je vous ai sorti des documents...
- 36 **a10** : *Des documents oui ?*
- 37 **A10** : ... Des documents de... euh... On a un outil qui est commun euh... à tous les
38 formateurs, et qui euh... pour... pour évaluer les UE. Et puis, par ailleurs il y avait
39 d'autres outils d'évaluation euh... par rapport à l'autoefficacité personnelle de
40 BANDURA que M. Thierry D. a mis en œuvre. Il y avait un test de clairvoyance
41 normative. Mais là, ça échappe à... à votre propos, en fait ?
- 42 **a11** : *Un test, vous m'avez dit de... ?*
- 43 **A11** : De clairvoyance normative.
- 44 **a12** : *Ah oui.*
- 45 **A12** : Et j'ai ramené, hein ? Pour vous montrer, après. Et donc tout ça a été mené de front
46 dans le cadre du projet de recherche.
- 47 **a13** : *D'accord.*
- 48 **A13** : Et ça a permis de faire l'évaluation de ce qu'on menait en même temps.
- 49 **a14** : *D'accord. Donc c'est ce projet..., ce projet que vous nommez DOUGLAS ?*
- 50 **A14** : DOUGLAS.
- 51 **a15** : *Et donc ça signifie « DOUGLAS » ?*
- 52 **A15** : DOUGLAS, ça signifie ... (elle me transmet la signification de l'acronyme)
- 53 **a16** : *D'accord. Et donc ce projet est un projet de recherche ?*
- 54 **A16** : Oui.
- 55 **a17** : *Mené sur euh... donc euh... une promotion ou plusieurs promotions ?*
- 56 **A17** : Non sur une promotion !
- 57 **a18** : *Une promotion !*
- 58 **A18** : La première promotion qu'on a accueillie qui termine là, la promotion de... Enfin
59 nous les premiers ont les a accueilli en 2010, parce qu'on n'a pas ouvert en 2009. Euh...
60 le nouveau référentiel c'était en septembre 2009, euh... on a... nous, on a commencé en
61 septembre 2010.
- 62 **a19** : *D'accord.*
- 63 **A19** : Donc là, ils vont terminer.

¹⁹ Par respect de la confidentialité, la directrice de l'IFSI apparaîtra sous le nom fictif de Mme Robin dans la suite de l'entretien.

²⁰ Par respect de la confidentialité, le prénom et le nom du chercheur ont été volontairement modifiés. Il apparaîtra sous la forme *Thierry Durand* ou *M. D.* dans la suite de l'entretien.

²¹ Par respect de la confidentialité, l'acronyme correspondant à cette recherche a été volontairement modifié.

- 64 **a20** : *Donc ce sont les gens qui vont sortir, là en juillet 2013 ?*
- 65 **A20** : Voilà. Et donc l'évaluation de la qualité elle s'est faite... enfin que sur cette
- 66 promotion là avec le même outil euh...
- 67 **a21** : *D'accord. Et elle s'est faite avec plusieurs outils ?*
- 68 **A21** : Alors principalement... alors, moi, en tant qu'accompagnatrice j'avais à gérer cet
- 69 outil-là principalement. Après j'ai eu à charge de collecter des données, mais les données
- 70 m'ont échappé dans le sens où c'est le chercheur qui les a analysées.
- 71 **a22** : *Ah oui d'accord.*
- 72 **A22** : J'ai demandé à avoir un retour. Là il n'a pas eu le temps de me faire un retour sur
- 73 les derniers semestres. Mais par contre ce... cette évaluation c'est moi qui euh... qui
- 74 l'analysais.
- 75 **a23** : *D'accord. Vous étiez en charge de cette évaluation ?*
- 76 **A23** : J'étais en charge de cette évaluation et de faire des préconisations.
- 77 **a24** : *D'accord, donc c'était sur l'UE... c'était plus spécifiquement pour l'UE 3.4 ?*
- 78 **A24** : Non, non toutes les UE.
- 79 **a25** : *Toutes les UE ?*
- 80 **A25** : Sur toutes les UE, en fait mes collègues me restituent dans... Tous les étudiants
- 81 reçoivent ça en fin de... (elle me montre le document)
- 82 **a26** : *D'accord, cet outil-là ?*
- 83 **A26** : Cet outil-là, ils le remplissent, le formateur référent de l'UE le regarde, c'est
- 84 normal ça lui appartient quand-même, et moi je le récupère, j'en fais une analyse, enfin
- 85 j'en faisais une analyse. Et à partir de cette analyse, j'avais en charge de faire des
- 86 préconisations.
- 87 **a27** : *D'accord.*
- 88 **A27** : Les préconisations je les faisais à la directrice. Alors je dis « je faisais » parce que
- 89 je ne fais plus actuellement.
- 90 **a28** : *Oui, la directrice étant partie.*
- 91 **A28** : Et puis du coup... et puis j'ai choisi de... de procéder autrement après, pour la
- 92 restitution, et en fait je devais faire des préconisations, je faisais des préconisations à la
- 93 directrice, qui prenait ou ne prenait pas. Et après c'était renvoyé aux formateurs en disant
- 94 « voilà, là on change, par rapport à ça... »
- 95 **a29** : *D'accord*
- 96 **A29** : ... par rapport à l'UE on va plutôt faire ça ». Notamment, j'avais fait des
- 97 préconisations sur l'UE d'anglais, je ne me souviens plus exactement lesquelles. Elles
- 98 n'ont pas été prises en compte, et la directrice a préféré opter pour... pour d'autres
- 99 préconisations.
- 100 **a30** : *D'accord.*
- 101 **A30** : Donc euh... Voilà. Donc l'évaluation de la qualité, enfin pour rejoindre le thème
- 102 parce que moi ce n'était pas l'évaluation de la qualité, c'était plutôt un
- 103 accompagnement... un accompagnement dans... dans... enfin dans l'évaluation des UE,
- 104 mais ce n'est pas forcément la qualité, quoi.
- 105 **a31** : *D'accord, d'accord.*

- 106 **A31** : Je dis ce n'est pas l'évaluation de la qualité parce que comme on est en train de
107 mettre en place euh... C'est pas évident d'être dans la qualité, quoi, quand on ne sait pas
108 ...
- 109 **a32** : *Oui, oui, vous voulez dire en fait c'est au fil de l'eau ? Parce qu'on est en même*
110 *temps en train de mettre en place un nouveau référentiel... ?*
- 111 **A32** : Oui, oui !
- 112 **a33** : *... et en même temps on est en train d'évaluer... on va dire au fil de l'eau ?*
- 113 **A33** : Oui, voilà.
- 114 **a34** : *On n'a pas de recul, c'est ce que vous voulez dire ?*
- 115 **A34** : Oui c'est, enfin... c'est pour ça que je ne me suis jamais sentie dans la qualité. En
116 plus, comme dans le Master, faire des préconisations, on n'a pas trop l'habitude non
117 plus. J'avais des idées et faire des préconisations, c'est différent.
- 118 **a35** : *Oui d'accord. Oui parce qu'en même temps vous suiviez un Master ?*
- 119 **A35** : Ah oui pardon j'aurais dû le dire au départ.
- 120 **a36** : *Non, non je vous en prie.*
- 121 **A36** : En même temps que... En fait le nouveau référentiel été mis en place dans l'école
122 en septembre 2010, la directrice est arrivée deux, trois mois avant, peut-être un petit peu
123 plus, pardon. Mais le chercheur a initié son projet de recherche en même temps, et moi
124 j'ai commencé la formation en même temps. C'est pour ça que la qualité...
- 125 **a37** : *D'accord. C'était un Master 2 ?*
- 126 **A37** : Oui, un Master 2 SIFA. Et euh... et du coup comme elle voyait que l'acquisition
127 des compétences c'était aussi dans la capacité à faire des préconisations, alors ça c'était
128 très intéressant parce que du coup euh... je mettais en œuvre. Mais euh... en n'ayant pas
129 forcément développé la compétence, quoi. Donc c'est intéressant de développer la... les
130 apprentissages en faisant. Mais euh...
- 131 **a38** : *Voilà, c'est ça !*
- 132 **A38** : Voilà...
- 133 **a39** : *Mais vous avez développé vos compétences au fur et à mesure finalement que vous*
134 *mettiez les choses en place ?*
- 135 **A39** : Oui probablement. Après on ne mesure pas, je ne suis pas en capacité de mesurer.
136 Mais euh... l'évaluation s'est faite comme ça en en tout cas dans l'école...
- 137 **a40** : *D'accord.*
- 138 **A40** : ... à partir de cet outil-là.
- 139 **a41** : *C'est à partir de cet outil-là. Vous accepteriez de m'en remettre un exemplaire ?*
- 140 **A41** : Oui j'en ai sorti un, il faudrait que j'en fasse une photocopie. Il y a le projet aussi
141 qui est là, qui est très intéressant.
- 142 **a42** : *Le projet DOUGLAS ?*
- 143 **A42** : Le projet DOUGLAS qui appartient à M. D., mais je pense qu'il ne serait pas
144 fâché que je vous le communique. Donc j'ai sorti le projet DOUGLAS pour vous
145 montrer euh... toutes les collectes de données euh... que j'ai suivies euh... que j'ai
146 collectées, mais pas analysées par contre. Celles-ci, je les ai analysées, mais les autres
147 appartenaient à M. D.
- 148 **a43** : *D'accord, C'est le chercheur qui va, après, vous restituer finalement l'analyse des*
149 *résultats ?*

150 **A43** : Alors, je ne sais pas. En tout cas c'est notre demande parce que ça nous a demandé
151 euh... enfin, là au départ sur l'autoefficacité c'est un test. Alors moi je voulais savoir les
152 résultats. Alors au départ c'était affiché aux étudiants. Et puis là quand je lui ai demandé,
153 je pense qu'il n'a pas dû pouvoir le faire, on verra mais nous, en tous les cas, on est très
154 demandeurs du résultat.

155 **a44** : *Et donc, vous, vous étiez missionnée quelque part pour gérer cet outil-là et en*
156 *même temps il y avait une implication également de tous les autres membres de l'équipe,*
157 *ou c'était un peu plus centré sur vous ?*

158 **A44** : Oui alors... C'est moi qui avais en charge la collecte des données. Mais c'est
159 chaque formateur référent qui gérait quand même... parce que ça leur donnait... ça leur
160 donnait comment... à l'issue de l'évaluation, ils pouvaient regarder eux-mêmes ce que ça
161 donnait, ce qui est quand même plus logique.

162 **a45** : *D'accord, chaque formateur référent d'UE ?*

163 **A45** : Oui, chaque formateur référent d'UE, pardon.

164 **a46** : *Non, mais je vous fais juste préciser pour qu'on s'entende bien sur les termes.*

165 **A46** : Moi je suis tellement dedans que du coup j'ai du mal à... Donc chaque référent
166 d'UE, donc à chaque fois l'intitulé change. Là, j'ai pris un exemple. À chaque fois
167 chaque référent d'UE a à charge d'évaluer auprès des étudiants ce qui s'est passé. Et
168 euh... consulte les résultats, me les donne pour que j'en fasse une analyse. En fait euh...
169 Alors voilà est-ce qu'ils étaient plutôt euh... satisfaits des méthodes pédagogiques ou
170 pas. Euh... nous, ce qui a beaucoup péché, c'est les méthodes pédagogiques qui n'étaient
171 pas pertinentes. Et du coup j'essaie de faire euh... enfin dans les premiers temps, dans les
172 semestres 1 et 2 j'ai beaucoup fait de préconisations sur les méthodes pédagogiques.

173 **a47** : *Sur les méthodes pédagogiques ? Alors qu'est-ce qui fait qu'elles n'étaient pas*
174 *pertinentes par exemple, vous avez un exemple particulier ?*

175 **A47** : euh... Alors qu'est-ce qui fait que ce n'était pas pertinent ? On a eu beaucoup de
176 mal avec cette promotion-là, parce qu'ils euh... comment euh... l'outil d'évaluation
177 euh... permet pas de savoir parce que euh... Là, en dessous ils pouvaient faire leurs
178 commentaires mais on ne les avait pas toujours.

179 **a48** : *D'accord.*

180 **A48** : Alors euh... Si ! J'ai un exemple concret : trop de travail de groupe.

181 **a49** : *Oui ?*

182 **A49** : Mais euh... en début de formation c'est très difficile de euh... de pas faire
183 beaucoup de travail de groupe, en enseignement clinique notamment. Donc trop de
184 travail de groupe euh... Qu'est-ce qu'ils nous ont reproché encore ? Euh... de ne pas être
185 assez en coordination les uns avec les autres, ça c'était vrai ! euh... euh...

186 **a50** : *Et à quoi on peut accorder ça ? Comment on peut accorder crédits à ça, que vous*
187 *n'étiez pas suffisamment en coordination les uns avec les autres ? Parce qu'il y avait*
188 *moins de communication, c'est cela ?*

189 **A50** : Après c'est euh... c'est moi qui... qui dis ça.

190 **a51** : *D'accord, OK.*

191 **A51** : Parce que euh... chacun programme son UE dans son coin. Enfin dans son coin...
192 chacun fait comme il peut, on va dire plutôt. Chacun programme mais euh... mais il n'y
193 avait pas d'échanges euh... entre euh... entre les formateurs par rapport aux UE. On
194 avait euh... enfin ça a été découpé dans l'école, où chacun a une responsabilité d'UE.

195 Alors, comme on est une petite équipe, beaucoup d'UE. Chacun avait à charge, enfin...
196 avait à cœur de programmer son UE, respecter tout ce qui était bien marqué dans le
197 progr... le référentiel. Et euh... du coup, n'avait pas de possibilité d'aller partager avec le
198 collègue, quoi.

199 *a52 : C'était une forme de fonctionnement cloisonné, il n'y avait pas de transversalité*
200 *entre vous sur les UE...?*

201 **A52** : Non !

202 *a53 : Autant dans la construction, que dans la mise en œuvre, que dans l'évaluation ?*

203 **A53** : Alors, dans la mise en œuvre si ! Dans la construction aucun échange, oui... Non,
204 concrètement pas d'échanges. Par contre dans la mise en œuvre, on partageait les TD.
205 Donc ça c'était l'occasion d'aller voir ce que faisait le voisin, enfin le voisin... les autres
206 formateurs.

207 *a54 : Oui, d'accord.*

208 **A54** : Donc ça c'était super intéressant, mais c'est... c'est parsemé. De temps en temps
209 on sait que dans telle UE on participe à tel TD, donc on sait que ça, ça se fait. Mais on
210 n'a pas la présentation de tout ce qui s'est fait avant, de tout ce qui va se faire après.
211 Alors, ce qu'on partage par contre, ce sont les évaluations. Ça, ça se partage en équipe !
212 Donc l'évaluation nous permet de nous rendre compte de ce qui a pu être fait dans l'UE.
213 Mais ça reste euh... au regard de l'évaluation on se dit « Tiens il faut aborder ça, ça, et
214 ça ». Mais on n'a pas de présentation de...

215 *a55 : Parce que quand vous faites des TD, vous les faites euh... évidemment il y a trente*
216 *étudiants par promo...*

217 **A55** : Cinquante !

218 *a56 : Cinquante ! Pardon ! Et donc vous les faites euh... vous les faites nécessairement à*
219 *plusieurs formateurs, les TD ?*

220 **A56** : Alors ça dépend des TD, ça va de deux à quatre.

221 *a57 : De deux à quatre formateurs ? D'accord.*

222 **A57** : Sur les compétences on est à quatre. Sur des TD... d'autres TD..., sur « Soins
223 relationnels » on est à trois, c'est divisé en trois. Et puis sur les autres TD, on est divisé
224 en deux. Et puis ça dépend des disponibilités aussi.

225 *a58 : Parce que ces huit formateurs, en fait, ils sont répartis sur les trois années ?*

226 **A58** : Oui.

227 *a59 : Et il y a des équipes d'années ?*

228 **A59** : Il y a des équipes d'années, mais euh... un formateur peut être très bien sur la
229 première année, mais être responsable d'UE du semestre quatre.

230 *a60 : D'accord.*

231 **A60** : Mais bien qu'il soit sur la première année, euh... il est à la fois sur la troisième
232 année parce qu'il fait des UE de deuxième, troisième année, et quelquefois il n'a pas la
233 maîtrise de ce qui se passe.

234 *a61 : D'accord.*

235 **A61** : Donc on voit sur les emplois du temps les intitulés mais on ne sait pas
236 concrètement ce qui s'y passe.

237 **a62**: *D'accord. Mais comment vous faites pour euh... pour intervenir sur des UE par*
238 *exemple ou euh... sur des UE par exemple quand une collègue vous demande... ? Sur*
239 *une UE où vous n'avez pas particulièrement de connaissances ?*

240 **A62** : Alors après, ça c'est au volontariat !

241 **a63** : *C'est cela.*

242 **A63** : Euh... donc concrètement une collègue envoie un mail en disant « J'ai besoin de
243 formateurs pour telle UE, tel TP, tel TD, concernant les soins relationnels par exemple
244 j'ai besoin de tant de formateurs tel jour, à telle date à telle l'heure, etc. » et on répond.
245 On répond en fonction soit de notre intérêt, ou euh...soit de... on se dit je sais faire. Et le
246 formateur référent de l'UE prépare le TD et nous le donne, et si on a des questions, on
247 retourne voir... Mais on n'a pas la visibilité. On a la visibilité du TD qu'on doit faire de
248 16 heures 30..., de 13 heures 30 à 17 heures, mais on ne sait pas ce qui s'est passé avant.

249 **a64** : *D'accord.*

250 **A64** : Il faut demander au formateur référent parfois. Parfois on est pris de court et on n'a
251 pas cette vision globale.

252 **a65** : *Alors cette vision globale, est-ce que... est-ce que vous avez par rapport à cette*
253 *vision globale, par exemple, ici, des réunions plénières qui regroupent l'ensemble des*
254 *formateurs ? Et à quel rythme ? Dans certains IFSI, il y a aussi, par exemple, des*
255 *réunions de coordination, dans le cas où il y a des coordinatrices d'année qui vont*
256 *effectivement échanger avec leurs deux ou trois collègues pour savoir ce qui se fait, ce*
257 *qui va se mettre en place, articuler par exemple autant les enseignements que les*
258 *évaluations, que les projets etc.*

259 **A65** : Ben vous touchez là en plein dedans ce que j'aimerais bien qu'il soit mis en place
260 ici, en fait. Parce que c'est vraiment ce qui manque. Le projet DOUGLAS m'a peut-être
261 permis..., enfin je l'avais déjà vécu dans une autre école... Non, non ! Il y a des réunions
262 plénières toutes les semaines. euh... Tous les lundis on se réunit, mais c'est des réunions
263 plénières pas forcément à visée pédagogique. C'est très organisationnel, donc on n'est pas
264 forcément sur la réflexion pédagogique. Euh... et du coup... il n'y a pas cette
265 coordination dont vous parlez, que... que je souhaite mettre en place ici. C'est... Il n'y a
266 pas coordination entre les trois promotions en fait.

267 **a66** : *D'accord.*

268 **A66** : Aucune coordination ! Enfin, de mon point de vue, il n'y a pas coordination !

269 **a67** : *Mais bien sûr, c'est votre point de vue qui m'intéresse !*

270 **A67** : Et euh... j'ai proposé plusieurs fois, et l'équipe est assez partante là-dessus, qu'en
271 réunion plénière, chacun présente une UE à chaque fois euh... Alors euh... toutes les
272 semaines ça paraît difficile parce qu'on traite des dossiers d'étudiants, etc., mais euh...
273 qu'on se mette un planning par an. Et que chacun puisse présenter l'UE, ce qu'il y fait de
274 A à Z, pour qu'on voit la globalité. Et euh... de façon à ce qu'on puisse plus partager,
275 quoi. Parce qu'on s'aperçoit que finalement on arrive au terme des trois ans, on s'aperçoit
276 que les étudiants nous font un retour : « On l'a vu dans telle UE », et on n'a pas
277 forcément la connaissance quoi. Et on se dit « Bien oui, on l'a fait, pourquoi on ne l'a pas
278 fait ensemble ? ». Ça aurait été...

279 **a68** : *Donc ce que vous voulez dire que ça a un impact aussi sur la formation des*
280 *étudiants ?*

281 **A68** : Bien oui. Alors la répétition ça... ça contribue... on dit toujours que ça
282 contribue... que la répétition c'est pédagogique. Mais enfin sans coordination, ça me
283 gêne, moi.

284 **a69** : *C'est difficile ?*

285 **A69** : C'est pour ça que j'ai du mal à parler de qualité. Alors, non pas que les formateurs
286 ne fassent pas de qualité dans...

287 **a70** : *Oui, c'était ma question ?*

288 **A70** : Non, les formateurs... Enfin, ici, il y a vraiment un grand souci de chacun...
289 Chaque formateur a vraiment à cœur de faire... Enfin, moi quand je participe aux TD je
290 suis toujours admirative de ce qu'on... de ce que propose le collègue, quoi. Je me dis
291 « Ah oui c'est bien conçu, c'est super. Mais quel dommage qu'on ne partage pas, quoi ».
292 Euh... et c'est... L'évaluation sous cette forme là, ça m'a permis de me rendre compte,
293 moi, que... Notamment je vais donner un exemple concret. Au semestre... Donc on avait
294 des méthodes pédagogiques qui n'étaient pas bonnes, mais euh... euh... un retour assez
295 négatif. C'est sur le semestre 2, arrive euh... arrive une UE avec un... un excellent retour
296 des méthodes pédagogiques. Oh là là, je me suis dit « C'est extraordinaire ça ! ». Enfin il
297 y a quelque chose qui plaît à l'étudiant. Je suis allée voir mon collègue, et je lui dis
298 « Mais qu'est-ce que t'as fait ? ». Alors, surtout qu'en plus les résultats de l'évaluation
299 n'étaient pas bons. Mais je me suis dit « C'est fait avant l'évaluation ». Ils étaient tous
300 contents des méthodes pédagogiques. Et en fait il avait tout simplement mis en œuvre
301 une nouvelle méthode pédagogique, les cascades convergentes qui ont beaucoup plu aux
302 étudiants. Ils avaient complètement adhéré, ils avaient beaucoup appris parce que c'était
303 dans euh... euh... Moi quand j'ai eu connaissance de ça, j'ai demandé à mon collègue de
304 m'expliquer, car je n'étais pas au fait du tout des cascades convergentes. Et après, moi je
305 l'ai repris, je l'ai remis en œuvre dans mon UE, puis on en a parlé en équipe. Mais, voilà
306 c'est par le biais détourné d'une évaluation, mais euh...

307 **a71** : *Donc l'outil que vous avez mis en œuvre, finalement s'avère un outil intéressant*
308 *dans la... comment dire, dans la transmission finalement de ce qui se fait et de ce qui*
309 *fonctionne...*

310 **A71** : Oui.

311 **a72** : *... puisque vous dites que, là, c'est à travers effectivement de ce document que vous*
312 *vous êtes rendue compte que les méthodes pédagogiques cette fois-ci étaient adaptées et*
313 *plaisaient bien ?*

314 **A72** : Oui, cet outil a eu cet avantage-là... Si je n'avais pas eu l'opportunité d'analyser le
315 travail de mes collègues, je ne me serais pas rendu compte que... Alors, après il m'a dit
316 « Ben si ! parce que je t'aurais invité à participer. ». Oui, mais je lui ai dit « Oui mais je
317 n'aurais pas eu le retour des étudiants ». Enfin le retour il est très informel, les étudiants
318 nous disent « On a fait ça, c'était bien ». Mais, ils nous le disent dans le cadre du suivi
319 pédagogique, mais... mais voilà c'est un retour ponctuel de quelques étudiants. Ce n'est
320 pas... On n'a pas un...

321 **a73** : *Vous ne faites pas, par exemple, de... de période, on va dire une fois ou deux fois*
322 *dans l'année ou au moins à la fin de chaque semestre ou alors à la fin de l'année, de*
323 *régulation avec les étudiants... ?*

324 **A73** : Si, si.

325 **a74** : ... où ils vont euh... faire un petit bilan des enseignements et des différentes
326 dimensions de la formation, quel a été leur vécu ?

327 **A74** : Si, c'est fait chaque année, chaque année au passage d'année. Alors on a des lieux
328 de parole réguliers chaque semestre, et à la fin de l'année il y a un bilan de formation qui
329 est fait. Donc ça contribue effectivement à l'évaluation de la qualité, ça. Par contre ça ne
330 m'appartient pas, c'est institué dans l'école.

331 **a75** : Oui, oui !

332 **A75** : C'était institué avant le nouveau référentiel. Alors voilà c'est un bilan écrit,
333 personnel de chaque étudiant. Et puis après il y a un bilan oral, en effet. Après, je trouve
334 que euh... le bilan c'est posé sur l'emploi du temps, c'est fait, mais euh... c'est présenté à
335 l'équipe globalement, mais très globalement. Il n'y a pas de trace écrite euh...

336 **a76** : Oui, c'était l'objet de ma question suivante : est-ce qu'il y a par exemple... quand
337 vous dites « Ils écrivent individuellement un peu leur bilan », ce n'est pas remis, par
338 exemple, aux formateurs référents dans le cadre du suivi pédagogique ?

339 **A76** : euh... non ce n'est pas... alors après c'est partagé en équipe au cours de la réunion
340 plénière. Et c'est du partage euh... Alors voilà on partage avec l'équipe : alors voilà ils
341 sont contents, ils ne sont pas contents. Enfin, je trouve que ça se résume surt...

342 **a77** : Il n'y a pas de traçabilité écrite ?

343 **A77** : Euh... certains en font. Enfin, moi avec ma collègue sur la deuxième année on fait
344 une traçabilité écrite. Après il y a une traçabilité écrite au travers ce qui existe ... Enfin
345 le conseil pédagogique. Euh... euh... la CAC aussi il y a ... voilà il y a... il y a un petit
346 résumé. Mais euh... il y a une traçabilité écrite qui est succincte, de mon point de vue. Je
347 parle vraiment de mon point de vue c'est que...

348 **a78** : Parce que c'est important effectivement d'avoir une trace écrite souvent pour
349 pouvoir savoir sur quelle base on doit travailler, s'améliorer, etc. ?

350 **A78** : Alors euh... c'est un point de vue, hein ? Je parle de ce que je pense, hein ?

351 **a79** : Mais bien sûr c'est l'objet !

352 **A79** : Pour moi c'est une trace écrite trop succincte dont on ne fait pas forcément euh...
353 Enfin, on va réagir chacun en fonction de ce qu'on entend et de réinvestir ou pas, quoi.
354 C'est euh... c'est euh... après, formateur dépendant. Soit on estime que c'est une
355 promotion qui a été... voilà qui n'a pas arrêté de raller. Donc du coup, ils nous ont donné
356 leur point de vue, mais on ne va pas garder grand-chose, enfin j'ai plutôt cette
357 impression-là. Et euh... euh... ou alors oui, ils ont dit des choses intéressantes, on va
358 réajuster. Mais, ce n'est pas vraiment des déc... enfin des décisions d'équipes qui se font
359 à ce moment-là. C'est...

360 **a80** : Ça manque un peu de structures ?

361 **A80** : Oui

362 **a81** : Ce n'est pas structuré, pas assez tracé, c'est ce que vous voulez dire ?

363 **A81** : Oui.

364 **a82** : D'accord.

365 **A82** : Après peut-être que pour d'autres, c'est très bien tracé... Pour moi ce n'est pas du
366 tout... pas assez tracé, c'est... Enfin on ne voit pas l'évolution de la mise en place du
367 nouveau référentiel. Il y a eu beaucoup d'évolutions et il n'y a pas de traçabilité écrite de
368 cette évolution, de mon point de vue. Donc euh... moi j'ai fait des préconisations,

- 369 ç'aurait pu être une traçabilité. Mais après, ces préconisations n'étaient pas... c'était pas
370 partagé, c'était pas présenté à l'équipe, ça n'a pas été discuté.
- 371 *a83 : C'est des préconisations écrites que vous faisiez ?*
- 372 **A83** : Que je présentais à l'oral à la directrice.
- 373 *a84 : Oui, à la directrice ?*
- 374 **A84** : Et euh... voilà après, bon c'était des préconisations qui n'étaient pas
375 conceptualisées euh... Parce que j'étais dans l'urgence en étant dans le Master SIFA, plus
376 mon activité, je faisais ça en plus. Et bon, je n'ai pas assez théorisé... c'est peut-être
377 pour ça aussi...
- 378 *a85 : Oui. Vous auriez voulu qu'elles soient un peu plus conceptualisées, référencées ?*
- 379 **A85** : Ah bien oui, oui !
- 380 *a86 : Voilà c'est cela...*
- 381 **A86** : Ce n'était pas référencé du tout.
- 382 *a87 : ... pour que ça puisse avoir beaucoup plus de poids ?*
- 383 **A87** : Là, c'était pas du tout euh... Non, c'était des préconisations, comment on va dire,
384 intuitives, de formateur de terrain. Pas des préconisations euh... de quelqu'un qui suit
385 une formation universitaire, qui pourrait théoriser et présenter...
- 386 *a88 : D'accord, je comprends très bien ce que vous voulez dire.*
- 387 **A88** : Après, je pense que j'ai... même si c'était des préconisations intuitives euh... je...
388 je reste quand même persuadée qu'il y avait un impact universitaire avec le... ce que je
389 disais tout à l'heure, avec l'ouverture à réfléchir plus... plus haut, plus grand, forcément
390 ça vous ouvre des...
- 391 *a89 : Ça ouvre des horizons ?*
- 392 **A89** : Des capacités à... de voir autrement les choses, quoi. Il n'y a peut-être pas qu'une
393 façon de faire, et peut-être qu'on pourrait... et je pense que cette formation m'a vraiment
394 aidée à me dire « Mais il n'y a pas de coordination, quoi ». Parce qu'on ne prend pas en
395 compte le contexte de ces jeunes qui arrivent en formation, on ne prend pas en compte
396 notre euh... nous, où on en est, aussi, dans notre groupe qui... dans notre sociogramme,
397 dans notre école. Et puis ce qui se passe au niveau de la Région, ce qui se passe au
398 niveau de l'Europe, ce qui se passe dans les ... enfin toutes les dimensions, quoi.
- 399 *a90 : Et comment vous inscrivez finalement euh... cette démarche qualité, quelle que soit*
400 *la façon dont elle se décline ici, par rapport au projet pédagogique ?*
- 401 **A90** : Comment je l'inscris ?.... Je vais avoir du mal à...
- 402 *a91 : Vous faites un lien ? Vous avez un projet pédagogique, par exemple qui est*
403 *consulté régulièrement ? Sur lequel les formateurs se référencent régulièrement dans ce*
404 *qu'ils construisent ?*
- 405 **A91** : Pour moi, non !
- 406 *a92 : Non ?*
- 407 **A92** : Non ! Le projet pédagogique initié en 2010 a été un projet euh... que Mme
408 Robin²² nous a... nous a amené il était déjà construit en fait. Donc elle nous l'a amené,
409 c'était euh... très très bien construit, très euh... conceptualisé, mais euh... pas maîtrisé

²² Par respect de la confidentialité, le nom de la directrice qui avait mis en place le projet DOUGLAS a été volontairement modifié.

410 par les formateurs, parce que tellement conceptualisé. Alors maintenant, quand je le
411 relis, je me dis que c'est... enfin c'est très...

412 *a93 : Ça vous parle parce que vous avez fait une formation universitaire ?*

413 **A93** : Bien oui, mais sans formation on était tous, excusez-moi l'expression, on était tous
414 largués, avec une incapacité à pouvoir s'en saisir au quotidien. Voilà, après sur les
415 valeurs oui. Enfin pour moi on s'appuyait pas sur euh... sur le projet pédagogique.
416 Depuis on l'a beaucoup élagué, on se l'a réapproprié. On a gardé ce qui nous convenait
417 et on a élagué ce qui ne nous plaisait pas. Donc du coup il y avait des concepts qui
418 étaient très bien. Mais je pense que ça va revenir avec la formation. Pour moi ce n'est
419 pas... ce n'est pas en accord, quoi. Là encore, il y a un maillon qui manque.

420 *a94 : D'accord.*

421 **A94** : Et euh... après il faudrait interroger mes collègues, mais euh... Pour moi on ne
422 s'appuie pas sur le projet pédagogique. En tout cas, pas suffisamment. Ou c'est peut-être
423 tellement intégré que... on ne se réfère pas au projet pédagogique. On ne se réfère pas au
424 projet pédagogique, par contre, là où on a besoin du projet pédagogique, c'est sur le suivi
425 pédagogique. Où là on a vraiment décidé de ce qu'on voulait faire.

426 *a95 : D'accord. Et qu'est-ce que vous faites en matière de suivi pédagogique ?*

427 **A95** : Alors on a du suivi pédagogique euh... assez rapproché. On voit nos étudiants à
428 chaque retour..., je pense que c'est dans tous les IFSI comme ça, à chaque retour de
429 stage. Et euh... on les voit... on les rencontre pour les analyses de situation euh...
430 Systématiquement au retour du stage, il y a le suivi pédagogique collectif, individuel. Si
431 je parle du suivi pédagogique individuel euh... Où il y a vraiment un accompagnement
432 euh... un accompagnement formel euh... tous les semestres. Donc au retour du stage et
433 après les résultats de chaque semestre, on les voit donc deux fois par semestre. Puis dès
434 lors qu'il y a un problème, soit ils viennent nous voir, soit on les convoque, et euh...
435 Alors le suivi pédagogique c'est bien plus développé que ça, encore, hein ? Par rapport
436 aux analyses de situation on les a en permanence dans le bureau et on est vraiment...

437 *a96 : Et donc vous leur faites un retour sur leurs analyses de situation, et vous
438 demandez des réajustements, des régulations, des... ?*

439 **A96** : J'ai amené pour vous montrer aussi...

440 *a97 : Oui ?*

441 **A97** : Donc euh... notre euh... le chercheur nous avait proposé une grille d'évaluation
442 des analyses d'activités ou de situation. Ils en ont quatre à nous présenter...

443 *a98 : D'accord.*

444 **A98** : ... puisqu'il y en a deux qui sont dans le cadre de la recherche et, plus deux qui
445 sont euh... Donc ça fait pas mal de travail pour les étudiants et les formateurs, mais c'est
446 intéressant.

447 *a99 : D'accord.*

448 **A99** : Et en fonction de cette grille, si c'est pas satisfaisant, les étudiants doivent revenir
449 et euh... euh... Si c'est satisfaisant, c'est bien, mais euh... si ça ne l'est pas, ils doivent le
450 refaire jusqu'à ce qu'ils aient correctement analysé la situation.

451 *a100 : Donc, ça, c'est un outil qui est proposé par le chercheur ou qui a été ... on va dire
452 euh... proposé ou en concertation avec l'équipe, c'est-à-dire imposé par le chercheur ou
453 construit en collaboration avec l'équipe ?*

454 **A100** : Non, ça n'a pas été construit en collaboration avec l'équipe. On n'était pas outillé
455 donc on était preneur d'outils, donc euh...

456 **a101** : *D'accord. Donc c'était quand même euh... de votre fait de vouloir que ça se*
457 *passse comme ça ?*

458 **A101** : Euh... euh... (sourire) on était demandeur de... d'accompagnement, d'outils.
459 Après euh... là on va faire l'évaluation... c'est lundi, c'est dommage parce qu'on aurait
460 dû vous inviter lundi. On va faire l'évaluation de cet outil parce que cet outil ne convient
461 pas.

462 **a102** : *D'accord.*

463 **A102** : Et euh... mais il a eu le mérite d'exister. Et il a eu le mérite d'être proposé. Et
464 euh... et quand on nous l'a proposé je pense qu'on était preneurs de tout puisqu'on n'était
465 pas outillé, quoi. À part Mélanie DUPONT²³ qui était venue nous faire... Parce que
466 c'était la... la... moi j'avais demandé à ce qu'on ait une formation sur l'analyse des
467 pratiques, et là, elle nous avait outillé sur l'analyse des pratiques. Mais par contre, on
468 n'était pas outillé sur le reste, quoi. Donc c'était quand même un des outils qui étaient
469 proposés, quoi. L'évaluation, c'est un outil, ça c'était un outil.

470 **a103** : *D'accord.*

471 **A103** : On a été outillé grâce à la directrice, quoi. Donc euh... on ne l'a pas construit
472 ensemble, mais au moins on avait un outil.

473 **a104** : *Voilà c'est cela. Par défaut vous aviez quelque chose qui vous permettait*
474 *d'avancer ?*

475 **A104** : Après ce qui a été difficile c'est que les analyses de situation, il y a eu une
476 formalisation, qui un moment donné, on a eu un esprit critique, et là on n'a pas eu le
477 choix. Donc il fallait que ce soit comme ça et pas autrement.

478 **a105** : *D'accord.*

479 **A105** : Notamment les cartes heuristiques ou cartes mentales qui est un outil très
480 intéressant. Nos étudiants n'étaient pas prêts et nous non plus. Donc il fallait que nous on
481 ait cet apprentissage, et nous on s'est retrouvé en même temps que les étudiants à faire
482 l'apprentissage, ça a été difficile. Parce que imposé, et... et avec une directrice
483 convaincue mais euh... elle avait raison d'être convaincue, mais on avait besoin d'être
484 plus accompagné et d'avoir plus de temps dans... dans la maîtrise... Parce que du coup
485 on l'a imposé aux étudiants, on se l'est imposé à nous-mêmes et euh...

486 **a106** : *Sans le maîtriser vous-même, c'est ce que je comprends ?*

487 **A106** : Et ça a été difficile en équipe parce que, encore une fois par rapport à la qualité,
488 on se dit « On propose un outil qu'on ne maîtrise pas, quelle légitimité et quelle
489 crédibilité on va avoir auprès des étudiants ? ». À partir d'un moment euh...

490 **a107** : *C'était l'objet de ma question, c'est-à-dire vous m'avez fait part depuis le début de*
491 *cet entretien de quelques difficultés, de quelques discordances euh..., manque de*
492 *traçabilité et manque de coordination, etc., et euh... Et quel impact vous pensez que ça*
493 *peut avoir sur la formation des étudiants que vous formez ?*

494 **A107** : Ah oui... Très bonne question parce que je pense que ça n'a pas vraiment la...
495 Enfin ça dépend des form... des promotions. La promotion de deuxième année est très

²³ Par respect de la confidentialité, le prénom et le nom de cette formatrice externe ont été volontairement modifiés.

496 très satisfaite de... Enfin ils nous renvoient euh... des aspects très positifs de la
497 formation, ici. Et ce qui est complètement... enfin à contrario de ce que nous a présenté
498 la première promotion. Donc j'ai du mal à répondre à la question parce que comme on...
499 enfin je pars de... de la satisfaction des étudiants, je me dis « Il y a une promotion qui
500 est clairement pas satisfaite, la première. La deuxième par contre il n'y a aucun souci,
501 quand il y a des choses qui ne sont pas... qui ne vont pas, ils viennent nous le dire. Mais,
502 ils sont dans la construction positive et il n'y a pas de souci. Donc, on fait des
503 agencements et on progresse avec eux ». Donc je me dis finalement autant sur la
504 première promotion je me dis « notre manque de coordination il a un impact fort »,
505 même si les formateurs disent « Oh oui, mais c'est cette promotion-là, c'est le profil de la
506 promotion ». Moi je dis « Il n'y a pas que cela, quand même il n'y a pas que le profil de
507 la promotion ». Il y a nous, à nous remettre en question, et puis peut-être avoir d'autres
508 aussi... d'autres prismes d'analyse. Par contre, la deuxième année si on regarde la
509 satisfaction ça n'a pas d'impact, ce manque de coordination.

510 *a108 : D'accord.*

511 **A108** : On parle de l'évaluation des étudiants, hein ?

512 *a109 : En me référant à ce que vous avez dit, est-ce que vous pensez que ce que vous*
513 *décrivez au niveau des étudiants et cet impact, ce n'est pas quelque part parce que la*
514 *première promotion, il y a eu beaucoup de choses qui ont été « imposées », c'est ce que*
515 *vous m'avez dit, et qui finalement euh... même sur des outils sur lesquels les formateurs*
516 *n'étaient pas forcément préparés ?*

517 **A109** : Peut-être, je ne sais pas en fait...

518 *a110 : C'est difficile d'analyser ?*

519 **A110** : Oui c'est difficile parce que je pense que c'est multifactoriel. Euh... il est clair
520 qu'on a débuté en même temps qu'eux, donc euh.... En même temps on a beaucoup
521 dialogué avec cette première promotion. On leur a dit qu'on construisait avec eux et ils
522 n'ont pas construit avec nous, pourquoi ? Enfin euh... donc j'ai du mal à répondre à la
523 question-là. On a conservé les mêmes outils en deuxième année, hein ?

524 *a111 : C'est cela.*

525 **A111** : On n'a pas évolué en deuxième année !

526 *a112 : L'ingénierie pédagogique n'a pas changé ?*

527 **A112** : Non. Alors chacun au sein de ses unités d'enseignement a progressé hein, c'est
528 clair hein ? On voit bien à travers les TD que chacun affine les TD, mais il n'y a pas eu
529 de changement du tout. En plus, il y a eu des changements de formateurs, des nouveaux
530 formateurs qui sont arrivés. Donc l'ingénierie pédagogique, de mon point de vue, n'a pas
531 du tout changé.

532 *a113 : D'accord.*

533 **A113** : Ceux qui avaient la maîtrise ont amélioré leur maîtrise, mais ceux qui arrivaient,
534 qui prenaient les UE, bon bien voilà il fallait qu'ils...

535 *a114 : On peut dire qu'il y a ceux qui comme vous dites ont mis en place le nouveau*
536 *référentiel, qui ont une meilleure appropriation du nouveau référentiel*
537 *actuellement ?*

538 **A114** : Oui.

539 *a115 : D'accord.*

540 **A115** : Oui, je dirais plutôt comme ça, oui. Après ça rassure, on a fait une fois, on fait
541 une deuxième fois. Mais l'ingénierie pédagogique, non ! Non, parce que, pour moi, si
542 elle avait évolué, on aurait eu besoin de savoir ce qui se passe chez les autres, quoi.
543 Alors on travaille ensemble, hein ? Il n'y a pas de soucis, on est une équipe qui travaille
544 ensemble, mais il n'y a pas... pour moi, et l'évolution, c'est la coordination. J'ai proposé
545 ça aussi, hein ? Une coordination... Enfin c'est assez prétentieux quand je dis j'ai
546 proposé...

547 **a116** : *Non, mais bien sûr, allez-y, dites !*

548 **A116** : Une coordination entre promotions, enfin première, deuxième, troisième. Ne
549 serait-ce que sur les emplois du temps. Parce que c'est très matériel, mais c'est très
550 révélateur aussi de... de l'ingénierie pédagogique. Chacun... C'est celui qui va le premier
551 sur l'emploi du temps, qui pose son TD, mais sans s'occuper de savoir ce que les
552 étudiants ont eu avant, ce qu'ils ont après. Donc ce qui fait que les méthodes
553 pédagogiques, bien euh... quelquefois ils vont se retrouver toute la semaine à travailler
554 en travaux de groupe. Donc on peut comprendre qu'ils ne soient pas contents. Je
555 l'entends très bien. Mais je dis « Il n'y a pas de coordination, il faut qu'on réfléchisse,
556 voilà toi tu fais un travail de groupe, comment... ». « Ah bien oui, mais j'ai préparé mon
557 UE comme ça je ne vais quand même pas la changer ». Mais pourquoi pas ? On peut
558 peut-être euh... Mais du coup ça modifie aussi le... le... comment... la préparation du
559 TD. Alors ce qu'il faut savoir aussi, on a été outillé aussi sur la traçabilité de ce qu'on fait
560 dans les UE. À chaque fois qu'il y a une intervention, il y a une fiche pédagogique.
561 euh... dans laquelle il a fallu s'invest... enfin il a fallu s'approprier parce que c'est pareil,
562 c'était un outil tout fait, pareil. Ce n'est pas du tout la même forme mais c'est une autre
563 forme. Et euh... la traçabilité, chaque TD, on va sur l'ordinateur, on trouve la traçabilité
564 pour euh... Mais une fois que c'est construit, le formateur il a... Moi l'autre jour j'ai
565 dit « Bien toi tu fais le travail de groupe, peut-être que l'une de nous deux peut, peut-être,
566 investir autrement, quoi ». Elle me dit « Ah bien non, j'ai tout préparé déjà depuis deux
567 ans, je n'ai pas envie de... », parce que c'est du travail, parce que... Alors donc ça c'est
568 un petit peu dommage, hein ? Mais après je comprends que la collègue elle me dise «
569 Bien oui, mais tu te rends compte j'ai déjà tout préparé ».

570 **a117** : *Donc il y a une reconduction d'une année sur l'autre finalement de ce qui se*
571 *fait ?*

572 **A117** : Il n'y a pas de coordination parce que sur l'emploi du temps ça reste pareil, quoi.
573 Je programme et je ne vais pas voir ce que fait mon collègue. Euh... donc j'ai l'esprit très
574 critique, mais je fais pareil, hein ?

575 **a118** : *Oui.*

576 **A118** : Je fais pareil parce que euh... bien voilà, après c'est... c'est ça qui manque, quoi !

577 **a119** : *La chose qui manque, en fait, c'est la communication au sein de l'équipe en*
578 *termes de coordination ?*

579 **A119** : Voilà ! En termes de coordination, oui !

580 **a120** : *On parle en termes d'ingénierie pédagogique, finalement, là ?*

581 **A120** : Donc euh... donc on a des outils, mais pour moi ils ne sont... on a des outils de
582 traçabilité de ce qu'on fait en formation, qui pourraient contribuer à l'évaluation de la
583 qualité. Pour moi ils n'y contribuent pas, puisqu'ils contribuent à voir la... enfin voilà ce
584 que ponctuellement on fait, ça marche, ça marche pas. Mais pour moi, en même temps

585 c'est tout un ensemble qui est représentatif, pour moi, de la qualité. Je ne sais pas si je
586 suis très claire ?

587 *a121 : Si, si, très claire !*

588 **A121** : Pour moi la qualité c'est un ensemble, ce n'est pas... moi si je fais quelque chose
589 je suis contente, mais au bout du compte... Mais... mais pour revenir à la question de
590 tout à l'heure-là très intéressante. Les étudiants ont... ont l'air quand même satisfaits,
591 même les troisième année, ils ont l'air quand même satisfaits de la formation ici.

592 *a122 : D'accord.*

593 **A122** : Après euh... ce qu'ils soulignent c'est la qualité de l'accompagnement en suivi
594 pédagogique.

595 *a123 : D'accord.*

596 **A123** : Est-ce que c'est ça qui fait qu'ils disent que la formation est très bien, je ne sais
597 pas ? Alors après j'ai tendance à revenir toujours centrer sur l'étudiant, ce que lui dit.

598 *a124 : Ah si, c'est important !*

599 **A124** : Mais il n'y a pas que lui, il y a les formateurs, il y a... voilà, il y a les gens sur le
600 terrain aussi. Alors donc il faudrait aller beaucoup plus loin pour parler de la qualité de la
601 formation.

602 *a125 : Eh bien justement puisque vous parlez des gens du terrain, alors comment est-ce
603 que ça se passe au niveau du terrain ?*

604 **A125** : Le terrain... alors avec les terrains... mais après je ne peux parler qu'en mon
605 nom.

606 *a126 : Bien sûr, c'est l'objet !*

607 **A126** : Pour moi, on a baissé en qualité. Parce qu'on va sur le terrain, on rencontre
608 euh... euh... alors nous, on fait un suivi systématique sur le terrain de deux visites par
609 euh... par stage. Ce qui est quelquefois...

610 *a127 : Vous vous déplacez ?*

611 **A127** : On se déplace. Des fois on fait une heure et demie de route pour un étudiant, pour
612 ne pas forcément rencontrer le tuteur.

613 *a128 : D'accord.*

614 **A128** : Donc pour... Pour moi c'est une perte de qualité parce que avant il y avait...
615 Alors je ne suis pas du tout nostalgique des MSP, hein ? Parce que l'aspect théâtral, moi
616 ça me convenait pas. Mais au moins on était sûr de rencontrer quelqu'un. Au pire des
617 cas, ça nous arrivait de nous retrouver tout seul, mais quand même globalement c'était...
618 Là, on a beau organiser les choses, quand on arrive eh bien le tuteur il n'est pas là,
619 l'étudiant n'a pas... ils ont à charge de rappeler le rendez-vous, ils ne l'ont pas forcément
620 rappelé. Donc, du coup on euh... on perd de la qualité de... enfin... Après dans
621 l'accompagnement du portfolio, ça va dépendre de... des terrains, quoi. Ça dépend de...
622 Mais la place du formateur a euh... très... enfin je trouve qu'elle a beaucoup évolué. Je
623 trouve qu'elle est complètement différente sur le terrain, et pareil sur la qualité.

624 *a129 : Alors, elle a évolué en quoi sur le terrain ?*

625 **A129** : Euh... on n'est plus dans l'accompagnement de l'étudiant, mais plutôt de l'équipe.

626 *a130 : Oui.*

627 **A130** : Et il faut trouver une place à côté du cadre manager de...

628 *a131 : De service ?*

629 **A131** : Et c'est pas toujours facile de trouver le bon... le... de se positionner à la bonne
630 place, pas... pas dépasser sur le collègue sur son...

631 **a132** : *Son champ d'activité ?*

632 **A132** : Oui, son champ d'activité, quand il faut être vraiment coordonné aussi sur le
633 terrain. Et donc là au bout de trois ans je suis contente je commence à former des
634 binômes vraiment... et là, je dis du coup je ne toucherai pas à ça. Indéniablement ça
635 touche la dynamique d'équipe, quand c'est l'encadrement d'un étudiant, du tutorat et
636 qu'on en discute. J'ai eu un exemple récemment, je ne sais pas si je vais retrouver tous
637 les détails. C'était intéressant. Ah oui ! C'est une aide-soignante qui m'a demandé de
638 venir sur le terrain leur montrer... Elle voulait qu'on travaille ensemble. Et du coup, j'ai
639 dit « Il faut voir avec la collègue cadre. ». Et la collègue cadre, elle s'est sentie
640 dépossédée par la demande de l'aide-soignante.

641 **a133** : *D'accord.*

642 **A133** : Du coup, je me suis dit « Mince je... ». J'entendais bien la demande de l'aide-
643 soignante, je la comprenais, mais ça m'ennuyait de voir que la cadre elle était
644 dépossédée. Donc il a fallu retravailler ensemble « Peut-être qu'on peut travailler toutes
645 les deux ? ». Et donc on a travaillé toutes les deux. Et du coup, j'ai pas travaillé avec
646 l'équipe, hein ? Euh... Alors qu'avant, sans nostalgie aucune, avant vous étiez... que ce
647 soit avec l'infirmière ou même quelquefois c'est arrivé avec l'aide-soignante... vous
648 aviez cet aspect direct... du coup, on n'est plus dans le même accompagnement.

649 **a134** : *Oui c'est cela. Et les relations ont été changées ?*

650 **A134** : Oui, oui, oui. Alors après, ça c'est pas mon point de vue, mais c'est ce que j'ai
651 entendu mes collègues dire euh... Dépossédé aussi parce qu'avant cet étudiant-là, il faut
652 qu'on l'arrête, sans être nostalgique des MSP encore une fois, mais là, ça appartient au
653 terrain maintenant. Il faut que les formateurs ils lâchent ça. Donc il faut... ils n'ont plus
654 cet impact-là. Dans la formation j'entends des collègues dire « Mais à quoi on sert nous,
655 là ? ». L'étudiant est en difficulté, mais nous on n'a plus la capacité de l'arrêter sur le
656 terrain. « Pourquoi vous ne l'arrêtez pas sur l'école ? ». Mais là nous on dit « C'est vous
657 qui l'avez arrêté sur le terrain ». Nous, à l'école on ne peut arrêter qu'à travers les UE.

658 **a135** : *Tout à fait.*

659 **A135** : Mais du coup c'est assez... je trouve que c'est contradictoire parce que euh...
660 l'évaluation des compétences est encore une fois coordonnée, et il y a cette dichotomie
661 qui n'existait pas avant...

662 **a136** : *Oui, qui est un peu plus importante ?*

663 **A136** : Oui.

664 **a137** : *Tout à fait.*

665 **A137** : Qui est un paradoxe avec ce que veut la formation, enfin telle qu'elle est conçue.
666 Parce que moi c'est plus..., on se coordonne plus, et le résultat c'est qu'on se coordonne
667 moins. Enfin je trouve, hein ? Après c'est formateur dépendant, c'est : « Qu'est-ce qu'on
668 veut travailler sur le terrain ? ... ».

669 **a138** : *Oui.*

670 **A138** : Donc c'est beaucoup euh...

671 **a139** : *Vous avez des références sur les terrains, c'est-à-dire vous allez toujours sur les*
672 *mêmes terrains ?*

673 **A139** : Oui. Alors le fait qu'on soit peu de formateurs, huit sur je ne sais plus combien il
674 y a de terrains, ici. Et puis on va loin. euh... on a une référence de terrains sur le papier,
675 mais quelquefois on va aider un collègue.

676 **a140** : *Oui, vous pouvez aller sur la référence d'une autre collègue ?*

677 **A140** : Oui, parce qu'en fait on partage le travail pour avoir le même nombre d'étudiants
678 à voir. Après ça varie à un ou deux près voire trois près, mais euh... il n'y en a pas un qui
679 a dix suivis, pendant que l'autre n'en a pas du tout. Donc on a une organisation très...
680 comment... très morcelée comme ça.

681 **a141** : *Un peu cloisonnée ?*

682 **A141** : Cloisonnée encore une fois, oui. Alors que bon là c'est pareil on pourrait peut-
683 être progresser en se disant « Je suis référent de terrains, bon OK j'en ai dix, mais bon
684 bien toi tu vas faire plus de cours ». Après, c'est compliqué à mettre en place, hein ?

685 **a142** : *Ça demande de la coordination ?*

686 **A142** : Oui, mais comme on me dit « Mais tu ne te rends pas compte, mais c'est de la
687 folie ». Il faut réfléchir c'est tout ! Enfin, il faut réfléchir c'est tout, ce n'est pas que ça,
688 mais il faut se mettre autour d'une table et voir ce qu'on peut améliorer. On n'est pas
689 encore dans l'amélioration, quoi. On termine euh...

690 **a143** : *Un cycle de formation ?*

691 **A143** : Oui voilà, un cycle de formation.

692 **a144** : *En juillet ?*

693 **A144** : Oui, là j'ai proposé qu'on fasse une analyse de l'outil pour voir comment on
694 pourrait réajuster, puis à partir de là peut-être le réajuster en fonction de.... Et là tout le
695 monde est partant et ça va être à notre réunion de lundi, on va discuter de l'outil qu'est-ce
696 qu'on reconduit, qu'est-ce qu'on ne reconduit pas puisque le projet DOUGLAS se
697 termine.

698 **a145** : *Là, c'est l'outil sur les analyses de situation dont vous parlez ?*

699 **A145** : Oui, là on commence par là. Euh... il faut se réapproprier pour qu'on soit plus
700 dans la qualité, parce que si c'est nous qui... Ça a eu le mérite d'exister, qu'est-ce qu'on
701 en fait ? Qu'est-ce qu'on conserve ? Qu'est-ce qu'on ne conserve pas ? Les plus, les
702 moins, et comment on le fait évoluer ? Là, pour moi ça va être du travail d'évaluation de
703 la qualité de la formation. Là, lundi on va rentrer dans... Donc après il faut voir ce que
704 ça va donner, hein ? Parce que est-ce qu'on ne va pas se crêper le chignon ? On est assez
705 tous d'accord sur l'outil qui ne nous satisfait pas.

706 **a146** : *D'accord.*

707 **A146** : Mais il a eu quand même... il a quand même existé.

708 **a147** : *C'est intéressant, parce que là dans l'entretien vous avait parlé effectivement de*
709 *la qualité par rapport à l'ingénierie pédagogique, et vous avez aussi abordé, sans citer*
710 *les termes peu importe, la qualité par rapport à l'ingénierie de formation, c'est-à-dire...*
711 *hein, vous comprenez ? C'est-à-dire, là, la déclinaison de l'ingénierie de formation est*
712 *l'ingénierie pédagogique. Et l'ingénierie de formation vous ne l'avez pas citée, mais il y*
713 *a quelque chose de cet ordre-là, puisque vous avez parlé de la modification, c'est-à-dire*
714 *de l'introduction dans ce nouveau référentiel du tuteur, le tuteur qu'on ne voit pas*
715 *forcément sur les terrains de stages, vous avez aussi parlé des UE tout à l'heure. On voit*
716 *bien aussi que l'ingénierie de formation euh... induit une ingénierie pédagogique sur*
717 *laquelle il faut qu'il y ait quelque part des dispositifs qui soient clairement mis en place*

- 718 *pour qu'il y ait effectivement qualité avec, on va dire,... euh... au bénéfice de l'étudiant*
719 *qui est au centre du dispositif.*
- 720 **A147** : C'est tout à fait ça, oui. C'est vrai que j'ai pas forcément les bons mots...
- 721 **a148** : *Non mais ce n'est pas... C'est parce que je raccroche, parce qu'effectivement*
722 *c'est ce qui ressort de vos propos, je ne me trompe pas ?*
- 723 **A148** : Non c'est ça, tout à fait. C'est intéressant parce que du coup ça prend sens, oui
724 c'est tout à fait ça ! Dont le manque de coordination qui revient...
- 725 **a149** : *Est-ce que vous avez eu connaissance de... de l'outil qui a été proposé par le*
726 *conseiller pédagogique de la Région à laquelle on appartient, euh... sur justement un*
727 *début dans les IFSI de... de démarche d'évaluation de la qualité ?*
- 728 **A149** : Non, Martine²⁴ l'a évoqué, ça a été évoqué. Mme Robin avait cette volonté-là dès
729 le départ, c'est pour ça que du coup euh... qu'elle a institué des outils de traçabilité de
730 chaque TD, on l'avait déjà, hein ? On avait un outil qu'on avait construit ici. Mais elle
731 voulait un outil donc c'est euh... Thierry Durand nous a proposé un autre outil, qu'on a
732 adapté à.... Mais on était déjà dans cette démarche-là de traçabilité. Donc euh... oui on
733 en a entendu parler par recoupements, on sait pas...
- 734 **a150** : *Vous ne vous êtes pas appropriés l'outil ?*
- 735 **A150** : Non, non !
- 736 **a151** : *C'est un outil qui est assez généraliste euh..., qu'on a reçu dans tous les IFSI.*
- 737 **A151** : Vous l'avez reçu quand ?
- 738 **a152** : *On l'a reçu en fin d'année 2012, je crois.*
- 739 **A152** : Il ne nous a pas été présenté en réunion.
- 740 **a153** : *En fait il y a deux étapes, on va dire, au niveau des IFSI. Il y a une étape*
741 *d'évaluation continue de la qualité intra IFSI euh... qui est sur le dispositif de formation*
742 *en lui-même, et qui serait soumis à une certification. Donc ça veut dire euh... peut-être*
743 *faire appel à un organisme extérieur, hein ? qui va certifier la formation en soi dans les*
744 *IFSI. Et puis il y a le volet, on va dire, universitarisation qui lui du coup va être certifié*
745 *par l'AERES en 2014, en ce qui concerne l'intégration du volet universitaire dans la*
746 *formation. Parce que l'AERES qui est l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de*
747 *l'Enseignement Supérieur, elle a surtout pour objet de voir si le dispositif de formation*
748 *sur le plan universitaire satisfait aux exigences du grade licence.*
- 749 **A153** : Alors on n'a pas... on n'a pas eu de présentation de l'outil. Mais Martine a
750 travaillé sur un nouvel outil d'évaluation et euh... on a tous conscience de la nécessité
751 d'un outil de traçabilité. Donc en général, là on a euh... uniformisé aussi notre
752 présentation d'UE pour les étudiants, par exemple. Donc on est très conscient qu'il y a
753 euh... une traçabilité qui participe à...
- 754 **a154** : *Quand vous dites uniformiser pour les UE, c'est ce dont vous parliez tout à*
755 *l'heure, c'est-à-dire c'est la fiche pédagogique ?*
- 756 **A154** : Non, ça c'est autre chose. La fiche pédagogique c'est pour que chaque formateur
757 puisse avoir les... enfin chaque formateur ait les ... enfin ça participe à la traçabilité de
758 ce qu'on fait ici, et donc à la qualité. On est en capacité de dire « Demain j'ai... on a un

²⁴ Par respect de la confidentialité, le prénom du cadre supérieur de santé, coordinateur pédagogique a été volontairement modifié.

759 formateur qui s'arrête, on peut aller dans l'UE dont il est responsable, on a la traçabilité
760 de tout ce qui est fait ». Donc on reprend sa fiche pédagogique, on en capacité de voir
761 euh... D'ailleurs, je me dis c'est un peu paradoxal parce qu'en fait on pourrait avoir une
762 traçabilité de ce que fait notre collègue, après je pense que c'est une histoire de temps.
763 Parce qu'il faut aller dans chaque UE voir... et puis entre la fiche pédagogique et puis,
764 voilà, ce qu'on comprend et ce qui est fait...

765 **a155** : *Ce qui est écrit, ce qu'on en comprend, et puis ce qui est fait réellement ?*

766 **A155** : Il y a des fiches pédagogiques, attention, où tous les documents ne sont pas
767 tracés. Donc il y a ça, et il y a une présentation des UE qui est faite à chaque fois aux
768 étudiants, et on a une uniformisation de la présentation des UE. Donc euh... donc ça
769 participe à la traçabilité.

770 **a156** : *Oui, tout à fait !*

771 **A156** : Donc c'est pareil on peut aller voir la présentation des UE. Après sur la fiche
772 qu'est-ce qu'il y a vraiment ? On peut dire à quel moment on fait ça, mais moi ce qui me
773 manque, c'est qu'est-ce qu'il y a dans le détail.

774 **a157** : *Et cette uniformisation des UE, elle part de ce qui euh... de ce qui apparaît par
775 exemple dans le nouveau référentiel, le Berger-Levrault²⁵ ?*

776 **A157** : Oui, c'est cela, c'est cela ! Mais voilà, à tel jour et avec tel intervenant euh... telle
777 spécificité d'intervenant...

778 **a158** : *D'accord.*

779 **A158** : ... la forme euh..., ça a été un TD, ça a été un CM, ça a été du travail personnel,
780 et puis à quelle date, etc. Voilà, traçabilité pour chaque formation de ce qui a été fait.
781 C'est présenté à chaque..., avant chaque UE c'est présenté, voilà. Donc ils savent où ils
782 vont. Alors, après il y a toujours des changements, hein ? Mais globalement, ils savent
783 quel jour c'est...

784 **a159** : *C'est cela, ils savent à partir de la présentation de l'UE dans ce référentiel
785 comment ça va se décliner, quel type d'intervenant, quel type de CM, quel type de TD,
786 etc. et la répartition horaire ?*

787 **A159** : Voilà. Et moi ce que... ce que j'aimerais c'est que ça soit présenté, mais euh...
788 plus commenté, quoi. Parce qu'effectivement on peut aller voir ce qui a été fait par notre
789 voisin formateur, mais c'est pas pour autant qu'on aura son... il nous manque des
790 éléments, quoi.

791 **a160** : *D'accord.*

792 **A160** : C'est la traçabilité, voilà, mais est-ce que ça contribue à la qualité derrière ? Pour
793 moi, non ! Derrière tout ça, qu'est-ce qu'il met comme intention en tant que formateur ?
794 Qu'est-ce qu'il veut, quoi ? Enfin c'est... entre ce que... comment on le décline, quoi,
795 comment on l'impacte après, c'est différent. La méthode inductive, déductive, tout ça, ça
796 n'apparaît pas dans la présentation. Il faut aller voir après dans les fiches pédagogiques,
797 mais on n'a pas... La fiche pédagogique ne permet pas d'avoir la progression.

798 **a161** : *D'accord, je comprends.*

799 **A161** : Bon après c'est euh... compliqué, quoi ! Je pense que dans tout IFSI ça doit
800 être...

²⁵ Berger-Levrault : Fascicule de recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'État et à l'exercice de la profession d'infirmier publié par les éditions BERGER-LEVRAULT.

801 **a162** : Oui, c'est pareil ! C'est une problématique justement euh... La qualité de la
802 formation est une problématique en soi, puisqu'il faut décliner un nouveau référentiel et
803 que euh... C'est un changement d'approche, un changement dans les habitudes,... Bon
804 après les méthodes pédagogiques, elles sont adaptées selon le temps dont on dispose
805 euh..., Les ressources humaines, ressources matérielles...

806 **A162** : Oui c'est pour ça que... Mais quand même la coordination ça pourrait se faire, je
807 pense !

808 **a163** : D'accord.

809 **A163** : Déjà 14 h 10 !

810 **a164** : Oui, je regardais par rapport à votre disponibilité...

811 **A164** : Ah je parlerais bien pendant des heures, moi !

812 **a165** : Est-ce que vous avez quelque chose d'autre à rajouter, et je vous propose qu'on
813 en termine là ?

814 **A165** : Non. Mais je pense qu'après l'entretien, il y a plein de choses qui vont me revenir.
815 Mais, non, non, ça va.

816 **a166** : Donc, je vous remercie beaucoup de votre disponibilité.

Annexe VII

Transcription de l'entretien de Martine.

Cet entretien a été réalisé au cours le 24 mai 2013.

Durée : 1 h 10 mn 8 secondes

m : chercheur

M : Martine

Martine est cadre supérieur de santé dans un institut de formation en soins infirmiers notre Région administrative d'appartenance depuis le mois de janvier 2013. Elle est également coordinatrice pédagogique et en charge de la formation continue.

1 **m1** : *Bonjour je travaille sur la démarche d'évaluation continue de la qualité dans les*
2 *IFSI.*

3 **M1** : Nous, on est dans une situation bien particulière, on a eu plusieurs directrices qui se
4 sont succédées, on va dire à peu près quatre depuis cinq, six ans. Actuellement il n'y a
5 pas de directrice en poste c'est donc M. R. qui est directeur des soins qui assure par
6 intérim donc le poste de directeur ici. En même temps c'est quelqu'un qui est chargé de la
7 qualité sur trois établissements euh ... Et qui est donc coordinateur général des soins.
8 Donc ça veut donc dire que... il est physiquement peu présent et il ne peut pas assurer
9 les missions de directeur. Donc, moi c'est vrai que j'ai le titre de coordinateur, j'ai été
10 nommée cadre Sup donc en janvier, mais je dois dire que je m'occupe vraiment de la
11 gestion du quotidien d'un IFSI²⁶.

12 **m2** : *Et donc de la qualité par la même... ?*

13 **M2** : Et donc de la qualité par la même ! Par contre en ce qui concerne la qualité, je dois
14 dire que ça n'a pas été... Ce n'a pas été ma priorité en termes de démarche, mais par
15 contre dans l'exercice quotidien et dans le regard que je peux poser, un regard justement
16 un peu neuf sur tout ce qui est procédures, projet de formation, enfin tous les éléments
17 qui constituent la formation, en lien avec le nouveau référentiel mais aussi en lien avec la
18 formation AS, en lien avec le concours, en lien avec la formation continue, bien
19 évidemment j'ai cette idée-là en tête qui est celle de la qualité en sachant en plus que on
20 sait bien que la démarche qualité va arriver dans les IFSI, on a intérêt à la précéder pour
21 que ça soit moins compliqué...

22 **m3** : *Oui.*

23 **M3** : que en 2014 le directeur par intérim souhaite qu'on s'engage dans une démarche
24 qualité.

25 **m4** : *D'accord. Alors qu'est-ce que vous mettez en place ici ?*

26 **M4** : Alors euh ...

27 **m5** : *Qu'est-ce que vous qu'est-ce que vous avez mis en place et qu'est-ce que vous*
28 *mettez actuellement en place ?*

29 **M5** : Alors nous on avait un gros effort à faire sur tout ce qui était traçabilité. Je dois
30 dire que cet IFSI que j'ai connu il y a une dizaine d'années par exemple ne disposait pas

²⁶ IFSI : lire partout Institut de Formation En Soins Infirmiers.

31 d'un ordinateur pour tout le monde. Donc euh ... évidemment on avait un gros chemin à
32 faire notamment en termes de traçabilité parce que je pense que ça a contribué à des
33 traditions plutôt orales qu'écrites. Donc on écrit des procédures. Et je dois dire euh ...
34 Que la directrice euh... Sandrine²⁷ avait bien enclenché la procédure. Et il s'est avéré que
35 quand j'ai écrit mon projet de cadre sup, au travers du filtre de l'ARS²⁸ et de tous les
36 critères que l'ARS propose, j'ai pu remarquer qu'un certain nombre de euh ... d'éléments
37 étaient bien engagés.

38 *m6 : Hum...*

39 **M6** : Euh ... Après on n'a pas formalisé de démarche euh... qualité, bien qu'elle avait
40 initié donc un groupe euh ... qui n'est pas encore relancé, mais euh ... on sait qui en fera
41 partie...

42 *m7 : D'accord.*

43 **M7** : Et je pense que euh... on va terminer donc ... et sortir nos premiers étudiants avant
44 d'enclencher vraiment très concrètement donc euh ...

45 *m8 : D'accord.*

46 **M8** : les objectifs de la qualité, calendrier etc. Mais en tout cas euh ... les premiers
47 points vraiment d'efforts sont sur tout qui concerne la traçabilité, et donc en termes de
48 procédures, que ce soit à l'intention du personnel, donc euh ... fiches métier euh ... etc.
49 ou que ce soit donc à l'intention donc euh ... de la formation euh ... initiale ou continue.

50 *m9 : D'accord.*

51 **M9** : Donc c'est plutôt le euh ... c'est plutôt le euh ... le premier point donc de euh ...

52 *m10 : D'accord. Et donc ce groupe-là, c'était donc un groupe bien particulier ?*

53 **M10** : Oui alors en fait c'était un groupe qui comprenait donc euh ... la directrice, mais
54 qui s'est réuni que deux fois. Il a été juste initié.

55 *m11 : D'accord.*

56 **M11** : Euh ... deux form... un à deux formateurs, la documentaliste, et une secrétaire je
57 crois de mémoire. La composition était donc autour de ces personnes.

58 *m12 : D'accord.*

59 **M12** : Donc là d'emblée, moi j'ai reposé la question au groupe pour qu'on puisse
60 commencer à se préparer, et là je pense que euh... on va se réunir Peut-être avant
61 l'été et en tout cas certainement avant la fin de l'année.

62 *m13 : D'accord.*

63 **M13** : De manière à commencer à poser les choses. Mais euh ... voilà effectivement
64 nous on n'a pas de projet qualité qui est posé, mais la qualité est vraiment au cœur de nos
65 pratiques, et je pense qu'il y a beaucoup de choses qui peuvent y contribuer. Euh... Aussi
66 par exemple le fait d'échanger sur nos pratiques euh... D'être en capacité de les analyser,
67 de les interroger, de les réévaluer. Je pense qu'en faisant une analyse un peu sommaire
68 comme ça de ce qui euh... serait euh... les éléments qualité ici, moi je pense là où on a
69 le plus de choses à mettre en œuvre c'est sur la satisfaction donc des usagers.

70 *m14 : D'accord.*

²⁷ Par respect de la confidentialité, le prénom de la directrice qui a quitté l'IFSI depuis environ une année au moment de cet entretien a été volontairement modifié.

²⁸ ARS : lire partout Agence Régionale de Santé.

- 71 **M14** : Donc euh... En l'occurrence euh... quel est le niveau de satisfaction donc euh...
72 des recruteurs, ça on a.... peu d'indicateurs pour le dire...
- 73 **m15** : *D'accord.*
- 74 **M15** : Et euh... la satisfaction donc de nos étudiants, euh... alors euh... On a des
75 éléments qui à mon avis manquent encore... de pertinence je pense. En termes de bilan
76 par exemple, d'unités d'enseignement, bilan de semestre, bilan d'année.
- 77 **m16** : *Il y a des outils qui... , qui sont faits par rapport à ça ?*
- 78 **M16** : Oui, oui, oui. Alors on a euh... alors donc euh ... Audrey²⁹ a dû vous parler de
79 euh... des éléments de euh... enfin de la recherche DOUGLAS³⁰.
- 80 **m17** : *Oui.*
- 81 **M17** : Et à la fois donc ça peut être aidant, puis à la fois ça peut être une gêne. C'est vrai
82 que moi ça ... moi ça m'a perturbé au niveau de l'évaluation des UE.
- 83 **m18** : *D'accord.*
- 84 **M18** : Moi je me disais on part avec de nouvelles UE, euh... et elles sont en nombre, et
85 c'était important d'évaluer, donc du point de vue des étudiants, la qualité de ce qui était
86 proposé...
- 87 **m19** : *D'accord.*
- 88 **M19** : ... sur le fond, sur la forme, et puis aussi de recueillir leurs suggestions.
- 89 **m20** : *D'accord.*
- 90 **M20** : Et l'outil qui a été mis en place est vraiment un outil euh... enfin qui... nous
91 donne juste un repère chiffré sur la qualité, mais qui ne nous dit rien des
92 dysfonctionnements, etc. Et donc....
- 93 **m21** : *En fait, c'est une approche plutôt quantitative que qualitative ?*
- 94 **M21** : Absolument, absolument. Donc et du coup, moi j'avais déjà interrogé ce
95 dispositif-là, en disant moi je ne suis pas d'accord avec ça, je souhaite qu'on ait... On
96 l'avait déjà cet outil qualitatif, nous on l'avait déjà ! Et donc euh... donc euh ... la
97 décision de la directrice a été de ne pas avoir deux outils. Donc on a suspendu euh... à la
98 fin de la recherche, et là pour la promotion pour les nouvelles UE pour la nouvelle
99 promotion on a relancé les outils qualitatifs.
- 100 **m22** : *Qualitatifs.*
- 101 **M22** : Avec un engagement parce que euh... En fait que sur la recherche DOUGLAS les
102 étudiants notent leur nom ou pas, alors que là sur ce qu'on demande nous, c'est une
103 démarche qui engage l'étudiant. Il n'a pas le choix. Ils remplissent ce document qu'on
104 leur remet, et chaque élément de l'UE est évalué. Et si c'est nul, en quoi c'est nul, parce
105 qu'autrement c'est un peu facile.
- 106 **m23** : *Oui, d'accord.*
- 107 **M23** : C'est tout bien et je remplis cela en trois secondes au crayon de bois, ou c'est tout
108 nul...
- 109 **m24** : *Ça doit être argumenté. D'accord.*
- 110 **M24** : Ça doit être argumenté ! Voilà !

²⁹ Par respect de la confidentialité, le prénom de ce cadre de santé formateur a été volontairement modifié.

³⁰ Par respect de la confidentialité, l'acronyme correspondant à cette recherche a été volontairement modifié.

111 **m25** : *Et en fait c'est des outils qui se présentent comment ?*

112 **M25** : Eh bien en fait pour l'instant ce sont des versions papier qu'on remet aux
113 étudiants, on leur donne un temps pédagogique pour le renseigner, et donc euh... Il y a
114 des indicateurs en termes de croix avec un code, par exemple trois croix c'est très bien,
115 sur le fond et sur la forme, et pour chacune... Chacun des cours de l'UE, où on rappelle
116 l'intitulé du cours et euh... le nom de l'enseignant, et on retrouve également donc euh...
117 ensuite les critiques et les suggestions qu'ils peuvent nous faire.

118 **m26** : *D'accord.*

119 **M26** : Parce que je me dis que euh... Ils sont bien placés aussi pour nous dire « Bien
120 voilà, ça, ça a bien marché en quoi il faut le maintenir et le modifier éventuellement, ça,
121 ça a mal marché, en quoi ça a mal marché et qu'est-ce que je propose ».

122 **m27** : *D'accord. Et ça c'est fait pour chaque UE et chaque déclinaison à l'intérieur de*
123 *l'UE, c'est-à-dire cours magistraux, TD, etc. ? Ou c'est vraiment pour l'UE au sens*
124 *global ?*

125 **M27** : Non, c'est fait pour euh... c'est fait pour chaque UE après euh... tout euh... On
126 s'est dit dans un premier temps ... parce que en fait moi j'ai repropose une grille il y a
127 quelques mois, donc que euh... J'ai testé aussi parce que j'ai en charge quelques UE, et
128 euh... Les formateurs dans un premier temps ont demandé à ce que... euh... à ce que ce
129 ne soit pas obligatoirement analysé qualitativement et quantitativement.

130 **m28** : *D'accord.*

131 **M28** : Ce qui était plutôt mon souhait.

132 **m29** : *D'accord.*

133 **M29** : Mais après c'est chaque UE et euh... donc euh... Et dans l'UE on reprend tous les
134 intitulés de cours.

135 **m30** : *D'accord.*

136 **M30** : Avec les objectifs qui sont rappelés.

137 **m31** : *D'accord. Et donc il y a l'évaluation pour chacun des intitulés dans ces UE-là ?*

138 **M31** : Voilà, c'est cela !

139 **m32** : *Et pour l'instant que qualitativement, finalement ?*

140 **M32** : Disons que euh... il y a des croix pour le quantitatif, on pourrait dire combien il y
141 a de très bien, combien il y a de bien etc., mais du coup ça paraît fastidieux au niveau des
142 collègues l'analyse qualitative et quantitative, que moi je m'obligeai à faire il y a une
143 dizaine années, on était sur des modules et il y en avait beaucoup moins.

144 **m33** : *Oui.*

145 **M33** : Donc là on est dans la phase un peu d'expérimentation du document, enfin de la
146 trame et euh... et après je pense qu'on va se reposer la manière de l'utiliser.

147 **m34** : *Et c'est un document qui a été euh ... je dirais élaboré en concertation avec*
148 *l'équipe ?*

149 **M34** : Absolument, absolument. Moi j'avais déjà l'habitude d'utiliser ce type d'outils et
150 les plus anciens avaient déjà cette habitude-là. Euh... et donc, du coup on a
151 temporairement euh... abandonné notre outil au profit de l'outil du chercheur, et de la
152 recherche DOUGLAS. Donc j'ai présenté donc ce que je souhaitais par rapport à ça. Et
153 donc moi dans le mode de fonctionnement et dans la posture de cadre Sup qui est un peu

154 jeune pour moi, et issue de cette équipe, il est évident que mon choix de management,
155 c'est vraiment un management participatif.

156 **m35** : *D'accord.*

157 **M35** : Voilà, voilà ça c'est clair pour moi. Donc du coup... Voilà j'ai proposé parce que
158 c'est vrai qu'il faut souvent du temps pour euh... pour mettre en forme, etc. j'ai fait des
159 modifs avec les collègues, je me suis proposé de les tester sur une de mes UE, donc du
160 coup après il y a une réappropriation quand même parce que la trame est commune, mais
161 il faut réintituler l'UE, il faut mettre ses objectifs, et puis ce sont des outils Excel parce
162 qu'on s'est dit que quantitativement c'était plus intéressant.

163 **m36** : *Oui c'est plus facile à exploiter.*

164 **M36** : Voilà donc du coup en fait ce n'est pas des croix c'est 0, 1, 2, 3 pour qu'on puisse
165 quantifier etc. Mais ce n'est pas mis comme objectif la quantité. Pour l'instant c'est bien
166 plus la qualité qui nous intéresse.

167 **m37** : *Qui gère l'outil ? Qui l'exploite ?*

168 **M37** : Alors le formateur euh... responsable de l'UE euh... Donc il fait une analyse et
169 retourne vers les étudiants, parce que souvent il y a besoin quand même ... Parce que
170 parfois pour le même cours euh ... on peut très bien ... Alors il y a des tendances qui se
171 dégagent. Par exemple là il y a un cours qui n'a pas très bien marché visiblement, il y a
172 quelque chose qui s'est passé par exemple entre les étudiants et puis l'intervenant. Et puis
173 parfois pour le même cours, on a quand même des écarts d'appréciation, et donc du coup
174 nous on aime bien retourner vers les étudiants et faire parler là-dessus. Avec l'idée
175 que.... Alors il y a deux idées par rapport à ça, alors soit... Ce qui va en résulter ce peut
176 être premièrement au bénéfice du groupe concerné, Ok, ça, ça n'a pas passé qu'est-ce
177 qu'on peut faire ? Mais évidemment le deuxième effet c'est au bénéfice des groupes à
178 venir. Je trouve que ... on sait bien ce que c'est ; une fois qu'on s'est donné la peine de
179 faire des cours qui parfois nous ont pris énormément de temps, on pourrait être tenté de
180 les reconduire de la même manière...

181 **m38** : *Oui.*

182 **M38** : c'est aussi pour se dire : « Puisque ça très bien marché, qu'une actualisation
183 suffit, eh bien tant mieux on pourra bosser sur autre chose », mais si ça ne suffit pas....

184 **m39** : *Après il peut y avoir un changement de méthodes pédagogiques par exemple ?*

185 **M39** : Ah oui, ah oui ! D'intervenants, de méthodes pédagogiques, ah oui ! Vraiment
186 euh... Même une remise en cause du cours qui peut paraître, par exemple redondant avec
187 d'autres choses. Moi en tous les cas j'ai toujours appris beaucoup à la fois en analysant et
188 à la fois en retournant vers les étudiants.

189 **m40** : *D'accord. Et la redondance par exemple des cours, et ce qu'il y a par exemple au*
190 *sein de l'équipe, une concertation entre les formateurs ... dans l'élaboration des UE*
191 *ou ?*

192 **M40** : Alors justement par rapport à ça, c'est-à-dire on était plutôt bien parti par rapport à
193 ... parce que nous on est monté en charge progressivement. Puisque en fait on a eu entre
194 guillemets 3 × 6 mois avec un groupe de moins. Donc on avait prévu de se présenter les
195 compétences qui étaient réparties par formateur et les UE. On n'est jamais allé jusqu'au
196 bout de cette affaire-là, il y a quand même... Je ne sais jamais... 56 UE je crois. Et là on
197 voit bien... On commence à... Enfin faut qu'on analyse, faut qu'on voit ce que donne
198 cette première sortie d'étudiants et euh... On en est dans... On en est dans cette phase-là,

199 mais on voit bien que de toute façon le fait d'avoir chacun des UE en responsabilité, et de
200 peu médiatiser ce que fait l'autre, fait qu'évidemment il y a des zones d'incertitudes, de
201 redondances qui mériteraient d'être travaillées. Donc là on en est au constat qu'il y a
202 besoin de quelque chose par rapport à ça, et on est aussi euh... On est dans l'idée qu'il
203 faut qu'on se rapproche des UE des uns et des autres. Mais on avait sans doute besoin de
204 travailler déjà dans les compétences et les UE pour pouvoir partager.

205 *m41 : D'accord.*

206 **M41 :** Mais... mais je pense que... Comme dans le... On retrouve les mêmes travers que
207 dans le référentiel précédent, sauf qu'il y en a encore plus d'UE. Mais ce n'est pas facile
208 quand même, ce n'est pas facile. Donc en fait la démarche là ça été d'abord chacun
209 travaille finalement dans son domaine, dans ses UE, puis ensuite on va essayer d'avoir
210 une démarche, une réflexion collective...

211 *m42 : Oui, c'est cela.*

212 **M42 :** Un peu transversale. En sachant quand même que euh... On a fait en sorte que
213 ce soit pas trop figé, c'est-à-dire que par exemple moi j'ai deux UE qui sont dans la
214 compétence de quelqu'un d'autre. On n'est pas compétence/UE et je fais tout moi-même.
215 On est dans la responsabilité d'une compétence, dans la responsabilité d'une UE, et ça
216 par contre en termes de démarche qualité, on va d'un bout à l'autre. C'est-à-dire, si je suis
217 responsable de l'UE, je suis responsable dans la totalité. C'est-à-dire que après, à charge
218 pour moi de dire à la collègue « Tiens dans cette UE-là j'envisage telle chose, mais il me
219 semble que tu es beaucoup plus compétente que moi ».

220 *m43 : Oui d'accord.*

221 **M43 :** C'est pas parce que je suis responsable d'une UE que je fais tout moi-même.

222 *m44 : D'accord.*

223 **M44 :** Et ça, je trouve que c'est vraiment très important.

224 *m45 : Donc là il y a de la transversalité ?*

225 **M45 :** Absolument. Absolument, et ça je trouve ça justement très très intéressant parce
226 que ça veut dire que si... Enfin le risque autrement pour moi c'est qu'on cloisonne et que
227 ça manque de sens, quoi. Et du coup.. du coup de toute façon comme il y a plein d'UE et
228 un certain nombre de compétences, on risque de ne pas connaître ce que fait l'autre quoi.
229 Donc là on a des besoins, je pense, il y a un travail d'appropriation. Et maintenant on a
230 besoin de mettre du lien.

231 *m46: D'accord.*

232 **M46 :** Alors après ce lien-là il se fait de différentes manières, et c'est là où... moi qui
233 suis dans le titre qui m'a été donné « la coordinatrice pédagogique », j'aimerais beaucoup
234 l'investir totalement.

235 *m47 : Oui, d'accord.*

236 **M47 :** Sauf que comme je vois bien que je suis aussi sur d'autres missions, mais je
237 trouve que c'est bien le boulot de la coordinatrice pédagogique. Et si j'étais réellement un
238 cadre Sup en coordination pédagogique là ça serait le bonheur. Parce que par exemple,
239 moi je... ici par rapport à la qualité et justement à cette idée de... j'essaye de trouver des
240 moyens pour connaître ce que fait l'autre et pour mettre du lien dans tout ça. Et un des
241 moyens c'est aussi les évaluations. Je ne peux pas aller à tous les cours, je ne peux pas
242 regarder tous les cours.

243 *m48 : Non, non...*

244 **M48** : Par contre je lis, soit je vais à la com' d'éval' mais je ne peux pas aller à toutes les
245 com' d'éval'. J'ai fait l'effort d'aller à toutes les commissions d'évaluation des
246 évaluations qui n'avaient jamais été faites.

247 **m49** : *D'accord.*

248 **M49** : Donc S5, S6, je vais à toute les com'.

249 **m50** : *D'accord, donc c'est les nouvelles, là ?*

250 **M50** : Et par ailleurs je lis toutes les éval'. C'est-à-dire qu'en fait quand... quand l'éval'
251 elle est passée en com', que le formateur a fait tous ses réajustements, j'en fais une
252 dernière lecture. Et pour moi, ça, ça me permet, parce que je ne peux pas tout faire je ne
253 peux pas tout voir, j'ai essayé de trouver quelques stratégies et euh... Ça, ça me permet
254 notamment de voir en amont ce qui a été donné parce que ça a du sens, une éval' a du
255 sens, du sens à l'égard de... euh... de ce que les étudiants ont reçu. Et du coup la
256 transversalité je pense que c'est un très très bon moyen d'aller voir l'ensemble du
257 référentiel. Parce que ce référentiel il est morcelant donc si on ne se donne pas les
258 moyens d'aller voir... Alors là c'est pareil sur... sur beaucoup... enfin sur les UE cœur
259 de métier euh... il y a souvent appel à l'ensemble des formateurs.

260 **m51** : *D'accord.*

261 **M51** : On a un grand groupe de formateurs qui interviennent.

262 **m52** : *Il y a huit formateurs ici, c'est ça ?*

263 **M52** : Alors on est... Il y a une infirmière qui est sur mon poste de cadre formateur, on
264 va dire, et donc on est neuf.

265 **m53** : *Neuf, neuf !*

266 **M53** : Voilà neuf formateurs mais tous par contre à temps plein.

267 **m54** : *D'accord.*

268 **M54** : Pour euh... Alors on a en ce moment des géométries variables puisque ... en
269 termes de nombre d'étudiants, puisque on a 40, 48 et 50 ...

270 **m55** : *D'accord.*

271 **M55** : ... Et évidemment on va passer aux chiffres supérieurs à 50, 50, et 48 l'année
272 prochaine. Plus 30 élèves aides-soignants puisqu'on a connu trois augmentations...,
273 non ! deux augmentations consécutives du nombre d'étudiants. Donc ce faisant sur des
274 années différentes on monte en charge.

275 **m56** : *Donc là, vous montez en charge... c'est cela ?*

276 **M56** : Et voilà ! Et donc du coup en termes de... en termes de qualité, je pense que ...
277 Enfin je trouve que la coordinatrice pédagogique si elle peut investir ce métier, ce rôle,
278 franchement... elle est très très bien placée pour apprécier la qualité du côté du
279 dispositif. Moi c'est vrai que je regarde aussi la qualité du côté des autres procédures. Par
280 exemple, là cette année j'ai refait la fiche métier et la fiche de poste de la documentaliste.
281 Mais bon voilà... Ça, ça participe bien aussi de la qualité, de savoir qui fait quoi, etc.

282 **m57** : *D'accord donc là vous parliez tout à l'heure effectivement que tous les formateurs
283 étaient positionnés sur les UE cœur de métier, est-ce que vous pouvez m'en parler ?*

284 **M57** : Donc en fait là si vous voulez ils interviennent, parce que de toute façon toutes les
285 UE sont distribuées, et euh... Donc du coup où vous... Enfin sur certaines UE et des UE
286 qui nécessitent de... enfin du temps en formateurs de manière plus importante...

287 **m58** : *Oui.*

288 **M58** : Par exemple le projet de soins, enfin vous voyez tout ce qui tourne autour du
289 projet de soins, tout ce qui tourne autour des actes et activités infirmières, ce qui tourne
290 autour de la recherche, tous les formateurs ou presque interviennent. Par exemple, en
291 labo de compétences tous les formateurs interviennent, sur des champs différents, mais
292 quand il faut quatre à six formateurs, alors qu'on est neuf... Voilà ! En recherche
293 évidemment tout le monde intervient. Du coup je pense que ... enfin moi, je pense que
294 c'est intéressant... Même à l'inverse je pense que... Il faut aussi qu'il y ait une personne
295 qui mène l'affaire, hein ! Sinon ça se dilue...

296 **m59** : *Oui.*

297 **M59** : Il ne faut pas qu'on ait l'excès contraire.

298 **m60** : *Oui.*

299 **M60** : Mais en même temps si, sur tout ce qui est cœur de métier, et sur tout ce qui est...
300 essentiel dans cette formation, s'il n'y a qu'un tout petit groupe qui est initié ça ne le fait
301 pas non plus. Et de même en termes d'évaluation, vous voyez, en termes d'évaluation sur
302 tout ce qui est cœur de métier l'ensemble du groupe intervient.

303 **m61** : *D'accord.*

304 **M61** : Donc ça permet donc euh... enfin on ne s'est pas posé, vous voyez, plein de
305 questions par rapport à ça, c'était déjà le mode qu'on avait au préalable, qu'on a sans
306 doute plus ou moins transposé assez naturellement finalement dans ce nouveau
307 référentiel.

308 **m62** : *D'accord, oui.*

309 **M62** : Parce qu'on est un petit IFSI aussi...

310 **m63** : *Oui c'est ce que j'allais dire également. J'allais d'ailleurs poser une question sur*
311 *euh... Est-ce qu'il y a un moment donné, où il y a effectivement un moment durant lequel*
312 *il y a, je ne sais pas, une réunion institutionnelle vraiment d'échanges sur les pratiques*
313 *par exemple ?*

314 **M63** : Alors est-ce que vous voudriez dire quelque chose comme par exemple l'analyse
315 des pratiques professionnelles ?

316 **m64** : *Oui ce peut être que l'analyse des pratiques professionnelles, oui parce que ça va*
317 *engendrer normalement une forme de qualité ?*

318 **M64** : En ce qui concerne l'analyse des pratiques professionnelles c'est MON grand
319 regret et qui est partagé par toute l'équipe parce que j'en ai parlé au niveau de l'équipe.
320 En fait nous avons ici depuis des années euh... une intervenante et on faisait euh... on
321 va dire... alors il y a aussi des questions de budget, on faisait trois ou quatre séances
322 d'analyse des pratiques professionnelles.

323 **m65** : *D'accord.*

324 **M65** : Il s'agissait bien de parler de NOS pratiques pédagogiques.

325 **m66** : *D'accord.*

326 **M66** : Moi, c'est comme ça que j'ai appris le métier. Vraiment c'est là que j'ai tout appris
327 et même encore maintenant, même si ça fait plusieurs années qu'on n'en fait plus, ça...
328 ça m'aide encore. Et donc Sandrine a souhaité..., Quand elle est arrivée, elle nous a
329 proposé quelqu'un d'autre et ça a été un flop... total, total ! Une jeune psychosocio ça n'a
330 pas marché du tout, et puis du coup nous on aurait bien aimé récupérer l'intervenante
331 qu'on avait avant, qui est connue, parce que moi finalement je suis la plus ancienne
332 maintenant...

333 **m67** : *D'accord.*

334 **M67** : ... vu les départs en retraite, vu les collègues qui ont demandé à muter... Bon on a
335 encore quelques collègues ici qui ont connu l'analyse des pratiques avec une intervenante
336 repérée, mais on en a VRAIMENT besoin. Là donc avec ce nouveau référentiel, avec les
337 difficultés qui émanent de droite et de gauche, on est tous en demande de... vraiment
338 d'une analyse des pratiques professionnelles. Après euh ... là pour nous il y a eu un
339 semestre qui a été ... Enfin là pour nous... en tous les cas, moi je l'ai ressenti de manière
340 très très très précise, pour avoir interpellé les collègues c'est pas tout à fait équilibré, moi,
341 pour moi, les semestres impairs sont extrêmement lourds. Mais en même temps, pour
342 moi, ça correspondait aussi à la prise de poste, etc.... aux rentrées, au projet
343 pédagogique, on a été submergé d'enquêtes, les enquêtes administratives, les enquêtes de
344 la Région, tous les jours, et là je commence... enfin je commence depuis un mois ou
345 deux c'est... Voilà je peux regarder les choses totalement différemment. Et donc je
346 pense, on avait sans doute la nécessité d'être le nez dans le guidon parce que c'est notre
347 première superposition de l'ensemble des semestres.

348 **m68** : *Oui.*

349 **M68** : On a superposé 1, 3, 5, et là on a superposé 2, 4, 6, c'est notre première sortie
350 DEI³¹, euh ... Donc forcément qu'il y avait une montée en charge, mais que moi j'ai
351 surtout ressentie sur les semestres impairs. Après en avoir parlé aux collègues il y en a
352 pour lesquels les semestres pairs c'est-à-dire maintenant c'est plus compliqué. Euh ...
353 euh ... je ne sais pas pour vous si c'est plus compliqué 2, 4, 6 que 1, 3, 5 ?

354 **m69** : *Oui.*

355 **M69** : Pour moi, alors pour moi, mais vraiment j'étais sûre que ... mais alors j'en ai parlé
356 à 2 ou 3 collègues qui ont été comme moi, mais je me suis dit c'est pour tout le monde.
357 Et quand j'ai interpellé l'équipe, il y en a qui m'ont dit « Non pour nous c'est 2, 4, 6, c'est
358 beaucoup plus dur ! ».

359 **m70** : *Ça dépend je pense des réalités de chaque IFSI ?*

360 **M70** : Voilà mais en même temps après c'est... Peut-être cela a à voir avec mes
361 fonctions, mais 1, 3, 5, on a énormément les étudiants et, on a 1, 3, 5 et AS. Premières
362 années et AS, ils démarrent...

363 **m71** : *C'est peut-être lié aussi aux organisations, aussi ...*

364 **M71** : On les a longtemps là, avant qu'ils n'aillent en stage, on a tout le monde, c'est un
365 petit IFSI avec des problèmes de locaux quand on a tout le monde, là, et puis bien
366 voilà.... Après je pense...

367 **m72** : *C'est l'alternance cours/stages qui joue certainement un peu ?*

368 **M72** : Oui, tout à fait, tout à fait. Et là moi je dois dire, pour nous, les enjeux là, les plus
369 importants c'est nos premières sorties avec des règles du jeu qui ne sont pas claires, avec
370 euh ... euh ... On voit bien les nombres d'UE... Il y a quand même des choses, pour en
371 avoir discuté plein de fois avec plein de ... enfin notamment en réunion de directeurs,
372 notamment avec le conseiller pédagogique et tous, on voit bien que les pratiques sont
373 extrêmement disparates, hein ?

374 **m73** : *Oui.*

³¹ DEI : Abréviation pour Diplôme d'Etat d'Infirmier

- 375 **M73** : ... et que la lecture des textes... pffou... Donc du coup ça ce n'est pas tranquille
376 du tout.
- 377 **m74** : *Oui, oui.*
- 378 **M74** : Ce n'est pas tranquille du tout, et puis...
- 379 **m75** : *Il y a une interprétation effectivement de tout un chacun mais dans une visée de*
380 *faire bien, de respecter les textes réglementaires, les conseils, les orientations, etc. Ça*
381 *c'est sûr.*
- 382 **M75** : Oui, oui, mais oui, mais en même temps c'est sûr que euh ... on s'expose quand
383 même à ... inévitablement à des étudiants qui ne vont pas forcément être satisfaits, voire
384 des recours possibles parce que je pense que les pratiques sont quand même très très très
385 disparates.
- 386 **m76** : *D'accord.*
- 387 **M76** : Sur la région et....
- 388 **m77** : *Quand vous dites on s'expose à des recours, vous pensez à quoi, que les étudiants*
389 *communiquent ?*
- 390 **M77** : Ah oui, oui, je pense au moins sur les forums, etc. et puis moi je... Je vois bien
391 parce que notamment sur les dossiers de mutations. Ça c'est quelque chose euh ...
392 j'étudie tous les dossiers de mutations, même si on n'en prend très très peu hein ! Et donc
393 je vois des fonctionnements extrêmement différents et souvent j'appelle dans les IFSI,
394 éventuellement enfin souvent hors région, je vois bien que les pratiques sont très très
395 différentes. Et vraiment euh ... après euh ... même à l'intérieur de la Région je pense
396 qu'il y a vraiment des écarts.
- 397 **m78** : *Et vous pensez que c'est lié à quoi parce que tout à l'heure, à un moment donné*
398 *vous avez dit « Il y a des difficultés qui émanent de part et d'autre », alors ça se rejoint*
399 *un petit peu ? Vous pensez que ces dysfonctionnements ou cette diversité de*
400 *fonctionnements est liée à quoi ?*
- 401 **M78** : Je pense que, si vous voulez, que le fait que le référentiel est nouveau, qu'il est
402 complexe, que probablement il y a des choses euh qui sont ... Comme tous les textes
403 qu'ils donnent, vous voyez, matière à interprétation : le nombre de sessions de
404 rattrapages, à quel moment on les positionne, de combien de DEL... Nous on s'est posé
405 50 000 questions, quoi, et il y en a un certain nombre qu'on se pose encore. Et moi j'ai
406 interpellé donc plusieurs fois M. T. (*ndla : il s'agit du conseiller pédagogique*) pour
407 euh... Et je voyais bien que euh... que mes questions suscitaient euh... un mouvement
408 parce que finalement ailleurs on avait plutôt vu ça comme ça. J'imagine que les IFSI qui
409 ont sorti des étudiants l'an dernier, qui ont été mis plus encore que nous devant le fait
410 accompli, ça n'a pas dû être simple !
- 411 **m79** : *Non, je confirme !*
- 412 **M79** : Et je pense qu'il y a dû y avoir des interprétations, des ... Et moi mon idée c'est
413 que euh ... si le texte nous dit de faire ainsi je pense qu'il faut être au plus près quand
414 même, de manière à ce que les pratiques soient partagées, quitte à ce qu'elles évoluent.
415 Parce que là par exemple, vous voyez, là on va avoir des étudiants qu'on ne va pas
416 présenter au DEL. On est d'accord, ils poursuivent leur cursus ; les unités d'enseignement,
417 etc. et les stages du semestre 6. Si on applique ce qui est prévu cela veut dire que ces
418 étudiants là sans session supplémentaire reviennent dans un an, enfin dans un an, sous un
419 an, faire par exemple deux UE. Donc ils sont, entre guillemets, redoublants au titre de

420 deux UE par exemple et d'un stage. Et pour certains on sait déjà que l'année prochaine,
421 quand ils vont être présentés, ils seront échoués. Et donc ça veut dire qu'ils vont revenir
422 en cours d'année et quand on va les présenter ils seront échoués puisqu'ils ont déjà des
423 dettes de S6.

424 *m80 : D'accord.*

425 **M80** : Et là vous vous dites que... Et il y a plein d'éléments, il y a des circulaires qui
426 contredisent les textes. Moi je n'ai pas hésité à interpeller plusieurs fois, et le groupe de
427 directeurs et M. T. pour avoir des réponses, quoi, parce que...

428 *m81 : Oui, oui. Donc on peut dire que l'ingénierie de formation qui a été mise en œuvre*
429 *à travers ce nouveau référentiel a une incidence forte sur l'ingénierie pédagogique*
430 *déclinée ici.*

431 **M81** : Ah oui, oui. Oui on est obligé de faire avec certaines contradictions. Alors par
432 contre vous voyez là, justement par rapport à ça, moi je me dis tout le temps, et j'avais la
433 même idée dans les services, il ne faut pas que... C'est pas le ... Alors attendez que je
434 vous l'exprime clairement. Il faut que l'organisation soit au service de la pédagogie et pas
435 l'inverse. Je ne sais pas si je suis claire.

436 *m82 : Si, bien sûr, très !*

437 **M82** : Et dans les services c'est pareil. C'est-à-dire je vous donne un exemple : sur le
438 référentiel précédent moi je ne supportais pas sur le plan pédagogique que on... Quand
439 on faisait des modules optionnels, on échangeait inter-IFSI, ça c'était super positif pour
440 les étudiants et pour leur formation. Par contre, on nous demandait en gros de rendre les
441 notes avant la fin du module. Dit autrement, il fallait qu'on pense l'évaluation pour... en
442 termes d'organisation et non en cohérence avec ce qu'on aurait souhaité, enfin avec le
443 projet quoi. Et ça pour moi c'était mettre l'organisation en avant par rapport à la
444 pédagogie.

445 *m83 : Oui.*

446 **M83** : Et moi je pense que l'organisation, elle doit servir la pédagogie et pas l'inverse.

447 *m84 : D'accord.*

448 **M84** : Et moi je trouve... je trouve que là forcément, que nous on a à s'approprier ce
449 nouveau référentiel, et savoir quel est notre champ d'autonomie dans ces textes etc. et en
450 même temps... nous, en plus sans directeur, on a envie quand même d'être dans les
451 clous, vous voyez. Et je vois bien que cette incertitude, elle est au cœur de manière
452 différente dans les différents IFSI et pour autant, un autre exemple qui concerne ce
453 référentiel, c'est le positionnement par exemple des évaluations, pour un peu on nous
454 demandait sur les semestres de S2 et S4 de positionner l'organisation... de S2.... pour
455 que les redoublants, entre guillemets,... enfin ceux qui étaient en S4, puissent faire leurs
456 revalid'... Non mais là, là ... Ça va pas du tout, c'est-à-dire qu'on en train de penser le
457 dispositif de formation au regard du filtre de l'évaluation, qui plus est pour quelques
458 étudiants de l'année supérieure... pour ne pas avoir de deuxième session. Et là je dis...

459 *m85 : Et là on n'est plus dans la qualité, alors ?*

460 **M85** : On est plus du tout dans... plus du tout dans la qualité.

461 *m86 : On n'est plus dans la qualité au sens où dans un IFSI normalement on est au*
462 *service de la pédagogie... ?*

463 **M86** : Oui, tout à fait ! Si vous voulez, moi je pense qu'à chaque fois que l'organisation
464 prime sur la pédagogie, et qu'elle n'est pas au service de la pédagogie, on s'égare, on

465 s'égare. Et en pédagogie je trouve que c'est quand même très très important, enfin on
466 aurait été amené à faire des choses stupides, du style « Je condense, j'évalue l'UE à peine
467 commencée » parce que euh ... il faut que sur le plan matériel on fasse une première
468 session, une deuxième session, et une CAC. C'est juste ridicule !

469 *m87 : Donc là, c'est induit par quoi d'après vous ?*

470 **M87** : Pour moi c'est clairement induit par les textes, hein ?

471 *m88 : D'accord.*

472 **M88** : Clairement induit par les textes qui permettent qu'il y ait des dettes, c'est
473 insupportable, qui mettent les étudiants en difficulté. Il va falloir quand même réfléchir à
474 ce dispositif qui sort donc un étudiant avec pas 150 ECTS, l'exemple de tout à l'heure,
475 dont on sait que dans UNE ANNEE il ne sera toujours pas diplômé.

476 *m89 : D'accord.*

477 **M89** : Il va revenir, il va faire ses deux UE par exemple, ah non... Il y a quand même...
478 C'est quand même...

479 *m90 : Parce qu'on a une connaissance... C'est ce que vous voulez dire, parce qu'on a
480 une connaissance qu'en S6 il n'a déjà pas validé certaines UE... ?*

481 **M90** : C'est cela, c'est cela !

482 *m91 : Et que quand il va revenir l'an prochain, il reviendra au titre du semestre 5, mais
483 il n'aura pas... ?*

484 **M91** : Ah mais bien sûr !, il va par exemple refaire une dette du semestre 2, du semestre
485 5 par exemple, du semestre 4, et puis il aura ses 150 ECTS, on va le présenter au DEI,
486 mais on sait déjà qu'il ne sera pas reçu, sauf si le jury régional en a décidé autrement.

487 *m92 : Oui bien sûr, bien sûr !*

488 **M92** : Sauf si...

489 *m93 : Sauf si on sait qu'il y a par exemple une seule UE qui manque, en S6, et qu'on se
490 dit finalement le parcours a été réajusté... etc. ?*

491 **M93** : Voilà ! C'est ça, c'est cela ! Mais... Et il faut quand même qu'on s'interroge sur ...
492 quand même si en termes de qualité... Pour cet étudiant qu'est-ce qui se passe durant
493 cette année ? Est-ce que... est-ce que pour... après voilà est-ce que... C'est aussi à nous
494 de nous positionner par rapport à ça, c'est-à-dire que si on estime qu'il n'est pas
495 présentable au titre d'une ou deux UE, il faut que ce soit bien argumenté et il faut que ça
496 s'inscrive dans un complément de formation.

497 *m94 : Oui.*

498 **M94** : Mais la difficulté quand même actuelle c'est que ce complément de formation se
499 fait sur une année, et que... et que ça nous amène quand même très très loin.

500 *m95 : Oui.*

501 **M95** : Autant un complément de formation, vous voyez, par exemple, ils ont six mois
502 pour réajuster. Mais là un complément de formation sur une année qui va montrer qu'au
503 DEI suivant ils ne vont pas être reçus... Bien je ne sais pas vous voyez, je ne sais pas...

504 *m96 : Ce n'est pas de la qualité sur le plan de l'étudiant, c'est ce que vous voulez dire ?*

505 **M96** : En tout cas je ne suis pas sûre, en tout cas je ne suis pas sûre ! Parce que moi
506 j'imagine, j'imagine hein parce que je ne l'ai pas vécu, mais cet étudiant il va donc
507 travailler comme aide-soignant...

508 *m97 : Oui.*

- 509 **M97** : C'est un schéma classique.
- 510 **m98** : *C'est ce que font en général ces étudiants-là ?*
- 511 **M98** : Oui. Alors ça peut lui être utile, mais du coup en quoi il va continuer d'investir le
- 512 métier pour lequel il se forme aussi, celui d'infirmier ? Je ne sais pas, je ne sais pas !
- 513 Peut-être que l'expérience va nous montrer que ça peut être utile, je ne pense pas... Je
- 514 pense que pour certains, ça va quand même être compliqué.
- 515 **m99** : *Oui. Mais ce questionnaire euh ... est intéressant, parce que euh ... C'est un*
- 516 *questionnement effectivement que se posent les gens qui sont dans une mission de*
- 517 *responsabilité de cette ingénierie....*
- 518 **M99** : Oui.
- 519 **m100** : *pédagogique surtout, c'est-à-dire la déclinaison de l'ingénierie de formation*
- 520 *qui est pour nous effectivement euh ... Parfois une contrainte avec une réglementation,*
- 521 *des textes, un programme qui ne sont pas euh ... qui n'envisagent pas forcément les*
- 522 *situations individuelles.*
- 523 **M100** : Oui.
- 524 **m101** : *Et qui raisonnent beaucoup plus sur du collectif ?*
- 525 **M101** : C'est cela. Oui, oui et puis si vous voulez après on voit bien que dans les IFSI on
- 526 est préoccupé par le réglementaire. Moi, bon j'avais déjà repéré, puisque en tant que
- 527 formateur ça ne nous échappe pas non plus. Parfois je me dis mais c'est trop, vous voyez,
- 528 c'est... Et puis en même temps je me dis il faut au moins du réglementaire, au moins des
- 529 décisions régionales quand même, au moins ça.
- 530 **m102** : *Oui.*
- 531 **M102** : Et c'est très compliqué.
- 532 **m103** : *C'est difficile ?*
- 533 **M103** : C'est très compliqué.
- 534 **m104** : *Oui ?*
- 535 **M104** : Oui, oui !
- 536 **m105** : *C'est difficile à quel titre ?*
- 537 **M105** : Vous voyez je pense que euh ... chaque IFSI sans doute euh ... tente de faire au
- 538 mieux, et peut-être n'a pas toujours envie de communiquer tous azimuts sur ses
- 539 pratiques, je pense.
- 540 **m106** : *D'accord, d'accord.*
- 541 **M106** : Parce que je pense que parfois ça doit être euh ...
- 542 **m107** : *Donc c'est le partage d'expérience qui ne serait pas suffisant...*
- 543 **M107** : Je pense.
- 544 **m108** : *sur le plan régional ?*
- 545 **M108** : Je pense, oui !
- 546 **m109** : *Et malgré tout il y a un conseiller pédagogique ?*
- 547 **M109** : Oui, oui. Mais qui... mais bon, moi je trouve que ... on est quand même, on est
- 548 quand même dans ... Entre toutes nos tutelles, il faut quand même dire qu'un IFSI c'est
- 549 quand même la plupart du temps un établissement hospitalier, un établissement de santé

550 gestionnaire et une tutelle de la Région c'est l'ARS, c'est la DRJ³² et c'est l'Université. Eh
551 bien je pense que ça fait beaucoup. Ça fait quand même beaucoup, beaucoup de tutelles,
552 beaucoup de euh... d'injonctions, beaucoup de euh... d'enquêtes qu'ils nous sortent aussi
553 de ce pourquoi on est euh... on est formateur, ou coordinateur ou cadre Sup ou autres.

554 *m110 : D'accord.*

555 **M110** : Et je crois que on peut en perdre euh... on peut en perdre le sens. Et je pense
556 qu'à certains moments on en perd le sens.

557 *m111 : D'accord.*

558 **M111** : Moi je pense que quand certains IFSI ont été amenés à repositionner toutes leurs
559 UE, parce qu'il y avait des rattrapages d'étudiants, et que toute l'ingénierie s'est basée sur
560 euh ... On en perd le sens, je crois qu'on en perd le sens.

561 *m112 : Oui.*

562 **M112** : Je crois que c'est juste pas raisonnable, quoi !

563 *m113 : Oui.*

564 **M113** : Et malgré tout je le comprends très très bien hein, je le comprends.

565 *m114 : Oui.*

566 **M114** : On est dans des logiques d'organisation qui... priment vraiment sur la pédagogie.
567 Et en conséquence ce n'est pas toujours... c'est quand même très compliqué. Alors
568 après, nous on est dans nos trois premières années. Je pense que quand on se sera
569 approprié mieux les choses, on aura plus de liberté, je pense qu'on sera certainement plus
570 avisés sur certaines choses, mais bon...

571 *m115 : En fait, ce nouveau référentiel il est... ? Vous le qualifieriez comment ?*

572 **M115** : Je le trouve extrêmement complexe !

573 *m116 : Oui ?*

574 **M116** : Je trouve que sa mise en œuvre est lourde euh ... alors, pour les aspects négatifs,
575 hein ! Et je m'interroge en termes de résultats et de... de qualité euh ... de la formation,
576 mais aussi de la qualité des formés, quoi. Parce que je... quand j'ai découvert ce nouveau
577 référentiel, et dans ma participation en tant que formateur, là, je me dis vraiment on... on
578 amène des choses intéressantes aux étudiants et utiles pour le métier, et qui sans doute
579 manquaient avant. Et à la fois, quand j'entends les collègues, aussi bien formateurs que
580 sur le terrain, il semble y avoir de vraies lacunes sur le cœur de métier et là je ne
581 comprends pas. Je ne comprends pas.

582 *m117 : Vous pouvez préciser quand vous dites « de vraies lacunes sur le cœur de métier
583 » ?*

584 **M117** : Eh bien par exemple sur... Ce que j'entends énormément, c'est sur la mise en
585 lien. C'est-à-dire justement euh... ce qui est à voir avec le projet de soins et la pharmaco,
586 les calculs alors qu'on n'en a jamais fait autant, alors je me dis « Qu'est-ce qui se passe ?
587 ».

588 *m118 : Et ça, ce sont les collègues formateurs ou les collègues de terrain ?*

589 **M118** : Les deux, les deux. Les collègues de terrain disent très clairement qu'il y a des
590 défauts de prise en soins, que arrivés en troisième année... Alors arrivés en troisième

³² DRJ signifie dans l'entretien DRJSCS : abréviation de Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale.

591 année il leur semble qu'il leur reste beaucoup de chemin mais c'est quelque chose qu'on
592 entendait déjà avant.

593 *m119 : Oui, oui.*

594 **M119** : Quand ils l'argumentent, ils l'argumentent assez clairement sur la difficulté à
595 mettre en lien donc les problèmes de santé avec les actions cohérentes, les traitements
596 enfin voilà toute l'analyse de la situation de la personne soignée, et puis euh ...
597 Également donc la difficulté à prendre un secteur de personnes soignées. Mais nous, on a
598 quand même un inconvénient qui est peut-être inhérent donc à notre IFSI, en tous les cas
599 que moi je vis comme un inconvénient, c'est sans doute le manque de diversité de
600 terrains. Donc peut-être que sur ces stages longs qui... pour lequel je vois un certain
601 nombre d'avantages. En tous les cas, moi je me disais « Les stages longs, super il y en a
602 marre de ces étudiants qui passent à travers les mailles du filet »...

603 *m120 : Oui.*

604 **M120** : ... On pressent le problème, mais quand on fait l'évaluation, on a été cadre de
605 terrains on sait ce que c'est, l'infirmière dit « Moi j'ai travaillé deux jours, j'ai travaillé un
606 jour », bref personne s'engage vraiment, on met une note, à l'époque c'était 12 ou 14, 12
607 ou 14, on savait bien que ce n'était pas bon, maintenant c'est des croix, le problème est le
608 même, du coup sur 10 semaines c'est quand même une évaluation beaucoup plus précise.

609 *m121 : Oui, plus fine ?*

610 **M121** : Ah beaucoup plus fine, beaucoup plus argumentée. Et euh ... et donc du coup, ça
611 c'est l'avantage des stages de 10 semaines, mais l'inconvénient c'est le manque de
612 diversité.

613 *m122 : D'accord.*

614 **M122** : Et du coup, on est peut-être passé, vous voyez... Avant on avait seize à dix-huit
615 stages, maintenant on en a sept en gros. Et peut-être que l'écart... Là vous voyez pour
616 des... des... enfin des établissements comme nous c'est peut-être un peu.... Un manque
617 de diversité peut, peut-être, contribuer à un manque de repérage des pratiques et
618 d'analyse pour nos étudiants.

619 *m123 : Alors, c'est vrai que vous en faites dans ce que vous... ce que vous dites une
620 petite problématique locale, mais en réalité dans ce que j'entends il y a aussi beaucoup
621 moins de stages ?*

622 **M123** : Oui.

623 *m124 : Donc même, si on va dire, sur une région ou un centre qui a une grande diversité
624 de stages, l'étudiant pour autant ne pourra avoir que, on va dire, 6 grandes disciplines
625 au maximum ?*

626 **M124** : Ah oui, tout à fait !

627 *m125 : Là où avant on en voyait 16 ?*

628 **M125** : Alors, vous voyez c'est là que je me dis dans les changements, avant... Vous
629 savez que les MSP³³ sont regrettées par nos collègues de terrains, c'est incroyable j'ai été
630 totalement surprise, mais c'est totalement regretté. Moi je ne les regrette pas. Euh... en
631 tout cas je ne les regrettais pas, mais je ne sais plus. Parce que ce que je peux regretter
632 c'est les démarches de soins, parce qu'en fait, certes il y avait deux MSP par an, mais les
633 étudiants s'obligeaient en termes d'entraînement, mais surtout en termes de MSP, euh... à

³³ MSP : lire partout Mise en Situation Professionnelle.

634 faire des démarches de soins, qu'on appellerait maintenant plutôt projet de soins, mais
635 peu importe.

636 **m126** : *Oui.*

637 **M126** : Et donc du coup, ils en faisaient quand même huit à dix par stage sur quatre
638 semaines. Or là, très clairement si on n'a pas l'exigence, et nous on a réajusté notre
639 dispositif par rapport à ça, si on n'a pas l'exigence de leur demander de rédiger et de nous
640 présenter des projets de soins, ils n'en font pas.

641 **m127** : *D'accord.*

642 **M127** : Ils n'en font pas, et ça j'émétrais l'hypothèse que comme moyen de progression
643 et d'intégration des connaissances, ça devait quand même être efficient !

644 **m128** : *D'accord. C'est-à-dire que maintenant le... la réglementation nous impose deux*
645 *analyses de situation...*

646 **M128** : *Oui.*

647 **m129** : *.... en stage, mais ça ne remplace pas... ?*

648 **M129** : Ah pas du tout !, pour moi c'est autre chose. En tout cas, nous, tel qu'on le
649 conçoit ici c'est pas du tout la même chose. L'analyse... les analyses de situation euh ...
650 qu'elles soient dites analyses de situation emblématiques ou pas, ont leur intérêt, mais de
651 mon point de vue elles ne remplacent pas du tout la.. le... Mais elles ne remplacent pas
652 l'élaboration d'un projet de soins pour une personne ou un groupe de personnes euh ... et
653 l'entraînement... Parce que tout à l'heure on parlait des difficultés récurrentes en
654 pharmacologie, ils en ont jamais eu autant. Et moi ce qui m'étonne, c'est qu'ils satisfont
655 pour un plus grand nombre aux exigences des UE, parce que la plupart arrivent au moins
656 à la moyenne, et puis quand vous leur demandez des choses extrêmement basiques
657 comme les effets secondaires des antibiotiques, ou ce médicament il appartient à quelle
658 famille, ils sont très loin du compte.

659 **m130** : *Oui*

660 **M130** : Alors je ne m'explique pas ce...

661 **m131** : *Et Sur l'élaboration des projets de soins en service dont vous parlez est-ce que*
662 *vous ne pensez pas que euh ... avec l'instauration des tuteurs de stage il y a quelque*
663 *chose à travailler de cet ordre-là ?*

664 **M131** : Bien alors, nous... nous euh... on a donc revu nos positions par rapport à ça. Il y
665 a une évaluation qui se fait sur le terrain donc euh... donc en S1 avec le tuteur de stage et
666 systématiquement est demandé le euh... donc, par nous et par le tuteur, ou
667 conjointement, ça dépend des modalités d'organisation, l'élaboration d'un projet de soins
668 écrit et exposé.

669 **m132** : *Donc quand vous dites « Il y a une évaluation qui est réalisée avec le tuteur »,*
670 *c'est une évaluation de quoi ?*

671 **M132** : C'est... C'est une évaluation donc projet de soins qui rentre dans une UE et donc
672 qui se pose dès le premier semestre.

673 **m133** : *D'accord.*

674 **M133** : Euh ... et puis après, si vous voulez, il n'y a plus d'évaluation chiffrée, mais...

675 **m134** : *Oui.*

676 **M134** : Mais il y a une évaluation qualitative, donc euh ...

- 677 **m135** : *Et donc la première, c'est une évaluation auprès de l'étudiant qui présente un*
678 *projet de soins en présence du tuteur et du formateur référent ?*
- 679 **M135** : Oui tout à fait. Tout à fait. Et ça contribue à l'évaluation de l'UE « Projet de
680 soins ».
- 681 **m136** : *D'accord, oui.*
- 682 **M136** : Et même de plusieurs UE, parce qu'on a regroupé plusieurs UE pour éviter
683 quand même ces... ces... Elles sont tellement tellement nombreuses, quoi. Je demande si
684 ... je me demande vous voyez si... il y a tellement d'UE, tellement d'éval', est-ce que
685 finalement ils ne répondent pas à la commande d'une certaine manière ? Et est-ce qu'ils
686 intègrent réellement ces connaissances pour les mettre au service de la personne soignée
687 ? Vous voyez ? Je me pose des questions par rapport à ça.
- 688 **m137** : *Vous faites une évaluation par UE ou vous faites des regroupements d'UE pour*
689 *les évaluations ?*
- 690 **M137** : Non, on fait des regroupements !
- 691 **m138** : *Vous faites des regroupements !*
- 692 **M138** : On fait des regroupements. Mais tout n'est pas regroupé, et là encore... Tout à
693 l'heure vous m'avez interpellé sur euh ... sur euh ... les UE, les redondances etc. Eh bien
694 là, je pense que là, c'est pareil, ça, ça contribue aussi à aller voir ce que fait la voisine
695 dans son UE, et comment on peut collaborer ensemble.
- 696 **m139** : *C'est cela !*
- 697 **M139** : Et donc, nous, on gagnerait à en regrouper d'autres.
- 698 **m140** : *D'accord. Et c'est vous qui avez fait le choix des UE regroupées ?*
- 699 **M140** : Oui, oui. Et euh ... mais je... je euh ... On est conscient qu'il est nécessaire d'en
700 regrouper d'autres, parce que je pense que c'est aussi le moyen de travailler à ...
- 701 **m141** : *Sinon ça fait euh ... sur une formation ça fait 50... près de 59 UE à évaluer ?*
- 702 **M141** : C'est cela, c'est cela. Et déjà quand on regroupe euh ... ça fait quand même du
703 monde parce que c'est quand même 59 UE, parce qu'on nous demande d'avoir des notes
704 distinctes pour chacune de ces UE, autant de documents à préparer, enfin etc. c'est quand
705 même... une charge de travail...
- 706 **m142** : *Donc il y a une charge de travail qui est importante selon vous ?*
- 707 **M142** : Ah oui. Bien vous voyez pour l'enquête W. & W.³⁴, vous avez dû en entendre
708 parler, j'ai dû évaluer tous ces chiffres etc. Et les pôles principaux d'augmentation, c'est
709 le suivi pédagogique que ce soit à l'IFSI en individuel ou collectif, ou en stage. En stage,
710 il a été considérablement augmenté même si on a supprimé les 2 MSP, et l'autre... l'autre
711 volet d'augmentation ce sont les évaluations. Je pense que j'avais mis comme éléments
712 de réponse que ça devait être multiplié pour les évaluations par cinq. Et le suivi
713 pédagogique par trois ou trois et demi, vous voyez, donc euh ...
- 714 **m143** : *Donc là si on parle d'une démarche qualité globale sur l'IFSI, c'est-à-dire pas*
715 *spécifiquement sur le formé, sur l'étudiant professionnel, mais également qualité sur...*

³⁴ Par respect de la confidentialité, les initiales de cette enquête régionale ont été modifiées. L'enquête W. & W. est une enquête diligentée par le Conseil Régional auprès de l'ensemble des IFSI de la Région où se situe cet IFSI. Elle a eu pour objet de mesurer les écarts de pratiques entre le programme de formation 1992 et ce nouveau référentiel de formation en soins infirmiers, et leurs impacts financiers, ceci avant la signature de la convention dans le cadre de l'universitarisation de la formation.

716 *du point de vue des formateurs, c'est-à-dire sur leur travail, etc., dans ce que j'entends*
717 *dans ce que vous dites, on peut dire effectivement qu'il y a.... en termes de qualité, il y a*
718 *une charge de travail qui a augmenté ?*

719 **M143** : Ah oui !, ah oui !. Clairement ! Alors dans... dans cette démarche qualité, je
720 pense qu'il y a l'appropriation du référentiel, de cette nouvelle formation. Mais, même
721 une fois que ça c'est... je l'ai vécu pour moi et je crois que ça m'a permis aussi de le
722 comprendre pour mes collègues. Par exemple quand les étudiants reviennent de stage
723 et... et ils reviennent à peu près tous en même temps parce que... Finalement les stages
724 étant longs sur un semestre on a vite fait de se retrouver un peu décalé, mais c'est
725 énorme, quoi ! ; analyse donc des portfolios, des situations... euh ...entretien avec
726 l'étudiant etc. et puis il faut déjà se repositionner par rapport au prochain stage, il faut
727 faire les feuilles de synthèse, enregistrer tous les éléments, c'est énorme. Donc, pour moi,
728 la charge de travail, elle est tout à fait augmentée et surtout sur ces postes-là, quoi.

729 **m144** : D'accord.

730 **M144** : Après on avait aussi tout à reconstruire et ça, ça prend du temps.

731 **m145** : Oui.

732 **M145** : Toute l'ingénierie pédagogique était à remonter euh ... les cours étaient à refaire
733 aussi. Et ça, ça je pense que ça... ça va être dans le mouvement habituel des... des IFSI.
734 Mais par contre restera cette lourdeur autour des évaluations...

735 **m146** : Oui, c'est cela !

736 **M146** : autour du suivi pédagogique qui est quand même extrêmement lourd.

737 **m147** : *Ce que vous voulez dire c'est que tant qu'un cycle de trois ans n'aura pas été*
738 *constitué, il y aura des réajustements qui se feront sur les enseignements, les UE, mais*
739 *néanmoins les composantes du dispositif resteront et seront toujours aussi euh ...*
740 *importantes ?*

741 **M147** : Ah oui, ah oui ! Ces... ces volets-là... En tout cas, nous, dans l'instant, c'est là
742 que ça c'est vraiment alourdi, après on pourrait dire qu'est-ce qui s'est allégé ? On ne fait
743 plus de MSP, mais on fait plus de déplacements parce que avant il y avait 2 MSP par
744 étudiant et par an et éventuellement une troisième. Là, nous, on s'est fixé comme objectif
745 d'aller voir tous les étudiants, une fois sur cinq semaines. Et mais... mais un moment
746 donné les formateurs, ils n'en pouvaient plus. Ils sont épuisés ! Tout le monde emmène
747 du boulot, moi ça m'arrive de terminer tard, et quelquefois je sors... alors moins
748 maintenant, mais je sortais le vendredi, vous voyez, histoire de boucler, vous voyez, à
749 19h30 ou 20h00, et il y avait encore des formateurs ici. Et le matin à 7h30 il y en a déjà,
750 et c'est pas pour le plaisir hein, ce n'est pas, ni pour me faire plaisir à moi, ni pour... et
751 tout le monde part avec son petit cartable.

752 **m148** : Oui, je vois.

753 **M148** : C'est une évidence. Bon même si on sait ce que c'est, après c'est le
754 management...

755 **m149** : Oui

756 **M149** : Mais euh... c'est une évidence que la charge de travail s'est vraiment... a
757 vraiment augmenté.

758 **m150** : *Elle s'est très alourdie ?*

759 **M150** : J'espère que... qu'il y a des choses qui vont s'équilibrer et qu'on va pouvoir
760 diminuer, parce que tout le monde est unanime pour dire que ça s'est très bien..., quoi.
761 Mais euh ... l'accompagnement pédagogique c'est notre cœur de métier...

762 **m151** : *D'accord, oui.*

763 **M151** : ... tout le monde est d'accord avec ça. Sauf que au bout d'un moment, il y a
764 quand même des gens qui sont épuisés, quoi.

765 **m152** : *D'accord.*

766 **M152** : Ou en tous les cas à la limite de l'épuisement professionnel, quoi. Euh... c'est
767 quand même aussi à considérer, quoi. Mais euh... Bon on avait ces objectifs-là, on va les
768 réajuster. Il faut déjà, un que ce soit tenable et atteignable. Et puis évidemment euh ...
769 Voilà. Mais en même temps, on est super contents d'avoir mené au bout ce qui était
770 prévu c'est-à-dire on a rencontré nos partenaires de stage avant et après chaque stage.

771 **m153** : *D'accord.*

772 **M153** : Ça, on va pas le faire tous les ans. On va les rencontrer peut-être une à deux fois
773 par an après. Mais on est vraiment super contents de l'avoir fait parce que ça a
774 vraiment... ça nous a donné des retours... ça a permis de réajuster et impulser le
775 dispositif au fur et à mesure. Euh ... et puis nos visites de stage, une visite pour cinq
776 semaines, deux visites pour dix semaines, plus si problème, il y a des étudiants qui ont
777 eu jusqu'à cinq visites.

778 **m154** : *D'accord.*

779 **M154** : Alors c'est ponctuel ! Mais à chaque stage, vous avez au moins deux ou trois
780 étudiants qui ont des difficultés, ou les tuteurs nous signalent des difficultés. Et si vous
781 n'allez pas rencontrer, et le tuteur, et l'étudiant, et les deux à un moment donné, et les
782 deux séparément, vous ne le savez pas.

783 **m155** : *D'accord.*

784 **M155** : Vous ne le savez pas ! Et donc du coup, ça c'est vraiment intéressant !

785 **m156** : *D'accord. Donc ça joue quand même sur la qualité et de la formation dans un*
786 *sens et dans l'autre ?*

787 **M156** : Ah oui, bien sûr et pour moi, ce sont vraiment des éléments de qualité, et euh ...
788 oui de ... enfin c'est sûr que qualité et quantité c'est différent, à certains moments ça se
789 rejoint. C'est vrai, qu'il y a certaines choses ce n'est pas utile de les faire en nombre et il
790 y en a d'autres, je pense que quand on augmente les visites de stage de manière cohérente
791 et qu'on en fait quelque chose.... Ça veut dire aussi à chaque fois : compte rendu,
792 traçabilité, et donc utilisation de ces moments-là au moment de la CAC, oui ! Vraiment il
793 faut voir comment les formateurs parlent des étudiants au moment de la CAC, M. Y.³⁵
794 n'avait pas besoin de poser de questions, il avait tous les éléments. Alors du coup, ça
795 nous a vraiment aidés pour prendre des décisions.

796 **m157** : *Donc c'est... ça donne une certaine qualité de la formation, dans ce que vous*
797 *dites, et évidemment ça devrait probablement former des professionnels de qualité ?*

798 **M157** : Bien là, franchement, là je ne sais pas dire.... Là franchement en termes de
799 qualité, c'est difficile. Alors, si on s'en tient aux résultats, c'est-à-dire le nombre

³⁵ Par respect de la confidentialité, l'initiale du nom du représentant universitaire présent à la Commission d'Attribution des Crédits a été volontairement modifié.

800 d'étudiants qu'on va former, eh bien on va pas en sortir beaucoup, hein ? Nettement
801 moins que sur le référentiel précédent...

802 *m158 : Oui.*

803 **M158** : ... Donc ça, franchement je ne sais pas !

804 *m159 : D'accord, Vous n'avez pas encore assez de recul, en fait ?*

805 **M159** : Non, et puis, et puis au regard de ce que j'entends, j'aurais plutôt l'impression que
806 c'est le contraire ! Alors moi, ça m'interroge ! On a fait plus, il me semble qu'on fait des
807 choses cohérentes, et il semble qu'ils sont... qu'ils sortent avec moins de capacités.

808 *m160 : D'accord, et ça, c'est dit par les... les terrains ?*

809 **M160** : Les terrains... Alors après, si vous voulez, je le prends avec... je relativise parce
810 que je sais bien que c'est toujours mieux avant. Il y a une espèce de nostalgie du passé.
811 Mais les collègues aussi disent « Ah non, il y a quelque chose qui ne va pas du côté du
812 projet, ils ne sont pas doués pour ça », collectivement vous voyez ? Donc il y a quand
813 même quelque chose à faire de notre point de vue à nous.

814 *m161 : C'est cela, ce n'est pas isolé ?*

815 **M161** : Non ! Non, non ! Donc on se dit, nous, collectivement, il y a quelque chose dans
816 le dispositif qui est à réajuster.

817 *m162 : D'accord.*

818 **M162** : Donc du coup, on a renforcé tout ce qui est projet de soins. Et du coup, les
819 visites de stage aussi, quoi.

820 *m163 : Mais alors c'est au détriment de quelque chose d'autre ou c'est en plus ?*

821 **M163** : Ah non, c'est plutôt en plus. C'est plutôt en plus et là euh ... concernant les
822 étudiants de S1 on va donc euh ... organiser l'UE « Projet de soins »... Vous voyez, vous
823 parliez tout à l'heure : est-ce que ça se fait individuellement ou collectivement ?, eh bien
824 ça, on l'a revu ensemble ! Il y a quelque chose à voir, et on a voulu augmenter la
825 transversalité du côté AS. Donc c'est quelque chose qu'on a vu collectivement, tout le
826 groupe. Bon, cette UE-là elle nous a été présentée donc : qu'est-ce qu'on y fait, comment
827 on organise les choses, etc.

828 *m164 : Transversalité du côté AS, c'est-à-dire transversalité entre l'étudiant infirmier et
829 l'élève AS, c'est cela ?*

830 **M164** : Oui, oui. Pas facile à mettre en œuvre, hein ? Parce que les groupes ne sont pas
831 sur les mêmes rythmes euh ... et cette transversalité, elle fonctionne mieux sur les UE en
832 lien avec les premiers semestres. Donc, on a que quelques temps donc vraiment
833 communs euh ... Mais on essaie d'en faire quelques-uns quand même pour euh ...
834 favoriser donc l'exercice collaboratif.

835 *m165 : D'accord.*

836 **M165** : Mais bon on a encore beaucoup de chemin à faire, et si, en termes de qualité, et
837 on s'en tient aux résultats, et au niveau de satisfaction, moi je sens que euh ... on va pas
838 sortir beaucoup d'étudiants.

839 *m166 : Oui parce que euh ... quand on regarde un peu le euh ... je veux dire la grille
840 d'évaluation de la qualité que nous a fait parvenir notre conseiller pédagogique...*

841 **M166** : Oui, oui !

842 *m167 : on a une satisfaction qui est évaluée à la fois sur l'étudiant...*

843 **M167** : Oui !

844 **m168** : futur professionnel, à la fois sur nos partenaires qui sont les services de
845 soins...

846 **M168** : Oui !

847 **m169** : et puis une satisfaction aussi évidemment des équipes pédagogiques par
848 rapport au dispositif ?

849 **M169** : Oui, mais c'est vrai que euh ... c'est l'évaluation type ARS, type EHESP³⁶ qui
850 nous dit « Voilà il y a une intention, mais cette intention elle produit quels résultats, et
851 pour qui elle produit ces résultats ? ». C'est vrai qu'en termes d'évaluation de la qualité ça
852 me paraît intéressant. Après, si vous voulez, la question que je me suis toujours posée en
853 pédagogie euh ... c'est le lien entre la qualité de... de la formation et le nombre de
854 diplômés. Vous voyez, euh ... Est-ce qu'il y a un lien ? Est-ce que euh ... plus la
855 formation est de qualité, plus on sort de diplômés ? Est-ce que le lien, il ne serait pas
856 celui-là ? Ça, c'est une vraie question quand même de savoir... vous voyez, ça.... Parce
857 que tout dépend comment on regarde les choses ! Bon après en général on joue le jeu,
858 c'est-à-dire qu'on ne leur met pas des bonnes notes pour dire ils vont être tous diplômés,
859 hein ? Nos partenaires de stage en jugent également. Mais en tout cas, nous, on va en
860 sortir beaucoup moins qu'avant ! Et dans le regard que posent les autres là-dessus
861 franchement, ça c'est un élément qui compte énormément. De toute façon, maintenant,
862 vous voyez bien, c'est des chiffres qui sont publiés sur Internet ou autre, et puis la
863 qualité elle passe par le taux de réussite au permis de conduire, hein, pour donner un
864 exemple.

865 **m170** : On rentre dans quelque chose déjà qu'on a connu, et vous et moi, dans les
866 services hospitaliers, qui est la certification hospitalière, où effectivement on a une
867 publication de euh ... de la qualité d'un euh ... comment dire, d'une prise en charge dans
868 un hôpital. Dans la formation ici bientôt on va certifier les IFSI sur des résultats qui
869 sont souvent quantitatifs et qui devraient aussi être qualitatifs ?

870 **M170** : Mais c'est quand même... forcément quantitatif, c'est assez simple. On en a
871 rentré tant, on en a sorti tant. Qualitatif c'est vraiment... c'est vraiment pas simple, quoi !
872 Euh ... euh ... voilà qui peut estimer que l'infirmier est bien formé ? Ça nous parle de la
873 compétence, or la compétence c'est social. C'est l'autre qui dit que je suis compétente...

874 **m171** : Oui.

875 **M171** : ... ou que je ne suis pas compétente. Parce que c'est quelque chose qui se mesure
876 dans le savoir à agir, le savoir-faire, dans le réel du travail. Et donc du coup, euh... voilà.
877 En quoi notre étudiant... euh ... enfin notre nouveau jeune professionnel est... est un ...
878 est de qualité, voilà ? Parce que à la limite... moi, j'ai toujours dit qu'on pourrait très bien
879 former... si on repère sur le geste... en moins d'une année on pourrait former des
880 infirmiers, hein ?

881 **m172** : Sur le geste, sur l'acte ?

882 **M172** : Oui sur l'acte, et peut-être que ça ne fonctionnerait pas si mal, hein ? Après,
883 qu'en serait-il de l'ensemble de la prise en soins... ?

884 **m173** : Raisonnement... ?

885 **M173** : Raisonnement..., réponse aux besoins de la personne soignée...

³⁶ EHESP : lire Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.

886 **m174** : Alors vous avez soulevé, tout à l'heure, également que euh ... ce nouveau
887 référentiel de formation donne quand même une place aussi importante en termes de euh
888 ... d'évaluation des éléments de compétences en stage aux services. Et donc on peut
889 peut-être supposer que euh ... la qualité des personnes formées va quand même pour une
890 grande part maintenant... enfin dépend maintenant pour une grande part d'une
891 évaluation qui a été faite par les professionnels de terrain ?

892 **M174** : Tout à fait ! Sur le fond, tout à fait ! Après sur la forme, c'est... c'est... D'abord
893 nous on s'est posé énormément de questions : « Est-ce que la croix sur un item, si elle se
894 cumule avec les items deux et trois, égale une compétence ? ». Moi je m'étais
895 demandée : « Est-ce que par exemple au dernier stage il faudrait que toutes les
896 croix... ? ». Et en fait, c'est un principe qui est cumulatif, et justement tout à l'heure, je
897 vous disais que j'étudiais des dossiers de mutation, il m'est arrivé d'avoir des dossiers de
898 mutation de première année, où presque tout était déjà validé ! Tout !!! Alors, mais du
899 coup, si vous voulez... Je ne sais pas ! Je ne sais pas quoi en penser ! Parce qu'il y a une
900 époque où on se disait on évalue la compétence, à l'instant donné, au regard du niveau de
901 formation. Mais est-ce qu'on est encore bien là-dedans ? Puisqu'en fait tout reste à
902 cumuler et on additionne. Parce que c'est ça la logique !

903 **m175** : Oui.

904 **M175** : Du coup qu'est-ce que ça signifie ? Ça veut dire que, par exemple..., je vous dis,
905 j'ai vu des dossiers d'étudiantes qui avaient fait deux stages, toutes leurs compétences
906 étaient validées. Elles en avaient neuf sur dix, la moitié des actes. Ah bon !, alors on
907 pourrait se dire, mais elles ont lu l'item en regard du niveau de formation. Et pourquoi
908 pas ? Ce n'est pas illogique. Après on voit aussi que dans certains endroits les... les
909 personnes sont très très fébriles. Alors après, pour avoir accompagné plusieurs
910 étudiantes, on se disait tout à l'heure ce qu'est la compétence pour moi, c'est ce regard
911 social, c'est le regard de l'autre, nous, on a des étudiants, qui de mon point de vue, qui
912 sont plutôt bons, mais qui... qui mettent en avant, là où ils ne sont pas bons. Donc
913 logiquement le tuteur met les croix du côté gauche. Alors même que je pense qu'un
914 certain nombre sont bien plus en capacité que d'autres, qui eux mettent l'accent sur ce
915 qu'ils savent faire, et sont très stratèges pour aller du côté droit. Parce que la compétence
916 c'est ça !

917 **m176** : Donc il y a une stratégie de l'étudiant ?

918 **M176** : Ah bien, clairement, ah bien, clairement ! Clairement ! Alors euh , parfois il y a
919 une absence de stratégie de l'étudiant. Et moi je vois des étudiants qui, de mon point de
920 vue, j'ai deux ou trois étudiantes en tête, montrent surtout ce qu'elles ne savent pas faire.
921 Et d'autres qui, de mon point de vue, ont peut-être plus de chemin à parcourir mais qui
922 savent très bien montrer ce qu'ils savent faire. Et la compétence c'est aussi ça ! C'est
923 aussi ça d'une certaine manière ! Voilà, alors après au tuteur d'utiliser un certain nombre
924 de moyens pour vérifier que la compétence mise en avant, elle est bien là ou l'inverse.
925 Ou l'inverse, que l'étudiant qui dit « Moi je ne sais pas faire ça ou je ne sais pas faire
926 ça », finalement en l'interpellant ou en le mettant en situation, on se rend compte qu'il
927 sait faire un certain nombre de choses. Nos tuteurs sont comme nous, ils ont besoin aussi
928 de euh ... de grandir sur ces aspects-là, hein ? Et nous-mêmes on n'était pas toujours en
929 phase de leur expliquer très clairement les choses puisque les choses on ne les
930 connaissait qu'en partie.

931 **m177** : Oui c'est cela, ça se met en place ?

- 932 **M177** : La compétence va grandir aussi sur ses aspects-là, hein ?
- 933 **m178** : *C'est-à-dire qu'on parle des compétences des étudiants, mais il faut aussi que les*
- 934 *formateurs, et les tuteurs et les professionnels de terrain puissent acquérir eux-mêmes*
- 935 *une compétence à pouvoir se positionner sur les éléments de compétences de l'étudiant ?*
- 936 **M178** : Tout à fait, tout à fait ! Et à comprendre comment ça fonctionne aussi, quand
- 937 même, hein ? Parce que quand on valide presque tout sur la première année, euh ...
- 938 Voilà, quel sens ça a au niveau de l'étudiant ? Comment ça peut être compris ? Après,
- 939 après il y a des étudiants qui comprennent ça très très bien. Globalement je pense que
- 940 euh... globalement les étudiants, quand-même, sont en capacité de euh ... de
- 941 s'autoévaluer quoi. Le discours qu'ils ont là-dessus parfois les sert ou les dessert. Mais je
- 942 pense qu'ils sont en général les mieux placés pour savoir ce qu'ils savent et ce qu'ils ne
- 943 savent pas, quoi. Après on a quand même des étudiants qui euh ... qui ont un discours
- 944 plus « Je sais pas faire ». D'ailleurs je pense qu'il y en a plus qui sont à montrer ce qu'ils
- 945 ne savent pas faire, que l'inverse.
- 946 **m179** : *Donc, on voit bien qu'il y a quand même une difficulté à évaluer finalement la*
- 947 *qualité de prestations de l'étudiant... ?*
- 948 **M179** : Ah oui, ça je pense que c'est très difficile. Mais ça veut dire aussi et c'est
- 949 pour ça qu'il y a un regret des MSP. Moi j'ai été toujours extrêmement étonnée quand
- 950 j'arrivais en stage euh ... j'ai ressenti et on me l'a même dit plusieurs fois, c'est moi qui
- 951 savais les bonnes pratiques. Éventuellement, je peux savoir aussi les bonnes pratiques,
- 952 mais peut-être pas les bonnes pratiques appliquées avec votre matériel euh ..., vos
- 953 protocoles, etc. Et très très souvent on nous renvoyait ça, à nous formateurs. Et là, je
- 954 pense qu'il y a... qu'il y a effectivement un travail donc à mener par rapport à... à
- 955 l'évaluation des compétences des étudiants. Ce n'est pas inné !
- 956 **m180** : *Oui.*
- 957 **M180** : Ce n'est pas inné !
- 958 **m181** : *Donc la qualité de la formation, elle passe aussi par ça ?*
- 959 **M181** : Ah oui !
- 960 **m182** : *Par un travail sur le comment évaluer... ?*
- 961 **M182** : Ah oui ! Ah oui, tout à fait ! Mais je pense qu'on y vient, mais dans un premier
- 962 temps il y avait déjà besoin de savoir « Mais comment ça marche vos croix ? » « C'est
- 963 quoi votre référentiel ? » et souvent les intitulés posaient difficultés, donc euh ... déjà
- 964 les... les Berger-Levrault³⁷ ou autres, ils n'étaient pas dans tous les services. Du coup, ils
- 965 n'avaient pas vraiment d'éléments de lecture. Quand on se retrouve qu'avec le portfolio et
- 966 ses éléments, il y en a qui ne causent pas beaucoup : recherche, etc., c'est pas le plus
- 967 simple, hein ?
- 968 **m183** : *D'accord. Avez-vous quelque chose d'autre à rajouter ?*
- 969 **M183** : Sur la qualité ?
- 970 **m184** : *Oui.*
- 971 **M184** : Là, on a balayé large effectivement...

³⁷ Berger-Levrault : Fascicule de recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'État et à l'exercice de la profession d'infirmier publié par les éditions BERGER-LEVRAULT.

- 972 **m185** : *Dans la qualité comme vous le disiez, il y a tout ce qui tourne autour de*
973 *l'ingénierie pédagogique. Mais il y a tout, tout...parce que vous voyez par exemple, la*
974 *qualité euh ... l'entretien des locaux, les espaces dédiés aux étudiants euh ..., la parole*
975 *qu'on leur donne, enfin tout ça contribue aussi à la qualité ?*
- 976 **M185** : Et moi, je pense qu'un étudiant qui est mis dans un dispositif euh ... où il y a
977 certains... enfin des... des éléments par exemple de... de... par exemple un endroit pour
978 s'isoler, du matériel pédagogique adéquat...
- 979 **m186** : *Des ressources pédagogiques, informatiques.... ?*
- 980 **M186** : ça contribue aussi à la qualité !
- 981 **m187** : *Bien sûr, bien sûr. C'est d'ailleurs compris dans le référentiel de... enfin la grille*
982 *d'évaluation de la qualité qui nous a été fournie par le conseiller pédagogique.*
- 983 **M187** : Oui, oui. D'ailleurs, je vous disais, moi quand j'ai écrit euh ... mon projet-là, euh
984 ... je m'y suis bien retrouvée au niveau de l'ARS et de l'EHESP, même si les normes ne
985 sont pas actualisées. L'EHESP, ce n'est pas actualisé par rapport à tout ce qui est
986 développement, environnement durable, mais à part ça euh ... on voit bien que c'est tous
987 les champs sur lesquels on doit travailler, hein ?
- 988 **m188** : *C'est vrai que ça balaye vraiment tout le dispositif, mais pas que la formation et*
989 *que l'ingénierie pédagogique. C'est tout, c'est l'administratif, ... ce sont tous les champs*
990 *qui concernent la formation.*
- 991 **M188** : Moi, je suis bien placée pour le voir, et je pense que vous avez observé la même
992 chose, en tout cas nous, dans notre petit IFSI, un élément essentiel de qualité ; ce sont les
993 secrétaires. Parce que c'est un filtre, mais TERRIBLE ! D'ailleurs nous, nos
994 communications nous arrivent par elles. Nous, on a une secrétaire pédagogique et une
995 secrétaire donc euh ...
- 996 **m189** : *Administrative ?*
- 997 **M189** :Une secrétaire de direction qui est plus administrative. Elles tiennent, à elles
998 deux, une part de la qualité énorme. Déjà, elles font l'accueil de tout le monde et puis
999 elles gèrent des choses essentielles. Il n'y a plus de directeur, mais euh ...
- 1000 **m190** : *Oui, c'est un élément fort ?*
- 1001 **M190** : Sous-payées, archi sous-payées, et archi sous-estimées ! Ah je dois dire que,
1002 pour moi, elles pourraient être au niveau du cadre Sup sans aucune difficulté. Quant aux
1003 responsabilités, en tout cas pour les deux, et quand je vois comment des directeurs
1004 parfois peuvent évoquer des difficultés de cet ordre-là, je les comprends totalement.
1005 Parce que si, ici, on n'avait pas deux secrétaires aussi qualifiées que ça, et qui tiennent
1006 l'histoire... parce que quand il y a quatre ou cinq directeurs qui se succèdent, qui tient
1007 l'histoire ?
- 1008 **m191** : *Ce sont les secrétaires souvent, c'est sûr.*
- 1009 **M191** : Qui tient la procédure ? Qui tient les affaires ? Et donc l'activité ?
- 1010 **m192** : *C'est vrai.*
- 1011 **M192** : Quand vous pensez que... c'est quelque chose que j'avais repéré depuis
1012 longtemps, mais alors-là... vraiment de très très près, elles tiennent de très très près.
1013 Elles participent à...
- 1014 **m193** : *C'est une vraie ressource ?*

1015 **M193** : Énorme, énorme. Une vraie activité, vraiment elles participent à une très grande
1016 partie de la qualité, hein ? Je pense qu'un secrétariat qui déconne dans un petit IFSI, la
1017 qualité elle...

1018 **m194** : *Elle baisse ?*

1019 **M194** : Ah oui ! Sans aucun doute, sans aucun doute. La qualité c'est aussi ça, c'est
1020 chacun a sa place, qui sait ce qu'il a à faire, qui communique avec l'autre, qui est capable
1021 de dire ses difficultés, c'est quand même aussi ça, quoi ! Avec des lieux pour ça, sinon...

1022 **m195** : *Pas dans le milieu du couloir... ?*

1023 **M195** : Oui (rire)

1024 **m196** : *Très bien, merci beaucoup pour cet entretien.*

1025 **M196** : Je vous en prie.

Annexe VIII

Grille d'analyse de l'entretien de Vincent.

Vincent, 23 avril 2013.

N° de lignes	Contenu entretien	Unités de sens	Mots-clés	Sous-thèmes	Thèmes
1 à 9	<p><i>V1 : Bonjour, dans un premier temps pour débiter cet entretien je souhaitais obtenir quelques renseignements : quelle fonction occupez-vous au sein de cet IFSI ? Depuis combien de temps occupez-vous cette fonction ? Et également si vous êtes d'accord de me dire brièvement ce qui vous a amené ici, quel a été votre parcours professionnel ?</i></p> <p>V1 : D'accord. OK. Alors euh ... Le plus simple peut-être, le parcours professionnel ; infirmier en soins généraux euh ... avec un parcours dans les services qui va, j'ai envie de dire de l'entrée d'un patient dans une structure hospitalière donc aux urgences en passant par le bloc, la chir, la médecine, les soins de suite, l'EPHAD, le long séjour, les soins palliatifs, donc voilà. Quelque chose d'assez large, (...)</p>	<p>[Le plus simple peut-être (...)] [(...) le parcours professionnel (...)] [(...) infirmier en soins généraux (...)]</p> <p>[(...) un parcours dans les services (...)] [(...) de l'entrée d'un patient dans une structure hospitalière (...)] [(...) aux urgences en passant par le bloc, la chir, la médecine, les soins de suite, l'EPHAD, le long séjour, les soins palliatifs, (...)] [(...) Quelque chose d'assez large (...)]</p>	<p>[(...) plus simple (...)] [(...) parcours professionnel (...)] [(...) infirmier en soins généraux (...)] [(...) services (...)] [(...) de l'entrée d'un patient dans une structure hospitalière (...)] [(...) aux urgences en passant par le bloc, la chir, la médecine, les soins de suite, l'EPHAD, le long séjour, les soins palliatifs, (...)] [(...) assez large (...)]</p>	<p>Parcours Infirmier soins généraux</p> <p>Services cliniques Parcours patient</p> <p>Diversité expériences professionnelles</p>	Profil professionnel du cadre supérieur de santé
9 à 11	(...) donc avec euh ... une licence en sciences de l'éducation qui a été faite à Angers, en me disant que le projet de la pédagogie m'intéresserait, et que j'irai peut-	<p>[(...) une licence en sciences de l'éducation qui a été faite à Angers, (...)] [(...) le projet de la pédagogie m'intéresserait, (...)]</p>	<p>[(...) licence en sciences de l'éducation (...)] [(...) projet de la pédagogie (...)]</p>	<p>Diplôme universitaire</p> <p>Intérêt pour la pédagogie</p>	Projet professionnel

	être dans un second temps, donc euh (...)	[(...) j'irai peut-être dans un second temps (...)]	[(...) dans un second temps (...)]	Projet	
12 à 14	... Voilà. Ensuite j'ai intégré l'IFSI en 2000, ici. Donc en 2006 j'ai pu faire un Master FFAST, la Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail, donc à Nantes, Master 2.	[(...) j'ai intégré l'IFSI en 2000 (...)] [(...) en 2006 (...) un Master FFAST, la Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail, (...) à Nantes, Master 2.]	[(...) l'IFSI en 2000 (...)] [(...) en 2006 (...) un Master FFAST, (...) Master 2.]	IFSI Diplôme universitaire	Projet professionnel
14 à 21	Et puis, au retour donc euh ..., Mme B., la directrice en place a souhaité me confier une mission transversale, qui était donc la coordination des stages. Et j'ai dit que la coordination des stages m'intéressait que si j'avais la coordination de l'alternance pour travailler ensemble parce que ce n'est pas le tout de travailler la coordination des stages, encore faut-il travailler la démarche d'ingénierie de l'alternance. Voilà, donc c'est ce que qu'elle m'a confié avec en parallèle un projet de stage euh ... des étudiants en santé publique, euh ... où j'avais déjà commencé à faire une approche par compétences.	[(...) la directrice en place (...)] [(...) une mission transversale (...)] [(...) la coordination des stages (...)]. [(...) que si j'avais la coordination de l'alternance pour travailler ensemble (...)] [(...) travailler la démarche d'ingénierie de l'alternance.] [(...) avec en parallèle un projet de stage euh ... des étudiants en santé publique (...)] [(...) j'avais déjà commencé à faire une approche par compétences.]	[(...) mission transversale (...)] [(...) coordination des stages (...)]. [(...) coordination de l'alternance (...)] [(...) démarche d'ingénierie de l'alternance.] [(...) projet de stage des étudiants en santé publique (...)] [(...) approche par compétences.]	Hierarchie Mission transversale Coordination de stages Coordination de l'alternance Ingénierie de l'alternance Stages spécifiques Approche par compétences	Missions pédagogiques
21 à 22	Et donc à la suite de ça, est arrivé le référentiel 2009, donc ça a permis de mettre en place, d'essayer de mettre en place ce référentiel 2009.	[(...) à la suite de ça, est arrivé le référentiel 2009 (...)] [(...) essayer de mettre en place ce référentiel 2009.]	[(...) le référentiel 2009 (...)] [(...) essayer de mettre en place]	Référentiel de formation Mise en place	Référentiel de formation
23 à 28	v2 : <i>Oui, d'accord.</i> V2 : Voilà. Et puis à la suite de ça donc euh ... adjoint de direction, cela fait deux ans. Et puis maintenant directeur par intérim depuis janvier. Et puis officiellement Mme B. est partie depuis le 2 avril. Donc c'est ...	[(...) à la suite de ça donc euh ... adjoint de direction, cela fait deux ans.] [(...) maintenant directeur par intérim depuis janvier.]	[(...) adjoint de direction] [(...) directeur par intérim]	Adjoint de direction Directeur par intérim	Statut professionnel et fonction
	v3 : <i>C'est tout récent... ?</i> V3 : C'est tout récent ! Voilà !	[C'est tout récent !]	[tout récent !]	Récent	
29 à 32	v4 : <i>Et vous avez mis en place le nouveau référentiel à M.³⁸ en quelle année ?</i> V4 : Donc euh ... le texte est sorti en août, et	[(...) le texte est sorti en août, et on l'a mis en	[(...) sorti en août, (...) mis en place	Mise en place	Efficacité

³⁸ Initiale fictive de la ville.

	on l'a mis en place en septembre 2009.	place en septembre 2009.]	en septembre 2009.]		
	v5 : Voilà, et donc vous avez fait une première sortie en juillet 2012 ? V5 : Voilà, dans le feu de l'action !	[(...) dans le feu de l'action !]	[(...) dans le feu de l'action !]	Rapidité de la réponse	
33 à 44	v6 : Dans le feu de l'action. Et quelle évaluation portez-vous sur la mise en place de ce nouveau référentiel de formation au sein de votre IFSI ? V6 : À titre personnel, je pense que... pour moi c'est plutôt euh... quelque chose qui a été positif, une opportunité à saisir. que euh... pour une fois on avait un projet de formation qui n'était pas calqué sur celui des médecins, dont j'étais un peu polémique, hein ? Mais, euh... Voilà médecine qui est très segmentée, et puis vers des disciplines de plus en plus pointues. Donc on est revenu sur le métier infirmier, le cœur du métier, et je trouvais que l'approche était assez intéressante de se dire : « Que fait une infirmière ? Quel référentiel d'activités, pour cela ? De quelles compétences elle a besoin ? Et qu'est-ce qui peut servir à construire, élaborer, acquérir ses compétences dans ce référentiel de formation ? ». Je trouvais que la... la démarche était intéressante.	[À titre personnel (...)] [(...) quelque chose qui a été positif, une opportunité à saisir.] [Je trouve que c'était intéressant (...)] [(...) pour une fois on avait un projet de formation (...)] [(...) qui n'était pas calqué sur celui des médecins (...)] [(...) dont j'étais un peu polémique (...)] [(...) médecine qui est très segmentée, et puis vers des disciplines de plus en plus pointues.] [Donc on est revenu sur le métier infirmier, le cœur du métier (...)] [(...) je trouvais que l'approche était assez intéressante (...)] [Que fait une infirmière ?] [Quel référentiel d'activités, pour cela ?] [De quelles compétences elle a besoin ?] [Et qu'est-ce qui peut servir à construire, élaborer, acquérir ses compétences dans ce référentiel de formation ?] [Je trouvais que la... la démarche était intéressante.]	[(...) une opportunité à saisir.] [(...) intéressant (...)] [(...) projet de formation (...)] [(...) pas calqué (...)] [(...) métier infirmier, le cœur du métier (...)] [(...) approche (...) assez intéressante (...)] [Que fait une infirmière ?] [Quel référentiel d'activités (...)] [(...) quelles compétences (...) ?] [(...) construire, élaborer, acquérir ses compétences] [(...) démarche était intéressante.]	Positionnement Opportunité Intérêt Singularité d'un projet Identité professionnelle Désaccord Evolution médicale Cœur du métier Intérêt de l'approche Identité professionnelle infirmière Référentiel d'activités Référentiel de compétences Référentiel de formation Intérêt	Référentiel de formation
44 à 63	Au début, difficile avec les équipes sur les terrains, parce que cette image de l'Université... On a même entendu « Qui va mettre maintenant les mains dans le cambouis ? », sous-entendu « On ne va avoir maintenant que des gens qui vont être un peu	[Au début, difficile avec les équipes sur les terrains (...)] [(...) parce que cette image de l'Université...] [« Qui va mettre maintenant les mains dans le cambouis ? (...)]	[(...) équipes sur les terrains (...)] [(...) image de l'Université...] [(...) les mains dans le cambouis ? (...)]	Difficultés avec terrains de stage Image universitaire Perte d'identité professionnelle	Changement de paradigme de formation professionnelle

	<p>universitaires ? ». Par contre, chaque fois qu'on a retravaillé, avec eux on a dit « Mais attendez, le métier, c'est quoi votre métier ? Qu'est-ce que vous faites ? Qu'est-ce que vous voulez transmettre ? ». Et donc on s'est aperçu vite, en tout cas moi je me suis aperçu très vite que le métier était un levier intéressant pour travailler ensemble, et s'il y avait un terrain d'entente c'est bien celui-là ! Donc euh... voilà, ça a été plutôt porteur, et donc on a travaillé, nous, dessus, sur lequel on a travaillé avec les stages dans le groupe alternance, une dynamique assez intéressante qui est partie, qui euh... qui aurait besoin d'être relancée un petit peu, mais sur euh... effectivement : quelles sont les compétences qui sont développées sur les lieux de stage ? Qu'est-ce que vous voulez transmettre dans votre métier ? Enfin voilà, donc quelque chose qui est à mon avis assez intéressant, assez porteur et qui nous a permis de nous recentrer sur quelque chose qui à mon avis est commun IFSI et lieux de stages ; c'est quoi être infirmier ? Quel métier ? Qu'est-ce que j'ai besoin de savoir pour faire ça, quoi. Donc voilà, pour moi plutôt une dynamique qui est intéressante. Euh... la réflexivité est quelque chose qui était... qui est maintenant, j'ai envie de dire, un peu prescrite, obligatoire. Mais qui vient, qui vient, et que si on n'avait pas eu le nouveau référentiel, je ne suis pas sûr qu'elle serait venue comme ça.</p>	<p>[« On ne va avoir maintenant que des gens qui vont être un peu universitaires ? »] [(...) chaque fois qu'on a retravaillé, avec eux (...)] [(...) on a dit « Mais attendez, le métier, c'est quoi votre métier ? Qu'est-ce que vous faites ? Qu'est-ce que vous voulez transmettre ? »] [(...) je me suis aperçu très vite que le métier était un levier intéressant pour travailler ensemble (...)] [(...) un terrain d'entente c'est bien celui-là !] [(...) ça a été plutôt porteur (...)] [(...) on a travaillé avec les stages dans le groupe alternance (...)] [(...) une dynamique assez intéressante (...)] [(...) qui aurait besoin d'être relancée un petit peu (...)] [(...) quelles sont les compétences qui sont développées sur les lieux de stage ?] [Qu'est-ce que vous voulez transmettre dans votre métier ?] [(...) assez intéressant, assez porteur (...)] [(...) nous a permis de nous recentrer sur quelque chose qui (...) est commun IFSI et lieux de stages] [(...) c'est quoi être infirmier ? (...)] [(...) Quel métier ? (...)] [(...) Qu'est-ce que j'ai besoin de savoir pour faire ça (...)] [(...) pour moi plutôt une dynamique qui est intéressante.] [(...) la réflexivité est (...) maintenant (...) un peu prescrite, obligatoire.] [(...) si on n'avait pas eu le nouveau référentiel, je ne suis pas sûr qu'elle serait venue comme ça.]</p>	<p>[« (...) universitaires ? »] [(...) votre métier ? (...) vous voulez transmettre ? »] [(...) levier intéressant pour travailler ensemble (...)] [(...) terrain d'entente (...)] [(...) porteur (...)] [(...) groupe alternance (...)] [(...) dynamique assez intéressante (...)] [(...) compétences (...) sur les lieux de stage ?] [(...) transmettre dans votre métier ?] [(...) intéressant, (...) porteur (...)] [(...) commun IFSI et lieux de stages] [(...) être infirmier ? (...)] [(...) métier ? (...)] [(...) besoin de savoir (...)] [(...) dynamique (...) intéressante.] [(...) réflexivité prescrite, obligatoire.]</p>	<p>Représentation universitaire</p> <p>Identité professionnelle</p> <p>Référentiel métier</p> <p>Levier de travail</p> <p>Discours commun</p> <p>Porteur</p> <p>Alternance</p> <p>Dynamique intéressante</p> <p>Remobilisation</p> <p>Compétences de terrain</p> <p>Transmission du métier</p> <p>Intérêts, porteur</p> <p>Langage commun</p> <p>Etre infirmier</p> <p>Métier</p> <p>Savoirs</p> <p>Dynamique intéressante</p> <p>Réflexivité prescrite</p> <p>Nouveau référentiel</p>	
--	--	--	---	--	--

64 à 77	<p>v7 : Oui, tout à fait. V7 : Hein, donc, je pense que ça a été un peu des éléments moteurs, qui permettent de... de changer le profil... On va essayer de mettre en place un comité des usagers, enfin des usagers... J'ai maintenant un groupe de professionnels qui se sont engagés dans cette démarche-là. On va faire une première réunion bientôt, là, sur le comité des usagers, pour essayer de savoir quel est le profil du form... de l'infirmier formé référentiel 2009. Est-ce qu'il est différent des autres ? Les avantages, les inconvénients, qu'est-ce qu'il faudrait retravailler ? Voilà... des choses qui... Apparemment l'autonomie ressort assez facilement, le questionnement ressort assez facilement dans ce que j'entends dire, l'analyse, il manquerait peut-être, selon les professionnels, des connaissances un peu plus en termes de processus, moins de pathologies, et donc là il y a à mon avis nous aussi à retravailler sur la façon dont on enseigne les processus. Apparemment c'est ce qui pourrait ressortir de ... Si je fais un cliché assez rapide c'est ce qui ressortirait, voilà.</p>	<p>[(...) ça a été un peu des éléments moteurs (...)] [(...) qui permettent de... de changer le profil...] [(...) essayer de mettre en place un comité des usagers (...)] [(...) un groupe de professionnels qui se sont engagés dans cette démarche-là.] [(...) faire une première réunion bientôt (...)] [(...) le comité des usagers (...)] [(...) essayer de savoir quel est le profil (...) de l'infirmier formé référentiel 2009.] [Est-ce qu'il est différent des autres ?] [Les avantages, les inconvénients, qu'est-ce qu'il faudrait retravailler ?] [(...) l'autonomie ressort assez facilement (...)] [(...) le questionnement ressort assez facilement dans ce que j'entends dire (...)] [(...) l'analyse (...)] [(...) il manquerait peut-être, selon les professionnels, des connaissances un peu plus en termes de processus, moins de pathologies (...)] [(...) retravailler sur la façon dont on enseigne les processus.] [(...) c'est ce qui pourrait ressortir (...)] [Si je fais un cliché assez rapide (...)] [(...) c'est ce qui ressortirait (...)]</p>	<p>[(...) éléments moteurs (...)] [(...) changer le profil...] [(...) un comité des usagers (...)] [(...) un groupe de professionnels] [(...) première réunion (...)] [(...) le comité des usagers (...)] [(...) le profil (...) de l'infirmier formé référentiel 2009.] [(...) différent des autres ?] [Les avantages, les inconvénients (...)] [(...) autonomie (...)] [(...) le questionnement (...)] [(...) l'analyse (...)] [(...) connaissances un peu plus en termes de processus (...)] [(...) façon dont on enseigne les processus.]</p>	<p>Éléments moteurs Profil Comité des usagers Groupe professionnel Groupe de travail Comité des usagers Profil infirmier formé Différence de profil Avantages et inconvénients Autonomie Questionnement Analyse Connaissances des processus Enseignement des processus Emanation de la réflexion Photographie globale Emanation de la réflexion</p>	<p>Mise en œuvre du référentiel de formation</p>
78 à 108	<p>v8 : Et c'est un comité des usagers qui donc euh... qui regroupera des usagers et des formateurs, des professionnels ? V8 : Pour nous, usagers..., parce que la Région nous avait un peu incité là-dessus. Et puis pour nous l'utilisateur c'est pas l'étudiant, ce sera effectivement des gens qui sollicitent la formation. Donc des employeurs publics, privés, des cadres, des directeurs de soins,</p>	<p>[(...) on s'est posé la question (...)] [(...) la Région nous avait un peu incité là-dessus.] [(...) pour nous l'utilisateur c'est pas l'étudiant (...)] [(...) des gens qui sollicitent la formation.]</p>	<p>[(...) la Région] [(...) l'utilisateur c'est pas l'étudiant (...)] [(...) des gens qui sollicitent la</p>	<p>Questionnement Région Usager Clients et prestataires</p>	<p>Collaboration avec le terrain professionnel</p>

des cadres Sup, des cadres, des infirmiers du terrain...	[Donc des employeurs publics, privés, des cadres, des directeurs de soins, des cadres Sup, des cadres, des infirmiers du terrain...]	formation]		
<i>v9 : D'accord.</i> V9 : D'accord. Qui vont pouvoir porter un regard, ben... sur la formation telle qu'elle... enfin sur le résultat plus de la formation, et nous donner des pistes peut-être pour savoir qu'est-ce qu'il faut qu'on développe, qu'est-ce qu'il y a revoir enfin ça me paraît intéressant de...	[(...) Qui vont pouvoir porter un regard (...) sur la formation (...) sur le résultat plus de la formation (...)] [(...) nous donner des pistes (...)] [(...) peut-être pour savoir qu'est-ce qu'il faut qu'on développe, qu'est-ce qu'il y a à revoir (...)] [(...) ça me paraît intéressant (...)]	[(...) le résultat plus de la formation (...)] [(...) des pistes (...)] [(...) qu'on développe, (...) qu'il y a à revoir (...)]	Résultat de formation Pistes Développement réajustements Intérêt	
<i>v10 : Avec une composition qui va toucher plus votre département par exemple ou... ?</i> V10 : Alors nous, ce sont tous nos lieux de stage, surtout nos partenaires hein ?, donc effectivement...	[(...) ce sont tous nos lieux de stage, surtout nos partenaires (...)]	[(...) nos lieux de stage, surtout nos partenaires (...)]	Partenaires de stage	
<i>v11 : Oui c'est cela ! Et vous avez un partenariat qui est surtout sur le département, qui ne s'étale pas trop sur les autres... ?</i> V11 : On va un peu sur C. ³⁹	[On va un peu sur C.]		Mobilité	
<i>v12 : Oui je sais que vous allez un peu sur C. et O.</i> V12 : Oui C. et O., C. avec lequel on a mis en place des parcours de stage, travail intéressant. Je ne sais pas si ça pourra continuer, mais... Parce qu'effectivement...	[(...) on a mis en place des parcours de stage (...)] [(...) travail intéressant.] [Je ne sais pas si ça pourra continuer (...)]	[(...) des parcours de stage (...)] [(...) travail intéressant.]	Parcours de stage Intérêt du travail Maintien	
<i>v13 : On se partage des stages, et mon collègue qui gère les stages...</i> V13 : Moi je leur ai dit je veux moins de stages mais... Et puis on a travaillé sur les parcours.	[(...) je leur ai dit je veux moins de stages (...)] [(...) on a travaillé sur les parcours.]	[(...) moins de stages (...)] [(...) on a travaillé sur les parcours.]	Sélection des stages Parcours	
<i>v14 : D'accord.</i> V14 : Donc on en prend peut-être deux à l'année, mais... Et par contre pour des stages	[(...) on en prend peut-être deux à l'année, mais... (...)]	[(...) deux à l'année (...)]	Limitation	

³⁹ Initiale fictive de la ville.

	optionnels euh... eh bien on envoie des étudiants, et en fonction de leur projet... Et là ils prennent plutôt des étudiants qui risqueraient de travailler.	[(...) pour des stages optionnels (...) on envoie des étudiants (...)] [(...) et en fonction de leur projet...] [(...) ils prennent plutôt des étudiants qui risqueraient de travailler.]	[(...) stages optionnels (...)] [(...) leur projet...] [(...) ils prennent plutôt des étudiants qui risqueraient de travailler.]	Stages optionnels Projet Perspectives de travail	
	v15 : <i>Oui c'est cela !</i> V15 : Mais vous restez prioritaires !	[(...) vous restez prioritaires !]	[(...) prioritaires !]	Priorité	
	v16 : <i>Ah oui, c'est la priorité du département, territoriale ! Il n'y a pas de souci ! (...)</i>				
108 à 125	<i>Là, vous m'avez parlé effectivement de la mise en place de ce nouveau référentiel, un peu au niveau des terrains. Au niveau intra, au niveau de la partie IFSI est-ce qu'il y a eu des... une dynamique euh... particulière, des difficultés, ... ?</i> V16 : Alors la dynamique euh... a été intéressante. Parce que moi j'ai dit on ne part pas si on ne fait pas un projet pédagogique. Euh... j'ai dit si on part on ne fera jamais le projet pédagogique, et on gardera l'ancien. Donc on a travaillé pendant l'été, et on a fait notre projet pédagogique, qui s'est basé sur le modèle VRP de Meirieu : Valeurs, Réflex.. Références théoriques, et Praxéologie. Donc on a retravaillé un petit peu là-dessus et je trouvais que c'était intéressant : c'est quoi le socio-constructivisme, quand on parle de ça qu'est-ce que ça veut dire, on fait référence à quel auteurs, et on a déterminé nos principes d'action. Donc ça, j'ai trouvé que c'était intéressant, auquel on a associé les professionnels qui ont donné leur avis aussi. On a travaillé sur les compétences, les dix compétences mais nous derrière ces dix compétences comment on voudrait les faire vivre à l'IFSI de... Évaluer une situation clinique, établir un diagnostic infirmier, qu'est-ce qu'on va... ? Mettre l'accent, bon effectivement on souhaite mettre l'accent	[(...) la dynamique euh... a été intéressante.] [(...) on ne part pas si on ne fait pas un projet pédagogique.] [(...) si on part on ne fera jamais le projet pédagogique, et on gardera l'ancien.] [(...) on a travaillé pendant l'été (...)] [(...) on a fait notre projet pédagogique, qui s'est basé sur le modèle VRP de Meirieu : Valeurs, Réflex.. Références théoriques, et Praxéologie.] [(...) on a retravaillé un petit peu là-dessus (...)] [(...) je trouvais que c'était intéressant (...)] [(...) c'est quoi le socio-constructivisme (...)] [(...) on fait référence à quels auteurs (...)] [(...) on a déterminé nos principes d'action.] [(...) j'ai trouvé que c'était intéressant (...)] [(...) on a associé les professionnels qui ont donné leur avis aussi.] [On a travaillé sur les compétences, les dix compétences (...)] [(...) mais nous derrière ces dix	[(...) la dynamique (...)] [(...) projet pédagogique.] [(...) projet pédagogique (...)] [(...) projet pédagogique (...)] [(...) je trouvais que c'était intéressant (...)] [(...) auteurs (...)] [(...) principes d'action.] [(...) intéressant (...)] [(...) associé les professionnels (...)] [(...) les dix compétences (...)] [(...) les faire vivre à l'IFSI (...)]	Dynamique intéressante Projet pédagogique Projet pédagogique Temporalité Projet pédagogique Groupe de travail Intérêt Auteurs Principes d'action Intérêt Travail en collaboration Compétences Opérationnalisation	Elaboration du projet pédagogique

	beaucoup sur l'observation clinique, enfin voilà. Des éléments clés, donc on a retravaillé là-dessus ce qui était intéressant.	compétences comment on voudrait les faire vivre à l'IFSI (...)] [Évaluer une situation clinique, établir un diagnostic infirmier (...)] [(...) on souhaite mettre l'accent beaucoup sur l'observation clinique (...)] [Des éléments clés (...)] [(...) on a retravaillé là-dessus ce qui était intéressant.]	[(...) l'observation clinique (...)] [Des éléments clés (...)] [(...) intéressant.]	Situation clinique Observation clinique Éléments clés Intérêt	
125 à 149	Par contre la difficulté qu'ont eu beaucoup d'IFSI, je peux comprendre, c'est qu'on avait le programme 92 donc, nous, on aura pu travailler réellement dans ... disons qu'il y a eu une équipe, une équipe pilote qui est partie sur ce projet-là. Et d'autres qui sont restés sur le programme 92. Les difficultés donc qu'on a pu rencontrer, c'est qu'à un moment j'ai eu deux équipes, un petit peu, une qui allait de l'avant et puis l'autre qui disait « Nous on vous suit, d'accord, pas de soucis, allez-y, voilà ». Alors la première année ça a bien fonctionné, la deuxième année, c'est que la deuxième équipe qui a pris le relais a commencé à dire « Oui ils ont fait ça, mais nous peut-être que... ». Donc ça, parfois, ça a été un petit peu difficile parce que ça aurait pu être fait dans la globalité, je pense que tout le monde aurait pu avoir... Même s'ils ont eu les informations, ce n'est pas la même chose que d'avoir participé, bon voilà. Après très vite on a retravaillé sur le projet pédagogique d'une manière générale avec des formations, et puis au fur et à mesure on a fait des... des... des formations pour essayer que tout le monde ait la même culture. Ce qui a permis à certains de mieux comprendre ce que la première équipe a mis en place, la deux... l'équipe qui a mis en place ce projet de se dire « On a déjà fait ça, et là effectivement c'est à	[(...) la difficulté qu'ont eu beaucoup d'IFSI (...)] [(...) on avait le programme 92 (...)] [(...) il y a eu une équipe, une équipe pilote qui est partie sur ce projet-là.] [(...) d'autres qui sont restés sur le programme 92.] [Les difficultés donc qu'on a pu rencontrer (...)] [(...) à un moment j'ai eu deux équipes (...)] [(...) une qui allait de l'avant et puis l'autre qui disait « Nous on vous suit, d'accord, pas de soucis, allez-y, voilà] [(...) la première année ça a bien fonctionné (...)] [(...) la deuxième année, c'est que la deuxième équipe qui a pris le relais a commencé à dire « Oui ils ont fait ça, mais nous peut-être que... ».] [(...) ça a été un petit peu difficile parce que ça aurait pu être fait dans la globalité (...)] [(...) je pense que tout le monde aurait pu avoir...] [Même s'ils ont eu les informations (...)] [(...) ce n'est pas la même chose que d'avoir participé (...)] [(...) on a retravaillé sur le projet pédagogique d'une manière générale avec des formations (...)]	[(...) la difficulté (...)] [(...) le programme 92 (...)] [(...) une équipe pilote (...)] [(...) le programme 92.] [Les difficultés (...)] [(...) deux équipes (...)] [(...) la globalité (...)] [(...) le projet pédagogique (...)]	Difficultés Programme 92 Equipe pilote Programme 92 Difficultés Scission de l'équipe Scission de la dynamique Fonctionnement correct Remise en cause Manque de globalité Manque de concertation Informations Participation Projet pédagogique Formations	Mise en œuvre bipartite du programme de formation

	réajuster, à revoir à reconsidérer ».	[(...) des formations (...) [(...) pour essayer que tout le monde ait la même culture.] [Ce qui a permis à certains de mieux comprendre ce que la première équipe a mis en place (...) [(...) l'équipe qui a mis en place ce projet de se dire « On a déjà fait ça, et là effectivement c'est à réajuster, à revoir à reconsidérer ».]	[(...) des formations (...) [(...) la même culture.] [(...) mieux comprendre (...) [(...) à réajuster, à revoir à reconsidérer ».]	Culture commune Compréhension Remise en cause	
	<i>v17 : Oui.</i> V17 : Donc euh... voilà. Moi, ce qui a été le plus difficile c'est la mise en parallèle de ces deux programmes...	[(...) ce qui a été le plus difficile (...) [(...) c'est la mise en parallèle de ces deux programmes...]	[(...) le plus difficile (...) [(...) la mise en parallèle de ces deux programmes...]	Difficultés Mise en œuvre bipartite	
	<i>v18 : Oui, d'accord, oui.</i> V18 : ... avec des gens qui ne pouvaient pas s'inscrire sur les deux. Et puis ben, euh... euh... comme j'imagine dans beaucoup d'IFSI, une euh... enfin on peut imaginer des gens... un référentiel qui arrive, j'adhère ou j'adhère pas. Donc il y a des gens qui ont adhéré, des gens qui n'ont pas adhéré...	[... avec des gens qui ne pouvaient pas s'inscrire sur les deux.] [(...) comme j'imagine dans beaucoup d'IFSI (...) [(...) un référentiel qui arrive, j'adhère ou j'adhère pas.] [(...) il y a des gens qui ont adhéré, des gens qui n'ont pas adhéré...]	[(...) pas s'inscrire sur les deux.] [(...) dans beaucoup d'IFSI (...) [(...) j'adhère ou j'adhère pas.] [(...) il y a des gens qui ont adhéré, des gens qui n'ont pas adhéré...]	Scission de l'équipe Comparatif inter-IFSI Adhésion et non-adhésion Adhésion et non-adhésion	
150 à 165	<i>v19 : Oui, d'accord, avec un peu des résistances ?</i> V19 : Voilà ! Et puis pour moi ce référentiel 2009 amène à un autre type... de.. professionnels à l'IFSI. Je pense qu'on va plus vers un profil de formateur, et moins un profil d'enseignant...	[(...) pour moi ce référentiel 2009 amène à un autre type... de.. professionnels à l'IFSI.] [(...) on va plus vers un profil de formateur, et moins un profil d'enseignant...]	[(...) un autre type... de.. professionnels à l'IFSI.] [(...) un profil de formateur, et moins un profil d'enseignant...]	Identité professionnelle Profil de formateur	Modification des pratiques et de l'identité professionnelle du formateur
	<i>v20 : Oui...</i> V20 : ... et il y a des personnes qui se retrouvaient bien dans l'enseignement, et beaucoup moins dans le face-à-face pédagogique, dans le travail sur les petits groupes, de rentrer dans une salle avec des grandes lignes : « Mais comment, qu'est-ce que je fais avec tout ça... ? ».	[(...) il y a des personnes qui se retrouvaient bien dans l'enseignement (...) [(...) beaucoup moins dans le face-à-face pédagogique, dans le travail sur les petits groupes (...) [(...) rentrer dans une salle avec des grandes lignes : « Mais comment, qu'est-ce que je fais avec tout ça... ? ».	[(...) se retrouvaient bien dans l'enseignement (...) [(...) beaucoup moins dans le face-à-face pédagogique (...) [(...) rentrer dans une salle avec des grandes lignes : « Mais comment, qu'est-ce que je fais avec tout ça... ? ».	Enseignement Face-à-face pédagogique Didactique	

	<p>v21 : Oui... V21 : Et il y a eu aussi au niveau des équipes des gens qui sont partis, d'autres qui sont arrivés, donc effectivement euh... euh... voilà. Je crois qu'il y a des profils différents, et ça se stabilise maintenant.</p>	<p>[(...) au niveau des équipes des gens qui sont partis, d'autres qui sont arrivés (...)] [(...) il y a des profils différents, et ça se stabilise maintenant.]</p>	<p>[(...) des gens qui sont partis, d'autres qui sont arrivés (...)] [(...) il y a des profils différents, et ça se stabilise maintenant.]</p>	<p>Mobilité interne</p> <p>Stabilisation des profils</p>	
	<p>v22 : D'accord. V22 : Mais c'est clair on voit que... c'est clair on voit que ça a changé. Il y a des gens qui à mon avis ont été plus en difficulté avec le référentiel 2009.</p>	<p>[(...) c'est clair on voit que ça a changé.] [Il y a des gens qui (...) ont été plus en difficulté avec le référentiel 2009.]</p>	<p>[(...) ça a changé.] [(...) plus en difficulté avec le référentiel 2009.]</p>	<p>Changement</p> <p>Formateurs en difficulté</p>	
166 à 181	<p>v23 : D'accord. V23 : Quand on leur parle schèmes d'action, comment on peut faire face à une situation, travailler, et ben ce n'était pas comme ça qu'on faisait auparavant....</p>	<p>[Quand on leur parle schèmes d'action, comment on peut faire face à une situation, travailler (...)] [(...) ce n'était pas comme ça qu'on faisait auparavant....]</p>	<p>[(...) schèmes d'action (...)]</p> <p>[(...) pas comme ça qu'on faisait auparavant....]</p>	<p>Discours conceptuel</p> <p>Changement de pratiques</p>	Appropriation d'une culture professionnelle, de formation, commune
	<p>v24 : Oui... V24 : ... donc voilà... C'était euh... c'était euh... après des groupes de travail se sont ... se sont mis en place au niveau de l'IFSI par thèmes. Et là, on a maintenant, j'ai envie de dire, euh... des ... un parcours qui a été fait de trois années, un cycle de formation. Et euh... je profite justement de ce qui est a été fait pour euh... remettre en écrit ce qu'on avait mis en place, et le formaliser un petit peu plus. Et là j'arrive à mes référentiels, qu'on reprend, qu'on revisite, et qu'on revoit aussi au regard d'une formation. Ça fait la troisième formation que l'équipe vient de faire. Et euh... donc euh... j'ai l'impression que maintenant... j'ai une culture... commune, hein ? Donc on a fait ça avec un organisme de formation...</p>	<p>[(...) des groupes de travail se sont ... se sont mis en place au niveau de l'IFSI par thèmes.] [(...) un parcours qui a été fait de trois années, un cycle de formation.] [(...) remettre en écrit ce qu'on avait mis en place, et le formaliser un petit peu plus.] [(...) référentiels, qu'on reprend, qu'on revisite, et qu'on revoit aussi au regard d'une formation.] [Ça fait la troisième formation que l'équipe vient de faire.] [(...) j'ai l'impression que maintenant... j'ai une culture... commune (...)] [(...) on a fait ça avec un organisme de formation...]</p>	<p>[(...) des groupes de travail (...) par thèmes.] [(...) un cycle de formation.] [(...) le formaliser (...)] [(...) référentiels, (...)] [(...) la troisième formation (...)] [(...) une culture... commune (...)] [(...) avec un organisme de formation...]</p>	<p>Groupes de travail thématiques</p> <p>Cycle de formation</p> <p>Formalisation écrite</p> <p>Référentiels</p> <p>Formation continue</p> <p>Culture commune</p> <p>Formation continue</p>	
	<p>v25 : Oui c'est la question que j'allais vous poser ? V25 : ... et on s'aperçoit maintenant qu'on fait référence à peu près tous à la même</p>	<p>[(...) maintenant qu'on fait référence à peu près tous à la même chose.]</p>	<p>[(...) référence à peu près tous à la même chose.]</p>	<p>Culture commune</p>	

	chose.				
181 à 209	Alors qu'avant, on était plusieurs à avoir fait des Master, donc, nous, on a fait référence à ce qu'on avait vu dans nos Masters...	[(...) avant, on était plusieurs à avoir fait des Master (...) [(...) on a fait référence à ce qu'on avait vu dans nos Masters...]	[(...) plusieurs à avoir fait des Master (...) [(...) référence à ce qu'on avait vu dans nos Masters...]	Diplôme universitaire Culture universitaire	Transmission et appropriation conceptuelle d'une culture universitaire commune
	<i>v26 : Oui, oui, d'accord.</i> V26 : ...Personnellement moi j'ai vu des choses, je ne suis pas sûr de l'avoir dit à mes collègues de façon très simple, parce que j'étais en train de m'approprier de la théorie, et qu'il y avait des termes que j'avais encore en tête, qui me parlaient, mais quand je venais avec mes collègues je leur parlais de schèmes d'action... Il me disait « Oui tu es gentil ! Les schèmes d'action, tu peux nous expliquer concrètement ? ». Oui on va le faire, mais... Le stage nous a bien aidé parce qu'on avait mis en parallèle de ces stages-là... il y a des petits groupes pour lesquels on avait travaillé sur l'approche par compétence, et c'était en même temps que mon Master, donc eux ils étaient assez calés avec ça. Pour d'autres c'était un petit peu plus compliqué. Maintenant on voit qu'on a plus une culture commune	[(...) j'ai vu des choses, je ne suis pas sûr de l'avoir dit à mes collègues de façon très simple (...) [(...) j'étais en train de m'approprier de la théorie (...) [(...) il y avait des termes que j'avais encore en tête, qui me parlaient (...) [(...) quand je venais avec mes collègues je leur parlais de schèmes d'action...] [(...) Les schèmes d'action, tu peux nous expliquer concrètement ? ».] [Le stage nous a bien aidé (...) [(...) il y a des petits groupes pour lesquels on avait travaillé sur l'approche par compétence (...) [(...) c'était en même temps que mon Master (...) [(...) donc eux ils étaient assez calés avec ça.] [Pour d'autres c'était un petit peu plus compliqué.] [Maintenant on voit qu'on a plus une culture commune ...]	[(...) l'avoir dit à mes collègues de façon très simple (...) [(...) m'approprier de la théorie (...) [(...) des termes que j'avais encore en tête, qui me parlaient (...) [(...) je leur parlais de schèmes d'action...] [(...) nous expliquer concrètement ? ».] [Le stage (...) [(...) l'approche par compétence (...) [(...) mon Master (...) [(...) plus compliqué.] [(...) une culture commune ...]	Transmission inadaptée Appropriation conceptuelle Appropriation sémantique Discours conceptuel Discours conceptuel Incompréhension Stage Approche par compétences Diplôme universitaire Appropriation conceptuelle Difficultés Culture commune	
	<i>v27 : Avec un langage commun ?</i> V27 : ... et non des gens qui venaient avec effectivement euh... des connaissances et euh... parfois ben voilà ... Et on sait très bien que euh... l'Université, ils ont tous leurs pontes, leurs auteurs, leurs références,... Moi qui suis allé à Angers pour ma Licence, et mon Master à Nantes, on voit bien que c'est pas tout à fait les mêmes auteurs, même si on dit parfois la même chose, donc voilà. Donc,	[(...) des gens qui venaient avec effectivement euh... des connaissances (...) [(...) l'Université, ils ont tous leurs pontes, leurs auteurs, leurs références,...] [Moi qui suis allé à Angers pour ma Licence, et mon Master à Nantes (...) [(...) c'est pas tout à fait les mêmes auteurs, même si on dit parfois la même chose (...)	[(...) venaient avec effectivement (...) [(...) des connaissances (...) [(...) tous leurs pontes, leurs auteurs, leurs références,...] [(...) à Angers pour ma Licence, et mon Master à Nantes (...) [(...) pas tout à fait les mêmes auteurs (...)	Connaissances antérieures Culture universitaire Diplômes universitaires Culture universitaire	

	<p>euh... euh... des Masters intéressants, il y en a eu sur l'accompagnement, il y en a eu sur l'ingénierie... donc moi, sur la formation des formateurs par l'analyse des situations de travail, qui était intéressant, approche compétences et situations... Mais malgré tout ce n'est pas une culture d'établissement.</p>	<p>[(...) des Masters intéressants, il y en a eu sur l'accompagnement, il y en a eu sur l'ingénierie...] [(...) moi, sur la formation des formateurs par l'analyse des situations de travail, qui était intéressant, approche compétences et situations...] [Mais malgré tout ce n'est pas une culture d'établissement.]</p>	<p>[(...) des Masters intéressants (...)] [(...) l'analyse des situations de travail (...)] [(...) pas une culture d'établissement.]</p>	<p>Diplômes universitaires Diplôme universitaire Culture d'établissement</p>	
	<p>v28 : <i>Oui tout à fait.</i> V28 : Donc euh... voilà. Et puis euh... entre nous, se l'approprier en Master, le digérer et le redire simplement.</p>	<p>[(...) se l'approprier en Master, le digérer et le redire simplement.]</p>	<p>[(...) se l'approprier en Master (...)]</p>	<p>Appropriation conceptuelle</p>	
	<p>v29 : <i>Et le restituer avec beaucoup de simplicité dans le langage, ne serait-ce que dans le langage ?</i> V29 : Et le faire vivre au quotidien, ce n'est pas si simple que ça.</p>	<p>[Et le faire vivre au quotidien, ce n'est pas si simple que ça.]</p>	<p>[(...) le faire vivre au quotidien (...)]</p>	<p>Transférabilité</p>	
<p>210 à 236</p>	<p>v30 : <i>Oui, oui.</i> V30 : Donc voilà. Donc là, j'ai l'impression qu'on a une équipe qui s'est, voilà... qui s'est stabilisée. Euh... on arrive à avoir maintenant pas mal de groupes de travail, dont, par exemple, « bilan des apprentissages », c'est quoi chez nous le bilan des apprentissages. On a mis en place l'analyse des situations cliniques en stage, des temps où on travaille avec les étudiants. Voilà, et justement tout cela passe par des référentiels, qui au début ont été un peu euh... comment dire, c'était plutôt une fiche pédagogique avec rien que des objectifs et une petite stratégie vite fait. Et maintenant ça a plus été revisité, revu au niveau de l'équipe, validé. Et qui permet de faire..., de dire à l'IFSI de..., telle activité voilà le genre. Après chacun le fait vivre avec son style un petit peu particulier. Mais malgré tout, la ligne directrice institutionnelle c'est celle-ci. Ce qui</p>	<p>[(...) on a une équipe qui s'est, voilà... qui s'est stabilisée.] [(...) maintenant pas mal de groupes de travail (...)] [(...) par exemple, « bilan des apprentissages », c'est quoi chez nous le bilan des apprentissages.] [On a mis en place l'analyse des situations cliniques en stage (...)] [(...) des temps où on travaille avec les étudiants.] [(...) tout cela passe par des référentiels (...)] [(...) au début (...) c'était plutôt une fiche pédagogique avec rien que des objectifs (...)] [(...) et une petite stratégie vite fait.] [(...) ça a plus été revisité, revu au niveau de l'équipe, validé.] [(...) permet de faire..., de dire à l'IFSI</p>	<p>[(...) équipe (...) qui s'est stabilisée.] [(...) groupes de travail (...)] [(...) le bilan des apprentissages.] [l'analyse des situations cliniques en stage (...)] [(...) on travaille avec les étudiants.] [(...) des référentiels (...)] [(...) une fiche pédagogique (...)] [(...) stratégie (...)] [(...) revisité revu (...) validé.] [(...) telle activité voilà le genre.]</p>	<p>Stabilisation de l'équipe Groupe de travail Bilan des apprentissages Bilan des apprentissages Analyse des situations cliniques en stage Travail avec les étudiants Référentiels Fiche pédagogique Stratégie Réajustements et validation Genre de l'activité</p>	<p>Appropriation collective et individuelle dans une dynamique d'élaboration des orientations institutionnelles</p>

	<p>paraît à mon avis intéressant maintenant. Alors que pendant un moment il y avait... mmm moi je trouve avant le référentiel 2009 il y avait quand même beaucoup « le suivi pédagogique pour moi c'est ça, pour moi c'est ça, pour moi c'est ça... » Et concrètement, à l'IFSI c'est quoi ? (rire) Donc voilà.</p>	<p>de..., telle activité voilà le genre.] [Après chacun le fait vivre avec son style un petit peu particulier.] [(...) la ligne directrice institutionnelle c'est celle-ci.] [Ce qui paraît à mon avis intéressant maintenant.] [(...) avant le référentiel 2009 il y avait quand même beaucoup « le suivi pédagogique pour moi c'est ça, pour moi c'est ça, pour moi c'est ça... »].] [Et concrètement, à l'IFSI c'est quoi ?]</p>	<p>[(...) son style (...)] [(...) la ligne directrice institutionnelle (...)] [(...) « le suivi pédagogique pour moi c'est ça, (...) »].] [Et concrètement, à l'IFSI (...)]</p>	<p>Style Orientation institutionnelle Intérêt Suivi pédagogique conceptualisé Suivi pédagogique opérationnalisé</p>	
	<p>v31 : Et donc c'est à travers les formations que ça s'est un petit peu... ? V31 : Et puis, j'ai envie de dire les travaux qui ont été menés par..., on a des groupes de travail sur le travail de fin d'études, sur le... le bilan des apprentissages, sur l'analyse de pratiques, sur... Donc voilà à la suite de ça on fait... on travaille, on fait un référentiel qui est présenté à l'équipe, qui peut être à un moment pas entièrement considéré mais discuté, échangé sur certains points, qui nous permet d'avoir une base. Et ce qui me paraît intéressant pour moi en tant que responsable pédagogique, c'est justement d'avoir des référentiels qui vont donner le genre pour cette activité-là. En gros, comment on fait ça et quels sont les lignes directrices par rapport à ça.</p>	<p>[Tout à fait, tout à fait.] [(...) on a des groupes de travail sur le travail de fin d'études, sur le... le bilan des apprentissages, sur l'analyse de pratiques (...)] [(...) on fait un référentiel qui est présenté à l'équipe (...)] [(...) qui peut être à un moment pas entièrement considéré mais discuté, échangé sur certains points, qui nous permet d'avoir une base.] [Et ce qui me paraît intéressant (...)] [(...) pour moi en tant que responsable pédagogique (...)] [(...) avoir des référentiels qui vont donner le genre pour cette activité-là.] [(...) comment on fait ça et quels sont les lignes directrices par rapport à ça.]</p>	<p>[(...) des groupes de travail (...)] [(...) on fait un référentiel (...)] [(...) avoir une base.] [(...)intéressant (...)] [(...) en tant que responsable pédagogique (...)] [(...) avoir des référentiels (...)] [(...) les lignes directrices (...)]</p>	<p>Acquiescement Groupes de travail Référentiel Base d'échanges Intérêt Responsable pédagogique Référentiels Orientations pédagogiques</p>	
	<p>v32 : D'accord. V32 : Voilà !</p>	<p>[Voilà !]</p>	<p>[Voilà !]</p>	<p>Constat</p>	
237 à 271	<p>v33 : Et dans la déclinaison, je dirais au quotidien, de ce nouveau référentiel, il y a des obstacles, des difficultés particulières sur le plan, on va dire, un petit peu plus pratique,</p>				<p>Place du suivi pédagogique individuel et collectif de l'étudiant dans la formation</p>

<p><i>quoi ?</i> V33 : Alors euh... sur le plan pratique, c'est clair que nous quand on est parti référentiel 2009, on a fait ce qui nous paraissait euh... c'est peut-être un peu prétentieux, mais on tendait vers un idéal. On s'est très vite aperçu que ce qui était valable pour une promo, il fallait le reproduire pour une deuxième puis pour une troisième. Et que là au niveau emploi du temps ça ne passait plus.</p>	<p>[(...) sur le plan pratique (...) quand on est parti référentiel 2009 (...)] [(...) c'est peut-être un peu prétentieux (...)] [(...) on tendait vers un idéal.] [On s'est très vite aperçu que ce qui était valable pour une promo, il fallait le reproduire pour une deuxième puis pour une troisième.] [(...) au niveau emploi du temps ça ne passait plus.]</p>	<p>[(...) quand on est parti référentiel 2009 (...)] [(...) un peu prétentieux (...)] [(...) on tendait vers un idéal.] [(...) le reproduire pour une deuxième puis pour une troisième.] [(...) au niveau emploi du temps (...)]</p>	<p>Initialisation du référentiel 2009 Prétention pédagogique Idéalisation Reconduction pédagogique Contraintes temporelles</p>	
<p>v34 : Voilà. V34 : Il va falloir commencer à se dire... En plus on a tendance, moi peut-être le premier, à empiler. Et il faut en enlever, et euh... j'ai du mal à en enlever et je m'aperçois que l'équipe a un peu du mal aussi à en enlever. Donc, c'est clair que effectivement ce référentiel 2009 demande du temps, nous on a privilégié le suivi individuel, pédagogique individuel ce qu'on avait peu avant, on avait beaucoup de suivi pédagogique collectif. Et l'individuel se faisait beaucoup euh... sur du temps informel, entre midi et deux, le soir, et tout ce qui s'ensuit, ce qui était très dépendant des formateurs. Certains mettaient du temps sur des temps de cours, ce qui veut dire que l'étudiant devait choisir entre le cours ou aller euh... Ce qui n'est quand même pas tout à fait génial, hein ? D'autres effectivement avaient terminé le soir à des heures pas possibles, d'autres euh... ça durait peu de temps. Les étudiants renvoyaient aussi une inégalité dans l'accompagnement... Donc on a considéré que le suivi individuel était important. On a donc mis plus de temps par rapport à ça, plus de face-à-face pédagogique beaucoup en petits groupes. Donc c'est pas forcément en termes de salles, quoique on a</p>	<p>[(...) on a tendance (...) à empiler.] [Et il faut en enlever, et euh... j'ai du mal à en enlever et je m'aperçois que l'équipe a un peu du mal aussi à en enlever.] [(...) ce référentiel 2009 demande du temps (...)] [(...) on a privilégié le suivi individuel, pédagogique individuel ce qu'on avait peu avant (...)] [(...) on avait beaucoup de suivi pédagogique collectif.] [Et l'individuel se faisait beaucoup (...) sur du temps informel, entre midi et deux, le soir, et tout ce qui s'ensuit (...)] [(...) ce qui était très dépendant des formateurs.] [Certains mettaient du temps sur des temps de cours (...)] [(...) l'étudiant devait choisir entre le cours ou aller (...)] [Ce qui n'est quand même pas tout à fait génial (...)] [D'autres effectivement avaient terminé le soir à des heures pas possibles (...)] [(...) d'autres euh... ça durait peu de temps.] [Les étudiants renvoyaient aussi une</p>	<p>[(...) on a tendance (...) à empiler.] [(...) du mal à en enlever (...)] [(...) demande du temps (...)] [(...) le suivi individuel, pédagogique individuel (...)] [(...) suivi pédagogique collectif.] [(...) du temps informel (...)] [(...) dépendant des formateurs.] [Certains (...) sur des temps de cours (...)] [(...) l'étudiant devait choisir (...)] [(...) pas tout à fait génial (...)] [(...) terminé le soir à des heures pas possibles (...)] [(...) peu de temps.] [(...) une inégalité dans</p>	<p>Compilation Soustraction Contraintes temporelles Suivi pédagogique individuel Suivi pédagogique collectif Suivi pédagogique individuel informel Aléatoire Pratique pédagogique individuelle Choix de l'étudiant Absence de qualité Contraintes temporelles Contraintes temporelles Inégalité dans</p>	

	maintenant... j'ai été amené à faire un outil qui permet d'avoir la gestion des activités des trois promos en même temps parce que parfois c'est... ça peut être vite...	inégalité dans l'accompagnement...] [(...) on a considéré que le suivi individuel était important.] [On a donc mis plus de temps par rapport à ça, plus de face-à-face pédagogique beaucoup en petits groupes.] [Donc c'est pas forcément en termes de salles (...)] [(...) j'ai été amené à faire un outil qui permet d'avoir la gestion des activités des trois promos en même temps (...)]	l'accompagnement...] [(...) le suivi individuel était important.] [(...) plus de face-à-face pédagogique (...)] [(...) en termes de salles (...)] [(...) un outil (...) la gestion des activités (...)]	l'accompagnement Suivi pédagogique individuel Face-à-face pédagogique Contraintes structurelles Tableau de bord organisationnel	
	v35 : C'est compliqué ? V35 : Ça peut être vite galère, ça peut être vite galère !	[Ça peut être vite galère, ça peut être vite galère !]	[(...) galère, (...) galère !]	Difficultés	
	v36 : D'accord. V36 : Dès qu'on passe en face-à-face pédagogique, en petits groupes, euh... euh... oui, oui ça peut être vite... ça peut être vite compliqué ! Euh... euh... maintenant, c'est effectivement euh... je crois qu'il faut qu'on... on est en train de prioriser nos actions parce qu'il y a des choses qu'on... qu'on faisait qui nous paraissaient intéressantes, qui sont peut-être à laisser euh... et... ou à diminuer euh... Voilà nous euh...	[Dès qu'on passe en face-à-face pédagogique, en petits groupes (...) ça peut être vite compliqué !] [(...) on est en train de prioriser nos actions (...)] [(...) il y a des choses qu'on... qu'on faisait qui nous paraissaient intéressantes, qui sont peut-être à laisser euh... et... ou à diminuer (...)]	[(...) vite compliqué !] [(...) prioriser nos actions (...)] [(...) peut-être à laisser (...) ou à diminuer (...)]	Difficultés du face-à-face pédagogique Priorisation Priorisation	
272 à 301	v37 : Vous avez fait des choix pédagogiques, finalement ? V37 : Voilà, et nous ce qui... euh... comment dire euh... ce qui a peut-être été moins bien traité chez nous c'est l'accompagnement des professionnels sur le portfolio. On a beaucoup accompagné les services à faire des fiches d'identification des lieux de stage parce que ça manquait aux étudiants quand ils allaient en stage. Ils y allaient un petit peu les doigts dans le nez, sans s'y être trop préparés : « Où est-ce que je vais ? Quelles compétences ils peuvent	[(...) ce qui a peut-être été moins bien traité chez nous c'est l'accompagnement des professionnels sur le portfolio.] [On a beaucoup accompagné les services à faire des fiches d'identification des lieux de stage (...)] [(...) ça manquait aux étudiants quand ils allaient en stage.] [Ils y allaient un petit peu les doigts dans le nez, sans s'y être trop préparés : « Où est-ce que je vais ? Quelles compétences ils	[(...) l'accompagnement des professionnels sur le portfolio.] [(...) accompagné les services (...) des fiches d'identification des lieux de stage (...)] [(...) ça manquait aux étudiants (...)] [(...) un petit peu les doigts dans le nez, sans s'y être trop préparés (...)]	Accompagnement des professionnels sur le portfolio Accompagnement des services et fiches de stage Demande des étudiants Manque de préparation du stage	Accompagnement des professionnels et des étudiants en stage

	<p>avoir ? », on les a beaucoup accompagnés là-dessus. On a fait des fiches par type de stage, quelles compétences on pouvait développer, on peut travailler. Et le portfolio, à mon avis on l'a moins accompagné et c'est à mon avis un des freins parce que ce qu'on nous renvoie souvent : « Le portfolio c'est trois heures, c'est ceci, c'est cela ». On...</p>	<p>peuvent avoir ? »] [(...) on les a beaucoup accompagnés là-dessus.] [On a fait des fiches par type de stage (...)] [(...) quelles compétences on pouvait développer, on peut travailler.] [(...) le portfolio (...) on l'a moins accompagné (...)] [(...) c'est à mon avis un des freins (...)] [(...) on nous renvoie souvent : « Le portfolio c'est trois heures, c'est ceci, c'est cela ».]</p>	<p>[(...) accompagnés (...)] [(...) fiches par type de stage (...)] [(...) quelles compétences (...)] [(...) le portfolio (...)] [(...) un des freins (...)] [(...) « Le portfolio c'est trois heures (...) ».]</p>	<p>Accompagnement des professionnels Fiches de stage Compétences Accompagnement du portfolio Freins Portfolio</p>	
	<p>v38 : <i>Ce qu'on rencontre dans beaucoup d'IFSI, hein ?</i> V38 : On prépare les étudiants à l'autoévaluation, et donc là on met en place des temps d'analyse clinique en stage qui me permet, c'est une stratégie que j'ai trouvée... enfin que j'essaie de mettre en place. Il y a deux objectifs un formel et un informel. Un formel pour l'étudiant c'est qu'il prend une activité, par exemple je vais faire ... il connaît les bénéficiaires de soins qu'il prend en charge et puis donc il a fait des démarches, ce qu'il a besoin pour les connaître. Et puis il nous fait sa démarche un peu comme une MSP⁴⁰, il nous fait la planification. Et puis il nous présente cette planification, et puis nous on va sélectionner avec lui un choix. Mais on ne va pas aller voir ce ch... ce... ce soin choisi, on va lui dire : « A ton avis c'est quoi ce soin ? Quel est ton objectif ? ». On va travailler sur les schèmes d'action, c'est l'objectif, les règles d'action, les invariants, les principes que tu tiens pour vrai pour faire ça. Là on parle de l'activité en elle-même. Et après on va l'amener à dire : « Quand tu fais</p>	<p>[On prépare les étudiants à l'autoévaluation (...)] [(...) on met en place des temps d'analyse clinique en stage (...)] [(...) c'est une stratégie (...) que j'essaie de mettre en place.] [Il y a deux objectifs un formel et un informel.] [Un formel pour l'étudiant c'est qu'il prend une activité (...)] [(...) il connaît les bénéficiaires de soins qu'il prend en charge (...)] [(...) il a fait des démarches, ce qu'il a besoin pour les connaître. (...)] [(...) il nous fait sa démarche un peu comme une MSP (...)] [(...) il nous fait la planification. (...) il nous présente cette planification (...)] [(...) on va sélectionner avec lui un choix. Mais on ne va pas aller voir ce ch... ce... ce soin choisi, on va lui dire : « A ton avis c'est quoi ce soin ? Quel est ton objectif ? ».] [On va travailler sur les schèmes d'action,</p>	<p>[(...) l'autoévaluation (...)] [(...) analyse clinique en stage (...)] [(...) une stratégie (...)] [(...) un formel et un informel.] [Un formel pour l'étudiant (...)] [(...) il prend en charge (...)] [(...) des démarches (...)] [(...) comme une MSP (...)] [(...) la planification. (...)] [(...) « A ton avis c'est quoi ce soin ? Quel est ton objectif ? ».] [(...) les schèmes d'action (...)]</p>	<p>Autoévaluation de l'étudiant Analyse clinique en stage Stratégie Objectif formel, objectif informel Objectif formel Prise en soins Démarches de soins Similitude MSP Planification Réflexivité sur le soin Schèmes d'action</p>	

⁴⁰ MSP : lire Mise en Situation Professionnelle.

	cette activité, quelles compétences à ton avis tu développes ? Et puis sur cette compétence est ce qu'il y a des critères qui sont plus particuliers ? Et si tu avais à t'autoévaluer comment tu t'autoévaluerais ? Et comment tu argumenterais tout cela ? ». Ce qui permet à l'étudiant effectivement de préparer, déjà de comprendre ça je ne l'ai pas préparé, je ne sais pas trop ou j'ai besoin de le retravailler, en tous cas de donner du temps, une « préparation » à cet entretien final.	c'est l'objectif, les règles d'action, les invariants, les principes que tu tiens pour vrai pour faire ça.] [Là on parle de l'activité en elle-même.] [Et après on va l'amener à dire : « Quand tu fais cette activité, quelles compétences à ton avis tu développes ? Et puis sur cette compétence est ce qu'il y a des critères qui sont plus particuliers ? Et si tu avais à t'autoévaluer comment tu t'autoévaluerais ? Et comment tu argumenterais tout cela ? ».] [Ce qui permet à l'étudiant (...) de préparer, déjà de comprendre ça je ne l'ai pas préparé, je ne sais pas trop ou j'ai besoin de le retravailler (...)] [(...) de donner du temps, une « préparation » à cet entretien final.]	[(...) l'activité en elle-même.] [(...) « (...) quelles compétences à ton avis tu développes ? (...) ».] [(...) permet à l'étudiant (...) de préparer, déjà de comprendre (...)] [(...) une « préparation » à cet entretien final.]	Activité de soins Réflexivité sur les compétences Autoévaluation de l'étudiant Évaluation du stage	
301 à 317	Et puis euh... de façon informelle aussi j'accompagne les professionnels, parce qu'ils voient bien la gymnastique que l'étudiant commence à faire, que lui ne fait pas forcément. Parce qu'on avait travaillé avec les professionnels, on a eu un groupe de travail sur le suivi d'acquisitions, des acquisitions en stage. Et euh... donc Valérie ⁴¹ , une collègue à qui j'ai confié ce groupe avait euh... fait une démarche qui était intéressante : « Qu'est-ce que vous évaluez ? Et comment vous l'évaluez ? ». Et donc euh... ce qu'on retrouvait, c'est attitude, positionnement professionnel, on arrive à les retrouver, les finalités du stage qu'on a fixées pour un stage de chirurgie, de médecine ils arrivaient à dire ce qu'il en était euh... l'absence euh... présence, absence pas de souci, les actes et activités pas de souci. Par contre les compétences rien ! Et ça veut dire que tout se	[(...) de façon informelle aussi j'accompagne les professionnels (...)] [(...) ils voient bien la gymnastique que l'étudiant commence à faire, que lui ne fait pas forcément.] [(...) on avait travaillé avec les professionnels, on a eu un groupe de travail sur le suivi d'acquisitions, des acquisitions en stage.] [(...) Valérie, une collègue à qui j'ai confié ce groupe avait euh... fait une démarche qui était intéressante : « Qu'est-ce que vous évaluez ? Et comment vous l'évaluez ? ».] [(...) ce qu'on retrouvait, c'est attitude, positionnement professionnel, on arrive à les retrouver (...)] [(...) les finalités du stage qu'on a fixées pour un stage de chirurgie, de médecine ils arrivaient à dire ce qu'il en était (...)] [(...) présence, absence pas de souci (...)]	[(...) j'accompagne les professionnels (...)] [(...) la gymnastique que l'étudiant commence à faire (...)] [(...) un groupe de travail (...)] [(...) « Qu'est-ce que vous évaluez ? Et comment vous l'évaluez ? ».] [(...) attitude, positionnement professionnel (...)] [(...) les finalités du stage (...)] [(...) présence, absence (...)]	Accompagnement des professionnels Questionnement des professionnels Groupe de travail Groupe de travail évaluation Attitude et positionnement professionnel Finalités du stage objectivées Présence et absence en stage	Travail en collaboration sur l'objectivation des finalités du stage professionnel

⁴¹ Par respect de la confidentialité, le prénom de ce cadre de santé formateur a été volontairement modifié.

	rejoue le dernier jour, on a l'impression que là tout se rej... tout est reconsidéré le dernier jour et ce portfolio, trois heures, et tout quoi. Alors on a mis... on propose aux services un outil du suivi des acquisitions où il y a un peu de cette démarche-là pour les accompagner dans cela, et avec du recul c'est ce qui leur manque je crois. Et parce que je pense qu'il y avait tellement le feu à l'IFSI, parce que nous on... je pense que pour vous c'est pareil.	[(...) les actes et activités pas de souci.] [Par contre les compétences rien !] [(...) ça veut dire que tout se rejoue le dernier jour (...)] [(...) tout est reconsidéré le dernier jour et ce portfolio, trois heures (...)] [(...) on propose aux services un outil du suivi des acquisitions (...)] [(...) où il y a un peu de cette démarche-là pour les accompagner (...)] [(...) avec du recul c'est ce qui leur manque je crois.] [(...) il y avait tellement le feu à l'IFSI (...)] [(...) je pense que pour vous c'est pareil.]	[(...) les actes et activités (...)] [(...) les compétences rien !] [(...) le dernier jour (...)] [(...) le dernier jour et ce portfolio (...)] [(...) un outil du suivi des acquisitions (...)] [(...) pour les accompagner (...)] [(...) ce qui leur manque (...)] [(...) le feu à l'IFSI (...)]	Validation des actes et activités Validation des compétences Validation de fin de stage Validation et portfolio Outil de suivi des acquisitions Accompagnement des services Adéquation avec la demande Urgence dans la mise en place C omparatif inter-IFSI	
318 à 334	v39 : Pareil, oui ! V39 : Voilà, on a terminé des soirs à 22 heures, 23 heures, sachant que le lendemain matin... « On est bien d'accord, on fait ça, on se cale bien et tout » (rires), bon voilà. Ça s'est terminé avec un nombre de pizzas quand on a terminé tard le soir, hein ?	[(...) on a terminé des soirs à 22 heures, 23 heures, sachant que le lendemain matin... (...)] [On est bien d'accord, on fait ça, on se cale bien et tout] [Ça s'est terminé avec un nombre de pizzas quand on a terminé tard le soir (...)]	[(...) des soirs à 22 heures, 23 heures (...)] [On est bien d'accord (...)] [(...) on a terminé tard le soir (...)]	Investissement dans la mise en place Cohésion d'équipe Investissement dans la mise en place	Investissement de l'équipe pédagogique dans la mise en œuvre du programme de formation.
	v40 : Une soirée pizza, quoi ? V40 : Voilà pour euh... Bon voilà... on pouvait pas être au four et au moulin, et que... qu'effectivement... je pense que on a été trop euh...	[(...) on pouvait pas être au four et au moulin (...)]	[(...) pas être au four et au moulin (...)]	Priorisation des actions	
	v41 : Un peu ambitieux ? V41 : Je pense qu'on aurait dû euh... à mon avis être un peu moins... comment dire obéissants, et négocier six mois pour préparer euh... pour préparer cette mise en place.	[(...) on aurait dû (...) être un peu moins... comment dire obéissants (...)] [(...) et négocier six mois pour préparer euh... (...)] [(...) pour préparer cette mise en place.]	[(...) être un peu moins (...) obéissants (...)] [(...) négocier (...)] [(...) préparer cette mise en place.]	Réponse à la commande Négociation Préparation de la mise en place	
	v42 : C'est vrai que ça s'est.. c'est paru en août, ça s'est mis en place en septembre donc le délai était très... était hyper court ? V42 : Voilà donc euh... Et qu'on nous apprend... on nous dit... on dit aux étudiants	[(...) on dit aux étudiants d'être bienveillants envers les patients.]	[(...) être bienveillants envers les patients.]	Bienveillance dans les soins	

	d'être bienveillants envers les patients. Nous on a été plutôt maltraitants avec nous et avec cette réforme, je trouve moi. Et une fois de plus on a dit « Amen » et on est parti. Je ne regrette pas, c'est un beau challenge. Je crois que ce sera dans ma période IFSI le temps fort, hein ? Mais à... (rires) à quel prix ?	[Nous on a été plutôt maltraitants avec nous et avec cette réforme (...)] [Et une fois de plus on a dit « Amen » et on est parti.] [Je ne regrette pas, c'est un beau challenge.] [Je crois que ce sera dans ma période IFSI le temps fort (...)] [Mais à... (...) à quel prix ?]	[(...) maltraitants avec nous (...)] [(...) on a dit « Amen » et on est parti.] [(...) un beau challenge.] [(...) le temps fort (...)] [(...) à quel prix ?]	Maltraitance de soi-même Adhésion à la réforme Challenge Temps fort Mesure de l'investissement	
335 à 348	v43 : <i>Là, c'était un beau challenge !</i> V43 : Oui et puis... et puis euh... je trouve que, nous, on a, comment dire, des choses qui sont difficiles : ce portfolio qui n'est toujours pas acquis, pour lequel je trouve qu'on... qu'on le traîne... En plus je ne suis pas sûr qu'il soit réellement revisité parce que... Il est intéressant, l'idée est intéressante, il est redondant, il est quand même assez lourd, euh... Voilà et puis malgré tout on ne peut rester que sur du quantitatif et non sur du qualitatif, et donc euh...	[(...) on a (...) des choses qui sont difficiles (...)] [(...) ce portfolio qui n'est toujours pas acquis (...) le traîne...] [En plus je ne suis pas sûr qu'il soit réellement revisité (...)] [Il est intéressant, l'idée est intéressante (...)] [(...) il est redondant, il est quand même assez lourd (...)] [(...) on ne peut rester que sur du quantitatif et non sur du qualitatif (...)]	[(...) difficiles (...)] [(...) portfolio qui n'est toujours pas acquis (...)] [(...) revisité (...)] [(...) intéressant, idée (...) intéressante (...)] [(...) redondant, (...) assez lourd (...)] [(...) quantitatif (...) non sur du qualitatif (...)]	Difficultés Non acquisition du portfolio Réajustement du portfolio Intérêt du portfolio Redondances et lourdeur du portfolio Inadéquation entre quantitatif et qualitatif	Appropriation et mise en place du Portfolio
	v44 : <i>Tout à fait.</i> V44 : Voilà, il y a peut-être des choses à revisiter. Le rapport du LMD est arrivé, je n'ai pas tout lu encore, mais je ne suis pas sûr qu'on parle tant que ça de revisiter ce portfolio.	[(...) il y a peut-être des choses à revisiter.] [Le rapport du LMD est arrivé (...)] [(...) je n'ai pas tout lu encore, mais je ne suis pas sûr qu'on parle tant que ça de revisiter ce portfolio.]	[(...) à revisiter.] [Le rapport du LMD (...)] [(...) revisiter ce portfolio.]	Nécessité de réajustement Rapport LMD Réajustement du portfolio	
	v45 : <i>Non, mais ça a été plus ou moins évoqué ?</i> V45 : Comme le projet d'évaluation, je ne sais pas trop... non je n'ai pas trop souvenir qu'ils revoient ça. Voilà, je ne sais pas si j'ai répondu à la question ...	[Comme le projet d'évaluation, je ne sais pas trop...] [(...) je n'ai pas trop souvenir qu'ils revoient ça.]	[(...) projet d'évaluation (...)] [(...) pas trop souvenir qu'ils revoient ça.]	Réajustement du projet d'évaluation Questionnement sur le réajustement	
349 à 363	v46 : <i>Si, si tout à fait. Ensuite ce que je souhaitais savoir, c'est si vous pouvez m'expliquer comment vous avez mis en place la démarche d'évaluation de la qualité dans votre IFSI ?</i> V46 : Alors euh... pour moi référentiel de qualité ça veut dire que euh... pour moi c'est	[(...) pour moi référentiel de qualité (...) pour moi c'est aussi une opportunité.]	[(...) référentiel de qualité (...) une opportunité.]	Opportunité d'un référentiel de qualité	Le référentiel de formation comme une opportunité de réflexion sur l'analyse de pratique

	<p>aussi une opportunité. Ça fait deux fois que j'utilise le mot « opportunité », mais moi je le prends comme ça. Une opportunité pour qu'on rentre aussi dans une démarche réflexive de ce que l'on fait. Ça, ça me paraît très intéressant. Euh... j'ai pas envie d'entrer par la porte d'entrée, nous sommes obligés de le faire, et il faut passer par ça, et on va remettre par écrit tout ça. Jusqu'à présent ce qu'on..., pour moi, je suis pas rentré dans cette démarche, mais dans ma tête j'y suis rentré malgré tout. Le fait d'amener un groupe pour dire par exemple : « L'analyse de pratique chez nous c'est quoi ? » Est-ce qu'on fait un référentiel d'analyse de pratique, qu'est-ce qu'on fait, comment on l'envisage, ça vise quoi, quels sont les finalités, comment on met ça en place, comment on peut l'évaluer, tout ça et tout ce qui s'ensuit nous permet de poser un regard sur ce qui est fait, de le formaliser, ce qui est intéressant.</p>	<p>[Ça fait deux fois que j'utilise le mot « opportunité », mais moi je le prends comme ça.] [Une opportunité pour qu'on rentre aussi dans une démarche réflexive de ce que l'on fait.] [Ça, ça me paraît très intéressant.] [(...) j'ai pas envie d'entrer par la porte d'entrée (...)] [(...) nous sommes obligés de le faire, et il faut passer par ça (...)] [(...) on va remettre par écrit tout ça.] [Jusqu'à présent (...) je suis pas rentré dans cette démarche (...)] [(...) mais dans ma tête j'y suis rentré malgré tout.] [Le fait d'amener un groupe pour dire par exemple (...)] [(...) « L'analyse de pratique chez nous c'est quoi ? » Est-ce qu'on fait un référentiel d'analyse de pratique, qu'est-ce qu'on fait, comment on l'envisage, ça vise quoi, quels sont les finalités, comment on met ça en place, comment on peut l'évaluer (...)] [(...) nous permet de poser un regard sur ce qui est fait, de le formaliser (...)] [(...) ce qui est intéressant.]</p>	<p>[(...) « opportunité » (...)] [Une opportunité (...) une démarche réflexive (...)] [(...) très intéressant.] [(...) pas envie d'entrer par la porte d'entrée (...)] [(...) obligés de le faire (...)] [(...) par écrit (...)] [(...) pas rentré dans cette démarche (...)] [(...) dans ma tête (...)] [(...) amener un groupe (...)] [(...) « L'analyse de pratique chez nous c'est quoi ? » (...)] [(...) poser un regard sur ce qui est fait, de le formaliser (...)] [(...) intéressant.]</p>	<p>Opportunité</p> <p>Opportunité et démarche réflexive</p> <p>Intérêt</p> <p>Démarche non conventionnelle</p> <p>Obligation institutionnelle</p> <p>Formalisation écrite</p> <p>Non adhésion opérationnelle</p> <p>Adhésion mentale</p> <p>Travail de groupe</p> <p>Questionnement sur l'analyse de pratiques</p> <p>Mise à distance et formalisation</p> <p>Intérêt</p>	
363 à 374	<p>Euh... j'y vois aussi un intérêt d'un nouvel arrivant, eh bien il n'a plus à... à... il faut qu'il découvre, mais il a une... une référence. Un document de référence sur lequel il va s'appuyer. Il va connaître le... je réutilise beaucoup de Yves CLOT, hein ? Le genre et le style, mais ça me paraît intéressant...</p>	<p>[(...) un intérêt d'un nouvel arrivant (...)] [(...) il faut qu'il découvre, mais il a une... une référence.] [Un document de référence sur lequel il va s'appuyer.] [(...) je réutilise beaucoup de Yves CLOT (...)] [Il va connaître (...) Le genre et le style (...)] [(...) ça me paraît intéressant (...)]</p>	<p>[(...) nouvel arrivant (...)] [(...) une référence.] [Un document de référence (...)] [(...) Le genre et le style (...)] [(...) ça me paraît intéressant...]</p>	<p>Intérêt pour le nouvel arrivant</p> <p>Référentiel pour le nouvel arrivant</p> <p>Référence documentaire</p> <p>Référence théorique et conceptuelle</p> <p>Le genre et le style</p> <p>Intérêt de la démarche</p>	<p>La traçabilité écrite vecteur de transmission et d'intégration du nouveau formateur au sein de l'équipe pédagogique</p>

	<p>v47 : <i>C'est ce que j'entends ! (rire)</i></p> <p>V47 : (rire) ... de.. de repartir de ça, ça c'est bien ancré, hein ? Effectivement, qu'est-ce qu'on attend de lui ici, hein ? Et puis qu'est-ce que... comment on va le faire vivre ? Après avec la démarche de tutorat qu'on met en place il va le voir vivre ! Et se dire : « Je vais faire mon propre style ». Moi, j'ai beaucoup souffert en arrivant ici euh... de ce manque d'écrit. Qui fait qu'en arrivant je dis ou je dis pas, je dis pas tout, je dis parfois dans l'après coup, j'imaginais des choses mais pfff... voilà.</p>	<p>[(...) de repartir de ça, ça c'est bien ancré (...)]</p> <p>[(...) qu'est-ce qu'on attend de lui ici (...)]</p> <p>[(...) comment on va le faire vivre ?]</p> <p>[(...) avec la démarche de tutorat qu'on met en place il va le voir vivre !]</p> <p>[Et se dire : « Je vais faire mon propre style ».]</p> <p>[Moi, j'ai beaucoup souffert en arrivant ici euh... de ce manque d'écrit.]</p> <p>[Qui fait qu'en arrivant je dis ou je dis pas, je dis pas tout, je dis parfois dans l'après coup (...)]</p> <p>[(...) j'imaginais des choses (...)]</p>	<p>[(...) ça c'est bien ancré (...)]</p> <p>[(...) on attend de lui ici (...)]</p> <p>[(...) le faire vivre ?]</p> <p>[(...) la démarche de tutorat (...)]</p> <p>[(...) « Je vais faire mon propre style ».]</p> <p>[Moi, j'ai beaucoup souffert (...) ce manque d'écrit.]</p> <p>[(...) je dis ou je dis pas, je dis pas tout, je dis parfois dans l'après coup (...)]</p> <p>[(...) j'imaginais des choses (...)]</p>	<p>Socle conceptuel</p> <p>Attentes institutionnelles</p> <p>Opérationnalisation</p> <p>Démarche de tutorat</p> <p>Individualisation du style</p> <p>Souffrance d'un manque d'écrit</p> <p>Parole retenue</p> <p>Représentations</p>	
374 à 385	<p>Donc là je trouve que ça a le mérite de poser les choses euh... ça a permis de... ça a le mérite de poser les choses, pour moi, la direction, l'adjoint de direction, le formateur, l'étudiant euh... l'intervenant extérieur, on parle de la même chose. Ça, ça me paraît intéressant, donc une certaine clarté, une certaine transparence. Puis euh... je crois qu'on en a besoin. Donc pour moi c'est... ça serait déjà par ce que l'on fait euh... je vois déjà avec Isabelle⁴² dans le dernier groupe on a retravaillé : c'est quoi, on revisite. C'est un questionnement sur ce que l'on fait, ça me paraît à mon avis intéressant. Je m'aperçois que euh... Annick B.⁴³ étant partie, ben je m'aperçois que euh... c'est pas du tout en termes de critiques, mais euh... il y a très peu de procédures, très peu d'éléments. Euh... que euh... Depuis que je suis là, je me dis : « Mais euh... voilà, qui prend le relais ? »</p>	<p>[(...) ça a le mérite de poser les choses (...)]</p> <p>[(...) ça a le mérite de poser les choses, pour moi, la direction, l'adjoint de direction, le formateur, l'étudiant (...) euh... l'intervenant extérieur (...)]</p> <p>[(...) on parle de la même chose.]</p> <p>[Ça, ça me paraît intéressant (...)]</p> <p>[(...) une certaine clarté, une certaine transparence.]</p> <p>[(...) on en a besoin.]</p> <p>[(...) ça serait déjà par ce que l'on fait (...)]</p> <p>[(...) dans le dernier groupe on a retravaillé : (...) on revisite.]</p> <p>[C'est un questionnement sur ce que l'on fait (...)]</p> <p>[(...) ça me paraît à mon avis intéressant.]</p> <p>[Annick B.⁴⁴ étant partie (...)]</p> <p>[(...) c'est pas du tout en termes de critiques (...)]</p> <p>[(...) il y a très peu de procédures, très peu</p>	<p>[(...) poser les choses (...)]</p> <p>[(...) poser les choses, pour moi, la direction, l'adjoint de direction, le formateur, l'étudiant (...) l'intervenant extérieur (...)]</p> <p>[(...) on parle de la même chose.]</p> <p>[(...) intéressant (...)]</p> <p>[(...) une certaine clarté, une certaine transparence.]</p> <p>[(...) on en a besoin.]</p> <p>[(...) ce que l'on fait (...)]</p> <p>[(...) groupe on a retravaillé : (...) on revisite.]</p> <p>[(...) questionnement sur ce que l'on fait (...)]</p> <p>[(...) intéressant.]</p> <p>[(...) en termes de critiques (...)]</p> <p>[(...) peu de procédures, très peu</p>	<p>Formalisation</p> <p>Formalisation pour les acteurs de la formation</p> <p>Langage commun</p> <p>Intérêt</p> <p>Clarté et transparence</p> <p>Besoin</p> <p>Mise en actes</p> <p>Travail de groupe et réajustements</p> <p>Questionnement sur l'action</p> <p>Intérêt</p> <p>Absence de la directrice</p> <p>Absence de critiques</p> <p>Manque de procédures</p>	<p>La formalisation des pratiques pour un langage commun au service des acteurs de la formation</p>

⁴² Par respect de la confidentialité, le prénom de ce cadre de santé formateur a été volontairement modifié.

⁴³ Par respect de la confidentialité, le prénom et l'initiale du nom de l'ex directrice de cet IFSI ont été volontairement modifiés.

⁴⁴ Par respect de la confidentialité, le prénom et l'initiale du nom de l'ex directrice de cet IFSI ont été volontairement modifiés.

	(rire)	d'éléments.] [Depuis que je suis là, je me dis : « Mais euh... voilà, qui prend le relais ? »]	d'éléments.] [(...) qui prend le relais ? »]	Absence de relais	
386 à 401	v48 : <i>Oui ?</i> V48 : Qui... qui... voilà c'est une culture orale, on est très soignant, on se plaint euh... comment dire, à l'IFSI, qu'on passe pas suffisamment à l'écrit, mais même nous, on n'y passe pas beaucoup non plus, donc ça je trouve que euh... Moi je suis très fiche technique, dès que je peux ; relevés de décision, fiches techniques, voilà... Et on y fait référence. Ce n'est pas figé. A un moment c'est ça, si à un moment ou en regard du contexte, de la situation et tout ce qui s'ensuit, on est amené à revoir une situation, peut-être qu'on ne fera pas comme dans la fiche technique ou dans ce qui a été décidé, mais on saura que c'est une situation exceptionnelle. Pour cette situation on ne fera pas, mais d'une manière générale. Donc pour moi ce n'est pas enfermante, c'est plutôt guidant, c'est plutôt des repères. C'est un balisage qui à mon avis va être très aidant pour des formateurs quand ils intègrent un IFSI, une façon de revisiter ça. Euh... démarche qualité, ben je crois que euh... euh... oui je crois que c'est intéressant, on vise tous... Nous on a mis dans le projet pédagogique quelle est la... le... le profil du professionnel attendu. A un moment qu'est-ce qu'on met en place pour ça, est-ce qu'on y... est-ce qu'on y atteint ? ... oui, partiellement... tout ça...	[(...) c'est une culture orale, on est très soignant (...)] [(...) on se plaint (...) à l'IFSI, qu'on passe pas suffisamment à l'écrit (...)] [(...) mais même nous, on n'y passe pas beaucoup non plus (...)] [(...) je suis très fiche technique, dès que je peux ; relevés de décision, fiches techniques (...)] [(...) on y fait référence.] [Ce n'est pas figé.] [A un moment c'est ça (...)] [(...) si à un moment ou en regard du contexte, de la situation et tout ce qui s'ensuit (...)] [(...) on est amené à revoir une situation, peut-être qu'on ne fera pas comme dans la fiche technique ou dans ce qui a été décidé (...)] [(...) mais on saura que c'est une situation exceptionnelle.] [Pour cette situation on ne fera pas, mais d'une manière générale.] [(...) ce n'est pas enfermante, c'est plutôt guidant, c'est plutôt des repères.] [C'est un balisage qui (...) va être très aidant pour des formateurs quand ils intègrent un IFSI (...)] [(...) une façon de revisiter ça.] [(...) démarche qualité, (...) je crois que c'est intéressant (...)] [(...) on a mis dans le projet pédagogique (...)] [(...) quelle est la (...) le profil du professionnel attendu.]	[(...) une culture orale (...)] [(...) pas suffisamment à l'écrit (...)] [(...) on n'y passe pas beaucoup non plus (...)] [(...) fiche technique (...)] [(...) référence.] [(...) pas figé.] [A un moment c'est ça (...)] [(...) en regard du contexte, de la situation (...)] [(...) une situation exceptionnelle.] [(...) d'une manière générale.] [(...) ce n'est pas enfermante, c'est plutôt guidant, c'est plutôt des repères.] [(...) un balisage (...)] [(...) revisiter (...)] [(...) démarche qualité (...)] [(...) le projet pédagogique (...)] [(...) le profil du professionnel attendu.]	Absence de relais Culture orale soignante Manque de traçabilité écrite Manque de traçabilité écrite Fiche technique Référence Adaptabilité Temporalité Contextualisation Mise en œuvre différenciée Singularité situationnelle Adaptabilité Repères Balisage aidant Réajustement Intérêt d'une démarche qualité Projet pédagogique Profil de poste	La traçabilité écrite pour l'élaboration des documents qualité.

		[A un moment qu'est-ce qu'on met en place pour ça, (...)] [(...) est-ce qu'on y atteint ? ... oui, partiellement... (...)]	[(...) on met en place (...)] [(...) on y atteint ? (...)]	Opérationnalisation Mesure des écarts	
402 à 431	<i>v49 : Oui et puis il y a quand même ce que vous avez dit tout à l'heure qui me paraissait très intéressant sur le comité des usagers, qui permet aussi de bien voir aussi quelles sont les attentes finalement des professionnels de terrain, et puis aussi de faire passer le message de quels professionnels on forme pour demain, pour finalement ce terrain professionnel, n'est-ce pas ?</i> V49 : Et je pense que effectivement que ça me paraît à mon avis euh... enfin euh... oui intéressant euh... indispensable et puis maintenant incontournable. Je... je... je vois pas en quoi les centres de formation pourraient euh..., comment dire, ne pas s'inscrire, dans cette démarche-là.	[(...) ça me paraît à mon avis (...) intéressant (...)] [(...) indispensable et puis maintenant incontournable.] [(...) je vois pas en quoi les centres de formation pourraient (...) ne pas s'inscrire, dans cette démarche-là.]	[(...) intéressant (...)] [(...) indispensable (...) incontournable.] [(...) s'inscrire, dans cette démarche-là.]	Intérêt Caractère indispensable et incontournable Insertion dans la démarche	Le caractère incontournable et indispensable de l'intégration d'un IFSI dans une démarche qualité.
	<i>v50 : Sachant qu'au niveau des...</i> V50 : ... des centres hospitaliers, je veux dire donc ils baignent dedans, donc je veux dire voilà quoi... Donc ça me paraît...	[... des centres hospitaliers (...) ils baignent dedans (...)] [Donc ça me paraît... (...)]	[(...) ils baignent dedans (...)] [(...) ça me paraît... (...)]	Réalité hospitalière Impression personnelle	
	<i>v51 : On a eu la même réaction tous les deux. (rires)</i> V51 : ... indissociable, quoi. Je dire voilà...	[(...) indissociable (...)]	[(...) indissociable (...)]	Indissociable	
	<i>v52 : Il y a une forme de cohérence ?</i> V52 : Exactement ! Euh... qu'est-ce qu'on fait de cela ? Euh... je crois que ça me paraît à mon avis euh... indispensable, incontournable, souhaitable ! Souhaitable, souhaitable euh... Et puis euh... euh... souhaitable et indispensable justement pour qu'on ne reste pas sur l'oralité, sur euh... des fonctionnements liés qu'aux personnes euh... Je crois que tout directeur, adjoint de direction va forcément donner sa patte mais euh... mais euh... c'est empreint de ce que	[(...) ça me paraît (...) indispensable, incontournable, souhaitable !] [Souhaitable, souhaitable (...) souhaitable et indispensable (...)] [(...) justement pour qu'on ne reste pas sur l'oralité (...)] [(...) sur des fonctionnements liés qu'aux personnes (...)] [Je crois que tout directeur, adjoint de direction va forcément donner sa patte (...)] [mais (...) c'est empreint de ce que l'équipe a	[(...) indispensable, incontournable, souhaitable !] [Souhaitable, souhaitable (...) souhaitable et indispensable (...)] [(...) ne reste pas sur l'oralité (...)] [(...) liés qu'aux personnes (...)] [(...) directeur, adjoint de direction (...)] [(...) ce que l'équipe a apporté (...)]	Caractère incontournable et souhaitable Caractère souhaitable et indispensable Evolution des pratiques Individualisation des pratiques Institutionnalisation des pratiques Travail d'équipe	

	<p>l'équipe a apporté, contribué, fait ensemble...]</p> <p>v53 : <i>Ce n'est pas qu'une démarche finalement descendante, c'est quelque part aussi une démarche qui est dans l'interaction, hein ? C'est ce que vous voulez faire passer ?</i></p> <p>V53 : Oui, c'est ce que je souhaiterais, et qu'effectivement comme on n'est pas contraint encore, mon idée serait qu'on anticipe pour ne pas la subir, mais plutôt être acteur en... en se disant voilà on commence par quoi ? Qu'est-ce qui nous paraît intéressant ? Euh... mes collègues, si je parle de la démarche qualité ils vont me dire « Ben non, ici on fait pas ». Pour moi, on commence à en faire. Tous ces groupes de travail qui se terminent par la rédaction d'un référentiel...</p>	<p>apporté, contribué, fait ensemble...]</p> <p>[(...) c'est ce que je souhaiterais (...)] [(...) on n'est pas contraint encore (...)] [(...) mon idée serait qu'on anticipe pour ne pas la subir (...)] [(...) mais plutôt être acteur (...)] [(...) en se disant voilà on commence par quoi ? Qu'est-ce qui nous paraît intéressant ?] [(...) mes collègues, si je parle de la démarche qualité ils vont me dire « Ben non, ici on fait pas ».] [(...) on commence à en faire.] [Tous ces groupes de travail qui se terminent par la rédaction d'un référentiel...]</p>	<p>[(...) ce que je souhaiterais (...)] [(...) pas contraint (...)] [(...) on anticipe (...)] [(...) être acteur (...)] [(...) on commence par quoi ? (...)] [(...) je parle de la démarche qualité (...)] [(...) on commence (...)] [(...) la rédaction d'un référentiel...]</p>	<p>Souhait personnel Absence de contraintes Anticipation de la démarche</p> <p>Acteur de la démarche Initialisation de la démarche</p> <p>Apprentissage sémantique Initialisation de la démarche Rédaction d'un référentiel</p>	
432 à 443	<p>v54 : <i>Mais vous n'avez pas eu par contre euh... je dirais des recommandations d'un conseiller pédagogique euh... ? Nous, dans notre région par exemple, le conseiller pédagogique nous a demandé à tous les IFSI de la région d'entrer dans une démarche d'évaluation continue de la qualité, donc avec euh...un référentiel qui était celui de l'EHESP de 2005, donc une commande de travail sur une base en fait qui a été retravaillée. Et vous de ce côté-là, non pas dans votre région ?</i></p> <p>V54 : Et puis on vient de changer de conseillère pédagogique, donc euh... voilà. Malgré tout, elle amorce des groupes de travail. Là, il va y avoir un groupe de travail par rapport à euh... La première porte d'entrée qui les concerne, c'est ben euh... c'est les concours. En lien direct</p>	<p>[(...) on vient de changer de conseillère pédagogique (...)] [(...) elle amorce des groupes de travail.]</p> <p>[(...) il va y avoir un groupe de travail par rapport à (...) La première porte d'entrée qui les concerne, (...) c'est les concours.]</p>	<p>[(...) changer de conseillère pédagogique (...)] [(...) des groupes de travail.]</p> <p>[(...) un groupe de travail (...) les concours.]</p>	<p>Changements de conseillère pédagogique Mise en œuvre de groupes de travail Groupe de travail sur les concours</p>	Harmonisation régionale des pratiques de formation.

	effectivement avec les pratiques, comment on fait, harmonisation des pratiques au niveau des départements de la Région, donc euh... voilà. euh... Pour l'instant il n'y a pas d'injonction.	[En lien direct effectivement avec les pratiques, comment on fait, harmonisation des pratiques au niveau des départements de la Région (...)] [Pour l'instant il n'y a pas d'injonction.]	[(...) harmonisation des pratiques au niveau des départements de la Région (...)] [(...) pas d'injonction.]	Harmonisation des pratiques régionales Absence d'injonction	
444 à 456	<i>v55 : C'est cela. Pas d'injonction particulière mais bon il faut peut-être s'y préparer, c'est ce que vous dites, il faut anticiper ?</i> V55 : En tout cas, moi, j'ai pas envie euh... je ne sais pas combien de temps je serai là et euh... ce que me réserve l'avenir, euh... Moi je pense que euh... le mot qui revient encore c'est opportunité ! Et euh... je pense qu'il faut qu'on anticipe pour ne pas la subir !	[(...) je ne sais pas combien de temps je serai là et (...) ce que me réserve l'avenir (...)] [(...) le mot qui revient encore c'est opportunité !] [(...) je pense qu'il faut qu'on anticipe pour ne pas la subir !]	[(...) ce que me réserve l'avenir (...)] [(...) opportunité !] [(...) on anticipe (...)]	Projet professionnel Opportunité Anticipation	La démarche réflexive sur les pratiques de formation comme préalable à l'intégration dans une démarche qualité.
	<i>v56 : C'est cela.</i> V56 : Quand je vois dans les services comme parfois ils le subissent, je me dis « Ben si nous on a l'occasion... », voilà. Et ça s'accompagne pour moi avec une démarche réflexive. euh... Voilà je l'associe un peu à... Si c'est dans cette démarche réflexive on a tout à gagner. Si c'est enfermant, si c'est dans une démarche d'harmonisation, ça m'intéresse beaucoup moins, hein ? Mais si on est dans une démarche euh... effectivement euh... donc voilà où est mon souhait...	[Quand je vois dans les services comme parfois ils le subissent (...)] [(...) je me dis « Ben si nous on a l'occasion... »] [(...) ça s'accompagne pour moi avec une démarche réflexive.] [Si c'est dans cette démarche réflexive on a tout à gagner.] [Si c'est enfermant, si c'est dans une démarche d'harmonisation, ça m'intéresse beaucoup moins (...)] [Mais si on est dans une démarche (...) donc voilà où est mon souhait...]	[(...) ils le subissent (...)] [(...) si nous on a l'occasion...] [(...) une démarche réflexive.] [(...) démarche réflexive (...)] [(...) une démarche d'harmonisation (...)] [(...) une démarche (...) mon souhait...]	Contrainte institutionnelle Opportunité Démarche réflexive Démarche réflexive Refus d'une démarche d'harmonisation Démarche constructive souhaitée	
457 à 474	<i>v57 : Et en quoi la mise en place d'une démarche interne d'évaluation continue, on va dire de certification interne, ça peut avoir un impact sur l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique, selon vous ?</i> V57 : Alors euh... alors... j'ai envie de dire sur le... euh... l'ingénierie de formation si je... comment dire... si je prends du... euh... du temps pour classer les activités par	[(...) j'ai envie de dire (...) l'ingénierie de formation (...)] [(...) si je prends (...) du temps pour classer les activités par grands domaines (...)]	[(...) l'ingénierie de formation (...)] [(...) classer les activités par grands domaines (...)]	Ingénierie de formation Catégorisation	Réflexion sur les priorités en termes d'ingénierie de formation Orientations prioritaires et mise en adéquation de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique

	<p>grands domaines et que je les revisite euh... C'est clair que effectivement je vais prendre certainement plus de conscience, conscience de certains éléments qui sont peut-être actuellement de la perception, d'accord ? Ou euh..., comment dire euh..., prendre conscience de choses pour lesquelles j'ai... peut-être mis de côté, qu'il serait peut-être intéressant de travailler parce que effectivement je sais où je veux aller, je sais la ligne de... euh... voilà je sais où je vais. Après, est-ce que c'est le bon ?... Est-ce que c'est essentiel ? Est-ce que c'est simplement ce qui m'attire, ce qui me paraît intéressant, voilà. Mais c'est un regard, euh... j'ai envie de dire, très personnel. Euh... je crois que ça peut être intéressant d'avoir une... un état des lieux, une photographie à un moment, et se dire ça c'était peut-être pas une priorité, ça m'intéresse pas trop, mais peut-être que ça serait bien que ça en soit une. Et voilà hein ?... En termes de... effectivement, ça peut être à mon avis intéressant. Qu'à partir de là, eh bien j'ai envie de dire « Voilà quelles orientations je peux donner à cette formation », donc voilà.</p>	<p>[(...) et que je les revisite (...)] [(...) je vais prendre certainement plus de conscience, conscience de certains éléments qui sont peut-être actuellement de la perception (...)] [(...) prendre conscience de choses pour lesquelles j'ai... peut-être mis de côté (...)] [(...) qu'il serait peut-être intéressant de travailler parce que (...) je sais où je veux aller, je sais la ligne de (...) je sais où je vais.] [(...) est-ce que c'est le bon ?...] [Est-ce que c'est essentiel ?] [Est-ce que c'est simplement ce qui m'attire, ce qui me paraît intéressant (...)] [(...) c'est un regard (...) très personnel.] [(...) ça peut être intéressant d'avoir une... un état des lieux, une photographie à un moment (...)] [(...) se dire ça c'était peut-être pas une priorité, ça m'intéresse pas trop (...)] [(...) mais peut-être que ça serait bien que ça en soit une.] [(...) effectivement, ça peut être à mon avis intéressant.] [Voilà quelles orientations je peux donner à cette formation]</p>	<p>[(...) les revisite (...)] [(...) plus de conscience, conscience de certains éléments (...)] [(...) prendre conscience (...)] [(...) je sais où je veux aller, je sais la ligne de (...) je sais où je vais.] [(...) c'est le bon ?...] [(...) c'est essentiel ?] [(...) paraît intéressant (...)] [(...) regard (...) très personnel.] [(...) intéressant (...)] [(...) une priorité (...)] [(...) peut-être pas une priorité (...)] [(...) ça serait bien que ça en soit une.] [(...) intéressant.] [(...) orientations (...)]</p>	<p>Réajustements Conscientisation Conscientisation Ligne directrice Questionnement Priorité Intérêt Vision personnelle État des lieux intéressant Choix prioritaire Priorisation Priorisation Intérêt Orientations de formation</p>	
475 à 492	<p>Après au niveau pédagogique, dans les approches euh... moi je l'associe davantage, là, dans une démarche, j'ai envie de dire, qui serait plus réflexive, hein ? La première, ingénierie de formation je serais plus en lien avec les orientations, les priorités à donner euh..., les... les axes à développer, euh... Approche développement de compétences, est-ce que j'ai les ressources en fonction des... des orientations... Je ne sais pas si je suis bien clair.</p>	<p>[(...) au niveau pédagogique, dans les approches (...)] [(...) je l'associe davantage (...) dans une démarche, (...) qui serait plus réflexive (...)] [La première, ingénierie de formation (...)] [(...) je serais plus en lien avec les orientations, les priorités à donner (...) les axes à développer (...)] [Approche développement de compétences (...)] [(...) est-ce que j'ai les ressources en fonction des... des orientations...]</p>	<p>[(...) les approches (...)] [(...) une démarche, (...) réflexive (...)] [(...) ingénierie de formation (...)] [(...) les orientations, les priorités (...)] [(...) les axes à développer (...)] [Approche développement de compétences (...)] [(...) les ressources (...) des orientations...]</p>	<p>Approche pédagogique Démarche réflexive Ingénierie de formation Orientations prioritaires Approche compétences Adéquation orientations et ressources</p>	

		[Je ne sais pas si je suis bien clair.]			
	v58 : <i>Si, si.</i> V58 : ... En fonction de mes... de mes orientations, est-ce que j'ai les compétences pour ? Qui je dois former, comment... voilà je serais plus en...	[... En fonction de mes... de mes orientations, est-ce que j'ai les compétences pour ?] [Qui je dois former, comment... (...)]	[(...) mes orientations (...) les compétences (...)] [(...) former, comment... (...)]	Adéquation orientations et compétences Ingénierie de formation	
	v59 : <i>Quel type finalement à la fois de formateurs et de professionnels, je forme en termes de compétences ?</i> V59 : Tout à fait, tout à fait Après, l'ingénierie pédagogique je pense que je suis plus là dans ce que j'évoquais la... la réflexivité sur nos pratiques.. Bon s'assurer que je n'ai pas de décalage entre mon ingénierie de formation et mon ingénierie pédagogique...	[(...) l'ingénierie pédagogique (...)] [(...) je pense que je suis plus là dans ce que j'évoquais la... la réflexivité sur nos pratiques...] [(...) s'assurer que je n'ai pas de décalage entre mon ingénierie de formation et mon ingénierie pédagogique...]	[(...) l'ingénierie pédagogique (...)] [(...) la réflexivité sur nos pratiques...] [(...) pas de décalage entre mon ingénierie de formation et mon ingénierie pédagogique...]	Ingénierie pédagogique Réflexivité sur les pratiques pédagogiques Adéquation ingénierie de formation et ingénierie pédagogique	
	v60 : <i>Qu'il n'y ait pas de différence entre les deux ?</i> V60 : Voilà, tant qu'à faire (rire), et donc euh... Je crois que je serais plus dans une démarche de réflexivité par rapport à nos propres pratiques, je crois que je serais vraiment dans ça... Voilà ce que je répondrai à cette question.	[(...) je serais plus dans une démarche de réflexivité par rapport à nos propres pratiques (...)]	[(...) une démarche de réflexivité par rapport à nos propres pratiques (...)]	Réflexivité sur les pratiques pédagogiques	
493 à 508	v61 : <i>Ça veut dire que là du coup il faut que l'équipe s'inscrive dans cette... dans cette dynamique-là ?...</i> V61 : Oui tout à fait !	[Oui tout à fait !]	[Oui tout à fait !]	Acquiescement	Mise en œuvre auprès de l'équipe pédagogique d'une ingénierie de la démarche d'évaluation de la qualité.
	v62 : <i>... et après est-ce que les formateurs par exemple sont prêts à s'inscrire dans... voilà dans une démarche à la fois effectivement de euh... parce que votre équipe est composée de combien de formateurs ?</i> V62 : Nous on est dix-neuf.	[Nous on est dix-neuf.]	[(...) dix-neuf.]	Composition de l'équipe pédagogique	
	v63 : <i>Dix-neuf, d'accord.</i> V63 : Alors l'équipe, si je dis on s'inscrit dans une démarche d'évaluation qualité, vu ce	[Alors l'équipe, si je dis on s'inscrit dans une démarche d'évaluation qualité (...)]	[(...) une démarche d'évaluation qualité (...)]	Démarche d'évaluation qualité	

	qu'ils entendent dans les services... je ne suis pas sûr que tout le monde applaudisse...	[(...) vu ce qu'ils entendent dans les services... (...)] [(...) je ne suis pas sûr que tout le monde applaudisse...]	[(...) entendent dans les services... (...)]	Comparaison institutionnelle Adhésion à la démarche	
	<i>v64 : Des deux mains ?</i> V64 : ... Des deux mains ! (rire). Non je ne suis pas sûr qu'ils applaudissent. Par contre euh..., comment on l'amène, comment on le pense, quelles finalités, qu'est-ce que je peux... Qu'est-ce que j'ai à gagner de cette démarche-là, en quoi ça peut améliorer ma pratique, je pense qu'il y a une réflexion à mener.	[Non je ne suis pas sûr qu'ils applaudissent.] [(...) comment on l'amène (...)] [(...) comment on le pense (...)] [(...) quelles finalités (...)] [Qu'est-ce que j'ai à gagner de cette démarche-là (...)] [(...) en quoi ça peut améliorer ma pratique (...)] [(...) je pense qu'il y a une réflexion à mener.]	[(...) pas sûr qu'ils applaudissent.] [(...) on l'amène (...)] [(...) on le pense (...)] [(...) quelles finalités (...)] [(...) à gagner de cette démarche-là (...)] [(...) améliorer ma pratique (...)] [(...) une réflexion à mener.]	Adhésion à la démarche Présentation de la démarche Ingénierie de la démarche Finalités de la démarche Apports de la démarche Intérêt de la démarche Initialisation d'une réflexion pédagogique	
508 à 523	Après c'est clair que euh... que... moi je le conçois pas actuellement si j'ai pas quelqu'un qui soit pas un peu détaché sur ça ! Hein ? On parlait tout à l'heure Pour l'instant j'ai quelqu'un qui est détaché sur une mission transversale qui n'est pas totalement définie...	[(...) je le conçois pas actuellement si j'ai pas quelqu'un qui soit pas un peu détaché sur ça !] [Pour l'instant j'ai quelqu'un qui est détaché sur une mission transversale qui n'est pas totalement définie... (...)]	[(...) quelqu'un (...) un peu détaché sur ça !] [(...) une mission transversale (...)]	Détachement d'un personnel dédié Détachement sur une mission transversale	Investissement dans la démarche qualité en accord avec une affectation de moyens humains.
	<i>v65 : D'accord.</i> V65 : ... pour m'aider à faire l'intérim, si ça se clarifie un petit peu... C'est clair que si moi j'ai quelqu'un pour m'aider à lire un petit peu tout ça, retravailler, préparer l'équipe, euh... voilà de... de... d'amener ça...	[(...) pour m'aider à faire l'intérim (...)] [(...) quelqu'un pour m'aider à lire un petit peu tout ça, retravailler, préparer l'équipe, (...) d'amener ça...]	[(...) aider à faire l'intérim (...)] [(...) retravailler, préparer l'équipe (...)]	Aide à la mise en œuvre Préparation de la démarche	
	<i>v66 : Donc c'est quelqu'un qui sera missionné, qui peut être une interface entre euh... effectivement l'équipe et puis euh...</i> V66 : Ben disons que... moi, je me disais que déjà euh... mmm... avant de se lancer il faut que ça se... travaille. Actuellement dans le contexte tel qu'il est fait, moi je suis sur deux postes... euh...voilà. C'est clair que si effectivement il y a un directeur qui arrive et que moi effectivement... C'est suffisamment bien clarifié, les choses, je crois que c'est	[(...) avant de se lancer il faut que ça se... travaille.] [Actuellement dans le contexte tel qu'il est fait (...)] [(...) moi je suis sur deux postes...] [si (...) il y a un directeur qui arrive et que moi (...).] [C'est suffisamment bien clarifié (...)]	[(...) avant de se lancer (...)] [(...) le contexte (...)] [(...) deux postes...] [(...) un directeur qui arrive (...)] [(...) bien clarifié (...)]	Travail préalable Contextualisation Missions doubles Nomination d'un directeur Clarté	

	quelque chose que je reprendrai certainement. C'est-à-dire que je reprendrai certainement aussi le dossier, comment je peux me l'approprier, (...)	[(...) je crois que c'est quelque chose que je reprendrai certainement.] [C'est-à-dire que je reprendrai certainement aussi le dossier, comment je peux me l'approprier (...)]	[(...) je reprendrai certainement.] [(...) comment je peux me l'approprier (...)]	Intérêt pour la démarche Appropriation de la démarche	
523 à 530	(...) et après il faut avoir une stratégie euh... Il faut revoir comment on peut prop... et mettre en place.	[(...) il faut avoir une stratégie (...)] [(...) Il faut revoir comment on peut prop... et mettre en place.]	[(...) une stratégie (...)] [(...) mettre en place.]	Stratégie individuelle Mise en œuvre	Stratégie de mise œuvre de la démarche d'évaluation de la qualité
	<i>v67 : J'aime ce terme stratégie...</i> V67 : Oui, c'est clair c'est de la stratégie ! Après euh... c'est comment j'amène l'équipe à... à s'inscrire dans ça sans que ça soit subi. La différence, c'est que si on anticipe on n'est plus dans cette... dans ce couperet... qui tombe. Et maintenant il faut y aller, il faut faire, voilà euh... Donc comment ça peut être pensé, euh... les choix stratégiques peuvent être vus aussi en équipe... euh... donc euh... voilà.	[(...) c'est de la stratégie !] [(...) c'est comment j'amène l'équipe à... à s'inscrire dans ça sans que ça soit subi.] [La différence, c'est que si on anticipe on n'est plus dans cette... dans ce couperet... qui tombe.] [Et maintenant il faut y aller, il faut faire (...)] [(...) comment ça peut être pensé (...)] [(...) les choix stratégiques peuvent être vus aussi en équipe... (...)]	[(...) c'est de la stratégie !] [(...) j'amène l'équipe (...)] [(...) on anticipe (...)] [(...) il faut faire (...)] [(...) être pensé (...)] [(...) les choix stratégiques (...) en équipe... (...)]	Stratégie individuelle Management participatif Anticipation Mise en œuvre Réflexion préalable Stratégie collective	
530 à 534	Par contre, c'est clair que j'ai envie de dire, je crois qu'il faut qu'il y ait quelqu'un qui soit ... qui manage ça.	[(...) je crois qu'il faut qu'il y ait quelqu'un (...) qui manage ça.]	[(...) qui manage ça.]	Management de la démarche	Management de la démarche qualité
	<i>v68 : D'accord.</i> V68 : Qui peut être secondé par rapport à ça. Que le... que c'est clair que... oui je parle du millefeuille, il y a suffisamment d'éléments qu'on... qu'on rajoute, (...)	[Qui peut être secondé par rapport à ça.] [(...) je parle du millefeuille, il y a suffisamment d'éléments qu'on... qu'on rajoute, (...)]	[(...) être secondé (...)] [(...) millefeuille (...)]	Travail en collaboration Compilation d'éléments	
534 à 579	(...) moi ma priorité actuellement c'est de... de redynamiser, j'ai envie de dire avec les services euh... Nous, je ne sais pas comment ça s'est passé pour votre structure, mais on a été quand même assez absents dans les services, hein ?, je trouve, hein ? Il y a eu un peu le feu quand même dans la maison et on est allé voir « Oui, oui, voilà les étudiants en difficulté ». On a fait des groupes de travail on a travaillé pas mal avec les services, mais pas avec tous les services et on travaille avec	[(...) ma priorité actuellement c'est de... de redynamiser (...) avec les services (...)] [(...) on a été quand même assez absents dans les services (...)] [Il y a eu un peu le feu quand même dans la maison (...)] [(...) on est allé voir « Oui, oui, voilà les étudiants en difficulté ».] [On a fait des groupes de travail on a travaillé pas mal avec les services (...)] [(...) mais pas avec tous les services (...)]	[(...) avec les services (...)] [(...) assez absents (...)] [(...) un peu le feu (...)] [(...) des groupes de travail (...) avec les services (...)] [(...) pas avec tous les services (...)]	Collaboration avec les services Constat d'une absence sur le terrain Urgence dans la mise en place Présence dans les services Groupe de travail avec les services Sélection des services	Collaboration de l'équipe pédagogique avec les terrains professionnels partenaires et accompagnement à la mise en place du référentiel de formation

des principaux et il y a beaucoup de partenaires et je pense que... je pense que par ces temps d'analyse de situation clinique en stage il faut qu'on... qu'on... qu'on voit où ils en sont dans les services, faut qu'on accompagne ce que nous on a au moins fait.	[(...) on travaille avec des principaux (...) [(...) et il y a beaucoup de partenaires (...) [(...) par ces temps d'analyse de situation clinique en stage (...) [(...) il faut qu'on... qu'on... qu'on voit où ils en sont dans les services (...) [(...) faut qu'on accompagne ce que nous on a au moins fait.]	[(...) des principaux (...) [(...) beaucoup de partenaires (...) [(...) analyse de situation clinique en stage (...) [(...) où ils en sont dans les services (...) [(...) on accompagne (...)	Priorisation des services Pluralité des partenaires Analyses de situation clinique en stage Diagnostic des avancées dans les services Accompagnement en regard des procédures	
<i>v69 : Nous, on a mis en place, en fait, des référents, des référents de stage, quoi, qui sont référents de services d'un bloc très diversifié, ça peut être un EPHAD, un service de Chir, etc. Alors souvent c'est par secteur géographique, hein ? Et les formateurs vont autant voir sur le terrain des étudiants que finalement se mettent à la disposition des équipes pour répondre à leurs attentes, pour leur expliquer un petit peu...</i> V69 : On a nous aussi cela, les référents. Sauf que je m'aperçois que euh... on en rajoute toujours à l'IFSI, que comme par hasard on a de moins en moins de temps pour aller sur les services. Et que là, actuellement, l'année dernière j'ai dit « Bon voilà on libère tant de temps, chaque agent a tant de temps et tout ce qui s'ensuit », voilà ! C'est pas, à mon avis, pas utilisé autant que je le souhaiterais et autant que ça pourrait l'être.	[On a nous aussi cela, les référents.] [(...) on en rajoute toujours à l'IFSI (...) [(...) comme par hasard on a de moins en moins de temps pour aller sur les services.] [(...) l'année dernière j'ai dit « Bon voilà on libère tant de temps, chaque agent a tant de temps et tout ce qui s'ensuit. »] [C'est pas (...) pas utilisé autant que je le souhaiterais et autant que ça pourrait l'être.]	[(...) les référents.] [(...) rajoute toujours à l'IFSI (...) [(...) de moins en moins de temps (...) [(...) on libère tant de temps, chaque agent a tant de temps et tout ce qui s'ensuit. »] [(...) pas utilisé (...) autant que ça pourrait l'être.]	Référents de stage Compilation dans la formation Disponibilité amoindrie Disponibilité programmée Disponibilité modulée	
<i>v70 : Ah oui, d'accord.</i> V70 : Ça se euh... ça s'analyse certainement, hein ? Ça s'étudie par rapport à ça. Et que euh... euh... voilà, je pense qu'ici il y a un accent qui est fort sur euh... d'améliorer tout ce qu'on met en place, le référentiel, tout ce que l'on fait. Depuis un petit moment je dis oui, OK, voilà. Bon, il y a peut-être des choses qui sont à revoir mais ça tient la route. Maintenant il faut retourner dans les services.	[(...) ça s'analyse certainement (...) [Ça s'étudie par rapport à ça.] [(...) je pense qu'ici il y a un accent qui est fort sur (...) d'améliorer tout ce qu'on met en place (...) [(...) le référentiel, tout ce que l'on fait.] [(...) il y a peut-être des choses qui sont à revoir (...) [(...) mais ça tient la route.]	[(...) ça s'analyse (...) [Ça s'étudie (...) [(...) améliorer tout ce qu'on met en place (...) [(...) le référentiel (...) [(...) des choses qui sont à revoir (...) [(...) ça tient la route.]	Analyse Etude Orientations d'amélioration dans la mise en œuvre Référentiel Réajustements potentiels Crédibilité	

Ils y vont, mais à mon avis pas suffisamment, pas suffisamment.	[Maintenant il faut retourner dans les services.] [Ils y vont, mais à mon avis pas suffisamment, pas suffisamment.]	[(...) retourner dans les services.] [(...) pas suffisamment, pas suffisamment.]	Présence dans les services Présence insuffisante	
<p>v71 : <i>Il y a une espèce de... pas réticence, mais c'est vrai que euh... mais ça fait un peu obstacle ?</i></p> <p>V71 : On... je... en tout cas, j'ai envie de dire euh... quand je vois au niveau des équipes, on n'a pas le temps « Mais tu te rends compte aller dans les services... ? ». Voilà, quoi. Et je disais « Attendez quand il y avait des mises en situation professionnelle, vous trouviez le temps ! ». Moi je dis aux services « Vous trouviez le temps, parce qu'il y avait des mises en situation professionnelle ». Dans les services ils n'ont pas le temps non plus, hein ? Les services, ils n'ont pas le temps pour nous rencontrer. Nous, on n'a pas le temps pour y aller, voilà. Attendez, là, il y a... il y a un problème, donc voilà. Ça, je crois que c'est quelque chose que nous... nous, il faut qu'on travaille.</p>	<p>[(...) quand je vois au niveau des équipes, on n'a pas le temps « Mais tu te rends compte aller dans les services... ? ».]</p> <p>[Attendez quand il y avait des mises en situation professionnelle, vous trouviez le temps !]</p> <p>[(...) je dis aux services « Vous trouviez le temps, parce qu'il y avait des mises en situation professionnelle ».]</p> <p>[Dans les services ils n'ont pas le temps non plus (...)]</p> <p>[Les services, ils n'ont pas le temps pour nous rencontrer.]</p> <p>[Nous, on n'a pas le temps pour y aller (...)]</p> <p>[(...) il y a un problème (...)]</p> <p>[(...) c'est quelque chose que nous... nous, il faut qu'on travaille.]</p>	<p>[(...) on n'a pas le temps (...)]</p> <p>[(...) mises en situation professionnelle (...)]</p> <p>[(...) mises en situation professionnelle]</p> <p>[(...) ils n'ont pas le temps (...)]</p> <p>[(...) ils n'ont pas le temps (...)]</p> <p>[(...) on n'a pas le temps (...)]</p> <p>[(...) il y a un problème (...)]</p> <p>[(...) il faut qu'on travaille.]</p>	<p>Manque de temps des formateurs</p> <p>Mises en situation professionnelle et disponibilité</p> <p>Mises en situation professionnelle et disponibilité</p> <p>Manque de temps des services</p> <p>Manque de temps des services</p> <p>Manque de temps des formateurs</p> <p>Problème</p> <p>Travail de réflexion nécessaire</p>	
<p>v72 : <i>Il faut le travailler ?</i></p> <p>V72 : Il faut retravailler qui... qui... À mon avis, on est bien parti j'ai envie de dire au niveau alternance avec les groupes de travail. Il y a une dynamique intéressante, on a fait des parcours de stage en Chir, il y a des choses intéressantes qui ont été faites. Et puis après, moi j'ai lâché un peu ça parce qu'effectivement je m'occupais du référentiel. Et puis... et puis l'alternance c'est pas une personne, c'est pas deux personnes, c'est une équipe.</p>	<p>[Il faut retravailler (...)]</p> <p>[(...) on est bien parti (...) au niveau alternance avec les groupes de travail.]</p> <p>[Il y a une dynamique intéressante (...)]</p> <p>[(...) on a fait des parcours de stage en Chir (...)]</p> <p>[(...) il y a des choses intéressantes qui ont été faites.]</p> <p>[(...) après, moi j'ai lâché un peu ça (...)]</p> <p>[(...) parce qu'effectivement je m'occupais du référentiel.]</p> <p>[Et puis... et puis l'alternance c'est pas une personne, c'est pas deux personnes, c'est une</p>	<p>[(...) retravailler (...)]</p> <p>[(...) alternance avec les groupes de travail.]</p> <p>[(...) dynamique intéressante (...)]</p> <p>[(...) parcours de stage (...)]</p> <p>[(...) des choses intéressantes (...)]</p> <p>[(...) j'ai lâché (...)]</p> <p>[(...) référentiel.]</p> <p>[(...) l'alternance (...) c'est une équipe.]</p>	<p>Travail</p> <p>Groupes de travail sur l'alternance</p> <p>Dynamique intéressante</p> <p>Identification des parcours de stage</p> <p>Réalisations intéressantes</p> <p>Détachement personnel</p> <p>Centration sur le référentiel</p> <p>L'alternance issue d'un travail d'équipe</p>	

		équipe.]			
580 à 593	<p>v73 : <i>C'est une équipe ?</i> V73 : Et j'ai impulsé une dynamique assez forte, voilà. Et puis... puis, j'ai un petit peu du mal à avoir du relais sur le terrain. Il y en a qui y vont, pas de souci. Il y en a d'autres qui y vont moins, d'autres, voilà...</p>	<p>[(...) j'ai impulsé une dynamique assez forte (...) [(...) j'ai un petit peu du mal à avoir du relais sur le terrain.] [Il y en a qui y vont, pas de souci.] [Il y en a d'autres qui y vont moins (...)]</p>	<p>[(...) impulsé une dynamique (...) [(...) avoir du relais sur le terrain.] [(...) qui y vont (...) [(...) qui y vont moins (...)]</p>	<p>Dynamique impulsée Difficulté de relais sur le terrain Présence sur les terrains Présence sur les terrains</p>	Développement de la présence des formateurs sur les terrains professionnels
	<p>v74 : <i>C'est un peu formateur dépendant ?</i> V74 : Oui, et... à mon avis ça c'est à retravailler, c'est à retravailler...</p>	<p>[(...) à mon avis ça c'est à retravailler, c'est à retravailler...]</p>	<p>[(...) c'est à retravailler, c'est à retravailler...]</p>	Présence à renforcer	
	<p>v75 : <i>Mais on ne peut pas être partout sur tous les feux ?</i> V75 : Exactement, exactement ! Après, euh... Il faut essayer de comprendre pourquoi ils y vont ou moins. Qu'est-ce que ça veut dire, qu'est-ce que ça... voilà donc...</p>	<p>[Il faut essayer de comprendre pourquoi ils y vont ou moins.] [Qu'est-ce que ça veut dire (...)]</p>	<p>[(...) essayer de comprendre (...) [Qu'est-ce que ça veut dire (...)]</p>	<p>Tentative de compréhension Tentative de compréhension</p>	
	<p>v76 : <i>Alors s'ils y vont moins c'est parce qu'ils ont... le référentiel leur prend plus de travail ici ou... ?</i> V76 : Je pense qu'on leur a mis beaucoup d'activités sur l'IFSI, beaucoup de travaux de groupe ou beaucoup de petits groupes, beaucoup d'activités, et on... quand je parle de millefeuille...</p>	<p>[(...) on leur a mis beaucoup d'activités sur l'IFSI, beaucoup de travaux de groupe ou beaucoup de petits groupes, beaucoup d'activités (...) [(...) quand je parle de millefeuille...]</p>	<p>[(...) beaucoup d'activités (...) beaucoup de travaux de groupe ou beaucoup de petits groupes, beaucoup d'activités (...) [(...) millefeuille...]</p>	<p>Compilation d'activités et travaux de groupe Compilation d'activités pédagogiques</p>	
594 à 597	<p>v77 : <i>Ça a multiplié les TD, par exemple, ou pas chez vous ?</i> V77 : Oui. Oui, oui. Oui, il y a du temps de formateur de façon importante. Puis les évaluations, il y a pfff... il faut qu'on... À mon avis on passe beaucoup trop de temps dans nos évaluations. Il y en a déjà beaucoup d'évaluations.</p>	<p>[(...) il y a du temps de formateur de façon importante.] [Puis les évaluations (...) [(...) on passe beaucoup trop de temps dans nos évaluations.] [Il y en a déjà beaucoup d'évaluations.]</p>	<p>[(...) temps de formateur de façon importante.] [(...) les évaluations (...) [(...) beaucoup trop de temps dans nos évaluations.] [(...) beaucoup d'évaluations.]</p>	<p>Temps formateur majoré Évaluations Majoration du temps dédié aux évaluations Majoration du nombre d'évaluations</p>	Majoration du temps dédié aux évaluations dans la formation
598 à 607	<p>v78 : <i>Il y a beaucoup d'UE également ?</i> V78 : Je ne pense pas que ce soit une</p>	<p>[Je ne pense pas que ce soit une réticence</p>	<p>[(...) pas (...) une réticence (...)]</p>	Volonté d'aller dans les	Importante charge de travail des formateurs

	<p>réticence d'aller dans les services. C'est un constat que je fais. Pour nous on va passer dans les services euh...</p>	<p>d'aller dans les services.] [C'est un constat que je fais.] [Pour nous on va passer dans les services (...)]</p>	<p>[(...) un constat (...)] [(...) on va passer (...)]</p>	<p>services Constat effectué Intention</p>	
	<p>v79 : Il y a une intention claire d'y aller ? V79 : Oui.</p>	<p>[Oui.]</p>	<p>[Oui.]</p>	<p>Acquiescement</p>	
	<p>v80 : ... Mais il y a une réalité qui est un peu différente ? V80 : Voilà, voilà. Et ce qui est renvoyé c'est que euh... « Regarde mon agenda, on y va quand ? », voilà par rapport à ça. Donc beaucoup de petits groupes, beaucoup de travaux, beaucoup de suivi individuel, quand je dis qu'il faudra qu'on priorise, c'est à mon avis ça. Voilà, donc euh...</p>	<p>[(...) ce qui est renvoyé c'est (...) « Regarde mon agenda, on y va quand ? »] [(...) beaucoup de petits groupes, beaucoup de travaux, beaucoup de suivi individuel (...)] [(...) il faudra qu'on priorise (...)]</p>	<p>[(...) « Regarde mon agenda, on y va quand ? »] [(...) beaucoup de petits groupes, beaucoup de travaux, beaucoup de suivi individuel (...)] [(...) qu'on priorise (...)]</p>	<p>Manque de disponibilité Compilation d'activités pédagogiques Priorisation</p>	
<p>608 à 647</p>	<p>v81 : Vous avez employé un terme tout à l'heure sur lequel j'ai accroché, c'est le terme stratégie. Donc vous êtes quelqu'un qui s'inscrit dans votre fonction dans une forme de stratégie ? V81 : Ah ben pour moi ça me paraît indispensable. Vu le poste que j'occupe et euh... Et ça il faut absolument qu'on ait des... des stratégies à court, moyen et long terme (rire). Et c'est clair que effectivement euh... Alors, c'est marrant que vous repreniez ce terme-là parce que l'autre jour j'en parlais à l'extérieur, entre parenthèses, hein ?, et on m'a dit « Tu sais que stratégie, c'est un terme d'armée qui est très militaire, hein ? et tout quoi ». Moi j'ai dit « Moi, j'ai toujours entendu parler en formation stratégie pédagogique, et je n'y mettais pas du militaire derrière ». (rire) Mais on a bien une stratégie, enfin je veux dire comment on va aborder les choses, qui... qui... qui s'adapte en fonction des personnes des contextes... C'est pas parce que dans ma tête, elle est comme ça, qu'elle sera forcément comme ça,</p>	<p>[(...) ça me paraît indispensable.] [Vu le poste que j'occupe (...)] [(...) il faut absolument qu'on ait des... des stratégies à court, moyen et long terme.] [(...) on m'a dit « Tu sais que stratégie, c'est un terme d'armée qui est très militaire (...) »]. [Moi, j'ai toujours entendu parler en formation stratégie pédagogique, et je n'y mettais pas du militaire derrière]. [(...) on a bien une stratégie (...)] [(...) je veux dire comment on va aborder les choses (...)] [(...) qui s'adapte en fonction des personnes des contextes...] [C'est pas parce que dans ma tête, elle est comme ça, qu'elle sera forcément comme ça (...)]</p>	<p>[(...) indispensable.] [(...) le poste que j'occupe (...)] [(...) des stratégies à court, moyen et long terme.] [(...) très militaire (...) »]. [(...) stratégie pédagogique (...)] [(...) on a bien une stratégie (...)] [(...) comment on va aborder (...)] [(...) en fonction des personnes des contextes...]</p>	<p>Stratégie indispensable Statut et missions Stratégies inscrites dans une temporalité Stratégie militaire Stratégie pédagogique Stratégie Réflexion sur opérationnalisation Adaptation contextuelle et individuelle Adaptation contextuelle</p>	<p>Stratégie pédagogique et managériale de mise en œuvre de la démarche d'évaluation de la qualité</p>

même pour moi, oui...				
<p>v82 : <i>Il n'y a pas des choses figées mais des choses qui sont... qui reposent sur des orientations qu'on a en tête ?</i></p> <p>V82 : Il y a forcément un objectif et en fonction du groupe, du contexte de tout ça, je vais aborder de telle façon, de telle façon. Euh... voilà. C'est vrai que par exemple, la stratégie si je veux passer sur la démarche qualité, ma stratégie c'est d'essayer de voir ben effectivement... de l'associer à la réflexivité, d'essayer de voir l'intérêt qu'on peut tirer de cela, euh... qu'on va réfléchir sur les moyens qu'on peut mettre en place, euh... c'est... Autrement je... je... ça serait je me lève ce matin et qu'est-ce qu'on fait ce soir.</p>	<p>[Il y a forcément un objectif (...)] [(...) en fonction du groupe, du contexte (...)] [(...) je vais aborder de telle façon, de telle façon.] [(...) la stratégie si je veux passer sur la démarche qualité (...)] [(...) ma stratégie c'est d'essayer (...) de l'associer à la réflexivité (...)] [(...) d'essayer de voir l'intérêt qu'on peut tirer de cela (...)] [(...) on va réfléchir sur les moyens qu'on peut mettre en place (...)] [(...) Autrement (...) ça serait je me lève ce matin et qu'est-ce qu'on fait ce soir.]</p>	<p>[(...) un objectif (...)] [(...) groupe (...) contexte (...)] [(...) aborder de telle façon (...)] [(...) la stratégie (...) la démarche qualité (...)] [(...) ma stratégie (...) l'associer à la réflexivité (...)] [(...) voir l'intérêt qu'on peut tirer (...)] [(...) réfléchir sur les moyens (...)]</p>	<p>Intentionnalité Contextualisation</p> <p>Réflexion sur l'opérationnalisation Stratégie et démarche qualité</p> <p>Stratégie et réflexivité</p> <p>Réflexion sur l'intérêt visé</p> <p>Réflexion sur les moyens</p> <p>Anticipation sur l'action</p>	
<p>v83 : <i>Oui, c'est cela, et on vit l'instant présent ?</i></p> <p>V83 : Alors de temps en temps, c'est pas désagréable (rire). Dans un instit..., dans une structure comme ça, ça me paraît à mon avis... oui c'est un mot que j'utilise assez souvent, qui me paraît à mon avis important, incontournable. Après effectivement on n'a pas toujours eu la bonne..., j'ai pas toujours la bonne stratégie ! Je m'en rends compte après.</p>	<p>[(...) dans une structure comme ça (...)] [(...) c'est un mot que j'utilise assez souvent (...)] [(...) qui me paraît à mon avis important, incontournable.] [(...) j'ai pas toujours la bonne stratégie !] [Je m'en rends compte après.]</p>	<p>[(...) dans une structure (...)] [(...) mot que j'utilise assez souvent (...)] [(...) important, incontournable.] [(...) pas toujours la bonne stratégie !] [Je m'en rends compte après.]</p>	<p>Dimension institutionnelle Fréquence lexicale</p> <p>Important et incontournable</p> <p>Autoévaluation</p> <p>Autoévaluation à posteriori</p>	
<p>v84 : <i>Mais la stratégie c'est aussi faire des choix ? Donc les choix ils sont des fois très opportuns et puis d'autres fois... ?</i></p> <p>V84 : Voilà et puis maintenant euh... ça m'est facile de dire euh... quand on a mis le référentiel en place que euh... qu'on... J'aurais pas dû faire ça, que j'aurais pu faire ça que ça c'était très bien, ça j'aurais dû... Voilà. Mais nous tous quels que soient les</p>	<p>[(...) maintenant (...) ça m'est facile de dire (...) quand on a mis le référentiel en place que (...)] [(...) j'aurais pas dû faire ça, que j'aurais pu faire ça que ça c'était très bien, ça j'aurais dû...]</p>	<p>[(...) maintenant (...) ça m'est facile de dire (...)]</p>	<p>Autoévaluation à posteriori</p> <p>Intentionnalité évaluée</p>	

	<p>IFSI on a fait ce que... ce qui nous semble le mieux à ce moment T, et dans le contexte euh... voilà, avec les personnes avec qui on travaille voilà. Moi je peux pas... je peux pas manager... il y a une équipe derrière. Il y a ce que je suis, il y a ce qu'ils sont. Il y a ce que nous sommes eux et moi (rire), et qu'est-ce qu'on arrive à faire ensemble, et puis vers où on va. Par contre euh... euh... c'est pas parce que la porte de droite se ferme que je n'ouvrirai pas la porte ... que je ne prendrai pas la porte de gauche pour y arriver. Bon je sais à peu près où je voudrais aller, mais bon après c'est... c'est...</p>	<p>[(...) nous tous quels que soient les IFSI (...)] [on a fait (...) ce qui nous semble le mieux à ce moment T, et dans le contexte (...)] [(...) avec les personnes avec qui on travaille (...)] [(...) je peux pas manager... (...)] [(...) il y a une équipe derrière.] [Il y a ce que je suis, il y a ce qu'ils sont.] [Il y a ce que nous sommes eux et moi (...)] [(...) et qu'est-ce qu'on arrive à faire ensemble (...)] [(...) vers où on va.] [(...) c'est pas parce que la porte de droite se ferme que je n'ouvrirai pas la porte ... que je ne prendrai pas la porte de gauche pour y arriver.] [(...) je sais à peu près où je voudrais aller (...)]</p>	<p>[(...) quels que soient les IFSI (...)] [(...) ce qui nous semble le mieux à ce moment T, et dans le contexte (...)] [(...) avec les personnes (...)] [(...) je peux pas manager... (...)] [(...) une équipe derrière.] [(...) ce que je suis (...) ce qu'ils sont.] [(...) ce que nous sommes eux et moi (...)] [(...) ce qu'on arrive à faire ensemble (...)] [(...) vers où on va.] [(...) je sais à peu près où je voudrais aller (...)]</p>	<p>Comparatif inter-IFSI Autoévaluation temporelle et contextuelle</p> <p>Evaluation des compétences individuelles Management individuel Equipe pédagogique Individualité</p> <p>Individualité</p> <p>Construction collective</p> <p>Orientations Choix contextuels</p> <p>Orientations</p>	
648 à 662	<p>v85 : <i>On sait où on va, mais après c'est la manière d'y aller qui va être effectivement variée ?</i></p> <p>V85 : Oui je crois. Et des fois il y a des orientations qui changent. Oui je crois que c'est... je crois savoir ce qui me paraît intéressant pour l'IFSI, pour la profession, pour la formation dans les années à suivre euh... Après il faut s'adapter en fonction de... de l'équipe, quoi.</p>	<p>[Et des fois il y a des orientations qui changent.] [(...) je crois savoir ce qui me paraît intéressant pour l'IFSI (...)] [(...) pour la profession (...)] [(...) pour la formation dans les années à suivre (...)] [(...) il faut s'adapter en fonction de... de l'équipe (...)]</p>	<p>[(...) des orientations qui changent.] [(...) ce qui me paraît intéressant pour l'IFSI (...)] [(...) pour la profession (...)] [(...) pour la formation (...)] [(...) s'adapter en fonction de... de l'équipe (...)]</p>	<p>Changement d'orientations Intérêt institutionnel</p> <p>Intérêt professionnel Intérêt pour la formation Adaptation en regard de l'équipe</p>	Choix institutionnels et management de l'équipe pédagogique
	<p>v86 : <i>Puis du contexte ?</i></p> <p>V86 : Et du contexte qui fait que c'est... c'est ce qui fait que c'est aussi motivant de venir travailler.</p>	<p>[Et du contexte (...)] [(...) c'est ce qui fait que c'est aussi motivant de venir travailler.]</p>	<p>[(...) du contexte (...)] [(...) motivant de venir travailler.]</p>	<p>Adaptation contextuelle Motivation au travail</p>	
	<p>v87 : <i>D'accord. Vous avez quelque chose</i></p>				

	<i>d'autre à ajouter ? Ou je crois qu'autrement on peut en terminer là ?</i> V87 : Non. OK, non je ne pense pas... En espérant que ça a pu... apporter un peu de lumière à votre travail.	[En espérant que ça a pu... apporter un peu de lumière à votre travail.]	[(...) apporter un peu de lumière à votre travail.]	Contribution à la recherche	
	v88 : Oui, tout à fait, tout à fait ça va apporter de la lumière à mon travail. Je pense que cela en apportera, oui. Eh bien, écoutez, je vous remercie beaucoup.				

Annexe IX

Grille d'analyse de l'entretien d'Audrey.

Audrey, 24 mai 2013

N° de lignes	Contenu entretien	Unités de sens	Mots-Clés	Sous-thèmes	Thèmes
1 à 12	a1 : Bonjour merci de me recevoir pour cet entretien. Donc euh... je travaille, dans le cadre de mon travail de recherche euh... dans le Master 2 SIFA, la démarche d'évaluation continue de la qualité. Et donc je souhaitais vous rencontrer euh... pour que vous puissiez me faire part un peu de la manière dont c'est mis en place au sein de cet IFSI. Alors, au préalable ce qui serait intéressant c'est d'abord de me dire quelle fonction vous occupez dans cet IFSI. A1 : Alors, la fonction de cadre formateur, voilà, depuis cinq ans. Enfin cinq ans dans cet IFSI, j'ai fait d'autres IFSI avant.	[(...) la fonction de cadre formateur (...)] [(...) depuis cinq ans] [Enfin cinq ans dans cet IFSI (...)] [(...) j'ai fait d'autres IFSI avant.]	[(...) cadre formateur (...)] [(...) depuis cinq ans] [(...) cinq ans dans cet IFSI (...)] [(...) d'autres IFSI avant.]	Fonction cadre formateur Ancienneté Ancienneté Parcours professionnel	Profil professionnel
	a2 : Vous étiez déjà formateur dans d'autres IFSI ? A2 : Oui, depuis 1994, c'est le troisième IFSI.	[(...) depuis 1994 (...)] [(...) c'est le troisième IFSI.]	[(...) depuis 1994 (...)] [(...) troisième IFSI.]	Ancienneté Trois IFSI	
	a3 : Troisième IFSI, d'accord. A3 : Avec des organisations complètement différentes.	[Avec des organisations complètement différentes.]	[(...) des organisations complètement différentes.]	Diversité des organisations de formation	
13 à 18	a4 : D'accord A4 : Des gros IFSI, un moyen, et là un petit.	[Des gros IFSI, un moyen, et là un petit.]	[Des gros IFSI, un moyen, et là un petit.]	Taille des structures	Diversité des expériences professionnelles
	a5 : Un petit IFSI. Vous dites « petit IFSI » parce qu'il y a huit formateurs, c'est cela ?				

	A5 : Huit formateurs. Et petites promotions puisque c'est des promotions de 50.	[Huit formateurs.] [Et petites promotions puisque c'est des promotions de 50.]	[Huit formateurs.] [(...) des promotions de 50.]	Nombre de formateurs Taille des promotions	
	a6 : Cinquante étudiants ? A6 : Cinquante étudiants en soins infirmiers, trente élèves aides-soignants.	[Cinquante étudiants en soins infirmiers (...)] [(...) trente élèves aides-soignants.]	[Cinquante étudiants (...)] [(...) trente élèves (...)]	Taille de la promotion infirmière Taille de la promotion aide-soignante	
19 à 56	a7 : Ah oui, d'accord. Très bien. Euh... donc là si vous voulez, est-ce que vous pourriez m'expliquer comment vous mettez en place actuellement, ou vous avez mis en place également la démarche d'évaluation de la qualité dans cet IFSI ? A7 : Alors, la démarche d'évaluation de la qualité elle s'est mise en place au travers de... en même temps qu'un projet de recherche qui s'est initiée au moment du nouveau référentiel.	[(...) la démarche d'évaluation de la qualité elle s'est mise en place (...)] [(...) en même temps qu'un projet de recherche (...)] [(...) qui s'est initiée au moment du nouveau référentiel.]	[(...) la démarche d'évaluation de la qualité (...)] [(...) un projet de recherche (...)] [(...) nouveau référentiel.]	Démarche d'évaluation de la qualité Projet de recherche Nouveau référentiel	Mise en œuvre contextuelle et simultanée du référentiel de formation et de la démarche d'évaluation de la qualité
	a8 : D'accord. A8 : Donc le nouveau référentiel avec l'arrivée d'une nouvelle directrice ⁴⁵ a permis de... enfin elle nous a proposé d'accompagner un projet de recherche avec Thierry D. ⁴⁶ sur les compétences. Et c'est dans ce cadre-là que des outils nous ont été proposés.	[Donc le nouveau référentiel (...)] [(...) avec l'arrivée d'une nouvelle directrice (...)] [(...) elle nous a proposé d'accompagner un projet de recherche avec Thierry D. sur les compétences.] [Et c'est dans ce cadre-là que des outils nous ont été proposés.]	[(...) le nouveau référentiel (...)] [(...) une nouvelle directrice (...)] [(...) accompagner un projet de recherche (...)] [(...) des outils nous ont été proposés.]	Nouveau référentiel Nouvelle directrice Accompagnement d'un projet de recherche Nouveaux outils	
	a9 : D'accord. A9 : Alors, évaluer la qualité euh..., pour moi c'est un peu fort parce que c'est évaluer... enfin c'était évaluer, voilà ce qu'on était en train d'innover, de mettre en place. Et moi j'avais... J'ai une mission particulière	[(...) évaluer la qualité (...)] [(...) c'était évaluer (...) ce qu'on était en train d'innover, de mettre en place.] [(...) j'avais... J'ai une mission particulière d'accompagnement de ce projet	[(...) évaluer la qualité (...)] [(...) évaluer (...) en train d'innover, de mettre en place.] [(...) une mission particulière d'accompagnement de ce projet	Évaluation de la qualité Evaluation au fil de l'eau Mission d'accompagnement du projet	

⁴⁵ Par respect de la confidentialité, la directrice de l'IFSI apparaîtra sous le nom fictif de Mme Robin dans la suite de l'entretien.

⁴⁶ Par respect de la confidentialité, le prénom et le nom du chercheur ont été volontairement modifiés. Il apparaîtra sous la forme *Thierry Durand* ou *M. D.* dans la suite de l'entretien.

d'accompagnement de ce projet « DOUGLAS ⁴⁷ » dans le cadre du Master que j'avais débuté à ce moment-là, et ma mission c'était de collecter des données par rapport à l'évaluation des UE. Donc là je vous ai ramené... enfin, je vous ai sorti des documents...	« DOUGLAS »] [(...) dans le cadre du Master que j'avais débuté à ce moment-là (...)] [(...) ma mission c'était de collecter des données par rapport à l'évaluation des UE.]	« DOUGLAS »] [(...) Master que j'avais débuté (...)] [(...) collecter des données par rapport à l'évaluation des UE.]	Diplôme universitaire Mission d'évaluation des UE	
a10 : Des documents oui ? A10 : ... Des documents de... euh... On a un outil qui est commun euh... à tous les formateurs, et qui euh... pour... pour évaluer les UE. Et puis, par ailleurs il y avait d'autres outils d'évaluation euh... par rapport à l'autoefficacité personnelle de BANDURA que M. Thierry D. a mis en œuvre. Il y avait un test de clairvoyance normative. Mais là, ça échappe à... à votre propos, en fait ?	[(...) On a un outil qui est commun (...) à tous les formateurs (...)] [(...) pour évaluer les UE.] [(...) il y avait d'autres outils d'évaluation (...)] [(...) par rapport à l'autoefficacité personnelle de BANDURA que M. Thierry D. a mis en œuvre.] [Il y avait un test de clairvoyance normative.]	[(...) un outil qui est commun (...)] [(...) évaluer les UE.] [(...) d'autres outils d'évaluation (...)] [(...) autoefficacité personnelle de BANDURA (...)] [(...) test de clairvoyance normative.]	Outil commun d'évaluation Évaluation des UE Autres outils d'évaluation Autoefficacité personnelle Clairvoyance normative	
a11 : Un test, vous m'avez dit de... ? A11 : De clairvoyance normative.	[De clairvoyance normative.]	[(...) clairvoyance normative.]	Clairvoyance normative	
a12 : Ah oui. A12 : Et j'ai ramené, hein ? Pour vous montrer, après. Et donc tout ça a été mené de front dans le cadre du projet de recherche.	[(...) tout ça a été mené de front dans le cadre du projet de recherche.]	[(...) dans le cadre du projet de recherche.]	Projet de recherche	
a13 : D'accord. A13 : Et ça a permis de faire l'évaluation de ce qu'on menait en même temps.	[Et ça a permis de faire l'évaluation de ce qu'on menait en même temps.]	[(...) évaluation de ce qu'on menait en même temps.]	Evaluation fil de l'eau	
a14 : D'accord. Donc c'est ce projet..., ce projet que vous nommez DOUGLAS ? A14 : DOUGLAS.	[DOUGLAS.]	[DOUGLAS.]	Projet de recherche	
a15 : Et donc ça signifie « DOUGLAS » ? A15 : DOUGLAS, ça signifie ... (elle me transmet la signification de l'acronyme)	[DOUGLAS, ça signifie (...)]		Signification acronyme	
a16 : D'accord. Et donc ce projet est un projet de recherche ?				

⁴⁷ Par respect de la confidentialité, l'acronyme correspondant à cette recherche a été volontairement modifié.

	A16 : Oui.	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	
	a17 : Mené sur euh... donc euh... une promotion ou plusieurs promotions ? A17 : Non sur une promotion !	[(...) sur une promotion !]	[(...) une promotion !]	Exclusivité	
57 à 65	a18 : Une promotion ! A18 : La première promotion qu'on a accueillie qui termine là, la promotion de... Enfin nous les premiers ont les a accueilli en 2010, parce qu'on n'a pas ouvert en 2009. Euh... le nouveau référentiel c'était en septembre 2009, euh... on a... nous, on a commencé en septembre 2010.	[La première promotion qu'on a accueillie qui termine là (...)] [(...) nous les premiers ont les a accueilli en 2010 (...)] [(...) on n'a pas ouvert en 2009.] [(...) le nouveau référentiel c'était en septembre 2009 (...)] [nous, on a commencé en septembre 2010.]	[La première promotion (...)] [(...) les premiers (...) en 2010 (...)] [(...) pas ouvert en 2009.] [(...) le nouveau référentiel (...) septembre 2009 (...)] [(...) commencé en septembre 2010.]	Première promotion Première rentrée en 2010 Non mise en place en 2009 Nouveau référentiel en 2009 Première rentrée en 2010	Mise en place temporisée du référentiel de formation de 2009
	a19 : D'accord. A19 : Donc là, ils vont terminer.	[Donc là, ils vont terminer.]	[(...) ils vont terminer.]	Première sortie de promotion	
	a20 : Donc ce sont les gens qui vont sortir, là en juillet 2013 ? A20 : Voilà.	[Voilà.]	[Voilà.]	Constat	
65 à 73	Et donc l'évaluation de la qualité elle s'est faite... enfin que sur cette promotion là avec le même outil euh...	[(...) l'évaluation de la qualité elle s'est faite (...)] [(...) que sur cette promotion là (...)] [(...) avec le même outil (...)]	[(...) l'évaluation de la qualité (...)] [(...) que sur cette promotion (...)] [(...) le même outil (...)]	Évaluation de la qualité Une seule promotion Un outil d'évaluation	Accompagnement d'un projet de recherche d'évaluation de la qualité de la formation
	a21 : D'accord. Et elle s'est faite avec plusieurs outils ? A21 : Alors principalement... alors, moi, en tant qu'accompagnatrice j'avais à gérer cet outil-là principalement. Après j'ai eu à charge de collecter des données, mais les données m'ont échappé dans le sens où c'est le chercheur qui les a analysées.	[(...) en tant qu'accompagnatrice (...)] [(...) j'avais à gérer cet outil-là principalement.] [(...) j'ai eu à charge de collecter des données (...)] [(...) mais les données m'ont échappé (...)] [(...) dans le sens où c'est le chercheur qui les a analysées.]	[(...) accompagnatrice (...)] [(...) gérer cet outil-là (...)] [(...) collecter des données (...)] [(...) m'ont échappé (...)] [(...) c'est le chercheur qui les a analysées.]	Accompagnement du projet Gestion de l'outil Collecte des données Regret Dessaisissement de l'analyse	
	a22 : Ah oui d'accord. A22 : J'ai demandé à avoir un retour. Là il n'a pas eu le temps de me faire un retour sur les derniers semestres.	[J'ai demandé à avoir un retour.] [Là il n'a pas eu le temps de me faire un retour sur les derniers semestres.]	[(...) avoir un retour.] [(...) il n'a pas eu le temps de me faire un retour (...)]	Implication Désengagement du formateur	
73 à 99	Mais par contre ce... cette évaluation c'est moi qui euh... qui l'analysais.	[(...) cette évaluation c'est moi (...) qui l'analysais.]	[(...) cette évaluation c'est moi (...) qui l'analysais.]	Analyse de l'évaluation	Modalités et missions de responsabilités en regard de

	<p>a23 : D'accord. Vous étiez en charge de cette évaluation ?</p> <p>A23 : J'étais en charge de cette évaluation et de faire des préconisations.</p>	<p>[J'étais en charge de cette évaluation (...)]</p> <p>[(...) de faire des préconisations.]</p>	<p>[(...) en charge de cette évaluation (...)]</p> <p>[(...) faire des préconisations.]</p>	<p>Responsabilité face à l'évaluation</p> <p>Préconisations</p>	l'évaluation de la qualité de la formation
	<p>a24 : D'accord, donc c'était sur l'UE... c'était plus spécifiquement pour l'UE 3.4 ?</p> <p>A24 : Non, non toutes les UE.</p>	<p>[(...) toutes les UE.]</p>	<p>[(...) toutes les UE.]</p>	<p>Intégralité des UE</p>	
	<p>a25 : Toutes les UE ?</p> <p>A25 : Sur toutes les UE, en fait mes collègues me restituent dans... Tous les étudiants reçoivent ça en fin de... (elle me montre le document)</p>	<p>[Sur toutes les UE (...)]</p> <p>[(...) mes collègues me restituent (...)]</p> <p>[Tous les étudiants reçoivent ça (...)]</p>	<p>[Sur toutes les UE (...)]</p> <p>[(...) mes collègues me restituent (...)]</p> <p>[Tous les étudiants (...)]</p>	<p>Intégralité des UE</p> <p>Restitution des collègues</p> <p>Participation des étudiants</p>	
	<p>a26 : D'accord, cet outil-là ?</p> <p>A26 : Cet outil-là, ils le remplissent, le formateur référent de l'UE le regarde, c'est normal ça lui appartient quand-même, et moi je le récupère, j'en fais une analyse, enfin j'en faisais une analyse. Et à partir de cette analyse, j'avais en charge de faire des préconisations.</p>	<p>[Cet outil-là, ils le remplissent (...)]</p> <p>[(...) le formateur référent de l'UE le regarde (...)]</p> <p>[(...) c'est normal ça lui appartient quand-même (...)]</p> <p>[(...) je le récupère (...)]</p> <p>[(...) j'en fais une analyse (...)]</p> <p>[(...) enfin j'en faisais une analyse.]</p> <p>[Et à partir de cette analyse, j'avais en charge de faire des préconisations.]</p>	<p>[(...) ils le remplissent (...)]</p> <p>[(...) le formateur référent de l'UE (...)]</p> <p>[(...) ça lui appartient (...)]</p> <p>[(...) je le récupère (...)]</p> <p>[(...) une analyse (...)]</p> <p>[(...) une analyse.]</p> <p>[(...) faire des préconisations.]</p>	<p>Renseignement de l'outil</p> <p>Rôle du formateur référent de l'UE</p> <p>Implication du formateur</p> <p>Récupération de l'outil</p> <p>Analyse de l'évaluation</p> <p>Analyse de l'évaluation</p> <p>Préconisations</p>	
	<p>a27 : D'accord.</p> <p>A27 : Les préconisations je les faisais à la directrice. Alors je dis « je faisais » parce que je ne fais plus actuellement.</p>	<p>Les préconisations je les faisais à la directrice.]</p> <p>[Alors je dis « je faisais » parce que je ne fais plus actuellement.]</p>	<p>[Les préconisations (...)]</p> <p>[(...) je ne fais plus actuellement.]</p>	<p>Préconisations</p> <p>Dessaïssement de la restitution</p>	
	<p>a28 : Oui, la directrice étant partie.</p> <p>A28 : Et puis du coup... et puis j'ai choisi de... de procéder autrement après, pour la restitution, et en fait je devais faire des préconisations, je faisais des préconisations à la directrice, qui prenait ou ne prenait pas. Et après c'était renvoyé aux formateurs en disant « voilà, là on change, par rapport à ça... »</p>	<p>[(...) j'ai choisi (...) de procéder autrement après, pour la restitution (...)]</p> <p>[(...) je devais faire des préconisations (...)]</p> <p>[(...) je faisais des préconisations à la directrice, qui prenait ou ne prenait pas.]</p> <p>[(...) après c'était renvoyé aux formateurs (...)]</p> <p>[voilà, là on change, par rapport à ça (...)]</p>	<p>[(...) la restitution (...)]</p> <p>[(...) faire des préconisations (...)]</p> <p>[(...) des préconisations à la directrice (...)]</p> <p>[(...) renvoyé aux formateurs (...)]</p> <p>[(...) on change, par rapport (...)]</p>	<p>Restitution</p> <p>Préconisations</p> <p>Préconisations</p> <p>Transmission à l'équipe</p> <p>Mesures correctives</p>	
	<p>a29 : D'accord</p>				

	<p>A29 : ... par rapport à l'UE on va plutôt faire ça ». Notamment, j'avais fait des préconisations sur l'UE d'anglais, je ne me souviens plus exactement lesquelles. Elles n'ont pas été prises en compte, et la directrice a préféré opter pour... pour d'autres préconisations.</p>	<p>[(...) par rapport à l'UE on va plutôt faire ça].</p> <p>[(...) j'avais fait des préconisations sur l'UE d'anglais (...)]</p> <p>[(...) je ne me souviens plus exactement lesquelles.]</p> <p>[Elles n'ont pas été prises en compte (...)]</p> <p>[(...) la directrice a préféré opter (...) pour d'autres préconisations.]</p>	<p>[(...) on va plutôt faire ça].</p> <p>[(...) des préconisations sur l'UE d'anglais (...)]</p> <p>[(...) ne me souviens plus (...)]</p> <p>[(...) pas été prises en compte (...)]</p> <p>[(...) d'autres préconisations.]</p>	<p>Préconisations</p> <p>Préconisations</p> <p>Oubli</p> <p>Non prise en compte</p> <p>Préconisations</p>	
100 à 115	<p>a30 : <i>D'accord.</i></p> <p>A30 : Donc euh... Voilà. Donc l'évaluation de la qualité, enfin pour rejoindre le thème parce que moi ce n'était pas l'évaluation de la qualité, c'était plutôt un accompagnement dans... dans... enfin dans l'évaluation des UE, mais ce n'est pas forcément la qualité, quoi.</p>	<p>[(...) l'évaluation de la qualité (...)]</p> <p>[(...) moi ce n'était pas l'évaluation de la qualité (...)]</p> <p>[(...) c'était plutôt un accompagnement (...) dans l'évaluation des UE (...)]</p> <p>[(...) mais ce n'est pas forcément la qualité (...)]</p>	<p>[(...) l'évaluation de la qualité (...)]</p> <p>[(...) pas l'évaluation de la qualité (...)]</p> <p>[(...) un accompagnement (...) dans l'évaluation des UE (...)]</p> <p>[(...) pas forcément la qualité (...)]</p>	<p>Évaluation de la qualité</p> <p>Non intégration d'une démarche qualité</p> <p>Accompagnement à l'évaluation des UE</p> <p>Absence d'intégration dans une démarche qualité</p>	Accompagnement à l'évaluation des UE
	<p>a31 : <i>D'accord, d'accord.</i></p> <p>A31 : Je dis ce n'est pas l'évaluation de la qualité parce que comme on est en train de mettre en place euh... C'est pas évident d'être dans la qualité, quoi, quand on ne sait pas ...</p>	<p>[(...) ce n'est pas l'évaluation de la qualité (...)]</p> <p>[(...) on est en train de mettre en place (...)]</p> <p>[C'est pas évident d'être dans la qualité (...) quand on ne sait pas ...]</p>	<p>[(...) pas l'évaluation de la qualité (...)]</p> <p>[(...) en train de mettre en place (...)]</p> <p>[(...) être dans la qualité (...) quand on ne sait pas ...]</p>	<p>Evaluation de la qualité</p> <p>Démarche au fil de l'eau</p> <p>Méconnaissance de la démarche qualité</p>	
	<p>a32 : <i>Oui, oui, vous voulez dire en fait c'est au fil de l'eau ? Parce qu'on est en même temps en train de mettre en place un nouveau référentiel... ?</i></p> <p>A32 : Oui, oui !</p>	<p>[Oui, oui !]</p>		Acquiescement	
	<p>a33 : ... et en même temps on est en train d'évaluer... on va dire au fil de l'eau ?</p> <p>A33 : Oui, voilà.</p>	<p>[Oui, voilà.]</p>		Acquiescement	
	<p>a34 : <i>On n'a pas de recul, c'est ce que vous voulez dire ?</i></p> <p>A34 : Oui c'est, enfin... c'est pour ça que je ne me suis jamais sentie dans la qualité.</p>	<p>[(...) c'est pour ça que je ne me suis jamais sentie dans la qualité.]</p>	<p>[(...) ne me suis jamais sentie dans la qualité.]</p>	Absence d'intégration dans une démarche qualité	

115 à 132	En plus, comme dans le Master, faire des préconisations, on n'a pas trop l'habitude non plus. J'avais des idées et faire des préconisations, c'est différent.	[(...) comme dans le Master (...) [(...) faire des préconisations, on n'a pas trop l'habitude non plus.] [J'avais des idées et faire des préconisations, c'est différent.]	[(...) le Master (...) [(...) faire des préconisations (...) [(...) faire des préconisations (...)	Diplôme universitaire Préconisations Préconisations	Développement des compétences dans la rédaction de préconisations en regard d'un Diplôme Universitaire.
	a35 : Oui d'accord. Oui parce qu'en même temps vous suiviez un Master ? A35 : Ah oui pardon j'aurais dû le dire au départ.	[(...) pardon j'aurais dû le dire au départ.]	[(...) j'aurais dû le dire au départ.]	Omission	
	a36 : Non, non je vous en prie. A36 : En même temps que... En fait le nouveau référentiel été mis en place dans l'école en septembre 2010, la directrice est arrivée deux, trois mois avant, peut-être un petit peu plus, pardon. Mais le chercheur a initié son projet de recherche en même temps, et moi j'ai commencé la formation en même temps. C'est pour ça que la qualité...	[(...) le nouveau référentiel été mis en place dans l'école en septembre 2010 (...) [(...) la directrice est arrivée deux, trois mois avant, peut-être un petit peu plus (...) [(...) le chercheur a initié son projet de recherche en même temps (...) [(...) j'ai commencé la formation en même temps.]	[(...) le nouveau référentiel (...) [(...) la directrice est arrivée deux, trois mois avant (...) [(...) projet de recherche en même temps (...) [(...) la formation en même temps.]	Nouveau référentiel Contexte de management de l'équipe Projet de recherche Formation universitaire	
	a37 : D'accord. C'était un Master 2 ? A37 : Oui, un Master 2 SIFA. Et euh... et du coup comme elle voyait que l'acquisition des compétences c'était aussi dans la capacité à faire des préconisations, alors ça c'était très intéressant parce que du coup euh... je mettais en œuvre. Mais euh... en n'ayant pas forcément développé la compétence, quoi. Donc c'est intéressant de développer la... les apprentissages en faisant. Mais euh...	[(...) un Master 2 SIFA.] [(...) elle voyait que l'acquisition des compétences (...) [(...) c'était aussi dans la capacité à faire des préconisations (...) [(...) ça c'était très intéressant parce que du coup (...) je mettais en œuvre.] [(...) en n'ayant pas forcément développé la compétence (...) [(...) c'est intéressant de développer (...) les apprentissages en faisant.]	[(...) un Master 2 SIFA.] [(...) l'acquisition des compétences (...) [(...) la capacité à faire des préconisations (...) [(...) ça c'était très intéressant (...) [(...) pas forcément développé la compétence (...) [(...) intéressant de développer (...)	Diplôme universitaire Acquisition des compétences Préconisations Intérêt de la mise en œuvre Développement de compétences Développement d'apprentissages	
	a38 : Voilà, c'est ça ! A38 : Voilà...	[Voilà...]		Constat	
	a39 : Mais vous avez développé vos compétences au fur et à mesure finalement que vous mettiez les choses en place ? A39 : Oui probablement. Après on ne mesure pas, je ne suis pas en capacité de mesurer. Mais euh... l'évaluation s'est faite comme ça en en tout cas dans l'école...	[(...) on ne mesure pas, je ne suis pas en capacité de mesurer.] [(...) l'évaluation s'est faite comme ça en en tout cas dans l'école (...)	[(...) pas en capacité de mesurer.] [(...) l'évaluation s'est faite (...)	Mesure des acquis Evaluation	
133 à 154					Projet de recherche intra à l'initiative et sous la responsabilité d'un chercheur externe

	<p>a40 : D'accord.</p> <p>A40 : ... à partir de cet outil-là.</p>	[(...) à partir de cet outil-là (...)]	[(...) à partir de cet outil-là (...)]	Outil d'évaluation	
	<p>a41 : C'est à partir de cet outil-là. Vous accepteriez de m'en remettre un exemplaire ?</p> <p>A41 : Oui j'en ai sorti un, il faudrait que j'en fasse une photocopie. Il y a le projet aussi qui est là, qui est très intéressant.</p>	[Il y a le projet aussi qui est là, qui est très intéressant.]	[(...) projet (...) très intéressant.]	Intérêt pour le projet	
	<p>a42 : Le projet DOUGLAS ?</p> <p>A42 : Le projet DOUGLAS qui appartient à M. D., mais je pense qu'il ne serait pas fâché que je vous le communique. Donc j'ai sorti le projet DOUGLAS pour vous montrer euh... toutes les collectes de données euh... que j'ai suivies euh... que j'ai collectées, mais pas analysées par contre. Celles-ci, je les ai analysées, mais les autres appartenaient à M. D.</p>	<p>[Le projet DOUGLAS qui appartient à M. D. (...)]</p> <p>[(...) je pense qu'il ne serait pas fâché que je vous le communique.]</p> <p>[(...) j'ai sorti le projet DOUGLAS pour vous montrer (...) toutes les collectes de données (...)]</p> <p>[(...) que j'ai suivies (...) que j'ai collectées (...)]</p> <p>[(...) mais pas analysées par contre.]</p> <p>[Celles-ci, je les ai analysées (...)]</p> <p>[(...) mais les autres appartenaient à M. D.]</p>	<p>[Le projet DOUGLAS (...)]</p> <p>[(...) que je vous le communique.]</p> <p>[(...) le projet DOUGLAS (...)]</p> <p>[(...) suivies (...) collectées (...)]</p> <p>[(...) pas analysées par contre.]</p> <p>[(...) je les ai analysées (...)]</p> <p>[(...) les autres appartenaient à M. D.]</p>	<p>Projet de recherche</p> <p>Communication externe</p> <p>Projet de recherche</p> <p>Collectes de données</p> <p>Analyse des données</p> <p>Analyse des données</p> <p>Dessalement de l'analyse</p>	
	<p>a43 : D'accord, C'est le chercheur qui va, après, vous restituer finalement l'analyse des résultats ?</p> <p>A43 : Alors, je ne sais pas. En tout cas c'est notre demande parce que ça nous a demandé euh... enfin, là au départ sur l'autoefficacité c'est un test. Alors moi je voulais savoir les résultats. Alors au départ c'était affiché aux étudiants. Et puis là quand je lui ai demandé, je pense qu'il n'a pas dû pouvoir le faire, on verra mais nous, en tous les cas, on est très demandeurs du résultat.</p>	<p>[Alors, je ne sais pas.]</p> <p>[(...) c'est notre demande parce que ça nous a demandé... (...)]</p> <p>[(...) au départ sur l'autoefficacité c'est un test.]</p> <p>[(...) je voulais savoir les résultats.]</p> <p>[(...) au départ c'était affiché aux étudiants.]</p> <p>[(...) quand je lui ai demandé, je pense qu'il n'a pas dû pouvoir le faire (...)]</p> <p>[(...) on verra mais nous, en tous les cas, on est très demandeurs du résultat.]</p>	<p>[(...) je ne sais pas.]</p> <p>[(...) c'est notre demande (...)]</p> <p>[(...) l'autoefficacité (...)]</p> <p>[(...) savoir les résultats.]</p> <p>[(...) affiché aux étudiants.]</p> <p>[(...) il n'a pas dû pouvoir le faire (...)]</p> <p>[(...) on est très demandeurs du résultat.]</p>	<p>Absence d'avis</p> <p>Demande particulière</p> <p>Autoefficacité</p> <p>Communication des résultats</p> <p>Transmission aux étudiants</p> <p>Désengagement du chercheur</p> <p>Communication des résultats</p>	
155 à 178	<p>a44 : Et donc, vous, vous étiez missionnée quelque part pour gérer cet outil-là et en même temps il y avait une implication</p>				Implication de l'équipe pédagogique et des étudiants dans le projet de recherche

<p><i>également de tous les autres membres de l'équipe, ou c'était un peu plus centré sur vous ?</i></p> <p>A44 : Oui alors... C'est moi qui avais en charge la collecte des données. Mais c'est chaque formateur référent qui gérait quand même... parce que ça leur donnait... ça leur donnait comment... à l'issue de l'évaluation, ils pouvaient regarder eux-mêmes ce que ça donnait, ce qui est quand même plus logique.</p>	<p>[(...) C'est moi qui avais en charge la collecte des données.]</p> <p>[Mais c'est chaque formateur référent qui gérait quand même... (...)]</p> <p>[(...) à l'issue de l'évaluation, ils pouvaient regarder eux-mêmes ce que ça donnait (...)]</p> <p>[(...) ce qui est quand même plus logique.]</p>	<p>[(...) la collecte des données.]</p> <p>[(...) chaque formateur référent qui gérait (...)]</p> <p>[(...) regarder eux-mêmes ce que ça donnait (...)]</p> <p>[(...) plus logique.]</p>	<p>Collecte des données</p> <p>Gestion partagée</p> <p>Implication de l'équipe</p> <p>Logique pédagogique</p>	
<p>a45 : D'accord, chaque formateur référent d'UE ?</p> <p>A45 : Oui, chaque formateur référent d'UE, pardon.</p>	<p>[(...) chaque formateur référent d'UE (...)]</p>	<p>[(...) chaque formateur référent d'UE (...)]</p>	<p>Implication de chaque formateur référent d'UE</p>	
<p>a46 : Non, mais je vous fais juste préciser pour qu'on s'entende bien sur les termes.</p> <p>A46 : Moi je suis tellement dedans que du coup j'ai du mal à... Donc chaque référent d'UE, donc à chaque fois l'intitulé change. Là, j'ai pris un exemple. À chaque fois chaque référent d'UE a à charge d'évaluer auprès des étudiants ce qui s'est passé. Et euh... consulte les résultats, me les donne pour que j'en fasse une analyse. En fait euh... satisfaits des méthodes pédagogiques ou pas. Euh... nous, ce qui a beaucoup péché, c'est les méthodes pédagogiques qui n'étaient pas pertinentes. Et du coup j'essaie de faire euh... enfin dans les premiers temps, dans les semestres 1 et 2 j'ai beaucoup fait de préconisations sur les méthodes pédagogiques.</p>	<p>[(...) je suis tellement dedans (...)]</p> <p>[(...) chaque référent d'UE (...)]</p> <p>[(...) à chaque fois l'intitulé change.]</p> <p>[À chaque fois chaque référent d'UE a à charge d'évaluer auprès des étudiants ce qui s'est passé.]</p> <p>[(...) consulte les résultats, me les donne (...)]</p> <p>[(...) pour que j'en fasse une analyse.]</p> <p>[(...) est-ce qu'ils étaient plutôt (...) satisfaits des méthodes pédagogiques ou pas.]</p> <p>[(...) nous, ce qui a beaucoup péché (...)]</p> <p>[(...) c'est les méthodes pédagogiques qui n'étaient pas pertinentes.]</p> <p>[(...) dans les premiers temps, dans les semestres 1 et 2 j'ai beaucoup fait de préconisations sur les méthodes pédagogiques.]</p>	<p>[(...) tellement dedans (...)]</p> <p>[(...) chaque référent d'UE (...)]</p> <p>[(...) l'intitulé change.]</p> <p>[(...) chaque référent d'UE a à charge (...)]</p> <p>[(...) consulte les résultats, me les donne (...)]</p> <p>[(...) une analyse.]</p> <p>[(...) satisfaits des méthodes pédagogiques ou pas.]</p> <p>[(...) a beaucoup péché (...)]</p> <p>[(...) méthodes pédagogiques (...) pas pertinentes.]</p> <p>[(...) beaucoup fait de préconisations sur les méthodes pédagogiques.]</p>	<p>Implication personnelle</p> <p>Implication de chaque formateur référent d'UE</p> <p>Modifications d'intitulé</p> <p>Implication de chaque formateur référent d'UE</p> <p>Implication de chaque formateur référent d'UE</p> <p>Analyse des données</p> <p>Analyse de la satisfaction des méthodes pédagogiques</p> <p>Autoévaluation</p> <p>Pertinence des méthodes pédagogiques</p> <p>Préconisations sur les méthodes pédagogiques</p>	
<p>a47 : Sur les méthodes pédagogiques ? Alors qu'est-ce qui fait qu'elles n'étaient pas pertinentes par exemple, vous avez un</p>				

	<p><i>exemple particulier ?</i></p> <p>A47 : euh... Alors qu'est-ce qui fait que ce n'était pas pertinent ? On a eu beaucoup de mal avec cette promotion-là, parce qu'ils euh... comment euh... l'outil d'évaluation euh... permet pas de savoir parce que euh... Là, en dessous ils pouvaient faire leurs commentaires mais on ne les avait pas toujours.</p>	<p>[(...) qu'est-ce qui fait que ce n'était pas pertinent ?]</p> <p>[On a eu beaucoup de mal avec cette promotion-là (...)]</p> <p>[(...) l'outil d'évaluation (...) permet pas de savoir (...)]</p> <p>[(...) en dessous ils pouvaient faire leurs commentaires (...)]</p> <p>[(...) mais on ne les avait pas toujours.]</p>	<p>[(...) ce n'était pas pertinent ?]</p> <p>[(...) beaucoup de mal avec cette promotion-là (...)]</p> <p>[(...) l'outil d'évaluation (...) permet pas de savoir (...)]</p> <p>[(...) faire leurs commentaires (...)]</p> <p>[(...) mais on ne les avait pas toujours.]</p>	<p>Pertinence des méthodes pédagogiques</p> <p>Profil particulier de la promotion</p> <p>Outil inadapté</p> <p>Possibilité de commentaires</p> <p>Absence partielle de commentaires</p>	
179 à 198	<p>a48 : D'accord.</p> <p>A48 : Alors euh... Si ! J'ai un exemple concret : trop de travail de groupe.</p>	<p>[(...) J'ai un exemple concret : trop de travail de groupe.]</p>	<p>[(...) un exemple concret : trop de travail de groupe.]</p>	<p>Exemple du travail de groupe</p>	<p>Manque de coordination de l'équipe pédagogique dans la mise en place du référentiel</p>
	<p>a49 : Oui ?</p> <p>A49 : Mais euh... en début de formation c'est très difficile de euh... de pas faire beaucoup de travail de groupe, en enseignement clinique notamment. Donc trop de travail de groupe euh... Qu'est-ce qu'ils nous ont reproché encore ? Euh... de ne pas être assez en coordination les uns avec les autres, ça c'était vrai ! euh... euh...</p>	<p>[(...) en début de formation c'est très difficile de (...) pas faire beaucoup de travail de groupe, en enseignement clinique notamment.]</p> <p>[Donc trop de travail de groupe (...)]</p> <p>[Qu'est-ce qu'ils nous ont reproché encore ?]</p> <p>[(...) de ne pas être assez en coordination les uns avec les autres, ça c'était vrai ! (...)]</p>	<p>[(...) beaucoup de travail de groupe (...)]</p> <p>[(...) trop de travail de groupe (...)]</p> <p>[(...) ils nous ont reproché (...)]</p> <p>[(...) ne pas être assez en coordination les uns avec les autres, (...)]</p>	<p>Travail de groupe</p> <p>Travail de groupe</p> <p>Evaluation des étudiants</p> <p>Manque de coordination de l'équipe pédagogique</p>	
	<p>a50 : Et à quoi on peut accorder ça ? Comment on peut accorder crédits à ça, que vous n'étiez pas suffisamment en coordination les uns avec les autres ? Parce qu'il y avait moins de communication, c'est cela ?</p> <p>A50 : Après c'est euh... c'est moi qui... qui dis ça.</p>				
	<p>a51 : D'accord, OK.</p> <p>A51 : Parce que euh... chacun programme son UE dans son coin. Enfin dans son coin... chacun fait comme il peut, on va dire plutôt. Chacun programme mais euh... mais il n'y avait pas d'échanges euh... entre euh... entre les formateurs par rapport aux</p>	<p>[(...) chacun programme son UE dans son coin.]</p> <p>[(...) chacun fait comme il peut, on va dire plutôt.]</p> <p>[Chacun programme mais (...) il n'y avait pas d'échanges (...) entre les formateurs par</p>	<p>[(...) chacun programme son UE (...)]</p> <p>[(...) chacun fait comme il peut (...)]</p> <p>[(...) il n'y avait pas d'échanges (...) entre les formateurs (...)]</p>	<p>Individualité du formateur</p> <p>Individualité du formateur</p> <p>Absence de coordination de l'équipe pédagogique</p>	

	<p>UE. On avait euh... enfin ça a été découpé dans l'école, où chacun a une responsabilité d'UE. Alors, comme on est une petite équipe, beaucoup d'UE. Chacun avait à charge, enfin... avait à cœur de programmer son UE, respecter tout ce qui était bien marqué dans le progr... le référentiel. Et euh... du coup, n'avait pas de possibilité d'aller partager avec le collègue, quoi.</p>	<p>rapport aux UE.] [(...) ça a été découpé dans l'école, où chacun a une responsabilité d'UE.] [Alors, comme on est une petite équipe, beaucoup d'UE.] [Chacun (...) avait à cœur de programmer son UE (...)] [(...) respecter tout ce qui était bien marqué dans (...) le référentiel.] [(...) n'avait pas de possibilité d'aller partager avec le collègue (...)]</p>	<p>[(...) chacun a une responsabilité d'UE.] [(...) beaucoup d'UE.] [Chacun (...) avait à cœur de programmer son UE (...)] [(...) respecter (...) le référentiel.] [(...) pas de possibilité d'aller partager avec le collègue (...)]</p>	<p>Responsabilité pédagogique des formateurs Répartition de la charge de travail Individualité du formateur Respect du référentiel Manque de coordination de l'équipe pédagogique</p>	
199 à 251	<p>a52 : <i>C'était une forme de fonctionnement cloisonné, il n'y avait pas de transversalité entre vous sur les UE...?</i> A52 : Non !</p>	<p>[Non !]</p>	<p>[Non !]</p>	<p>Négation</p>	<p>Limites de la participation des formateurs dans la mise en œuvre des UE et modalités pédagogiques partagées</p>
	<p>a53 : <i>Autant dans la construction, que dans la mise en œuvre, que dans l'évaluation ?</i> A53 : Alors, dans la mise en œuvre si ! Dans la construction aucun échange, oui... Non, concrètement pas d'échanges. Par contre dans la mise en œuvre, on partageait les TD. Donc ça c'était l'occasion d'aller voir ce que faisait le voisin, enfin le voisin... les autres formateurs.</p>	<p>[(...) dans la mise en œuvre si !] [Dans la construction aucun échange (...)] [Non, concrètement pas d'échanges.] [(...) dans la mise en œuvre, on partageait les TD.] [(...) ça c'était l'occasion d'aller voir ce que faisait le voisin (...) les autres formateurs.]</p>	<p>[(...) dans la mise en œuvre (...)] [Dans la construction aucun échange (...)] [(...) pas d'échanges.] [(...) dans la mise en œuvre, on partageait les TD.] [(...) aller voir ce que (...) les autres formateurs.]</p>	<p>Mise en œuvre Absence d'échanges Absence d'échanges Mise en œuvre et partage des TD Echanges entre formateurs</p>	
	<p>a54 : <i>Oui, d'accord.</i> A54 : Donc ça c'était super intéressant, mais c'est... c'est parsemé. De temps en temps on sait que dans telle UE on participe à tel TD, donc on sait que ça, ça se fait. Mais on n'a pas la présentation de tout ce qui s'est fait avant, de tout ce qui va se faire après. Alors, ce qu'on partage par contre, ce sont les évaluations. Ça, ça se partage en équipe ! Donc l'évaluation nous permet de nous rendre compte de ce qui a pu être fait dans l'UE. Mais ça reste euh... au regard de l'évaluation on se dit « Tiens il faut aborder ça, ça, et ça ». Mais on n'a pas de</p>	<p>[(...) ça c'était super intéressant, mais c'est... c'est parsemé.] [(...) on sait que dans telle UE on participe à tel TD (...)] [(...) on sait que ça, ça se fait.] [Mais on n'a pas la présentation de tout ce qui s'est fait avant, de tout ce qui va se faire après.] [(...) ce qu'on partage par contre, ce sont les évaluations.] [(...) ça se partage en équipe !] [(...) l'évaluation nous permet de nous rendre compte de ce qui a pu être fait dans</p>	<p>[(...) super intéressant (...)] [(...) dans telle UE on participe à tel TD (...)] [(...) on sait que ça, ça se fait.] [(...) pas la présentation de tout ce qui s'est fait avant, de tout ce qui va se faire après.] [(...) on partage (...) les évaluations.] [(...) partage en équipe !] [(...) permet de nous rendre compte de ce qui a pu être fait dans l'UE.]</p>	<p>Intérêt des échanges Participation des formateurs aux UE Connaissance des possibilités Manque de coordination Partage des évaluations Partage en équipe L'évaluation comme lecture de l'UE</p>	

présentation de...	l'UE.] [Mais ça reste (...) au regard de l'évaluation] [Tiens il faut aborder ça, ça, et ça]. [Mais on n'a pas de présentation de...]	[(...) au regard de l'évaluation] [(...) aborder ça, ça, et ça]. [(...) pas de présentation de...]	Partage des évaluations Contenus pédagogiques Manque de coordination pédagogique	
<i>a55 : Parce que quand vous faites des TD, vous les faites euh... évidemment il y a trente étudiants par promo...</i> A55 : Cinquante !	[Cinquante !]	[Cinquante !]	50 étudiants	
<i>a56 : Cinquante ! Pardon ! Et donc vous les faites euh... vous les faites nécessairement à plusieurs formateurs, les TD ?</i> A56 : Alors ça dépend des TD, ça va de deux à quatre.	[(...) ça dépend des TD, ça va de deux à quatre.]	[(...) de deux à quatre.]	Partage des enseignements en TD	
<i>a57 : De deux à quatre formateurs ? D'accord.</i> A57 : Sur les compétences on est à quatre. Sur des TD... d'autres TD..., sur « Soins relationnels » on est à trois, c'est divisé en trois. Et puis sur les autres TD, on est divisé en deux. Et puis ça dépend des disponibilités aussi.	[Sur les compétences on est à quatre.] [Sur des TD... d'autres TD..., sur « Soins relationnels » on est à trois, c'est divisé en trois.] [(...) sur les autres TD, on est divisé en deux.] [(...) ça dépend des disponibilités aussi.]	[Sur les compétences on est à quatre.] [Sur des TD (...) c'est divisé en trois.] [(...) autres TD, on est divisé en deux.] [(...) dépend des disponibilités (...)]	Partage de l'enseignement des compétences Partage des enseignements en TD Partage des enseignements en TD Disponibilité les formateurs	
<i>a58 : Parce que ces huit formateurs, en fait, ils sont répartis sur les trois années ?</i> A58 : Oui.	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	
<i>a59 : Et il y a des équipes d'années ?</i> A59 : Il y a des équipes d'années, mais euh... un formateur peut être très bien sur la première année, mais être responsable d'UE du semestre quatre.	[Il y a des équipes d'années (...)] [(...) un formateur peut être très bien sur la première année, mais être responsable d'UE du semestre quatre.]	[(...) des équipes d'années (...)] [(...) être responsable d'UE (...)]	Equipes d'années Responsabilités pédagogiques des formateurs	
<i>a60 : D'accord.</i> A60 : Mais bien qu'il soit sur la première année, euh... il est à la fois sur la troisième année parce qu'il fait des UE de deuxième, troisième année, et quelquefois il n'a pas la maîtrise de ce qui se passe.	[Mais bien qu'il soit sur la première année, (...) il est à la fois sur la troisième année (...)] [(...) parce qu'il fait des UE de deuxième, troisième année, et quelquefois il n'a pas la maîtrise de ce qui se passe.]	[(...) il est à la fois sur la troisième année (...)] [(...) n'a pas la maîtrise de ce qui se passe.]	Responsabilité pédagogique des formateurs Responsabilité pédagogique des formateurs	

	a61 : D'accord. A61 : Donc on voit sur les emplois du temps les intitulés mais on ne sait pas concrètement ce qui s'y passe.	[(...) on voit sur les emplois du temps les intitulés mais on ne sait pas concrètement ce qui s'y passe.]	[(...) on ne sait pas concrètement ce qui s'y passe.]	Méconnaissance des contenus pédagogiques des UE	
	a62 : D'accord. Mais comment vous faites pour euh... pour intervenir sur des UE par exemple ou euh... sur des UE par exemple quand une collègue vous demande... ? Sur une UE où vous n'avez pas particulièrement de connaissances ? A62 : Alors après, ça c'est au volontariat !	[(...) ça c'est au volontariat !]	[(...) au volontariat !]	Volontariat	
	a63 : C'est cela. A63 : Euh... donc concrètement une collègue envoie un mail en disant « J'ai besoin de formateurs pour telle UE, tel TP, tel TD, concernant les soins relationnels par exemple j'ai besoin de tant de formateurs tel jour, à telle date à telle l'heure, etc. » et on répond. On répond en fonction soit de notre intérêt, ou euh...soit de... on se dit je sais faire. Et le formateur référent de l'UE prépare le TD et nous le donne, et si on a des questions, on retourne voir... Mais on n'a pas la visibilité. On a la visibilité du TD qu'on doit faire de 16 heures 30..., de 13 heures 30 à 17 heures, mais on ne sait pas ce qui s'est passé avant.	[J'ai besoin de formateurs pour telle UE, tel TP, tel TD (...)] [(...) j'ai besoin de tant de formateurs tel jour, à telle date à telle l'heure, etc. » et on répond.] [On répond en fonction soit de notre intérêt, ou (...) on se dit je sais faire.] [(...) le formateur référent de l'UE prépare le TD et nous le donne (...)] [(...) si on a des questions, on retourne voir...] [Mais on n'a pas la visibilité.] [On a la visibilité du TD qu'on doit faire de 16 heures 30..., de 13 heures 30 à 17 heures (...)] [(...) mais on ne sait pas ce qui s'est passé avant.]	[(...) besoin de formateurs pour telle UE (...)] [(...) besoin de tant de formateurs tel jour, à telle date à telle l'heure (...)] [(...) soit de notre intérêt ou (...) je sais faire.] [(...) le formateur référent de l'UE (...)] [(...) des questions, on retourne voir...] [Mais on n'a pas la visibilité.] [(...) la visibilité du TD qu'on doit faire (...)] [(...) ne sait pas ce qui s'est passé avant.]	Participation des formateurs aux UE Participation des formateurs aux UE Responsabilité pédagogique des formateurs Participation des formateurs aux UE Manque de visibilité Manque de visibilité Participation des formateurs aux TD Manque de coordination pédagogique	
	a64 : D'accord. A64 : Il faut demander au formateur référent parfois. Parfois on est pris de court et on n'a pas cette vision globale.	[Il faut demander au formateur référent parfois.] [Parfois on est pris de court et on n'a pas cette vision globale.]	[(...) demander au formateur référent (...)] [(...) pas cette vision globale.]	Recours au référent de l'UE Manque de visibilité	
	a65 : Alors cette vision globale, est-ce que... est-ce que vous avez par rapport à cette vision globale, par exemple, ici, des réunions plénières qui regroupent l'ensemble des formateurs ? Et à quel				
252 à 283					Les réunions plénières outil de l'ingénierie pédagogique et palliatif de l'absence de coordination pédagogique

<p><i>rythme ? Dans certains IFSI, il y a aussi, par exemple, des réunions de coordination, dans le cas où il y a des coordinatrices d'année qui vont effectivement échanger avec leurs deux ou trois collègues pour savoir ce qui se fait, ce qui va se mettre en place, articuler par exemple autant les enseignements que les évaluations, que les projets etc.</i></p> <p>A65 : Ben vous touchez là en plein dedans ce que j'aimerais bien qu'il soit mis en place ici, en fait. Parce que c'est vraiment ce qui manque. Le projet DOUGLAS m'a peut-être permis..., enfin je l'avais déjà vécu dans une autre école... Non, non ! Il y a des réunions plénières toutes les semaines. euh... Tous les lundis on se réunit, mais c'est des réunions plénières pas forcément à visée pédagogique. C'est très organisationnel, donc on n'est pas forcément sur la réflexion pédagogique. Euh... et du coup... il n'y a pas cette coordination dont vous parlez, que... que je souhaite mettre en place ici. C'est... Il n'y a pas coordination entre les trois promotions en fait.</p>	<p>[(...) ce que j'aimerais bien qu'il soit mis en place ici (...)]</p> <p>[(...) c'est vraiment ce qui manque.]</p> <p>[Le projet DOUGLAS m'a peut-être permis... (...)]</p> <p>[(...) je l'avais déjà vécu dans une autre école...]</p> <p>[Il y a des réunions plénières toutes les semaines.]</p> <p>[Tous les lundis on se réunit (...)]</p> <p>[(...) mais c'est des réunions plénières pas forcément à visée pédagogique.]</p> <p>[C'est très organisationnel, donc on n'est pas forcément sur la réflexion pédagogique.]</p> <p>[(...) il n'y a pas cette coordination dont vous parlez (...)]</p> <p>[(...) que je souhaite mettre en place ici.]</p> <p>[Il n'y a pas coordination entre les trois promotions en fait.]</p>	<p>[(...) ce que j'aimerais bien (...)]</p> <p>[(...) vraiment ce qui manque.]</p> <p>[Le projet DOUGLAS (...)]</p> <p>[(...) je l'avais déjà vécu (...)]</p> <p>[(...) des réunions plénières (...)]</p> <p>[Tous les lundis (...)]</p> <p>[(...) pas forcément à visée pédagogique.]</p> <p>[(...) pas forcément sur la réflexion pédagogique.]</p> <p>[(...) pas cette coordination (...)]</p> <p>[(...) je souhaite mettre en place (...)]</p> <p>[(...) pas coordination entre les trois promotions (...)]</p>	<p>Souhait personnel</p> <p>Identification d'un manque</p> <p>Projet de recherche</p> <p>Vécu antérieur</p> <p>Réunions plénières fréquentes</p> <p>Réunions plénières fréquentes</p> <p>Réunions plénières non pédagogiques</p> <p>Manque de réflexion pédagogique</p> <p>Absence de coordination de l'équipe pédagogique</p> <p>Souhait personnel</p> <p>Absence de coordination de l'équipe pédagogique</p>	
<p>a66 : D'accord.</p> <p>A66 : Aucune coordination ! Enfin, de mon point de vue, il n'y a pas coordination !</p>	<p>[Aucune coordination !]</p> <p>[(...) de mon point de vue, il n'y a pas coordination !]</p>	<p>[Aucune coordination !]</p> <p>[(...) il n'y a pas coordination !]</p>	<p>Absence de coordination de l'équipe pédagogique</p> <p>Absence de coordination de l'équipe pédagogique</p>	
<p>a67 : Mais bien sûr, c'est votre point de vue qui m'intéresse !</p> <p>A67 : Et euh... j'ai proposé plusieurs fois, et l'équipe est assez partante là-dessus, qu'en réunion plénière, chacun présente une UE à chaque fois euh... Alors euh... toutes les</p>	<p>[(...) j'ai proposé plusieurs fois (...)]</p> <p>[(...) l'équipe est assez partante là-dessus (...)]</p> <p>[(...) qu'en réunion plénière, chacun</p>	<p>[(...) j'ai proposé (...)]</p> <p>[(...) l'équipe est assez partante (...)]</p> <p>[(...) en réunion plénière (...)]</p>	<p>Proposition personnelle</p> <p>Adhésion de l'équipe pédagogique</p> <p>Réunions plénières</p>	

	<p>semaines ça paraît difficile parce qu'on traite des dossiers d'étudiants, etc., mais euh... qu'on se mette un planning par an. Et que chacun puisse présenter l'UE, ce qu'il y fait de A à Z, pour qu'on voit la globalité. Et euh... de façon à ce qu'on puisse plus partager, quoi. Parce qu'on s'aperçoit que finalement on arrive au terme des trois ans, on s'aperçoit que les étudiants nous font un retour : « On l'a vu dans telle UE », et on n'a pas forcément la connaissance quoi. Et on se dit « Bien oui, on l'a fait, pourquoi on ne l'a pas fait ensemble ? ». Ça aurait été...</p>	<p>présente une UE à chaque fois (...) [(...) toutes les semaines ça paraît difficile (...) [(...) parce qu'on traite des dossiers d'étudiants (...) [(...) qu'on se mette un planning par an.] [(...) que chacun puisse présenter l'UE, ce qu'il y fait de A à Z (...) [(...) pour qu'on voit la globalité.] [(...) de façon à ce qu'on puisse plus partager (...) [(...) on s'aperçoit que finalement on arrive au terme des trois ans (...) [(...) on s'aperçoit que les étudiants nous font un retour : « On l'a vu dans telle UE » (...) [(...) on n'a pas forcément la connaissance (...) [(...) on se dit « Bien oui, on l'a fait, pourquoi on ne l'a pas fait ensemble ? ».]</p>	<p>[(...) toutes les semaines (...) [(...) on traite des dossiers d'étudiants (...) [(...) un planning par an.] [(...) présenter l'UE (...) de A à Z (...) [(...) on voit la globalité.] [(...) qu'on puisse plus partager (...) [(...) on arrive au terme des trois ans (...) [(...) « On l'a vu dans telle UE » (...) [(...) pas forcément la connaissance (...) [(...) pourquoi on ne l'a pas fait ensemble ? ».]</p>	<p>Planification Dossiers d'étudiants Planification Présentation globale des UE Présentation globale des UE Partage d'une réflexion pédagogique Echéance de formation Restitution émanant des étudiants Méconnaissance des contenus pédagogiques Absence de coordination de l'équipe pédagogique</p>	
	<p>a68 : Donc ce que vous voulez dire que ça a un impact aussi sur la formation des étudiants ? A68 : Bien oui. Alors la répétition ça... ça contribue... on dit toujours que ça contribue... que la répétition c'est pédagogique. Mais enfin sans coordination, ça me gêne, moi.</p>	<p>[(...) Alors la répétition ça... ça contribue... on dit toujours que ça contribue... que la répétition c'est pédagogique.] [Mais enfin sans coordination, ça me gêne, moi.]</p>	<p>[(...) la répétition c'est pédagogique.] [(...) sans coordination (...)</p>	<p>Ingénierie pédagogique Absence de coordination de l'équipe pédagogique</p>	
284 à 320	<p>a69 : C'est difficile ? A69 : C'est pour ça que j'ai du mal à parler de qualité. Alors, non pas que les formateurs ne fassent pas de qualité dans...</p>	<p>[C'est pour ça que j'ai du mal à parler de qualité.] [(...) non pas que les formateurs ne fassent pas de qualité (...)</p>	<p>[(...) du mal à parler de qualité.] [(...) les formateurs ne fassent pas de qualité (...)</p>	<p>Absence d'intégration dans une démarche qualité Présence d'une certaine qualité</p>	Evaluation des pratiques pédagogiques et satisfaction des acteurs du dispositif de formation
	<p>a70 : Oui, c'était ma question ? A70 : Non, les formateurs... Enfin, ici, il y a vraiment un grand souci de chacun... Chaque formateur a vraiment à cœur de faire... Enfin, moi quand je participe aux TD je suis toujours admirative de ce</p>	<p>[(...) ici, il y a vraiment un grand souci de chacun (...) [Chaque formateur a vraiment à cœur de faire (...) [(...) quand je participe aux TD je suis</p>	<p>[(...) un grand souci de chacun (...) [Chaque formateur (...) à cœur de faire (...) [(...) je suis toujours admirative (...)</p>	<p>Implication des formateurs Implication des formateurs Évaluation de l'ingénierie</p>	

	<p>qu'on... de ce que propose le collègue, quoi. Je me dis «Ah oui c'est bien conçu, c'est super. Mais quel dommage qu'on ne partage pas, quoi ». Euh... et c'est... L'évaluation sous cette forme là, ça m'a permis de me rendre compte, moi, que... Notamment je vais donner un exemple concret. Au semestre... Donc on avait des méthodes pédagogiques qui n'étaient pas bonnes, mais euh... euh... un retour assez négatif. C'est sur le semestre 2, arrive euh... arrive une UE avec un... un excellent retour des méthodes pédagogiques. Oh là là, je me suis dit « C'est extraordinaire ça ! ». Enfin il y a quelque chose qui plaît à l'étudiant. Je suis allée voir mon collègue, et je lui dis « Mais qu'est-ce que t'as fait ? ». Alors, surtout qu'en plus les résultats de l'évaluation n'étaient pas bons. Mais je me suis dit « C'est fait avant l'évaluation ». Ils étaient tous contents des méthodes pédagogiques. Et en fait il avait tout simplement mis en œuvre une nouvelle méthode pédagogique, les cascades convergentes qui ont beaucoup plu aux étudiants. Ils avaient complètement adhéré, ils avaient beaucoup appris parce que c'était dans euh... euh... Moi quand j'ai eu connaissance de ça, j'ai demandé à mon collègue de m'expliquer, car je n'étais pas au fait du tout des cascades convergentes. Et après, moi je l'ai repris, je l'ai remis en œuvre dans mon UE, puis on en a parlé en équipe. Mais, voilà c'est par le biais détourné d'une évaluation, mais euh...</p>	<p>toujours admirative (...) de ce que propose le collègue (...)]</p> <p>[Je me dis «Ah oui c'est bien conçu, c'est super. (...)]</p> <p>[(...) Mais quel dommage qu'on ne partage pas, quoi ».]</p> <p>[L'évaluation sous cette forme là, ça m'a permis de me rendre compte (...)]</p> <p>[Notamment je vais donner un exemple concret.]</p> <p>[(...) on avait des méthodes pédagogiques qui n'étaient pas bonnes (...)]</p> <p>[(...) un retour assez négatif.]</p> <p>[C'est sur le semestre 2 (...) arrive une UE avec un... un excellent retour des méthodes pédagogiques.]</p> <p>[(...) je me suis dit « C'est extraordinaire ça ! ».]</p> <p>[Enfin il y a quelque chose qui plaît à l'étudiant.]</p> <p>[Je suis allée voir mon collègue (...)]</p> <p>[(...) je lui dis « Mais qu'est-ce que t'as fait ? ».]</p> <p>[(...) surtout qu'en plus les résultats de l'évaluation n'étaient pas bons.]</p> <p>[(...) je me suis dit « C'est fait avant l'évaluation ».]</p> <p>[Ils étaient tous contents des méthodes pédagogiques.]</p> <p>[(...) il avait tout simplement mis en œuvre une nouvelle méthode pédagogique, les cascades convergentes (...)]</p> <p>[(...) qui ont beaucoup plu aux étudiants.]</p> <p>[Ils avaient complètement adhéré (...)]</p> <p>[(...) ils avaient beaucoup appris (...)]</p> <p>[(...) quand j'ai eu connaissance de ça, j'ai</p>	<p>de ce que propose le collègue (...)]</p> <p>[(...) c'est bien conçu, c'est super. (...)]</p> <p>[(...) on ne partage pas (...)]</p> <p>[(...) m'a permis de me rendre compte (...)]</p> <p>[(...) un exemple concret.]</p> <p>[(...) des méthodes pédagogiques qui n'étaient pas bonnes (...)]</p> <p>[(...) un retour assez négatif.]</p> <p>[(...) excellent retour des méthodes pédagogiques.]</p> <p>[(...) « C'est extraordinaire ça ! ».]</p> <p>[(...) quelque chose qui plaît à l'étudiant.]</p> <p>[(...) allée voir mon collègue (...)]</p> <p>[(...) les résultats de l'évaluation n'étaient pas bons.]</p> <p>[(...) « C'est fait avant l'évaluation ».]</p> <p>[(...) tous contents des méthodes pédagogiques.]</p> <p>[(...) mis en œuvre une nouvelle méthode pédagogique (...)]</p> <p>[(...) beaucoup plu aux étudiants.]</p> <p>[(...) complètement adhéré (...)]</p> <p>[(...) (...) beaucoup appris (...)]</p> <p>[(...) demandé à mon collègue de</p>	<p>pédagogique</p> <p>Évaluation des pratiques pédagogiques</p> <p>Absence de coordination de l'équipe pédagogique</p> <p>Evaluation des pratiques pédagogiques</p> <p>Exemple</p> <p>Evaluation des méthodes pédagogiques</p> <p>Evaluation négative des méthodes pédagogiques</p> <p>Evaluation des méthodes pédagogiques</p> <p>Satisfaction en regard des méthodes pédagogiques</p> <p>Satisfaction en regard des méthodes pédagogiques</p> <p>Coordination pédagogique</p> <p>Ingénierie pédagogique</p> <p>Mesure des écarts</p> <p>Mesure des écarts</p> <p>Satisfaction en regard des méthodes pédagogiques</p> <p>Ingénierie pédagogique</p> <p>Satisfaction en regard des méthodes pédagogiques</p> <p>Adhésion des étudiants</p> <p>Appropriation des connaissances</p> <p>Partage d'expérience</p>	
--	---	--	---	--	--

		<p>demandé à mon collègue de m'expliquer (...)</p> <p>[(...) je n'étais pas au fait du tout des cascades convergentes.]</p> <p>[Et après, moi je l'ai repris, je l'ai remis en œuvre dans mon UE (...)]</p> <p>[(...) puis on en a parlé en équipe.]</p> <p>[(...) voilà c'est par le biais détourné d'une évaluation (...)]</p>	<p>m'expliquer (...)</p> <p>[(...) je n'étais pas au fait du tout (...)]</p> <p>[(...) je l'ai remis en œuvre dans mon UE (...)]</p> <p>[(...) on en a parlé en équipe.]</p> <p>[(...) par le biais détourné d'une évaluation (...)]</p>	<p>Partage d'expérience</p> <p>Partage d'expérience</p> <p>Coordination pédagogique</p> <p>Evaluation suite à analyse</p>	
	<p><i>a71 : Donc l'outil que vous avez mis en œuvre, finalement s'avère un outil intéressant dans la... comment dire, dans la transmission finalement de ce qui se fait et de ce qui fonctionne...</i></p> <p>A71 : Oui.</p>	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	
	<p><i>a72 : ... puisque vous dites que, là, c'est à travers effectivement de ce document que vous vous êtes rendue compte que les méthodes pédagogiques cette fois-ci étaient adaptées et plaisaient bien ?</i></p> <p>A72 : Oui, cet outil a eu cet avantage-là... Si je n'avais pas eu l'opportunité d'analyser le travail de mes collègues, je ne me serais pas rendu compte que... Alors, après il m'a dit « Ben si ! parce que je t'aurais invité à participer. ». Oui, mais je lui ai dit « Oui mais je n'aurais pas eu le retour des étudiants ». Enfin le retour il est très informel, les étudiants nous disent « On a fait ça, c'était bien ». Mais, ils nous le disent dans le cadre du suivi pédagogique, mais... mais voilà c'est un retour ponctuel de quelques étudiants. Ce n'est pas... On n'a pas un...</p>	<p>[Oui, cet outil a eu cet avantage-là...]</p> <p>[Si je n'avais pas eu l'opportunité d'analyser le travail de mes collègues (...)]</p> <p>[(...) je ne me serais pas rendu compte (...)]</p> <p>[(...) après il m'a dit « Ben si ! parce que je t'aurais invité à participer.]</p> <p>[(...) mais je lui ai dit « Oui mais je n'aurais pas eu le retour des étudiants ».]</p> <p>[(...) le retour il est très informel (...)]</p> <p>[(...) les étudiants nous disent « On a fait ça, c'était bien ».]</p> <p>[Mais, ils nous le disent dans le cadre du suivi pédagogique (...)]</p> <p>[(...) mais voilà c'est un retour ponctuel de quelques étudiants.]</p>	<p>[(...) cet outil a eu cet avantage (...)]</p> <p>[(...) l'opportunité d'analyser le travail de mes collègues (...)]</p> <p>[(...) je ne me serais pas rendu compte (...)]</p> <p>[(...) je t'aurais invité à participer.]</p> <p>[(...) (...) je n'aurais pas eu le retour des étudiants ».]</p> <p>[(...) très informel (...)]</p> <p>[(...) « On a fait ça, c'était bien ».]</p> <p>[(...) dans le cadre du suivi pédagogique (...)]</p> <p>[(...) retour ponctuel de quelques étudiants.]</p>	<p>Validité de l'outil d'analyse</p> <p>Validité de l'outil d'analyse</p> <p>Prise de conscience</p> <p>Partage d'expérience</p> <p>Validité de l'outil d'analyse</p> <p>Caractère Informel</p> <p>Satisfaction en regard de l'ingénierie pédagogique</p> <p>Suivi pédagogique</p> <p>Satisfaction en regard de l'ingénierie pédagogique</p>	
321 à 341	<p><i>a73 : Vous ne faites pas, par exemple, de... de période, on va dire une fois ou deux fois dans l'année ou au moins à la fin de chaque</i></p>				Absence de traçabilité par les étudiants de l'évaluation de l'ingénierie pédagogique

<i>semestre ou alors à la fin de l'année, de régulation avec les étudiants... ?</i> A73 : Si, si.	[Si, si.]	[Si, si.]	Acquiescement	
a74 : ... où ils vont euh... faire un petit bilan des enseignements et des différentes dimensions de la formation, quel a été leur vécu ? A74 : Si, c'est fait chaque année, chaque année au passage d'année. Alors on a des lieux de parole réguliers chaque semestre, et à la fin de l'année il y a un bilan de formation qui est fait. Donc ça contribue effectivement à l'évaluation de la qualité, ça. Par contre ça ne m'appartient pas, c'est institué dans l'école.	[(...) c'est fait chaque année, chaque année au passage d'année.] [(...) on a des lieux de parole réguliers chaque semestre (...)] [(...) et à la fin de l'année il y a un bilan de formation qui est fait.] [Donc ça contribue effectivement à l'évaluation de la qualité (...)] [Par contre ça ne m'appartient pas, c'est institué dans l'école.]	[(...) chaque année, chaque année au passage d'année.] [(...) chaque semestre (...)] [(...) un bilan de formation (...)] [(...) l'évaluation de la qualité (...)] [(...) c'est institué dans l'école.]	Temporalité de l'évaluation de l'ingénierie pédagogique Temporalité de l'évaluation de l'ingénierie pédagogique Bilan de formation Evaluation de la qualité Démarche institutionnelle	
a75 : Oui, oui ! A75 : C'était institué avant le nouveau référentiel. Alors voilà c'est un bilan écrit, personnel de chaque étudiant. Et puis après il y a un bilan oral, en effet. Après, je trouve que euh... le bilan c'est posé sur l'emploi du temps, c'est fait, mais euh... c'est présenté à l'équipe globalement, mais très globalement. Il n'y a pas de trace écrite euh...	[C'était institué avant le nouveau référentiel.] [(...) c'est un bilan écrit, personnel de chaque étudiant.] [(...) après il y a un bilan oral (...)] [(...) je trouve que (...) le bilan c'est posé sur l'emploi du temps, c'est fait (...)] [(...) c'est présenté à l'équipe globalement, mais très globalement.] [Il n'y a pas de trace écrite (...)]	[(...) avant le nouveau référentiel.] [(...) bilan écrit, personnel de chaque étudiant.] [(...) un bilan oral (...)] [(...) posé sur l'emploi du temps (...)] [(...) présenté à l'équipe globalement, mais très globalement.] [(...) pas de trace écrite (...)]	Temporalité de la démarche institutionnelle Bilan écrit de l'étudiant Bilan oral de l'étudiant Planification du bilan oral Transmission globale du bilan de l'étudiant à l'équipe pédagogique Absence de traçabilité	
a76 : Oui, c'était l'objet de ma question suivante : est-ce qu'il y a par exemple... quand vous dites « Ils écrivent individuellement un peu leur bilan », ce n'est pas remis, par exemple, aux formateurs référents dans le cadre du suivi pédagogique ? A76 : euh... non ce n'est pas... alors après c'est partagé en équipe au cours de la réunion plénière. Et c'est du partage euh...	[(...) c'est partagé en équipe au cours de la réunion plénière.] [(...) c'est du partage (...)]	[(...) au cours de la réunion plénière.] [(...) c'est du partage (...)]	Réunion plénière Partage en l'équipe	

	Alors voilà on partage avec l'équipe : alors voilà ils sont contents, ils ne sont pas contents. Enfin, je trouve que ça se résume surt...	[(...) on partage avec l'équipe (...)] [(...) alors voilà ils sont contents, ils ne sont pas contents.]	[(...) on partage avec l'équipe (...)] [(...) ils sont contents, ils ne sont pas contents.]	pédagogique Partage en équipe pédagogique Satisfaction en regard de l'ingénierie pédagogique	
342 à 370	a77 : <i>Il n'y a pas de traçabilité écrite ?</i> A77 : Euh... certains en font. Enfin, moi avec ma collègue sur la deuxième année on fait une traçabilité écrite. Après il y a une traçabilité écrite au travers ce qui existe ... Enfin le conseil pédagogique. Euh... euh... la CAC aussi il y a ... voilà il y a... il y a un petit résumé. Mais euh... il y a une traçabilité écrite qui est succincte, de mon point de vue. Je parle vraiment de mon point de vue c'est que...	[(...) certains en font.] [(...) avec ma collègue sur la deuxième année on fait une traçabilité écrite.] [(...) il y a une traçabilité écrite au travers ce qui existe (...)] [(...) le conseil pédagogique.] [(...) la CAC aussi (trois...)] [(...) il y a un petit résumé.] [(...) il y a une traçabilité écrite qui est succincte, de mon point de vue.] [Je parle vraiment de mon point de vue (...)]	[(...) certains en font.] [(...) une traçabilité écrite.] [(...) une traçabilité écrite (...)] [(...) le conseil pédagogique.] [(...) la CAC (...)] [(...) un petit résumé.] [(...) une traçabilité écrite qui est succincte (...)] [(...) mon point de vue (...)]	Traçabilité écrite Traçabilité écrite Traçabilité écrite Conseil pédagogique CAC Traçabilité écrite succincte Traçabilité écrite succincte Représentation personnelle	Traçabilité écrite succincte et prise en considération partielle des éléments de réajustements en regard du référentiel
	a78 : <i>Parce que c'est important effectivement d'avoir une trace écrite souvent pour pouvoir savoir sur quelle base on doit travailler, s'améliorer, etc. ?</i> A78 : Alors euh... c'est un point de vue, hein ? Je parle de ce que je pense, hein ?	[(...) c'est un point de vue (...)] [Je parle de ce que je pense (...)]	[(...) un point de vue (...)] [(...) ce que je pense (...)]	Positionnement personnel Positionnement personnel	
	a79 : <i>Mais bien sûr c'est l'objet !</i> A79 : Pour moi c'est une trace écrite trop succincte dont on ne fait pas forcément euh... Enfin, on va réagir chacun en fonction de ce qu'on entend et de réinvestir ou pas, quoi. C'est euh... c'est euh... après, formateur dépendant. Soit on estime que c'est une promotion qui a été... voilà qui n'a pas arrêté de raller. Donc du coup, ils nous ont donné leur point de vue, mais on ne va pas garder grand-chose, enfin j'ai plutôt cette impression-là. Et euh... euh... ou alors oui, ils ont dit des choses intéressantes, on va réajuster. Mais, ce n'est pas vraiment des déc... enfin des décisions d'équipes qui se	[Pour moi c'est une trace écrite trop succincte (...)] [(...) on va réagir chacun en fonction de ce qu'on entend et de réinvestir ou pas (...)] [C'est (...) formateur dépendant.] [Soit on estime que c'est une promotion (...) qui n'a pas arrêté de raller.] [(...) ils nous ont donné leur point de vue (...)] [(...) mais on ne va pas garder grand-chose (...)] [(...) j'ai plutôt cette impression-là.] [(...) ou alors oui, ils ont dit des choses intéressantes, on va réajuster.]	[(...) une trace écrite trop succincte (...)] [(...) réagir chacun en fonction (...)] [(...) formateur dépendant.] [(...) une promotion (...) qui n'a pas arrêté de raller.] [(...) donné leur point de vue (...)] [(...) pas garder grand-chose (...)] [(...) plutôt cette impression (...)] [(...) on va réajuster.]	Traçabilité écrite succincte Individualité du formateur Individualité du formateur Critère qualité de la promotion Satisfaction en regard de l'ingénierie pédagogique Compilation partielle des données Représentation personnelle Réajustements de l'ingénierie pédagogique	

	font à ce moment-là. C'est...	[Mais, ce n'est pas vraiment (...) enfin des décisions d'équipes qui se font à ce moment-là.]	[(...) pas vraiment (...) des décisions d'équipes (...)]	Absence de cohésion décisionnelle de l'équipe pédagogique	
	a80 : Ça manque un peu de structures ? A80 : Oui.	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	
	a81 : Ce n'est pas structuré, pas assez tracé, c'est ce que vous voulez dire ? A81 : Oui.	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	
	a82 : D'accord. A82 : Après peut-être que pour d'autres, c'est très bien tracé... Pour moi ce n'est pas du tout... pas assez tracé, c'est... Enfin on ne voit pas l'évolution de la mise en place du nouveau référentiel. Il y a eu beaucoup d'évolutions et il n'y a pas de traçabilité écrite de cette évolution, de mon point de vue. Donc euh... moi j'ai fait des préconisations, ça aurait pu être une traçabilité. Mais après, ces préconisations n'étaient pas... c'était pas partagé, c'était pas présenté à l'équipe, ça n'a pas été discuté.	[(...) peut-être que pour d'autres, c'est très bien tracé...] [Pour moi ce n'est pas du tout... pas assez tracé (...)] [(...) on ne voit pas l'évolution de la mise en place du nouveau référentiel.] [Il y a eu beaucoup d'évolutions (...)] [(...) il n'y a pas de traçabilité écrite de cette évolution, de mon point de vue.] [(...) j'ai fait des préconisations, ça aurait pu être une traçabilité.] [(...) ces préconisations (...) c'était pas partagé, c'était pas présenté à l'équipe, ça n'a pas été discuté.]	[(...) très bien tracé...] [(...) pas assez tracé (...)] [(...) l'évolution de la mise en place du nouveau référentiel.] [(...) beaucoup d'évolutions (...)] [(...) pas de traçabilité écrite (...)] [(...) des préconisations (...) pu être une traçabilité.] [(...) préconisations (...) pas partagé, (...) pas présenté à l'équipe, (...) pas été discuté.]	Traçabilité Traçabilité Évolution liée au nouveau référentiel Evolution liée au nouveau référentiel Manque de traçabilité écrite Non traçabilité des préconisations Non prise en compte des préconisations	
371 à 398	a83 : C'est des préconisations écrites que vous faisiez ? A83 : Que je présentais à l'oral à la directrice.	[Que je présentais à l'oral à la directrice.]	[(...) à l'oral à la directrice.]	Présentation orale	Regard personnel globalisé et contextualisé du référentiel de formation
	a84 : Oui, à la directrice ? A84 : Et euh... voilà après, bon c'était des préconisations qui n'étaient pas conceptualisées euh... Parce que j'étais dans l'urgence en étant dans le Master SIFA, plus mon activité, je faisais ça en plus. Et bon, je n'ai pas assez théorisé... c'est peut-être pour ça aussi...	[(...) c'était des préconisations qui n'étaient pas conceptualisées (...)] [Parce que j'étais dans l'urgence en étant dans le Master SIFA (...)] [(...) plus mon activité, je faisais ça en plus.] [(...) je n'ai pas assez théorisé (...)]... [(...) c'est peut-être pour ça aussi (...)]	[(...) préconisations qui n'étaient pas conceptualisées (...)] [(...) dans le Master SIFA (...)] [(...) plus mon activité, (...) ça en plus.] [(...) pas assez théorisé (...)]... [(...) c'est peut-être pour ça (...)]	Préconisations non conceptualisées Diplôme universitaire Activité complémentaire Manque de conceptualisation Questionnement personnel	
	a85 : Oui. Vous auriez voulu qu'elles soient un peu plus conceptualisées, référencées ?			Acquiescement	

	A85 : Ah bien oui, oui !	[(...) oui, oui !]	[(...) oui, oui !]		
	a86 : Voilà c'est cela...				
	A86 : Ce n'était pas référencé du tout.	[Ce n'était pas référencé du tout.]	[(...) pas référencé du tout.]	Manque de conceptualisation	
	a87 : ... pour que ça puisse avoir beaucoup plus de poids ? A87 : Là, c'était pas du tout euh... Non, c'était des préconisations, comment on va dire, intuitives, de formateur de terrain. Pas des préconisations euh... de quelqu'un qui suit une formation universitaire, qui pourrait théoriser et présenter...	[(...) c'était des préconisations, comment on va dire, intuitives, de formateur de terrain.] [Pas des préconisations (...) de quelqu'un qui suit une formation universitaire, qui pourrait théoriser et présenter (...)]	[(...) des préconisations (...) intuitives, de formateur de terrain.] [Pas des préconisations (...) qui pourrait théoriser (...)]	Préconisations intuitives Préconisations non conceptualisées	
	a88 : D'accord, je comprends très bien ce que vous voulez dire. A88 : Après, je pense que j'ai... même si c'était des préconisations intuitives euh... je... je reste quand même persuadée qu'il y avait un impact universitaire avec le... ce que je disais tout à l'heure, avec l'ouverture à réfléchir plus... plus haut, plus grand, forcément ça vous ouvre des...	[(...) même si c'était des préconisations intuitives (...)] [(...) je reste quand même persuadée qu'il y avait un impact universitaire (...) avec l'ouverture à réfléchir (...) plus haut, plus grand (...)] [(...) forcément ça vous ouvre des (...)]	[(...) des préconisations intuitives (...)] [(...) un impact universitaire (...) avec l'ouverture à réfléchir (...) plus haut, plus grand (...)] [(...) ça vous ouvre (...)]	Préconisations intuitives Ouverture universitaire Ouverture universitaire	
	a89 : Ça ouvre des horizons ? A89 : Des capacités à... de voir autrement les choses, quoi. Il n'y a peut-être pas qu'une façon de faire, et peut-être qu'on pourrait... et je pense que cette formation m'a vraiment aidée à me dire « Mais il n'y a pas de coordination, quoi ». Parce qu'on ne prend pas en compte le contexte de ces jeunes qui arrivent en formation, on ne prend pas en compte notre euh... nous, où on en est, aussi, dans notre groupe qui... dans notre sociogramme, dans notre école. Et puis ce qui se passe au niveau de la Région, ce qui se passe au niveau de l'Europe, ce qui se passe dans les ... enfin toutes les dimensions, quoi.	[Des capacités à... de voir autrement les choses (...)] [Il n'y a peut-être pas qu'une façon de faire (...)] [(...) je pense que cette formation m'a vraiment aidée à me dire « Mais il n'y a pas de coordination, quoi ».] [(...) on ne prend pas en compte le contexte de ces jeunes qui arrivent en formation (...)] [(...) on ne prend pas en compte (...) nous, où on en est, aussi, dans notre groupe (...) dans notre sociogramme, dans notre école.] [Et puis ce qui se passe au niveau de la Région, ce qui se passe au niveau de l'Europe, ce qui se passe dans les ... enfin toutes les dimensions (...)]	Des capacités à... de voir autrement les choses (...)] [(...) pas qu'une façon de faire (...)] [(...) « Mais il n'y a pas de coordination, quoi ».] [(...) on ne prend pas en compte le contexte de ces jeunes qui arrivent en formation (...)] [(...) on ne prend pas en compte (...)] [(...) ce qui se passe dans (...) toutes les dimensions (...)]	Regard différencié Pluralité des méthodes Absence de coordination pédagogique Prise en compte du contexte de formation Prise en compte du contexte de formation Prise en compte du contexte de formation	
399	a90 : Et comment vous inscrivez finalement				Elaboration initiale externe et

à 425	<i>euh... cette démarche qualité, quelle que soit la façon dont elle se décline ici, par rapport au projet pédagogique ?</i> A90 : Comment je l'inscris ?.... Je vais avoir du mal à...	[Comment je l'inscris ?....	[Comment je l'inscris ?....	Questionnement	non concertée du projet pédagogique impliquant à terme une nécessaire appropriation
	a91 : Vous faites un lien ? Vous avez un projet pédagogique, par exemple qui est consulté régulièrement ? Sur lequel les formateurs se référencent régulièrement dans ce qu'ils construisent ? A91 : Pour moi, non !	[Pour moi, non !]	[Pour moi, non !]	Désapprobation	
	a92 : Non ? A92 : Non ! Le projet pédagogique initié en 2010 a été un projet euh...que Mme Robin ⁴⁸ nous a... nous a amené il était déjà construit en fait. Donc elle nous l'a amené, c'était euh... très très bien construit, très euh... conceptualisé, mais euh... pas maîtrisé par les formateurs, parce que tellement conceptualisé. Alors maintenant, quand je le relis, je me dis que c'est... enfin c'est très...	[Non !] [Le projet pédagogique initié en 2010 a été un projet (...) que Mme Robin (...) nous a amené (...)] [(...) il était déjà construit en fait.] [Donc elle nous l'a amené (...)] [c'était (...) très très bien construit, très (...) conceptualisé (...)] [(...) mais (...) pas maîtrisé par les formateurs (...)] [(...) parce que tellement conceptualisé.]	[Non !] [Le projet pédagogique (...) que Mme Robin (...) nous a amené (...)] [(...) il était déjà construit (...)] [(...) elle nous l'a amené (...)] [c'était (...) très très bien construit, très (...) conceptualisé (...)] [(...) mais (...) pas maîtrisé par les formateurs (...)] [(...) tellement conceptualisé.]	Désapprobation Non concertation de l'équipe Projet pédagogique préalablement construit Construction externe à l'institut Qualité de la conception et de la conceptualisation Absence de maîtrise par l'équipe Conceptualisation importante	
	a93 : Ça vous parle parce que vous avez fait une formation universitaire ? A93 : Bien oui, mais sans formation on était tous, excusez-moi l'expression, on était tous largués, avec une incapacité à pouvoir s'en saisir au quotidien. Voilà, après sur les valeurs oui. Enfin pour moi on s'appuyait pas sur euh... sur le projet pédagogique. Depuis on l'a beaucoup élagué, on se l'a réapproprié. On a gardé ce qui nous convenait et on a élagué ce qui ne nous plaisait pas. Donc du coup il y avait des	[(...) sans formation on était tous, excusez-moi l'expression, on était tous largués (...)] [(...) avec une incapacité à pouvoir s'en saisir au quotidien.] [(...) sur les valeurs oui.] [(...) pour moi on s'appuyait pas (...) sur le projet pédagogique.] [Depuis on l'a beaucoup élagué (...)] [(...) on se l'a réapproprié.]	[(...) sans formation (...) on était tous largués (...)] [(...) incapacité à pouvoir s'en saisir au quotidien.] [(...) sur les valeurs oui.] [(...) on s'appuyait pas (...) sur le projet pédagogique.] [(...) beaucoup élagué (...)] [(...) réapproprié.]	Absence de maîtrise par l'équipe Absence d'opérationnalité pédagogique Accord sur les valeurs Absence d'appui sur le projet pédagogique Réajustements du projet pédagogique Nouvelle appropriation	

⁴⁸ Par respect de la confidentialité, le nom de la directrice qui avait mis en place le projet DOUGLAS a été volontairement modifié.

	concepts qui étaient très bien. Mais je pense que ça va revenir avec la formation. Pour moi ce n'est pas... ce n'est pas en accord, quoi. Là encore, il y a un maillon qui manque.	[On a gardé ce qui nous convenait et on a élagué ce qui ne nous plaisait pas.] [(...) il y avait des concepts qui étaient très bien.] [Mais je pense que ça va revenir avec la formation.] [Pour moi (...) ce n'est pas en accord (...)] [Là encore, il y a un maillon qui manque.]	[(...) gardé ce qui nous convenait (...) élagué ce qui ne nous plaisait pas.] [(...) des concepts qui étaient très bien.] [(...) ça va revenir avec la formation.] [(...) ce n'est pas en accord (...)] [(...) un maillon qui manque.]	Mise en adéquation du projet pédagogique Adéquation conceptuelle Perspective pédagogique Inadéquation Identification d'un manque	
	a94 : <i>D'accord.</i> A94 : Et euh... après il faudrait interroger mes collègues, mais euh... Pour moi on ne s'appuie pas sur le projet pédagogique. En tout cas, pas suffisamment. Ou c'est peut-être tellement intégré que... on ne se réfère pas au projet pédagogique. On ne se réfère pas au projet pédagogique, par contre, là où on a besoin du projet pédagogique, c'est sur le suivi pédagogique. Où là on a vraiment décidé de ce qu'on voulait faire.	[(...) il faudrait interroger mes collègues (...)] [Pour moi on ne s'appuie pas sur le projet pédagogique.] [En tout cas, pas suffisamment.] [Ou c'est peut-être tellement intégré que... on ne se réfère pas au projet pédagogique.] [On ne se réfère pas au projet pédagogique (...)] [(...) par contre, là où on a besoin du projet pédagogique, c'est sur le suivi pédagogique.] [Où là on a vraiment décidé de ce qu'on voulait faire.]	[(...) interroger mes collègues (...)] [(...) on ne s'appuie pas sur le projet pédagogique.] [(...) pas suffisamment.] [(...) on ne se réfère pas au projet pédagogique.] [On ne se réfère pas au projet pédagogique (...)] [(...) le suivi pédagogique.] [(...) on a vraiment décidé de ce qu'on voulait faire.]	Recours aux collègues Absence d'appui sur le projet pédagogique Insuffisance d'appui sur le projet pédagogique Absence d'appui sur le projet pédagogique Absence d'appui sur le projet pédagogique Suivi pédagogique Cohésion de l'équipe pédagogique	
426 à 436	a95 : <i>D'accord. Et qu'est-ce que vous faites en matière de suivi pédagogique ?</i> A95 : Alors on a du suivi pédagogique euh... assez rapproché. On voit nos étudiants à chaque retour..., je pense que c'est dans tous les IFSI comme ça, à chaque retour de stage. Et euh... on les voit... on les rencontre pour les analyses de situation euh... Systématiquement au retour du stage, il y a le suivi pédagogique collectif, individuel. Si je parle du suivi pédagogique individuel euh... Où il y a vraiment un accompagnement euh... un accompagnement formel euh... tous les semestres. Donc au retour du stage et après	[(...) on a du suivi pédagogique (...) assez rapproché.] [On voit nos étudiants à chaque retour (...)] [(...) je pense que c'est dans tous les IFSI comme ça (...)] [(...) à chaque retour de stage.] [(...) on les rencontre pour les analyses de situation (...)] [Systématiquement au retour du stage, il y a le suivi pédagogique collectif, individuel.] [(...) je parle du suivi pédagogique	[(...) suivi pédagogique (...) assez rapproché.] [(...) nos étudiants à chaque retour (...)] [(...) je pense que c'est dans tous les IFSI comme ça (...)] [(...) à chaque retour de stage.] [(...) pour les analyses de situation (...)] [Systématiquement au retour du stage (...) suivi pédagogique collectif, individuel.] [(...) suivi pédagogique	Temporalité du suivi pédagogique Retour de stage Comparatif inter-IFSI Retour de stage Analyses de situation Modalités du suivi pédagogique Suivi pédagogique individuel	Modalités de mise en œuvre du suivi pédagogique au travers d'un accompagnement formalisé

	les résultats de chaque semestre, on les voit donc deux fois par semestre. Puis dès lors qu'il y a un problème, soit ils viennent nous voir, soit on les convoque, et euh... Alors le suivi pédagogique c'est bien plus développé que ça, encore, hein ? Par rapport aux analyses de situation on les a en permanence dans le bureau et on est vraiment...	individuel (...) [Où il y a vraiment un accompagnement (...) un accompagnement formel (...) tous les semestres.] [(...) au retour du stage (...)] [(...) et après les résultats de chaque semestre (...)] [(...) on les voit donc deux fois par semestre.] [Puis dès lors qu'il y a un problème (...)] [(...) soit ils viennent nous voir, soit on les convoque (...)] [Alors le suivi pédagogique c'est bien plus développé que ça, encore (...)] [Par rapport aux analyses de situation on les a en permanence dans le bureau (...)]	individuel (...) [(...) un accompagnement formel (...) tous les semestres.] [(...) au retour du stage (...)] [(...) après les résultats de chaque semestre (...)] [(...) deux fois par semestre.] [(...) dès lors qu'il y a un problème (...)] [(...) soit ils viennent nous voir, soit on les convoque (...)] [(...) le suivi pédagogique (...)] [(...) analyses de situation (...) en permanence dans le bureau (...)]	Accompagnement formalisé Retour de stage Suivi pédagogique semestriel Suivi pédagogique semestriel Suivi pédagogique en regard d'un problème Modalités du suivi pédagogique Suivi pédagogique individuel Accompagnement des analyses de situation	
437 à 489	<i>a96 : Et donc vous leur faites un retour sur leurs analyses de situation, et vous demandez des réajustements, des régulations, des... ?</i> A96 : J'ai amené pour vous montrer aussi... <i>a97 : Oui ?</i> A97 : Donc euh... notre euh... le chercheur nous avait proposé une grille d'évaluation des analyses d'activités ou de situation. Ils en ont quatre à nous présenter... <i>a98 : D'accord.</i> A98 : ... puisqu'il y en a deux qui sont dans le cadre de la recherche et, plus deux qui sont euh... Donc ça fait pas mal de travail pour les étudiants et les formateurs, mais c'est intéressant. <i>a99 : D'accord.</i> A99 : Et en fonction de cette grille, si c'est pas satisfaisant, les étudiants doivent revenir	[J'ai amené pour vous montrer aussi...] [(...) le chercheur nous avait proposé une grille d'évaluation des analyses d'activités ou de situation.] [Ils en ont quatre à nous présenter...] [(...) puisqu'il y en a deux qui sont dans le cadre de la recherche (...)] [(...) plus deux qui sont euh...] [Donc ça fait pas mal de travail pour les étudiants et les formateurs (...)] [(...) mais c'est intéressant.] [Et en fonction de cette grille (...)] [(...) si c'est pas satisfaisant, les étudiants	[(...) pour vous montrer (...)] [(...) une grille d'évaluation des analyses d'activités ou de situation.] [(...) quatre à nous présenter...] [(...) deux qui sont dans le cadre de la recherche (...)] [(...) plus deux (...)] [(...) pas mal de travail pour les étudiants et les formateurs (...)] [(...) c'est intéressant.] [(...) cette grille (...)] [(...) pas satisfaisant, les étudiants	Démonstration Outil d'évaluation des analyses de situation Quatre analyses d'activités de situation Deux analyses liées à la recherche Deux analyses supplémentaires Charge de travail importante Intérêt Outil d'évaluation des analyses Régulation pédagogique des	Elaboration d'un outil d'analyse des pratiques au service de l'évaluation des analyses de situation des étudiants

et euh... euh... Si c'est satisfaisant, c'est bien, mais euh... si ça ne l'est pas, ils doivent le refaire jusqu'à ce qu'ils aient correctement analysé la situation.	doivent revenir (...] [Si c'est satisfaisant, c'est bien (...] [(...) si ça ne l'est pas, ils doivent le refaire jusqu'à ce qu'ils aient correctement analysé la situation.]	doivent revenir (...] [(...) satisfaisant, c'est bien (...] [(...) doivent le refaire jusqu'à ce qu'ils aient correctement analysé la situation.]	analyses Réponse aux attentes de formation Régulation pédagogique des analyses	
<i>a100</i> : Donc, ça, c'est un outil qui est proposé par le chercheur ou qui a été ... on va dire euh... proposé ou en concertation avec l'équipe, c'est-à-dire imposé par le chercheur ou construit en collaboration avec l'équipe ? A100 : Non, ça n'a pas été construit en collaboration avec l'équipe. On n'était pas outillé donc on était preneur d'outils, donc euh...	 [Non, ça n'a pas été construit en collaboration avec l'équipe.] [On n'était pas outillé donc on était preneur d'outils (...]	 [(...) n'a pas été construit en collaboration avec l'équipe.] [(...) on était preneur d'outils (...]	Construction externe à l'équipe pédagogique. Absence d'outils pédagogiques	
<i>a101</i> : D'accord. Donc c'était quand même euh... de votre fait de vouloir que ça se passe comme ça ? A101 : Euh... euh... (sourire) on était demandeur de... d'accompagnement, d'outils. Après euh... là on va faire l'évaluation... c'est lundi, c'est dommage parce qu'on aurait dû vous inviter lundi. On va faire l'évaluation de cet outil parce que cet outil ne convient pas.	 [(...) on était demandeur de... d'accompagnement, d'outils.] [(...) là on va faire l'évaluation (...] [On va faire l'évaluation de cet outil (...] [(...) parce que cet outil ne convient pas.]	 [(...) demandeur (...] d'accompagnement, d'outils.] [(...) faire l'évaluation (...] [(...) faire l'évaluation de cet outil (...] [(...) cet outil ne convient pas.]	Besoin d'outils pédagogiques Évaluation de l'outil mis à disposition Evaluation de l'outil mis à disposition Outil non satisfaisant	
<i>a102</i> : D'accord. A102 : Et euh... mais il a eu le mérite d'exister. Et il a eu le mérite d'être proposé. Et euh... et quand on nous l'a proposé je pense qu'on était preneurs de tout puisqu'on n'était pas outillé, quoi. À part Mélanie DUPONT ⁴⁹ qui était venue nous faire... Parce que c'était la... la... moi j'avais demandé à ce qu'on ait une formation sur l'analyse des pratiques, et là, elle nous avait outillé sur l'analyse des pratiques. Mais par	[(...) mais il a eu le mérite d'exister.] [Et il a eu le mérite d'être proposé.] [(...) quand on nous l'a proposé je pense qu'on était preneurs de tout puisqu'on n'était pas outillé (...] [À part Mélanie DUPONT qui était venue nous faire (...] [(...) j'avais demandé à ce qu'on ait une formation sur l'analyse des pratiques (...] [(...) elle nous avait outillé sur l'analyse des	[(...) a eu le mérite d'exister.] [(...) a eu le mérite d'être proposé.] [(...) on était preneurs de tout puisqu'on n'était pas outillé (...] [(...) une formation sur l'analyse des pratiques (...] [(...) outillé sur l'analyse des	Existence antérieure justifiée Proposition antérieure justifiée Besoin d'outils pédagogiques Formation continue de l'équipe Formation continue à l'analyse des pratiques Outil sur l'analyse des	

⁴⁹ Par respect de la confidentialité, le prénom et le nom de cette formatrice externe ont été volontairement modifiés.

contre, on n'était pas outillé sur le reste, quoi. Donc c'était quand même un des outils qui étaient proposés, quoi. L'évaluation, c'est un outil, ça c'était un outil.	pratiques.] [Mais par contre, on n'était pas outillé sur le reste (...)] [Donc c'était quand même un des outils qui étaient proposés (...)] [L'évaluation, c'est un outil, ça c'était un outil.]	pratiques.] [(...) on n'était pas outillé sur le reste (...)] [(...) un des outils qui étaient proposés (...)] [L'évaluation, c'est un outil, ça c'était un outil.]	pratiques Absence d'outils pédagogiques Outil proposé par le chercheur L'évaluation en tant qu'outil	
<i>a103 : D'accord.</i> A103 : On a été outillé grâce à la directrice, quoi. Donc euh... on ne l'a pas construit ensemble, mais au moins on avait un outil.	[On a été outillé grâce à la directrice (...)] [(...) on ne l'a pas construit ensemble (...)] [(...) mais au moins on avait un outil.]	[(...) outillé grâce à la directrice (...)] [(...) on ne l'a pas construit ensemble (...)] [(...) on avait un outil.]	Mise à disposition d'un outil Construction extérieure à l'équipe pédagogique Mise à disposition d'un outil	
<i>a104 : Voilà c'est cela. Par défaut vous aviez quelque chose qui vous permettait d'avancer ?</i> A104 : Après ce qui a été difficile c'est que les analyses de situation, il y a eu une formalisation, qui un moment donné, on a eu un esprit critique, et là on n'a pas eu le choix. Donc il fallait que ce soit comme ça et pas autrement.	[(...) ce qui a été difficile c'est que les analyses de situation, il y a eu une formalisation (...)] [(...) un moment donné, on a eu un esprit critique (...)] [(...) on n'a pas eu le choix.] [(...) il fallait que ce soit comme ça et pas autrement.]	[(...) les analyses de situation, il y a eu une formalisation (...)] [(...) on a eu un esprit critique (...)] [(...) on n'a pas eu le choix.] [(...) comme ça et pas autrement.]	Formalisation des analyses de situation Instauration d'un esprit critique Absence de choix Absence de choix	
<i>a105 : D'accord.</i> A105 : Notamment les cartes heuristiques ou cartes mentales qui est un outil très intéressant. Nos étudiants n'étaient pas prêts et nous non plus. Donc il fallait que nous on ait cet apprentissage, et nous on s'est retrouvé en même temps que les étudiants à faire l'apprentissage, ça a été difficile. Parce que imposé, et... et avec une directrice convaincue mais euh... elle avait raison d'être convaincue, mais on avait besoin d'être plus accompagné et d'avoir plus de temps dans... dans la maîtrise... Parce que du coup on l'a imposé aux étudiants, on se l'est imposé à nous-mêmes et euh...	[Notamment les cartes heuristiques ou cartes mentales qui est un outil très intéressant.] [Nos étudiants n'étaient pas prêts et nous non plus.] [(...) il fallait que nous on ait cet apprentissage (...)] [(...) on s'est retrouvé en même temps que les étudiants à faire l'apprentissage (...)] [ça a été difficile. (...)] [Parce que imposé (...)] [(...) et avec une directrice convaincue (...)] [(...) elle avait raison d'être	[(...) les cartes heuristiques ou cartes mentales (...) un outil très intéressant.] [Nos étudiants n'étaient pas prêts (...)] [(...) que nous on ait cet apprentissage (...)] [(...) en même temps que les étudiants à faire l'apprentissage (...)] [(...) difficile. (...)] [(...) imposé (...)] [(...) une directrice convaincue (...)] [(...) elle avait raison d'être	Intérêt pour les cartes heuristiques Non respect du rythme des étudiants Nécessité de se former Apprentissage commun Difficultés Imposé Conviction de la directrice Conviction de la directrice	

		convaincue (...) [(...) mais on avait besoin d'être plus accompagné et d'avoir plus de temps dans... dans la maîtrise (...) [(...) on l'a imposé aux étudiants, on se l'est imposé à nous-mêmes (...)]	convaincue (...) [(...) besoin d'être plus accompagné et d'avoir plus de temps dans... dans la maîtrise (...) [(...) imposé aux étudiants (...) imposé à nous-mêmes (...)]	Insatisfaction d'un besoin d'accompagnement de l'équipe Contrainte commune	
	a106 : Sans le maîtriser vous-même, c'est ce que je comprends ? A106 : Et ça a été difficile en équipe parce que, encore une fois par rapport à la qualité, on se dit « On propose un outil qu'on ne maîtrise pas, quelle légitimité et quelle crédibilité on va avoir auprès des étudiants ? ». À partir d'un moment euh...	[(...) ça a été difficile en équipe (...) [(...) encore une fois par rapport à la qualité (...) [(...) on se dit « On propose un outil qu'on ne maîtrise pas, quelle légitimité et quelle crédibilité on va avoir auprès des étudiants ? ».]	[(...) difficile en équipe (...) [(...) par rapport à la qualité (...) [(...) quelle légitimité et quelle crédibilité (...)]	Difficultés de l'équipe Qualité Manque de crédibilité	
490 à 538	a107 : C'était l'objet de ma question, c'est-à-dire vous m'avez fait part depuis le début de cet entretien de quelques difficultés, de quelques discordances euh..., manque de traçabilité et manque de coordination, etc., et euh... Et quel impact vous pensez que ça peut avoir sur la formation des étudiants que vous formez ? A107 : Ah oui... Très bonne question parce que je pense que ça n'a pas vraiment la... Enfin ça dépend des form... des promotions. La promotion de deuxième année est très très satisfaite de... Enfin ils nous renvoient euh...) des aspects très positifs de la formation, ici. Et ce qui est complètement... enfin à contrario de ce que nous a présenté la première promotion. Donc j'ai du mal à répondre à la question parce que comme on... enfin je pars de... de la satisfaction des étudiants, je me dis « Il y a une promotion qui est clairement pas satisfaite, la première. La deuxième par contre il n'y a aucun souci, quand il y a des choses qui ne sont pas... qui ne vont pas, ils	[(...) ça dépend des form... des promotions.] [La promotion de deuxième année est très très satisfaite (...) [(...) ils nous renvoient (...) des aspects très positifs de la formation (...) [Et ce qui est complètement... enfin à contrario de ce que nous a présenté la première promotion.] [(...) j'ai du mal à répondre à la question (...) [(...) je pars de... de la satisfaction des étudiants (...) [je me dis « Il y a une promotion qui est clairement pas satisfaite, la première.] [La deuxième par contre il n'y a aucun	[(...) ça dépend (...) des promotions.] [(...) très très satisfaite (...) [(...) des aspects très positifs de la formation (...) [(...) à contrario de ce que nous a présenté la première promotion.] [(...) du mal à répondre à la question (...) [(...) la satisfaction des étudiants (...) [(...) une promotion qui est clairement pas satisfaite (...) [(...) il n'y a aucun souci (...)]	Relatif aux promotions Satisfaction des étudiants Satisfaction des étudiants Écarts entre promotions Difficulté à se positionner Satisfaction des étudiants Insatisfaction des étudiants Satisfaction des étudiants	La prise en considération de la satisfaction des étudiants comme outil d'évaluation de la qualité de l'ingénierie pédagogique

	<p>viennent nous le dire. Mais, ils sont dans la construction positive et il n'y a pas de souci. Donc, on fait des agencements et on progresse avec eux ». Donc je me dis finalement autant sur la première promotion je me dis « notre manque de coordination il a un impact fort », même si les formateurs disent « Oh oui, mais c'est cette promotion-là, c'est le profil de la promotion ». Moi je dis « Il n'y a pas que cela, quand même il n'y a pas que le profil de la promotion ». Il y a nous, à nous remettre en question, et puis peut-être avoir d'autres aussi... d'autres prismes d'analyse. Par contre, la deuxième année si on regarde la satisfaction ça n'a pas d'impact, ce manque de coordination.</p>	<p>souci (...) [(...) quand il y a des choses qui ne sont pas... qui ne vont pas, ils viennent nous le dire.] [(...) ils sont dans la construction positive et il n'y a pas de souci.] [(...) on fait des agencements et on progresse avec eux ».] [(...) autant sur la première promotion je me dis « notre manque de coordination il a un impact fort » (...) [(...) même si les formateurs disent « Oh oui, mais c'est cette promotion-là, c'est le profil de la promotion ».] [(...) je dis « Il n'y a pas que cela, quand même il n'y a pas que le profil de la promotion ».] [Il y a nous, à nous remettre en question (...) [(...) puis peut-être avoir d'autres aussi... d'autres prismes d'analyse.] [Par contre, la deuxième année si on regarde la satisfaction (...) [(...) ça n'a pas d'impact, ce manque de coordination.]</p>	<p>[(...) ils viennent nous le dire.] [(...) dans la construction positive (...) [(...) des agencements et on progresse avec eux ».] [(...) « notre manque de coordination il a un impact fort » (...) [(...) c'est le profil de la promotion ».] [(...) il n'y a pas que le profil de la promotion ».] [(...) nous remettre en question (...) [(...) d'autres prismes d'analyse.] [(...) la satisfaction (...) [(...) pas d'impact, ce manque de coordination.]</p>	<p>Honnêteté intellectuelle des étudiants Construction positive des étudiants Réajustements collaboratifs Impact du manque de coordination Profil de la promotion Profil de la promotion Remise en cause de l'équipe Autres critères d'analyse Satisfaction des étudiants Absence d'impact du manque de coordination</p>	
	<p>a108 : D'accord. A108 : On parle de l'évaluation des étudiants, hein ?</p>	<p>[On parle de l'évaluation des étudiants (...) </p>	<p>[(...) l'évaluation des étudiants (...) </p>	<p>Evaluation de la formation par les étudiants</p>	
	<p>a109 : En me référant à ce que vous avez dit, est-ce que vous pensez que ce que vous décrivez au niveau des étudiants et cet impact, ce n'est pas quelque part parce que la première promotion, il y a eu beaucoup de choses qui ont été « imposées », c'est ce que vous m'avez dit, et qui finalement euh... même sur des outils sur lesquels les formateurs n'étaient pas forcément préparés ? A109 : Peut-être, je ne sais pas en fait...</p>	<p>[Peut-être, je ne sais pas en fait (...) </p>	<p>[Peut-être, je ne sais pas en fait (...) </p>	<p>Absence d'avis</p>	

<p>a110 : <i>C'est difficile d'analyser ?</i></p> <p>A110 : Oui c'est difficile parce que je pense que c'est multifactoriel. Euh... il est clair qu'on a débuté en même temps qu'eux, donc euh... En même temps on a beaucoup dialogué avec cette première promotion. On leur a dit qu'on construisait avec eux et ils n'ont pas construit avec nous, pourquoi ? Enfin euh... donc j'ai du mal à répondre à la question-là. On a conservé les mêmes outils en deuxième année, hein ?</p>	<p>[Oui c'est difficile (...)] [(...) je pense que c'est multifactoriel.] [(...) il est clair qu'on a débuté en même temps qu'eux (...)] [(...) on a beaucoup dialogué avec cette première promotion.] [« On leur a dit qu'on construisait avec eux (...) »] [(...) et ils n'ont pas construit avec nous, pourquoi ?] [(...) donc j'ai du mal à répondre à la question-là.] [On a conservé les mêmes outils en deuxième année (...)]</p>	<p>[Oui c'est difficile (...)] [(...) c'est multifactoriel.] [(...) on a débuté en même temps qu'eux (...)] [(...) beaucoup dialogué avec cette première promotion.] [(...) on construisait avec eux (...) »] [(...) ils n'ont pas construit avec nous (...)] [(...) j'ai du mal à répondre à la question-là.] [(...) les mêmes outils en deuxième année (...)]</p>	<p>Difficultés Multifactoriel Initialisation commune</p> <p>Communication pédagogique</p> <p>Communication d'une construction commune Absence de construction commune Difficulté à se positionner</p> <p>Reconduction des outils en deuxième année</p>	
<p>a111 : <i>C'est cela.</i></p> <p>A111 : On n'a pas évolué en deuxième année !</p>	<p>[On n'a pas évolué en deuxième année !]</p>	<p>[(...) pas évolué en deuxième année !]</p>	<p>Absence d'évolution en deuxième année</p>	
<p>a112 : <i>L'ingénierie pédagogique n'a pas changé ?</i></p> <p>A112 : Non. Alors chacun au sein de ses unités d'enseignement a progressé hein, c'est clair hein ? On voit bien à travers les TD que chacun affine les TD, mais il n'y a pas eu de changement du tout. En plus, il y a eu des changements de formateurs, des nouveaux formateurs qui sont arrivés. Donc l'ingénierie pédagogique, de mon point de vue, n'a pas du tout changé.</p>	<p>[(...) chacun au sein de ses unités d'enseignement a progressé (...)] [On voit bien à travers les TD que chacun affine les TD (...)] [(...) mais il n'y a pas eu de changement du tout.] [(...) il y a eu des changements de formateurs, des nouveaux formateurs qui sont arrivés.] [Donc l'ingénierie pédagogique, de mon point de vue, n'a pas du tout changé.]</p>	<p>[(...) chacun (...) a progressé (...)] [(...) chacun affine les TD (...)]</p> <p>[(...) pas eu de changement du tout.]</p> <p>[(...) des changements de formateurs, des nouveaux formateurs qui sont arrivés.] [(...) l'ingénierie pédagogique (...) n'a pas du tout changé.]</p>	<p>Individualité des formateurs Optimisation individuelle des pratiques pédagogiques</p> <p>Absence de changement</p> <p>Intégration de nouveaux formateurs</p> <p>Absence d'évolution de l'ingénierie pédagogique</p>	
<p>a113 : <i>D'accord.</i></p> <p>A113 : Ceux qui avaient la maîtrise ont amélioré leur maîtrise, mais ceux qui arrivaient, qui prenaient les UE, bon bien voilà il fallait qu'ils...</p>	<p>[Ceux qui avaient la maîtrise ont amélioré leur maîtrise (...)] [(...) mais ceux qui arrivaient, qui prenaient les UE, bon bien voilà il fallait qu'ils (...)]</p>	<p>[(...) avaient la maîtrise ont amélioré leur maîtrise (...)] [(...) ceux qui arrivaient, qui prenaient les UE (...)]</p>	<p>Accroissement de la maîtrise</p> <p>Intégration des nouveaux formateurs</p>	
<p>a114 : <i>On peut dire qu'il y a ceux qui comme vous dites ont mis en place le nouveau référentiel, qui ont une meilleure</i></p>				

	<i>appropriation du nouveau référentiel actuellement ?</i> A114 : Oui.	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	
539 à 555	a115 : <i>D'accord.</i> A115 : Oui, je dirais plutôt comme ça, oui. Après ça rassure, on a fait une fois, on fait une deuxième fois. Mais l'ingénierie pédagogique, non ! Non, parce que, pour moi, si elle avait évolué, on aurait eu besoin de savoir ce qui se passe chez les autres, quoi. Alors on travaille ensemble, hein ? Il n'y a pas de soucis, on est une équipe qui travaille ensemble, mais il n'y a pas... pour moi, et l'évolution, c'est la coordination. J'ai proposé ça aussi, hein ? Une coordination... Enfin c'est assez prétentieux quand je dis j'ai proposé...	[Oui, je dirais plutôt comme ça, oui.] [(...) ça rassure, on a fait une fois, on fait une deuxième fois.] [Mais l'ingénierie pédagogique, non !] [Non, parce que, pour moi, si elle avait évolué (...)] [(...) on aurait eu besoin de savoir ce qui se passe chez les autres (...)] [Alors on travaille ensemble (...)] [Il n'y a pas de soucis, on est une équipe qui travaille ensemble (...)] [(...) l'évolution, c'est la coordination.] [J'ai proposé ça aussi (...)] [Une coordination...] [Enfin c'est assez prétentieux quand je dis j'ai proposé...]	[Oui, je dirais plutôt comme ça, oui.] [(...) on a fait une fois, on fait une deuxième fois.] [(...) l'ingénierie pédagogique, non !] [(...) si elle avait évolué (...)] [(...) besoin de savoir ce qui se passe chez les autres (...)] [(...) on travaille ensemble (...)] [(...) une équipe qui travaille ensemble (...)] [(...) la coordination.] [J'ai proposé ça (...)] [Une coordination...] [(...) assez prétentieux quand je dis j'ai proposé...]	Acquiescement Répétitivité Ingénierie pédagogique Absence d'évolution Besoin de communication externe Travail en équipe Travail en équipe Coordination Proposition personnelle Coordination Proposition personnelle	Effet néfaste d'une absence de coordination pédagogique sur l'ingénierie pédagogique
	a116 : <i>Non, mais bien sûr, allez-y, dites !</i> A116 : Une coordination entre promotions, enfin première, deuxième, troisième. Ne serait-ce que sur les emplois du temps. Parce que c'est très matériel, mais c'est très révélateur aussi de... de l'ingénierie pédagogique. Chacun... C'est celui qui va le premier sur l'emploi du temps, qui pose son TD, mais sans s'occuper de savoir ce que les étudiants ont eu avant, ce qu'ils ont après. Donc ce qui fait que les méthodes pédagogiques, bien euh... quelquefois ils vont se retrouver toute la semaine à travailler en travaux de groupe. Donc on peut comprendre qu'ils ne soient pas contents. Je l'entends très bien. Mais je dis « Il n'y a pas de coordination, il faut qu'on réfléchisse,	[Une coordination entre promotions, enfin première, deuxième, troisième.] [Ne serait-ce que sur les emplois du temps.] [(...) c'est très matériel (...)] [(...) mais c'est très révélateur aussi de... de l'ingénierie pédagogique.] [C'est celui qui va le premier sur l'emploi du temps, qui pose son TD (...)] [(...) mais sans s'occuper de savoir ce que les étudiants ont eu avant, ce qu'ils ont après.] [ce qui fait que les méthodes pédagogiques (...)] [(...) quelquefois ils vont se retrouver toute la semaine à travailler en travaux de groupe.] [(...) on peut comprendre qu'ils ne soient pas contents.] [Je l'entends très bien.]	[Une coordination entre promotions (...)] [(...) sur les emplois du temps.] [(...) c'est très matériel (...)] [(...) très révélateur (...) de l'ingénierie pédagogique.] [(...) le premier sur l'emploi du temps, qui pose son TD (...)] [(...) sans s'occuper de savoir ce que les étudiants ont eu avant, ce qu'ils ont après.] [(...) les méthodes pédagogiques (...)] [(...) toute la semaine à travailler en travaux de groupe.] [(...) comprendre qu'ils ne soient pas contents.] [Je l'entends très bien.]	Coordination pédagogique Coordination formalisée Matériel Ingénierie pédagogique Manque d'ingénierie pédagogique Manque de cohérence pédagogique Méthodes pédagogiques Ingénierie pédagogique Mécontentement des étudiants Accusé de réception	

		[Mais je dis « Il n'y a pas de coordination, il faut qu'on réfléchisse (...)]	[(...) « Il n'y a pas de coordination (...)]	Coordination pédagogique	
556 à 579	voilà toi tu fais un travail de groupe, comment... ». « Ah bien oui, mais j'ai préparé mon UE comme ça je ne vais quand même pas la changer ». Mais pourquoi pas ? On peut peut-être euh... Mais du coup ça modifie aussi le... le... comment... la préparation du TD. Alors ce qu'il faut savoir aussi, on a été outillé aussi sur la traçabilité de ce qu'on fait dans les UE. À chaque fois qu'il y a une intervention, il y a une fiche pédagogique. euh... dans laquelle il a fallu s'invest... enfin il a fallu s'approprier parce que c'est pareil, c'était un outil tout fait, pareil. Ce n'est pas du tout la même forme mais c'est une autre forme. Et euh... la traçabilité, chaque TD, on va sur l'ordinateur, on trouve la traçabilité pour euh... Mais une fois que c'est construit, le formateur il a... Moi l'autre jour j'ai dit « Bien toi tu fais le travail de groupe, peut-être que l'une de nous deux peut, peut-être, investir autrement, quoi ». Elle me dit « Ah bien non, j'ai tout préparé déjà depuis deux ans, je n'ai pas envie de... », parce que c'est du travail, parce que... Alors donc ça c'est un petit peu dommage, hein ? Mais après je comprends que la collègue elle me dise « Bien oui, mais tu te rends compte j'ai déjà tout préparé ».	[(...) toi tu fais un travail de groupe, comment... ».] [« Ah bien oui, mais j'ai préparé mon UE comme ça je ne vais quand même pas la changer ».] [Mais pourquoi pas ?] [(...) ça modifie aussi (...) la préparation du TD.] [(...) on a été outillé aussi sur la traçabilité de ce qu'on fait dans les UE.] [À chaque fois qu'il y a une intervention, il y a une fiche pédagogique.] [(...) il a fallu s'approprier (...)] [(...) c'était un outil tout fait, pareil.] [Ce n'est pas du tout la même forme mais c'est une autre forme.] [(...) la traçabilité, chaque TD, on va sur l'ordinateur, on trouve la traçabilité (...)] [(...) j'ai dit « Bien toi tu fais le travail de groupe, peut-être que l'une de nous deux peut, peut-être, investir autrement, quoi ».] [Ah bien non, j'ai tout préparé déjà depuis deux ans, je n'ai pas envie de...] [(...) parce que c'est du travail (...)] [(...) ça c'est un petit peu dommage (...)] [(...) je comprends que la collègue elle me dise « Bien oui, mais tu te rends compte j'ai déjà tout préparé ».]	[(...) un travail de groupe, comment... ».] [(...) je ne vais quand même pas la changer ».] [Mais pourquoi pas ?] [(...) ça modifie aussi (...) la préparation du TD.] [(...) outillé aussi sur la traçabilité de ce qu'on fait dans les UE.] [(...) il y a une fiche pédagogique.] [(...) s'approprier (...)] [(...) un outil tout fait (...)] [(...) pas du tout la même forme mais c'est une autre forme.] [(...) la traçabilité (...) on trouve la traçabilité (...)] [(...) peut-être que l'une de nous deux peut, peut-être, investir autrement (...)] [(...) j'ai tout préparé déjà depuis deux ans, je n'ai pas envie de...] [(...) c'est du travail (...)] [(...) c'est un petit peu dommage (...)] [(...) je comprends (...)]	Recherche d'informations Résistance au changement Remise en question Ingénierie pédagogique Outil de traçabilité des UE Fiche pédagogique Appropriation nécessaire Outil pédagogique Forme différenciée Traçabilité Changement d'ingénierie pédagogique Résistance au changement Charge de travail Regret Compréhension	La résistance au changement en tant que cause et conséquence d'une absence de coordination pédagogique
	<i>a117 : Donc il y a une reconduction d'une année sur l'autre finalement de ce qui se fait ?</i> A117 : Il n'y a pas de coordination parce que sur l'emploi du temps ça reste pareil, quoi. Je programme et je ne vais pas voir ce que fait mon collègue. Euh... donc j'ai l'esprit très critique, mais je fais pareil, hein ?	[Il n'y a pas de coordination (...)] [(...) sur l'emploi du temps ça reste pareil (...)] [Je programme et je ne vais pas voir ce que fait mon collègue.]	[(...) pas de coordination (...)] [(...) sur l'emploi du temps ça reste pareil (...)] [Je programme et je ne vais pas voir ce que fait mon collègue.]	Absence de coordination Résistance au changement Absence de coordination	

		[(...) j'ai l'esprit très critique (...) [(...) mais je fais pareil (...)]	[(...) j'ai l'esprit très critique (...) [(...) je fais pareil (...)]	Esprit critique Comportement similaire	
	<i>a118 : Oui.</i> A118 : Je fais pareil parce que euh... bien voilà, après c'est... c'est ça qui manque, quoi !	[Je fais pareil (...) [(...) c'est ça qui manque, quoi !]	[Je fais pareil (...) [(...) c'est ça qui manque (...)]	Comportement similaire Manque de coordination	
	<i>a119 : La chose qui manque, en fait, c'est la communication au sein de l'équipe en termes de coordination ?</i> A119 : Voilà ! En termes de coordination, oui !	[En termes de coordination, oui !]	[En termes de coordination, oui !]	Manque de coordination	
580 à 589	<i>a120 : On parle en termes d'ingénierie pédagogique, finalement, là ?</i> A120 : Donc euh... donc on a des outils, mais pour moi ils ne sont... on a des outils de traçabilité de ce qu'on fait en formation, qui pourraient contribuer à l'évaluation de la qualité. Pour moi ils n'y contribuent pas, puisqu'ils contribuent à voir la... enfin voilà ce que ponctuellement on fait, ça marche, ça marche pas. Mais pour moi, en même temps c'est tout un ensemble qui est représentatif, pour moi, de la qualité. Je ne sais pas si je suis très claire ?	[(...) on a des outils (...) [(...) on a des outils de traçabilité de ce qu'on fait en formation (...) [(...) qui pourraient contribuer à l'évaluation de la qualité.] [Pour moi ils n'y contribuent pas (...)] [(...) puisqu'ils contribuent à voir (...) ce que ponctuellement on fait, ça marche, ça marche pas.] [(...) c'est tout un ensemble qui est représentatif (...) de la qualité.] [Je ne sais pas si je suis très claire ?]	[(...) des outils (...) [(...) des outils de traçabilité de ce qu'on fait en formation (...) [(...) contribuer à l'évaluation de la qualité.] [(...) ils n'y contribuent pas (...)] [(...) voir (...) ce que ponctuellement on fait (...)] [(...) tout un ensemble (...) représentatif (...) de la qualité.] [(...) si je suis très claire ?]	Outils Outils de traçabilité de l'ingénierie de formation Evaluation de la qualité Inadéquation outils/évaluation de la qualité Outils au service de l'opérationnalité La qualité représentative d'un ensemble Souci de clarification du propos	La qualité en appui sur des outils d'évaluation permettant d'appréhender la totalité du dispositif de formation.
	<i>a121 : Si, si, très claire !</i> A121 : Pour moi la qualité c'est un ensemble, ce n'est pas... moi si je fais quelque chose je suis contente, mais au bout du compte...	[Pour moi la qualité c'est un ensemble (...)] [(...) si je fais quelque chose je suis contente (...)]	[(...) la qualité c'est un ensemble (...)] [(...) je suis contente (...)]	La qualité représentative d'un ensemble Satisfaction personnelle	
589 à 597	Mais... mais pour revenir à la question de tout à l'heure-là très intéressante. Les étudiants ont... ont l'air quand même satisfaits, même les troisième année, ils ont l'air quand même satisfaits de la formation ici. <i>a122 : D'accord.</i>	[Les étudiants ont... ont l'air quand même satisfaits (...)] [(...) même les troisième année, ils ont l'air quand même satisfaits de la formation ici.]	[Les étudiants (...) satisfaits (...)] [(...) satisfaits de la formation ici.]	Satisfaction des étudiants Satisfaction des étudiants	La qualité de l'accompagnement dans l'ingénierie pédagogique en tant qu'indicateur de la satisfaction des étudiants.

	<p>A122 : Après euh... ce qu'ils soulignent c'est la qualité de l'accompagnement en suivi pédagogique.</p> <p>a123 : D'accord.</p> <p>A123 : Est-ce que c'est ça qui fait qu'ils disent que la formation est très bien, je ne sais pas ? Alors après j'ai tendance à revenir toujours centrer sur l'étudiant, ce que lui dit.</p>	<p>[(...) ce qu'ils soulignent c'est la qualité de l'accompagnement en suivi pédagogique.]</p> <p>[Est-ce que c'est ça qui fait qu'ils disent que la formation est très bien (...)] [(...) je ne sais pas ?] [(...) j'ai tendance à revenir toujours centrer sur l'étudiant, ce que lui dit.]</p>	<p>[(...) la qualité de l'accompagnement en suivi pédagogique.]</p> <p>[(...) c'est ça qui fait qu'ils disent que la formation est très bien (...)] [(...) je ne sais pas ?] [(...) toujours centrer sur l'étudiant (...)]</p>	<p>Qualité de l'accompagnement en suivi pédagogique</p> <p>Potentielle corrélation accompagnement/satisfaction Absence d'avis L'étudiant au centre de l'ingénierie pédagogique</p>	
598 à 623	<p>a124 : Ah si, c'est important</p> <p>A124 : Mais il n'y a pas que lui, il y a les formateurs, il y a... voilà, il y a les gens sur le terrain aussi. Alors donc il faudrait aller beaucoup plus loin pour parler de la qualité de la formation.</p> <p>a125 : Eh bien justement puisque vous parlez des gens du terrain, alors comment est-ce que ça se passe au niveau du terrain ?</p> <p>A125 : Le terrain... alors avec les terrains... mais après je ne peux parler qu'en mon nom.</p> <p>a126 : Bien sûr, c'est l'objet !</p> <p>A126 : Pour moi, on a baissé en qualité. Parce qu'on va sur le terrain, on rencontre euh... euh... alors nous, on fait un suivi systématique sur le terrain de deux visites par euh... par stage. Ce qui est quelquefois...</p> <p>a127 : Vous vous déplacez ?</p> <p>A127 : On se déplace. Des fois on fait une heure et demie de route pour un étudiant, pour ne pas forcément rencontrer le tuteur.</p> <p>a128 : D'accord.</p> <p>A128 : Donc pour... Pour moi c'est une</p>	<p>[Mais il n'y a pas que lui (...)] [(...) il y a les formateurs (...)] [(...) il y a les gens sur le terrain aussi.] [(...) il faudrait aller beaucoup plus loin pour parler de la qualité de la formation.]</p> <p>[Le terrain... alors avec les terrains (...)] [(...) mais après je ne peux parler qu'en mon nom.]</p> <p>[(...) on a baissé en qualité.] [(...) on va sur le terrain (...)] [(...) nous, on fait un suivi systématique sur le terrain de deux visites par euh... par stage.]</p> <p>[On se déplace.] [Des fois on fait une heure et demie de route pour un étudiant (...)] [(...) pour ne pas forcément rencontrer le tuteur.]</p> <p>[Pour moi c'est une perte de qualité (...)]</p>	<p>[(...) il n'y a pas que lui (...)] [(...) il y a les formateurs (...)] [(...) il y a les gens sur le terrain (...)] [(...) parler de la qualité de la formation.]</p> <p>[Le terrain... (...) avec les terrains (...)] [(...) je ne peux parler qu'en mon nom.]</p> <p>[(...) on a baissé en qualité.] [(...) on va sur le terrain (...)] [(...) un suivi systématique sur le terrain (...)]</p> <p>[On se déplace.] [(...) une heure et demie de route pour un étudiant (...)] [(...) ne pas forcément rencontrer le tuteur.]</p> <p>[(...) c'est une perte de qualité (...)]</p>	<p>Étudiant pas seul acteur Les formateurs Les professionnels de terrain La qualité de la formation</p> <p>Les professionnels de terrain Discours personnel</p> <p>Baisse de la qualité Déplacements sur le terrain Suivi de stage sur les terrains</p> <p>Déplacements sur le terrain Déplacements sur le terrain Absence de rencontre du tuteur</p> <p>Perte de qualité</p>	L'implication conjointe et collaborative des différents acteurs du dispositif de formation au service de la qualité.

	<p>perte de qualité parce que avant il y avait... Alors je ne suis pas du tout nostalgique des MSP, hein ? Parce que l'aspect théâtral, moi ça me convenait pas. Mais au moins on était sûr de rencontrer quelqu'un. Au pire des cas, ça nous arrivait de nous retrouver tout seul, mais quand même globalement c'était... Là, on a beau organiser les choses, quand on arrive eh bien le tuteur il n'est pas là, l'étudiant n'a pas... ils ont à charge de rappeler le rendez-vous, ils ne l'ont pas forcément rappelé. Donc, du coup on euh... on perd de la qualité de... enfin... Après dans l'accompagnement du portfolio, ça va dépendre de... des terrains, quoi. Ça dépend de... Mais la place du formateur a euh... très... enfin je trouve qu'elle a beaucoup évolué. Je trouve qu'elle est complètement différente sur le terrain, et pareil sur la qualité.</p>	<p>[(...) je ne suis pas du tout nostalgique des MSP (...)] [Parce que l'aspect théâtral, moi ça me convenait pas.] [Mais au moins on était sûr de rencontrer quelqu'un.] [Au pire des cas, ça nous arrivait de nous retrouver tout seul (...)] [Là, on a beau organiser les choses (...)] [(...) quand on arrive eh bien le tuteur il n'est pas là (...)] [(...) ils ont à charge de rappeler le rendez-vous, ils ne l'ont pas forcément rappelé.] [(...) on perd de la qualité (...)] [(...) dans l'accompagnement du portfolio (...)] [(...) ça va dépendre de... des terrains (...)] [(...) la place du formateur (...)] [(...) je trouve qu'elle a beaucoup évolué.] [Je trouve qu'elle est complètement différente sur le terrain (...)] [(...) et pareil sur la qualité.]</p>	<p>[(...) pas du tout nostalgique des MSP (...)] [(...) l'aspect théâtral (...)] [(...) on était sûr de rencontrer quelqu'un.] [(...) nous retrouver tout seul (...)] [(...) organiser les choses (...)] [(...) le tuteur il n'est pas là (...)] [(...) ils ne l'ont pas forcément rappelé.] [(...) on perd de la qualité (...)] [(...) l'accompagnement du portfolio (...)] [(...) ça va dépendre (...) des terrains (...)] [(...) la place du formateur (...)] [(...) elle a beaucoup évolué.] [(...) elle est complètement différente sur le terrain (...)] [(...) pareil sur la qualité.]</p>	<p>Mises en situation professionnelle Mises en situation professionnelle Rencontre avec les professionnels de terrain Absence de rencontre avec les professionnels de terrain Organisation en amont Absence du tuteur Absence d'implication de l'étudiant Perte de qualité Accompagnement du portfolio Aléatoire Place du formateur Evolution importante Place du formateur très différente sur le terrain. Qualité très différente sur le terrain</p>	
624 à 670	<p>a129 : Alors, elle a évolué en quoi sur le terrain ? A129 : Euh... on n'est plus dans l'accompagnement de l'étudiant, mais plutôt de l'équipe.</p>	<p>[(...) on n'est plus dans l'accompagnement de l'étudiant (...)] [(...) mais plutôt de l'équipe.]</p>	<p>[(...) n'est plus dans l'accompagnement de l'étudiant (...)] [(...) plutôt de l'équipe.]</p>	<p>Accompagnement de l'étudiant réduit Accompagnement de l'équipe renforcé</p>	<p>Priorisation à l'accompagnement des professionnels des terrains en regard de leurs nouvelles missions dans une dynamique d'un travail en collaboration</p>
	<p>a130 : Oui. A130 : Et il faut trouver une place à côté du cadre manager de...</p>	<p>[(...) il faut trouver une place à côté du cadre manager (...)]</p>	<p>[(...) une place à côté du cadre manager (...)]</p>	<p>Collaboration avec le cadre manager du terrain</p>	
	<p>a131 : De service ? A131 : Et c'est pas toujours facile de trouver le bon... le... de se positionner à la bonne place, pas... pas dépasser sur le collègue sur son...</p>	<p>[(...) c'est pas toujours facile de trouver (...) de se positionner à la bonne place, pas... pas dépasser sur le collègue (...)]</p>	<p>[(...) se positionner à la bonne place, (...) pas dépasser sur le collègue (...)]</p>	<p>Positionnement indispensable</p>	
	<p>a132 : Son champ d'activité ?</p>				

<p>A132 : Oui, son champ d'activité, quand il faut être vraiment coordonné aussi sur le terrain. Et donc là au bout de trois ans je suis contente je commence à former des binômes vraiment... et là, je dis du coup je ne toucherai pas à ça. Indéniablement ça touche la dynamique d'équipe, quand c'est l'encadrement d'un étudiant, du tutorat et qu'on en discute. J'ai eu un exemple récemment, je ne sais pas si je vais retrouver tous les détails. C'était intéressant. Ah oui ! C'est une aide-soignante qui m'a demandé de venir sur le terrain leur montrer... Elle voulait qu'on travaille ensemble. Et du coup, j'ai dit « Il faut voir avec la collègue cadre. ». Et la collègue cadre, elle s'est sentie dépossédée par la demande de l'aide-soignante.</p>	<p>[Oui, son champ d'activité (...)] [(...) quand il faut être vraiment coordonné aussi sur le terrain.] [(...) au bout de trois ans je suis contente je commence à former des binômes vraiment (...)] [(...) je dis du coup je ne toucherai pas à ça.] [Indéniablement ça touche la dynamique d'équipe (...)] [quand c'est l'encadrement d'un étudiant, du tutorat et qu'on en discute.] [J'ai eu un exemple récemment (...)] [(...) je ne sais pas si je vais retrouver tous les détails.] [C'était intéressant.] [C'est une aide-soignante qui m'a demandé de venir sur le terrain leur montrer (...)] [Elle voulait qu'on travaille ensemble.] [(...) j'ai dit « Il faut voir avec la collègue cadre. ».] [(...) la collègue cadre, elle s'est sentie dépossédée par la demande de l'aide-soignante.]</p>	<p>[(...) son champ d'activité (...)] [(...) être vraiment coordonné aussi sur le terrain.] [(...) commence à former des binômes vraiment (...)] [(...) je ne toucherai pas à ça.] [(...) la dynamique d'équipe (...)] [(...) l'encadrement d'un étudiant, du tutorat (...)] [(...) un exemple récemment (...)] [(...) si je vais retrouver tous les détails.] [C'était intéressant.] [(...) une aide-soignante qui m'a demandé de venir sur le terrain leur montrer (...)] [(...) voulait qu'on travaille ensemble.] [(...) « Il faut voir avec la collègue cadre. ».] [(...) s'est sentie dépossédée par la demande de l'aide-soignante.]</p>	<p>Respect des champs d'activité Coordination avec les professionnels de terrain Constitution de binômes opérationnels Volonté de non modification Dynamique d'équipe Accompagnement de l'étudiant et du tuteur Exemple Mémorisation Exemple intéressant Demande émanant d'une aide-soignante Volonté d'un travail en collaboration Respect des statuts et fonctions Réponse inadaptée</p>	
<p><i>al33 : D'accord.</i> A133 : Du coup, je me suis dit « Mince je... ». J'entendais bien la demande de l'aide-soignante, je la comprenais, mais ça m'ennuyait de voir que la cadre elle était dépossédée. Donc il a fallu retravailler ensemble « Peut-être qu'on peut travailler toutes les deux ? ». Et donc on a travaillé toutes les deux. Et du coup, j'ai pas travaillé avec l'équipe, hein ? Euh... Alors qu'avant, sans nostalgie aucune, avant vous étiez... que ce soit avec l'infirmière ou même quelquefois c'est arrivé avec l'aide-</p>	<p>[(...) je me suis dit « Mince je... ».] [J'entendais bien la demande de l'aide-soignante, je la comprenais (...)] [(...) mais ça m'ennuyait de voir que la cadre elle était dépossédée.] [Donc il a fallu retravailler ensemble] [« Peut-être qu'on peut travailler toutes les deux ? »] [Et donc on a travaillé toutes les deux.] [(...) j'ai pas travaillé avec l'équipe (...)] [Alors qu'avant, sans nostalgie aucune (...)]</p>	<p>[(...) la demande de l'aide-soignante, je la comprenais (...)] [(...) la cadre elle était dépossédée.] [(...) retravailler ensemble] [(...) travailler toutes les deux ? »] [(...) on a travaillé toutes les deux.] [(...) pas travaillé avec l'équipe (...)]</p>	<p>Remise en question Compréhension de la demande Respect des statuts et fonctions Travail en collaboration Travail en collaboration Travail en collaboration Non-réponse à l'objectif fixé Retour sur le programme antérieur</p>	

soignante... vous aviez cet aspect direct... du coup, on n'est plus dans le même accompagnement.	[(...) avant vous étiez... que ce soit avec l'infirmière ou même quelquefois c'est arrivé avec l'aide-soignante (...)] [(...) vous aviez cet aspect direct (...)] [(...) on n'est plus dans le même accompagnement.]	[(...) avant vous étiez... (...)] [(...) cet aspect direct (...)] [(...) n'est plus dans le même accompagnement.]	Retour sur les modalités du programme antérieur Collaboration directe Différence d'accompagnement	
a134 : <i>Oui c'est cela. Et les relations ont été changées ?</i> A134 : Oui, oui, oui. Alors après, ça c'est pas mon point de vue, mais c'est ce que j'ai entendu mes collègues dire euh... Dépossédé aussi parce qu'avant cet étudiant-là, il faut qu'on l'arrête, sans être nostalgique des MSP encore une fois, mais là, ça appartient au terrain maintenant. Il faut que les formateurs ils lâchent ça. Donc il faut... ils n'ont plus cet impact-là. Dans la formation j'entends des collègues dire « Mais à quoi on sert nous, là ? » L'étudiant est en difficulté, mais nous on n'a plus la capacité de l'arrêter sur le terrain. « Pourquoi vous ne l'arrêtez pas sur l'école ? ». Mais là nous on dit « C'est vous qui l'avez arrêté sur le terrain ». Nous, à l'école on ne peut arrêter qu'à travers les UE.	[(...) ça c'est pas mon point de vue (...)] [(...) mais c'est ce que j'ai entendu mes collègues dire (...)] [Dépossédé aussi parce qu'avant cet étudiant-là, il faut qu'on l'arrête (...)] [(...) sans être nostalgique des MSP encore une fois (...)] [(...) ça appartient au terrain maintenant.] [Il faut que les formateurs ils lâchent ça.] [(...) ils n'ont plus cet impact-là.] [(...) j'entends des collègues dire « Mais à quoi on sert nous, là ? »] [L'étudiant est en difficulté, mais nous on n'a plus la capacité de l'arrêter sur le terrain.] [« Pourquoi vous ne l'arrêtez pas sur l'école ? » (...)] [« C'est vous qui l'avez arrêté sur le terrain »] [Nous, à l'école on ne peut arrêter qu'à travers les UE.]	[(...) pas mon point de vue (...)] [(...) ce que j'ai entendu mes collègues dire (...)] [Dépossédé (...) avant cet étudiant-là, il faut qu'on l'arrête (...)] [(...) des MSP encore une fois (...)] [(...) appartient au terrain maintenant.] [(...) les formateurs ils lâchent ça.] [(...) ils n'ont plus cet impact-là.] [(...) « Mais à quoi on sert nous (...) »] [(...) la capacité de l'arrêter sur le terrain.] [(...) ne l'arrêtez pas sur l'école ? » (...)] [(...) arrêté sur le terrain »] [(...) arrêter qu'à travers les UE.]	Désaccord Relais d'information Retour sur les modalités du programme antérieur Mises en situation professionnelle Nouvelle responsabilité des terrains Abandon d'une mission pédagogique Perte d'impact Perte de rôle du formateur Perte de rôle du formateur Transfert de responsabilité Transfert de responsabilité Modalités du nouveau référentiel	
a135 : <i>Tout à fait.</i> A135 : Mais du coup c'est assez... je trouve que c'est contradictoire parce que euh... l'évaluation des compétences est encore une fois coordonnée, et il y a cette dichotomie qui n'existait pas avant...	[(...) je trouve que c'est contradictoire (...)] [(...) l'évaluation des compétences est encore une fois coordonnée (...)] [(...) il y a cette dichotomie qui n'existait pas avant (...)]	[(...) c'est contradictoire (...)] [(...) l'évaluation des compétences est (...) coordonnée (...)] [(...) cette dichotomie qui n'existait pas avant (...)]	Contradiction Coordination dans l'évaluation des compétences Dichotomie nouvelle	
a136 : <i>Oui, qui est un peu plus importante ?</i> A136 : Oui.	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	

671 à 691	<p>a137 : <i>Tout à fait.</i> A137 : Qui est un paradoxe avec ce que veut la formation, enfin telle qu'elle est conçue. Parce que moi c'est plus..., on se coordonne plus, et le résultat c'est qu'on se coordonne moins. Enfin je trouve, hein ? Après c'est formateur dépendant, c'est : « Qu'est-ce qu'on veut travailler sur le terrain ? ... ».</p>	<p>[Qui est un paradoxe avec ce que veut la formation, enfin telle qu'elle est conçue.] [(...) c'est plus..., on se coordonne plus, et le résultat c'est qu'on se coordonne moins.] [(...) c'est formateur dépendant (...)] [(...) c'est : « Qu'est-ce qu'on veut travailler sur le terrain ? ... ».</p>	<p>[(...) un paradoxe (...)] [(...) on se coordonne plus, et le résultat c'est qu'on se coordonne moins.] [(...) formateur dépendant (...)] [(...) « Qu'est-ce qu'on veut travailler sur le terrain ? ... ».</p>	<p>Paradoxe Coordination paradoxale Positionnement personnel du formateur Travail sur le terrain</p>	Réflexion sur la répartition et l'équilibrage de la charge de travail au sein de l'équipe pédagogique contributive de l'amélioration de l'accompagnement en stage.
	<p>a138 : <i>Oui.</i> A138 : Donc c'est beaucoup euh...</p>	<p>[Donc c'est beaucoup euh...]</p>		Réflexion hésitante	
	<p>a139 : <i>Vous avez des références sur les terrains, c'est-à-dire vous allez toujours sur les mêmes terrains ?</i> A139 : Oui. Alors le fait qu'on soit peu de formateurs, huit sur je ne sais plus combien il y a de terrains, ici. Et puis on va loin. euh... on a une référence de terrains sur le papier, mais quelquefois on va aider un collègue.</p>	<p>[(...) le fait qu'on soit peu de formateurs, huit sur je ne sais plus combien il y a de terrains, ici.] [Et puis on va loin.] [(...) on a une référence de terrains sur le papier (...)] [(...) mais quelquefois on va aider un collègue.]</p>	<p>[(...) on soit peu de formateurs (...)] [(...) on va loin.] [(...) on a une référence de terrains (...)] [(...) on va aider un collègue.]</p>	<p>Équipe pédagogique restreinte Déplacements éloignés Référence de terrains de stages Aide aux collègues</p>	
	<p>a140 : <i>Oui, vous pouvez aller sur la référence d'une autre collègue ?</i> A140 : Oui, parce qu'en fait on partage le travail pour avoir le même nombre d'étudiants à voir. Après ça varie à un ou deux près voire trois près, mais euh... il n'y en a pas un qui a dix suivis, pendant que l'autre n'en a pas du tout. Donc on a une organisation très... comment... très morcelée comme ça.</p>	<p>[(...) en fait on partage le travail pour avoir le même nombre d'étudiants à voir.] [(...) ça varie à un ou deux près voire trois près (...)] [(...) il n'y en a pas un qui a dix suivis, pendant que l'autre n'en a pas du tout.] [(...) on a une organisation très... comment... très morcelée comme ça.]</p>	<p>[(...) pour avoir le même nombre d'étudiants à voir.] [(...) à un ou deux près voire trois près (...)] [(...) pas un qui a dix suivis, pendant que l'autre n'en a pas du tout.] [(...) une organisation (...) très morcelée (...)]</p>	<p>Equilibrage de la charge de travail Equilibrage de la charge de travail Equilibrage de la charge de travail Organisation morcelée</p>	
	<p>a141 : <i>Un peu cloisonnée ?</i> A141 : Cloisonnée encore une fois, oui. Alors que bon là c'est pareil on pourrait peut-être progresser en se disant « Je suis référent de terrains, bon OK j'en ai dix, mais bon bien toi tu vas faire plus de cours ». Après, c'est compliqué à mettre en place, hein ?</p>	<p>[Cloisonnée encore une fois, oui.] [(...) on pourrait peut-être progresser (...)] [(...) en se disant « Je suis référent de terrains, bon OK j'en ai dix, mais bon bien toi tu vas faire plus de cours ».] [(...) c'est compliqué à mettre en place (...)]</p>	<p>[Cloisonnée (...)] [(...) peut-être progresser (...)] [(...) « Je suis référent de terrains, (...) j'en ai dix (...) toi tu vas faire plus de cours ».] [(...) compliqué à mettre en</p>	<p>Organisation cloisonnée Souhait de progression Répartition de la charge de travail Difficultés de mise en place</p>	

			place (...)]		
	<p>a142 : Ça demande de la coordination ?</p> <p>A142 : Oui, mais comme on me dit « Mais tu ne te rends pas compte, mais c'est de la folie ». Il faut réfléchir c'est tout ! Enfin, il faut réfléchir c'est tout, ce n'est pas que ça, mais il faut se mettre autour d'une table et voir ce qu'on peut améliorer. On n'est pas encore dans l'amélioration, quoi. On termine euh...</p>	<p>[Mais tu ne te rends pas compte, mais c'est de la folie]</p> <p>[Il faut réfléchir c'est tout !]</p> <p>[(...) il faut réfléchir c'est tout, ce n'est pas que ça (...)]</p> <p>[(...) mais il faut se mettre autour d'une table (...)]</p> <p>[(...) et voir ce qu'on peut améliorer.]</p> <p>[On n'est pas encore dans l'amélioration (...)]</p> <p>[On termine (...)]</p>	<p>[(...) c'est de la folie]</p> <p>[(...) réfléchir c'est tout !]</p> <p>[(...) réfléchir c'est tout (...)]</p> <p>[(...) se mettre autour d'une table (...)]</p> <p>[(...) voir ce qu'on peut améliorer.]</p> <p>[(...) pas encore dans l'amélioration (...)]</p> <p>[On termine (...)]</p>	<p>Importance de la charge de travail</p> <p>Réflexion nécessaire</p> <p>Réflexion nécessaire</p> <p>Concertation</p> <p>Amélioration</p> <p>Amélioration</p> <p>Fin ...</p>	
	<p>a143 : Un cycle de formation ?</p> <p>A143 : Oui voilà, un cycle de formation.</p>	<p>[(...) un cycle de formation.]</p>	<p>[(...) un cycle de formation.]</p>	<p>... d'un cycle de formation</p>	
692 à 724	<p>a144 : En juillet ?</p> <p>A144 : Oui, là j'ai proposé qu'on fasse une analyse de l'outil pour voir comment on pourrait réajuster, puis à partir de là peut-être le réajuster en fonction de.... Et là tout le monde est partant et ça va être à notre réunion de lundi, on va discuter de l'outil qu'est-ce qu'on reconduit, qu'est-ce qu'on ne reconduit pas puisque le projet DOUGLAS se termine.</p>	<p>[(...) j'ai proposé qu'on fasse une analyse de l'outil (...)]</p> <p>[(...) pour voir comment on pourrait réajuster (...)]</p> <p>[(...) puis à partir de là peut-être le réajuster en fonction de (...)]</p> <p>[(...) tout le monde est partant et ça va être à notre réunion de lundi (...)]</p> <p>[(...) on va discuter de l'outil qu'est-ce qu'on reconduit, qu'est-ce qu'on ne reconduit pas (...)]</p> <p>[(...) puisque le projet DOUGLAS se termine.]</p>	<p>[(...) une analyse de l'outil (...)]</p> <p>[(...) comment on pourrait réajuster (...)]</p> <p>[(...) peut-être le réajuster (...)]</p> <p>[(...) tout le monde est partant (...)]</p> <p>[(...) qu'est-ce qu'on reconduit, qu'est-ce qu'on ne reconduit pas (...)]</p> <p>[(...) puisque le projet DOUGLAS se termine.]</p>	<p>Analyse de l'outil</p> <p>Potentiels réajustements</p> <p>Potentiels réajustements</p> <p>Adhésion de l'équipe pédagogique</p> <p>Choix de l'équipe pédagogique</p> <p>Fin du projet de recherche DOUGLAS</p>	Elaboration et appropriation d'un outil d'évaluation de la qualité de la formation par l'équipe pédagogique.
	<p>a145 : Là, c'est l'outil sur les analyses de situation dont vous parlez ?</p> <p>A145 : Oui, là on commence par là. Euh... il faut se réapproprier pour qu'on soit plus dans la qualité, parce que si c'est nous qui... Ça a eu le mérite d'exister, qu'est-ce qu'on en fait ? Qu'est-ce qu'on conserve ? Qu'est-ce qu'on ne conserve pas ? Les plus, les moins, et comment on le fait évoluer ? Là, pour moi</p>	<p>[Oui, là on commence par là.]</p> <p>[(...) il faut se réapproprier (...)]</p> <p>[(...) pour qu'on soit plus dans la qualité (...)]</p> <p>[Ça a eu le mérite d'exister (...)]</p> <p>[(...) qu'est-ce qu'on en fait ?]</p>	<p>[(...) on commence par là.]</p> <p>[(...) se réapproprier (...)]</p> <p>[(...) plus dans la qualité (...)]</p> <p>[(...) le mérite d'exister (...)]</p> <p>[(...) qu'est-ce qu'on en fait ?]</p>	<p>Début d'une réflexion</p> <p>Souhait d'une réappropriation</p> <p>Insertion dans la qualité</p> <p>Antériorité</p> <p>Choix de l'équipe pédagogique</p>	

	<p>ça va être du travail d'évaluation de la qualité de la formation. Là, lundi on va rentrer dans... Donc après il faut voir ce que ça va donner, hein ? Parce que est-ce qu'on ne va pas se crêper le chignon ? On est assez tous d'accord sur l'outil qui ne nous satisfait pas.</p>	<p>[Qu'est-ce qu'on conserve ? Qu'est-ce qu'on ne conserve pas ?] [Les plus, les moins (...)]</p> <p>[(...) comment on le fait évoluer ?] [Là, pour moi ça va être du travail d'évaluation de la qualité de la formation.] [(...) il faut voir ce que ça va donner (...)] [(...) est-ce qu'on ne va pas se crêper le chignon ?]</p> <p>[On est assez tous d'accord sur l'outil qui ne nous satisfait pas.]</p>	<p>[Qu'est-ce qu'on conserve ? Qu'est-ce qu'on ne conserve pas ?] [Les plus, les moins (...)]</p> <p>[(...) comment on le fait évoluer ?] [(...) travail d'évaluation de la qualité de la formation.] [(...) voir ce que ça va donner (...)] [(...) se crêper le chignon ?]</p> <p>[(...) tous d'accord sur l'outil qui ne nous satisfait pas.]</p>	<p>Choix de l'équipe pédagogique Identification des écarts et des enjeux Souhait d'évolution Evaluation de la qualité de la formation Evaluation de l'échange Dynamique de l'équipe pédagogique Cohésion de l'équipe pédagogique</p>	
	<p>a146 : D'accord. A146 : Mais il a eu quand même... il a quand même existé.</p>	<p>[(...) il a quand même existé.]</p>	<p>[(...) il a quand même existé.]</p>	<p>Antériorité</p>	
	<p>a147 : C'est intéressant, parce que là dans l'entretien vous avait parlé effectivement de la qualité par rapport à l'ingénierie pédagogique, et vous avez aussi abordé, sans citer les termes peu importe, la qualité par rapport à l'ingénierie de formation, c'est-à-dire... hein, vous comprenez ? C'est-à-dire, là, la déclinaison de l'ingénierie de formation est l'ingénierie pédagogique. Et l'ingénierie de formation vous ne l'avez pas citée, mais il y a quelque chose de cet ordre-là, puisque vous avez parlé de la modification, c'est-à-dire de l'introduction dans ce nouveau référentiel du tuteur, le tuteur qu'on ne voit pas forcément sur les terrains de stages, vous avez aussi parlé des UE tout à l'heure. On voit bien aussi que l'ingénierie de formation euh... induit une ingénierie pédagogique sur laquelle il faut qu'il y ait quelque part des dispositifs qui soient clairement mis en place pour qu'il y ait effectivement qualité avec, on va dire,... euh... au bénéfice de l'étudiant qui est au</p>				

	<i>centre du dispositif.</i> A147 : C'est tout à fait ça, oui. C'est vrai que j'ai pas forcément les bons mots...	[C'est tout à fait ça, oui.] [C'est vrai que j'ai pas forcément les bons mots...]	[(...) tout à fait ça, oui.] [(...) j'ai pas forcément les bons mots...]	Acquiescement Réajustement lexical	
	a148 : Non mais ce n'est pas... C'est parce que je raccroche, parce qu'effectivement c'est ce qui ressort de vos propos, je ne me trompe pas ? A148 : Non c'est ça, tout à fait. C'est intéressant parce que du coup ça prend sens, oui c'est tout à fait ça ! Dont le manque de coordination qui revient...	[Non c'est ça, tout à fait.] [C'est intéressant parce que du coup ça prend sens (...)] [(...) oui c'est tout à fait ça !] [Dont le manque de coordination qui revient...]	[(...) c'est ça, tout à fait.] [(...) ça prend sens (...)] [(...) oui c'est tout à fait ça !] [(...) le manque de coordination (...)]	Acquiescement Compréhension Acquiescement Manque de coordination	
725 à 753	a149 : Est-ce que vous avez eu connaissance de... de l'outil qui a été proposé par le conseiller pédagogique de la Région à laquelle on appartient, euh... sur justement un début dans les IFSI de... de démarche d'évaluation de la qualité ? A149 : Non, Martine ⁵⁰ l'a évoqué, ça a été évoqué. Mme Robin avait cette volonté-là dès le départ, c'est pour ça que du coup euh... qu'elle a institué des outils de traçabilité de chaque TD, on l'avait déjà, hein ? On avait un outil qu'on avait construit ici. Mais elle voulait un outil donc c'est euh... Thierry Durand nous a proposé un autre outil, qu'on a adapté à... Mais on était déjà dans cette démarche-là de traçabilité. Donc euh... oui on en a entendu parler par recoupements, on sait pas...	[Non, Martine l'a évoqué (...)] [(...) ça a été évoqué.] [Mme Robin avait cette volonté-là dès le départ (...)] [(...) c'est pour ça (...) qu'elle a institué des outils de traçabilité de chaque TD (...)] [(...) on l'avait déjà (...)] [On avait un outil qu'on avait construit ici.] [Mais elle voulait un outil (...)] [(...) Thierry Durand nous a proposé un autre outil, qu'on a adapté (...)] [Mais on était déjà dans cette démarche-là de traçabilité.] [(...) oui on en a entendu parler par recoupements (...)]	[(...) l'a évoqué (...)] [(...) ça a été évoqué.] [(...) cette volonté-là dès le départ (...)] [(...) elle a institué des outils de traçabilité (...)] [(...) on l'avait déjà (...)] [On avait un outil (...) construit ici.] [(...) elle voulait un outil (...)] [(...) (...) a proposé un autre outil, qu'on a adapté (...)] [(...) dans cette démarche-là de traçabilité.] [(...) on en a entendu parler (...)]	Évocation d'une démarche qualité Evocation d'une démarche qualité Objectif de la directrice Instauration d'outils de traçabilité Outil institutionnel existant Outil institutionnel existant Outil imposé par la directrice Outil proposé par le chercheur Démarche de traçabilité préalablement existante Information sur l'outil régional	Mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité de la formation en appui sur un outil régional et sur la construction d'outils de traçabilité propres à l'Institut.

⁵⁰ Par respect de la confidentialité, le prénom du cadre supérieur de santé, coordinateur pédagogique a été volontairement modifié.

<p>a150 : Vous ne vous êtes pas appropriés l'outil ? A150 : Non, non !</p>	<p>[Non, non !]</p>	<p>[Non, non !]</p>	<p>Non appropriation de l'outil régional</p>	
<p>a151 : C'est un outil qui est assez généraliste euh..., qu'on a reçu dans tous les IFSI. A151 : Vous l'avez reçu quand ?</p>	<p>[Vous l'avez reçu quand ?]</p>	<p>[Vous l'avez reçu quand ?]</p>	<p>Questionnement</p>	
<p>a152 : On l'a reçu en fin d'année 2012, je crois. A152 : Il ne nous a pas été présenté en réunion.</p>	<p>[Il ne nous a pas été présenté en réunion.]</p>	<p>[(...) pas été présenté en réunion.]</p>	<p>Absence d'information institutionnelle sur l'outil régional</p>	
<p>a153 : En fait il y a deux étapes, on va dire, au niveau des IFSI. Il y a une étape d'évaluation continue de la qualité intra IFSI euh... qui est sur le dispositif de formation en lui-même, et qui serait soumis à une certification. Donc ça veut dire euh... peut-être faire appel à un organisme extérieur, hein ? qui va certifier la formation en soi dans les IFSI. Et puis il y a le volet, on va dire, universitarisation qui lui du coup va être certifié par l'AERES en 2014, en ce qui concerne l'intégration du volet universitaire dans la formation. Parce que l'AERES qui est l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, elle a surtout pour objet de voir si le dispositif de formation sur le plan universitaire satisfait aux exigences du grade licence. A153 : Alors on n'a pas... on n'a pas eu de présentation de l'outil. Mais Martine a travaillé sur un nouvel outil d'évaluation et euh... on a tous conscience de la nécessité d'un outil de traçabilité. Donc en général, là on a euh... uniformisé aussi notre présentation d'UE pour les étudiants, par exemple. Donc on est très conscient qu'il y a euh... une traçabilité qui participe à...</p>	<p>[Alors on n'a pas... on n'a pas eu de présentation de l'outil.] [Mais Martine a travaillé sur un nouvel outil d'évaluation (...)] [(...) on a tous conscience de la nécessité d'un outil de traçabilité.] [(...) on a euh... uniformisé aussi notre présentation d'UE pour les étudiants (...)]</p>	<p>[(...) on n'a pas eu de présentation de l'outil.] [(...) a travaillé sur un nouvel outil d'évaluation (...)] [(...) la nécessité d'un outil de traçabilité.] [(...) uniformisé (...) notre présentation d'UE pour les</p>	<p>Absence de présentation institutionnelle de l'outil régional Construction d'un nouvel outil d'évaluation Nécessité d'un outil de traçabilité Uniformisation de la</p>	

		[(...) on est très conscient qu'il y a (...) une traçabilité qui participe à...]	étudiants (...) [(...) une traçabilité qui participe à...]	présentation des UE Importance de la traçabilité	
754 à 783	<p>a154 : <i>Quand vous dites uniformiser pour les UE, c'est ce dont vous parlez tout à l'heure, c'est-à-dire c'est la fiche pédagogique ?</i></p> <p>A154 : Non, ça c'est autre chose. La fiche pédagogique c'est pour que chaque formateur puisse avoir les... enfin chaque formateur ait les ... enfin ça participe à la traçabilité de ce qu'on fait ici, et donc à la qualité. On est en capacité de dire « Demain j'ai... on a un formateur qui s'arrête, on peut aller dans l'UE dont il est responsable, on a la traçabilité de tout ce qui est fait ». Donc on reprend sa fiche pédagogique, on en capacité de voir euh... D'ailleurs, je me dis c'est un peu paradoxal parce qu'en fait on pourrait avoir une traçabilité de ce que fait notre collègue, après je pense que c'est une histoire de temps. Parce qu'il faut aller dans chaque UE voir... et puis entre la fiche pédagogique et puis, voilà, ce qu'on comprend et ce qui est fait...</p>	<p>[Non, ça c'est autre chose.] [La fiche pédagogique (...)] [(...) c'est pour que chaque formateur puisse avoir les... (...)] [(...) enfin chaque formateur ait les ... (...)]</p> <p>[(...) enfin ça participe à la traçabilité de ce qu'on fait ici, et donc à la qualité.] [On est en capacité de dire « Demain j'ai... on a un formateur qui s'arrête, on peut aller dans l'UE dont il est responsable, on a la traçabilité de tout ce qui est fait ».] [(...) on reprend sa fiche pédagogique, on en capacité de voir (...)] [D'ailleurs, je me dis c'est un peu paradoxal (...)] [(...) on pourrait avoir une traçabilité de ce que fait notre collègue (...)] [(...) c'est une histoire de temps.] [(...) il faut aller dans chaque UE voir (...)]</p> <p>[(...) entre la fiche pédagogique et puis (...) ce qu'on comprend et ce qui est fait (...)]</p>	<p>[(...) c'est autre chose.] [La fiche pédagogique (...)] [(...) que chaque formateur puisse avoir (...)] [(...) chaque formateur (...)]</p> <p>[(...) ça participe à la traçabilité de ce qu'on fait ici, et donc à la qualité.] [(...) on a la traçabilité de tout ce qui est fait ».]</p> <p>[(...) sa fiche pédagogique, on en capacité de voir (...)] [(...) c'est un peu paradoxal (...)]</p> <p>[(...) avoir une traçabilité de ce que fait notre collègue (...)] [(...) c'est une histoire de temps.] [(...) aller dans chaque UE voir (...)] [(...) entre la fiche pédagogique (...) ce qu'on comprend et ce qui est fait (...)]</p>	<p>Propos différencié Fiche pédagogique Implication de chaque formateur Implication de chaque formateur Adéquation entre traçabilité et qualité La traçabilité comme vecteur de la continuité du dispositif pédagogique</p> <p>Traçabilité de la fiche pédagogique Paradoxe Traçabilité de la fiche pédagogique</p> <p>Temporalité Démarche analytique</p> <p>Mise en lien et compréhension</p>	La fiche pédagogique comme outil de traçabilité de l'ingénierie pédagogique
	<p>a155 : <i>Ce qui est écrit, ce qu'on en comprend, et puis ce qui est fait réellement ?</i></p> <p>A155 : Il y a des fiches pédagogiques, attention, où tous les documents ne sont pas tracés. Donc il y a ça, et il y a une présentation des UE qui est faite à chaque fois aux étudiants, et on a une uniformisation de la présentation des UE. Donc euh... donc</p>	<p>[Il y a des fiches pédagogiques (...) où tous les documents ne sont pas tracés.] [(...) il y a une présentation des UE qui est faite à chaque fois aux étudiants (...)] [(...) on a une uniformisation de la présentation des UE.]</p>	<p>[(...) tous les documents ne sont pas tracés.] [(...) une présentation des UE (...) à chaque fois aux étudiants (...)] [(...) une uniformisation de la présentation des UE.]</p>	<p>Manque de traçabilité</p> <p>Présentation des UE aux étudiants Uniformisation de la présentation des UE</p>	

	ça participe à la traçabilité.	[(...) donc ça participe à la traçabilité.]	[(...) ça participe à la traçabilité.]	Traçabilité	
	a156 : <i>Oui, tout à fait !</i> A156 : Donc c'est pareil on peut aller voir la présentation des UE. Après sur la fiche qu'est-ce qu'il y a vraiment ? On peut dire à quel moment on fait ça, mais moi ce qui me manque, c'est qu'est-ce qu'il y a dans le détail.	[(...) c'est pareil on peut aller voir la présentation des UE.] [(...) sur la fiche qu'est-ce qu'il y a vraiment ?] [On peut dire à quel moment on fait ça (...)] [(...) ce qui me manque, c'est qu'est-ce qu'il y a dans le détail.]	[(...) voir la présentation des UE.] [(...) sur la fiche (...)] [(...) à quel moment on fait ça (...)] [(...) qu'est-ce qu'il y a dans le détail.]	Recours à la présentation des UE Fiche pédagogique Temporalité Manque de précisions	
	a157 : <i>Et cette uniformisation des UE, elle part de ce qui euh... de ce qui apparaît par exemple dans le nouveau référentiel, le Berger-Levrault⁵¹ ?</i> A157 : Oui, c'est cela, c'est cela ! Mais voilà, à tel jour et avec tel intervenant euh... telle spécificité d'intervenant...	[Oui, c'est cela, c'est cela !] [(...) tel jour et avec tel intervenant euh... telle spécificité d'intervenant...]	[Oui, c'est cela, c'est cela !] [(...) tel jour et avec tel intervenant (...) telle spécificité d'intervenant...]	Acquiescement Fiche pédagogique	
	a158 : <i>D'accord.</i> A158 : ... la forme euh..., ça a été un TD, ça a été un CM, ça a été du travail personnel, et puis à quelle date, etc. Voilà, traçabilité pour chaque formation de ce qui a été fait. C'est présenté à chaque..., avant chaque UE c'est présenté, voilà. Donc ils savent où ils vont. Alors, après il y a toujours des changements, hein ? Mais globalement, ils savent quel jour c'est...	[(...) la forme euh..., ça a été un TD, ça a été un CM, ça a été du travail personnel (...)] [(...) et puis à quelle date (...)] [(...) traçabilité pour chaque formation de ce qui a été fait.] [C'est présenté à chaque..., avant chaque UE c'est présenté (...)] [Donc ils savent où ils vont.] [(...) il y a toujours des changements (...)] [Mais globalement, ils savent quel jour c'est...]	[(...) ça a été un TD, ça a été un CM, ça a été du travail personnel (...)] [(...) à quelle date (...)] [(...) traçabilité pour chaque formation de ce qui a été fait.] [(...) avant chaque UE c'est présenté (...)] [(...) ils savent où ils vont.] [(...) toujours des changements (...)] [ils savent quel jour c'est...]	Modalités pédagogiques Temporalité Traçabilité de l'ingénierie pédagogique Présentation avant réalisation Connaissance des objectifs par les étudiants Intégration des changements Connaissance de la temporalité par les étudiants	
784 à 816	a159 : <i>C'est cela, ils savent à partir de la présentation de l'UE dans ce référentiel comment ça va se décliner, quel type d'intervenant, quel type de CM, quel type de TD, etc. et la répartition horaire ?</i>				La nécessaire exhaustivité des critères et indicateurs pédagogiques et leur traçabilité sur la fiche pédagogique.

⁵¹ Berger-Levrault : Fascicule de recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'État et à l'exercice de la profession d'infirmier publié par les éditions BERGER-LEVRAULT.

<p>A159 : Voilà. Et moi ce que... ce que j'aimerais c'est que ça soit présenté, mais euh... plus commenté, quoi. Parce qu'effectivement on peut aller voir ce qui a été fait par notre voisin formateur, mais c'est pas pour autant qu'on aura son... il nous manque des éléments, quoi.</p>	<p>[(...) ce que j'aimerais c'est que ça soit présenté, mais euh... plus commenté (...)] [(...) on peut aller voir ce qui a été fait par notre voisin formateur (...)] [(...) mais c'est pas pour autant qu'on aura son...] [(...) il nous manque des éléments (...)]</p>	<p>[(...) que ça soit présenté(...) plus commenté (...)] [(...) voir ce qui a été fait par notre voisin formateur (...)] [(...) c'est pas pour autant qu'on aura son...] [(...) manque des éléments (...)]</p>	<p>Présentation déficiente de commentaires Recours à la traçabilité de la fiche pédagogique Manque d'éléments Manque d'éléments</p>	
<p>a160 : D'accord. A160 : C'est la traçabilité, voilà, mais est-ce que ça contribue à la qualité derrière ? Pour moi, non ! Derrière tout ça, qu'est-ce qu'il met comme intention en tant que formateur ? Qu'est-ce qu'il veut, quoi ? Enfin c'est... entre ce que... comment on le décline, quoi, comment on l'impacte après, c'est différent. La méthode inductive, déductive, tout ça, ça n'apparaît pas dans la présentation. Il faut aller voir après dans les fiches pédagogiques, mais on n'a pas... La fiche pédagogique ne permet pas d'avoir la progression.</p>	<p>[C'est la traçabilité (...)] [(...) mais est-ce que ça contribue à la qualité derrière ?] [Pour moi, non !] [Derrière tout ça, qu'est-ce qu'il met comme intention en tant que formateur ?] [Qu'est-ce qu'il veut (...)] [(...) comment on le décline (...)] [(...) comment on l'impacte après, c'est différent.] [La méthode inductive, déductive (...)] [(...) ça n'apparaît pas dans la présentation.] [Il faut aller voir après dans les fiches pédagogiques (...)] [La fiche pédagogique ne permet pas d'avoir la progression.]</p>	<p>[(...) la traçabilité (...)] [(...) est-ce que ça contribue à la qualité derrière ?] [Pour moi, non !] [(...) met comme intention en tant que formateur ?] [Qu'est-ce qu'il veut (...)] [(...) comment on le décline (...)] [(...) comment on l'impacte après (...)] [La méthode inductive, déductive (...)] [(...) n'apparaît pas dans la présentation.] [(...) voir après dans les fiches pédagogiques (...)] [(...) ne permet pas d'avoir la progression.]</p>	<p>Traçabilité Contribution à la qualité Point de vue négatif Questionnement sur l'intention pédagogique Questionnement sur l'intention pédagogique Questionnement sur la mise en actes Questionnement sur la mise en actes Méthode inductive, déductive Absence dans la présentation Recours aux fiches pédagogiques Manque de traçabilité de la progression</p>	
<p>a161 : D'accord, je comprends. A161 : Bon après c'est euh... compliqué, quoi ! Je pense que dans tout IFSI ça doit être...</p>	<p>[(...) c'est euh... compliqué (...)] [Je pense que dans tout IFSI ça doit être...]</p>	<p>[(...) compliqué (...)] [(...) dans tout IFSI ça doit être...]</p>	<p>Difficultés Comparatif inter-IFSI</p>	
<p>a162 : Oui, c'est pareil ! C'est une problématique justement euh... La qualité de la formation est une problématique en soi, puisqu'il faut décliner un nouveau référentiel et que euh... C'est un changement d'approche, un changement dans les habitudes,... Bon après les</p>				

<i>méthodes pédagogiques, elles sont adaptées selon le temps dont on dispose euh..., Les ressources humaines, ressources matérielles...</i> A162 : Oui c'est pour ça que... Mais quand même la coordination ça pourrait se faire, je pense !	[Mais quand même la coordination ça pourrait se faire, je pense !]	[(...) la coordination ça pourrait se faire (...)]	Nécessité de la mise en place d'une coordination	
a163 : D'accord. A163 : Déjà 14 h 10 !	[Déjà 14 h 10 !]	[Déjà 14 h 10 !]	Temporalité	
a164 : Oui, je regardais par rapport à votre disponibilité... A164 : Ah je parlerais bien pendant des heures, moi !	[Ah je parlerais bien pendant des heures, moi !]	[(...) je parlerais bien pendant des heures, moi !]	Intérêt pour l'entretien mené	
a165 : Est-ce que vous avez quelque chose d'autre à rajouter, et je vous propose qu'on en termine là ? A165 : Non. Mais je pense qu'après l'entretien, il y a plein de choses qui vont me revenir. Mais, non, non, ça va.	[(...) je pense qu'après l'entretien, il y a plein de choses qui vont me revenir.]	[(...) après l'entretien, il y a plein de choses qui vont me revenir.]	Mobilisation intellectuelle liée à l'entretien	
a166 : Donc, je vous remercie beaucoup de votre disponibilité.				

Annexe X

Grille d'analyse de l'entretien de Martine.

Martine, 24 mai 2013

N° de lignes	Contenu entretien	Unités de sens	Mots-clés	Sous-thèmes	Thèmes
1 à 11	<p>m1 : Bonjour je travaille sur la démarche d'évaluation continue de la qualité dans les IFSI.</p> <p>M1 : Nous, on est dans une situation bien particulière, on a eu plusieurs directrices qui se sont succédées, on va dire à peu près quatre depuis cinq, six ans. Actuellement il n'y a pas de directrice en poste c'est donc M. R. qui est directeur des soins qui assure par intérim donc le poste de directeur ici. En même temps c'est quelqu'un qui est chargé de la qualité sur trois établissements euh ... Et qui est donc coordinateur général des soins. Donc ça veut donc dire que.... il est physiquement peu présent et il ne peut pas assurer les missions de directeur. Donc, moi c'est vrai que j'ai le titre de coordinateur, j'ai été nommée cadre Sup donc en janvier, mais je dois dire que je m'occupe vraiment de la gestion du quotidien d'un IFSP⁵².</p>	<p>[Nous, on est dans une situation bien particulière (...)]</p> <p>[(...) on a eu plusieurs directrices qui se sont succédées (...)]</p> <p>[(...) on va dire à peu près quatre depuis cinq, six ans.]</p> <p>[Actuellement il n'y a pas de directrice en poste (...)]</p> <p>[(...) c'est donc M. R. qui est directeur des soins qui assure par intérim donc le poste de directeur ici.]</p> <p>[(...) c'est quelqu'un qui est chargé de la qualité sur trois établissements (...)]</p> <p>[Et qui est donc coordinateur général des soins.]</p> <p>[(...) ça veut donc dire que.... il est physiquement peu présent (...)]</p> <p>[(...) il ne peut pas assurer les missions de directeur.]</p> <p>[Donc, moi c'est vrai que j'ai le titre de coordinateur (...)]</p> <p>[(...) j'ai été nommée cadre Sup donc en</p>	<p>[(...) une situation bien particulière (...)]</p> <p>[(...) plusieurs directrices qui se sont succédées (...)]</p> <p>[(...) à peu près quatre depuis cinq, six ans.]</p> <p>[(...) pas de directrice en poste (...)]</p> <p>[(...) directeur des soins qui assure par intérim donc le poste de directeur (...)]</p> <p>[(...) chargé de la qualité sur trois établissements (...)]</p> <p>[(...) coordinateur général des soins.]</p> <p>[(...) physiquement peu présent (...)]</p> <p>[(...) pas assurer les missions de directeur.]</p> <p>[(...) j'ai le titre de coordinateur (...)]</p> <p>[(...) nommée cadre Sup donc en</p>	<p>Situation particulière</p> <p>Succession de plusieurs directrices</p> <p>Quatre directrices en six ans</p> <p>Absence de directrice en poste</p> <p>Intérim par le directeur des soins</p> <p>Responsable qualité sur trois établissements</p> <p>Coordonnateur général des soins</p> <p>Présence restreinte</p> <p>Missions de directeur pas assurées</p> <p>Titre de coordinateur pédagogique</p> <p>Nomination cadre Sup récente</p>	Contexte particulier de l'institut et profil professionnel

⁵² IFSI : lire partout Institut de Formation En Soins Infirmiers.

		janvier (...) [(...) mais je dois dire que je m'occupe vraiment de la gestion du quotidien d'un IFSI.]	janvier (...) [(...) la gestion du quotidien d'un IFSI.]	Gestion quotidienne d'un IFSI	
12 à 24	<p>m2 : Et donc de la qualité par la même... ? M2 : Et donc de la qualité par la même ! Par contre en ce qui concerne la qualité, je dois dire que ça n'a pas été... Ce n'a pas été ma priorité en termes de démarche, mais par contre dans l'exercice quotidien et dans le regard que je peux poser, un regard justement un peu neuf sur tout ce qui est procédures, projet de formation, enfin tous les éléments qui constituent la formation, en lien avec le nouveau référentiel mais aussi en lien avec la formation AS, en lien avec le concours, en lien avec la formation continue, bien évidemment j'ai cette idée-là en tête qui est celle de la qualité en sachant en plus que on sait bien que la démarche qualité va arriver dans les IFSI, on a intérêt à la précéder pour que ça soit moins compliqué...</p>	<p>[Et donc de la qualité par la même !] [(...) en ce qui concerne la qualité (...) [Ce n'a pas été ma priorité en termes de démarche (...) [(...) mais par contre dans l'exercice quotidien et dans le regard que je peux poser (...) [(...) un regard justement un peu neuf (...) [(...) sur tout ce qui est procédures, projet de formation, enfin tous les éléments qui constituent la formation (...) [(...) en lien avec le nouveau référentiel (...) [(...) mais aussi en lien avec la formation AS (...) [(...) en lien avec le concours (...) [(...) en lien avec la formation continue (...) [(...) bien évidemment j'ai cette idée-là en tête qui est celle de la qualité (...) [(...) en sachant en plus que on sait bien que la démarche qualité va arriver dans les IFSI (...) [(...) on a intérêt à la précéder pour que ça soit moins compliqué...]</p>	<p>[(...) de la qualité par la même !] [(...) la qualité (...) [(...) pas été ma priorité en termes de démarche (...) [(...) dans l'exercice quotidien et dans le regard que je peux poser (...) [(...) un regard justement un peu neuf (...) [(...) procédures, projet de formation (...) éléments qui constituent la formation (...) [(...) le nouveau référentiel (...) [(...) la formation AS (...) [(...) le concours (...) [(...) la formation continue (...) [(...) cette idée-là en tête qui est celle de la qualité (...) [(...) la démarche qualité va arriver dans les IFSI (...) [(...) la précéder pour que ça soit moins compliqué...]</p>	<p>Gestion de la qualité La qualité Démarche qualité non prioritaire Qualité présente au quotidien Regard neuf Procédure et projet de formation Nouveau référentiel Formation AS Concours Formation continue La notion de qualité à l'esprit Démarche qualité en devenir dans les IFSI Nécessité d'anticiper</p>	L'engagement dans une démarche d'évaluation continue de la qualité en termes de projet.
	<p>m3 : Oui. M3 : que en 2014 le directeur par intérim souhaite qu'on s'engage dans une démarche qualité.</p>	<p>[(...) que en 2014 le directeur par intérim souhaite qu'on s'engage dans une démarche qualité.]</p>	<p>[(...) en 2014 (...) on s'engage dans une démarche qualité.]</p>	<p>Perspective d'engagement dans une démarche qualité</p>	
25 à 57	<p>m4 : D'accord. Alors qu'est-ce que vous mettez en place ici ? M4 : Alors euh ...</p>	<p>[Alors euh ...]</p>		Idéation	La traçabilité écrite préalable incontournable à la formalisation d'une démarche qualité.
	m5 : Qu'est-ce que vous qu'est-ce que vous				

<p>avez mis en place et qu'est-ce que vous mettez actuellement en place ?</p> <p>M5 : Alors nous on avait un gros effort à faire sur tout ce qui était traçabilité. Je dois dire que cet IFSI que j'ai connu il y a une dizaine d'années par exemple ne disposait pas d'un ordinateur pour tout le monde. Donc euh ... évidemment on avait un gros chemin à faire notamment en termes de traçabilité parce que je pense que ça a contribué à des traditions plutôt orales qu'écrites. Donc on écrit des procédures. Et je dois dire euh ... Que la directrice euh... Sandrine⁵³ avait bien enclenché la procédure. Et il s'est avéré que quand j'ai écrit mon projet de cadre sup, au travers du filtre de l'ARS⁵⁴ et de tous les critères que l'ARS propose, j'ai pu remarquer qu'un certain nombre de euh ... d'éléments étaient bien engagés.</p>	<p>[(...) nous on avait un gros effort à faire sur tout ce qui était traçabilité.]</p> <p>[Je dois dire que cet IFSI que j'ai connu il y a une dizaine d'années (...)]</p> <p>[(...) par exemple ne disposait pas d'un ordinateur pour tout le monde.]</p> <p>[(...) évidemment on avait un gros chemin à faire (...)]</p> <p>[(...) notamment en termes de traçabilité (...)]</p> <p>[(...) je pense que ça a contribué à des traditions plutôt orales qu'écrites.]</p> <p>[Donc on écrit des procédures.]</p> <p>[(...) je dois dire euh ... Que la directrice euh... Sandrine avait bien enclenché la procédure.]</p> <p>[(...) il s'est avéré que quand j'ai écrit mon projet de cadre sup (...)]</p> <p>[(...) au travers du filtre de l'ARS et de tous les critères que l'ARS propose (...)]</p> <p>[(...) j'ai pu remarquer qu'un certain nombre de euh ... d'éléments étaient bien engagés.]</p>	<p>[(...) gros effort à faire sur tout ce qui était traçabilité.]</p> <p>[(...) cet IFSI que j'ai connu il y a une dizaine d'années (...)]</p> <p>[(...) ne disposait pas d'un ordinateur pour tout le monde.]</p> <p>[(...) on avait un gros chemin à faire (...)]</p> <p>[(...) notamment en termes de traçabilité (...)]</p> <p>[(...) des traditions plutôt orales qu'écrites.]</p> <p>[(...) on écrit des procédures.]</p> <p>[(...) la directrice (...) avait bien enclenché la procédure.]</p> <p>[(...) quand j'ai écrit mon projet de cadre sup (...)]</p> <p>[(...) filtre de l'ARS et de tous les critères que l'ARS propose (...)]</p> <p>[(...) éléments étaient bien engagés.]</p>	<p>Traçabilité à travailler</p> <p>Ancienneté professionnelle institutionnelle</p> <p>Manque de moyens matériels</p> <p>Évolution nécessaire</p> <p>Évolution de la traçabilité</p> <p>Transmission orale privilégiée</p> <p>Rédaction des procédures</p> <p>Démarche initiée par la directrice</p> <p>Écriture du projet de cadre Sup</p> <p>Critères de l'ARS</p> <p>Des éléments bien engagés</p>	
<p>m6 : Hum...</p> <p>M6 : Euh ... Après on n'a pas formalisé de démarche euh... qualité, bien qu'elle avait initié donc un groupe euh ... qui n'est pas encore relancé, mais euh ... on sait qui en fera partie...</p>	<p>[(...) on n'a pas formalisé de démarche euh... qualité (...)]</p> <p>[(...) bien qu'elle avait initié donc un groupe (...)]</p> <p>[(...) qui n'est pas encore relancé (...)]</p> <p>[(...) mais euh ... on sait qui en fera partie...]</p>	<p>[(...) pas formalisé de démarche (...) qualité (...)]</p> <p>[(...) elle avait initié donc un groupe (...)]</p> <p>[(...) pas encore relancé (...)]</p> <p>[(...) on sait qui en fera partie...]</p>	<p>Absence de formalisation de la démarche qualité</p> <p>Groupe de travail</p> <p>Arrêt du groupe de travail</p> <p>Membres du groupe de travail</p>	
<p>m7 : D'accord.</p> <p>M7 : Et je pense que euh... on va terminer donc ... et sortir nos premiers étudiants avant d'enclencher vraiment très concrètement</p>	<p>[Et je pense que euh... on va terminer donc ... et sortir nos premiers étudiants (...)]</p> <p>[(...) avant d'enclencher vraiment très</p>	<p>[(...) on va terminer (...) sortir nos premiers étudiants (...)]</p> <p>[(...) avant d'enclencher vraiment</p>	<p>Sortie prioritaire d'une nouvelle promotion</p> <p>Démarche qualité secondaire</p>	

⁵³ Par respect de la confidentialité, le prénom de la directrice qui a quitté l'IFSI depuis environ une année au moment de cet entretien a été volontairement modifié.

⁵⁴ ARS : lire partout Agence Régionale de Santé.

	donc euh ...	concrètement donc (...)	très concrètement (...)		
	<i>m8 : D'accord.</i> M8 : les objectifs de la qualité, calendrier etc. Mais en tout cas euh ... les premiers points vraiment d'efforts sont sur tout qui concerne la traçabilité, et donc en termes de procédures, que ce soit à l'intention du personnel, donc euh ... fiches métier euh ... etc. ou que ce soit donc à l'intention donc euh ... de la formation euh ... initiale ou continue.	[(...) les objectifs de la qualité, calendrier etc.] [(...) les premiers points vraiment d'efforts sont sur tout qui concerne la traçabilité (...)] [(...) donc en termes de procédures (...)] [(...) que ce soit à l'intention du personnel, donc euh ... fiches métier euh ... etc. (...)] [(...) ou que ce soit donc à l'intention donc euh ... de la formation euh ... initiale ou continue.]	[(...) les objectifs de la qualité, calendrier etc.] [(...) tout qui concerne la traçabilité (...)] [(...) en termes de procédures (...)] [(...) à l'intention du personnel (...)] [(...) à l'intention (...) de la formation (...) initiale ou continue.]	Modalités de la démarche qualité La traçabilité prioritaire Les procédures Fiches métier Formation initiale ou continue	
	<i>m9 : D'accord.</i> M9 : Donc c'est plutôt le euh ... c'est plutôt le euh ... le premier point donc de euh ...	[Donc c'est plutôt le euh ... c'est plutôt le euh ... le premier point donc de euh ...]	[(...) le premier point (...) ...]	Premiers points à travailler	
	<i>m10 : D'accord. Et donc ce groupe-là, c'était donc un groupe bien particulier ?</i> M10 : Oui alors en fait c'était un groupe qui comprenait donc euh ... la directrice, mais qui s'est réuni que deux fois. Il a été juste initié.	[(...) en fait c'était un groupe qui comprenait donc euh ... la directrice (...)] [(...) mais qui s'est réuni que deux fois.] [Il a été juste initié.]	[(...) un groupe qui comprenait (...) la directrice (...)] [(...) s'est réuni que deux fois.] [(...) juste initié.]	Groupe de travail de la directrice Deux réunions Juste initié	
	<i>m11 : D'accord.</i> M11 : Euh ... deux form... un à deux formateurs, la documentaliste, et une secrétaire je crois de mémoire. La composition était donc autour de ces personnes.	[(...) un à deux formateurs, la documentaliste, et une secrétaire je crois de mémoire.] [La composition était donc autour de ces personnes.]	[(...) un à deux formateurs, la documentaliste, et une secrétaire (...)] [La composition (...) autour de ces personnes.]	Membres du groupe de travail Composition du groupe de travail	
58 à 97	<i>m12 : D'accord.</i> M12 : Donc là d'emblée, moi j'ai reposé la question au groupe pour qu'on puisse commencer à se préparer, et là je pense que euh... on va se réunir Peut-être avant l'été et en tout cas certainement avant la fin de l'année.	[(...) là d'emblée, moi j'ai reposé la question au groupe pour qu'on puisse commencer à se préparer (...)] [(...) là je pense que euh... on va se réunir (...)] [Peut-être avant l'été et en tout cas certainement avant la fin de l'année.]	[(...) on puisse commencer à se préparer (...)] [(...) on va se réunir (...)] [(...) certainement avant la fin de l'année.]	Relance du groupe de travail Réunion prévue Réunion prochaine	La satisfaction des usagers comme critère prioritaire d'évaluation de la qualité de la formation
	<i>m13 : D'accord.</i> M13 : De manière à commencer à poser les choses. Mais euh ... voilà effectivement nous on n'a pas de projet qualité qui est posé,	[De manière à commencer à poser les choses.] [(...) nous on n'a pas de projet qualité qui est	[(...) commencer à poser les choses.] [(...) pas de projet qualité qui est	Initier une réflexion Absence de projet qualité	

mais la qualité est vraiment au cœur de nos pratiques, et je pense qu'il y a beaucoup de choses qui peuvent y contribuer. Euh... Aussi par exemple le fait d'échanger sur nos pratiques euh... D'être en capacité de les analyser, de les interroger, de les réévaluer. Je pense qu'en faisant une analyse un peu sommaire comme ça de ce qui euh... serait euh... les éléments qualité ici, moi je pense là où on a le plus de choses à mettre en œuvre c'est sur la satisfaction donc des usagers.	posé (...) [(...) mais la qualité est vraiment au cœur de nos pratiques (...) [(...) je pense qu'il y a beaucoup de choses qui peuvent y contribuer.] [Aussi par exemple le fait d'échanger sur nos pratiques (...) [D'être en capacité de les analyser, de les interroger, de les réévaluer.] [Je pense qu'en faisant une analyse un peu sommaire comme ça de ce qui euh... serait euh... les éléments qualité ici (...) [(...) moi je pense là où on a le plus de choses à mettre en œuvre c'est sur la satisfaction donc des usagers.]	posé (...) [(...) la qualité est vraiment au cœur de nos pratiques (...) [(...) beaucoup de choses qui peuvent y contribuer.] [(...) le fait d'échanger sur nos pratiques (...) [(...) en capacité de les analyser, de les interroger, de les réévaluer.] [(...) une analyse un peu sommaire (...) [(...) les éléments qualité ici (...) [(...) c'est sur la satisfaction donc des usagers.]	Présence de la qualité dans les pratiques Nombreux éléments de qualité Échanges sur les pratiques Analyse et évaluation des pratiques Eléments qualité de l'IFSI Satisfaction des usagers	
<i>m14 : D'accord.</i> M14 : Donc euh... En l'occurrence euh... quel est le niveau de satisfaction donc euh... des recruteurs, ça on a... peu d'indicateurs pour le dire...	[En l'occurrence euh... quel est le niveau de satisfaction donc euh... des recruteurs (...) [(...) ça on a... peu d'indicateurs pour le dire...]	[(...) le niveau de satisfaction (...) des recruteurs (...) [(...) peu d'indicateurs pour le dire...]	Niveau de satisfaction des recruteurs Manque d'indicateurs	
<i>m15 : D'accord.</i> M15 : Et euh... la satisfaction donc de nos étudiants, euh... alors euh... On a des éléments qui à mon avis manquent encore... de pertinence je pense. En termes de bilan par exemple, d'unités d'enseignement, bilan de semestre, bilan d'année.	[(...) la satisfaction donc de nos étudiants (...) [On a des éléments qui à mon avis manquent encore... de pertinence je pense.] [En termes de bilan par exemple, d'unités d'enseignement, bilan de semestre, bilan d'année.]	[(...) la satisfaction donc de nos étudiants (...) [(...) des éléments (...) manquent (...) de pertinence (...) [(...) bilan (...) d'unités d'enseignement, bilan de semestre, bilan d'année.]	Satisfaction des étudiants Manque de pertinence des indicateurs Bilans de semestre et bilans d'année	
<i>m16 : Il y a des outils qui... , qui sont faits par rapport à ça ?</i> M16 : Oui, oui, oui. Alors on a euh... alors donc euh ... Audrey ⁵⁵ a dû vous parler de euh... des éléments de euh... enfin de la recherche DOUGLAS ⁵⁶ .	[(...) Audrey a dû vous parler de euh... des éléments de euh... enfin de la recherche DOUGLAS.]	[(...) la recherche DOUGLAS.]	Recherche DOUGLAS	
<i>m17 : Oui.</i> M17 : Et à la fois donc ça peut être aidant,	[Et à la fois donc ça peut être aidant (...)]	[(...) ça peut être aidant (...)]	Recherche DOUGLAS	

⁵⁵ Par respect de la confidentialité, le prénom de ce cadre de santé formateur a été volontairement modifié.

⁵⁶ Par respect de la confidentialité, l'acronyme correspondant à cette recherche a été volontairement modifié.

	puis à la fois ça peut être une gêne. C'est vrai que moi ça ... moi ça m'a perturbé au niveau de l'évaluation des UE.	[(...) puis à la fois ça peut être une gêne.] [C'est vrai que moi ça ... moi ça m'a perturbé au niveau de l'évaluation des UE.]	[(...) ça peut être une gêne.] [(...) l'évaluation des UE.]	facteur d'aide Recherche DOUGLAS facteur de gêne Evaluation des UE	
	<i>m18 : D'accord.</i> M18 : Moi je me disais on part avec de nouvelles UE, euh... et elles sont en nombre, et c'était important d'évaluer, donc du point de vue des étudiants, la qualité de ce qui était proposé...	[Moi je me disais on part avec de nouvelles UE, euh... et elles sont en nombre (...)] [(...) c'était important d'évaluer, donc du point de vue des étudiants (...)] [(...) la qualité de ce qui était proposé (...)]	[(...) de nouvelles UE (...) elles sont en nombre (...)] [(...) évaluer, donc du point de vue des étudiants (...)] [(...) la qualité de ce qui était proposé (...)]	Nombreuses UE Évaluation des UE par les étudiants Evaluation de la qualité	
	<i>m19 : D'accord.</i> M19 : ... sur le fond, sur la forme, et puis aussi de recueillir leurs suggestions.	[(...) sur le fond, sur la forme (...)] [(...) et puis aussi de recueillir leurs suggestions.]	[(...) sur le fond, sur la forme (...)] [(...) recueillir leurs suggestions.]	Le fond et la forme Recueil des suggestions des étudiants	
	<i>m20 : D'accord.</i> M20 : Et l'outil qui a été mis en place est vraiment un outil euh... enfin qui... nous donne juste un repère chiffré sur la qualité, mais qui ne nous dit rien des dysfonctionnements, etc. Et donc...	[Et l'outil qui a été mis en place est vraiment un outil euh... enfin qui... nous donne juste un repère chiffré sur la qualité (...)] [(...) mais qui ne nous dit rien des dysfonctionnements, etc.]	[(...) donne juste un repère chiffré sur la qualité (...)] [(...) ne nous dit rien des dysfonctionnements, etc.]	Outil qualité inadapté aux besoins Absence d'évaluation des dysfonctionnements	
	<i>m21 : En fait, c'est une approche plutôt quantitative que qualitative ?</i> M21 : Absolument, absolument. Donc et du coup, moi j'avais déjà interrogé ce dispositif-là, en disant moi je ne suis pas d'accord avec ça, je souhaite qu'on ait... On l'avait déjà cet outil qualitatif, nous on l'avait déjà ! Et donc euh... donc euh ... la décision de la directrice a été de ne pas avoir deux outils.	[Absolument, absolument.] [(...) moi j'avais déjà interrogé ce dispositif-là (...)] [(...) en disant moi je ne suis pas d'accord avec ça (...)] [On l'avait déjà cet outil qualitatif, nous on l'avait déjà !] [(...) la décision de la directrice a été de ne pas avoir deux outils.]	[Absolument, absolument.] [(...) déjà interrogé ce dispositif-là (...)] [(...) je ne suis pas d'accord avec ça (...)] [On l'avait déjà cet outil qualitatif, nous on l'avait déjà !] [(...) la décision de la directrice (...)]	Acquiescement Remise en cause du dispositif d'évaluation Désaccord avec le dispositif d'évaluation Outil qualitatif antérieurement présent Décision de la directrice	
97 à 162	Donc on a suspendu euh... à la fin de la recherche, et là pour la promotion pour les nouvelles UE pour la nouvelle promotion on a relancé les outils qualitatifs.	[Donc on a suspendu euh... à la fin de la recherche (...)] [(...) là pour la promotion pour les nouvelles UE pour la nouvelle promotion (...)] [(...) on a relancé les outils qualitatifs.]	[(...) suspendu (...) à la fin de la recherche (...)] [(...) les nouvelles UE pour la nouvelle promotion (...)] [(...) relancé les outils qualitatifs.]	Détachement de l'outil de la directrice Nouvelle promotion Outils qualitatifs	Engagement de l'équipe pédagogique dans la mise en place d'un nouvel outil d'évaluation des UE en partenariat avec les étudiants
	<i>m22 : Qualitatifs.</i>				

<p>M22 : Avec un engagement parce que euh... En fait que sur la recherche DOUGLAS les étudiants notent leur nom ou pas, alors que là sur ce qu'on demande nous, c'est une démarche qui engage l'étudiant. Il n'a pas le choix. Ils remplissent ce document qu'on leur remet, et chaque élément de l'UE est évalué. Et si c'est nul, en quoi c'est nul, parce qu'autrement c'est un peu facile.</p>	<p>[Avec un engagement parce que (...)] [(...) sur la recherche DOUGLAS les étudiants notent leur nom ou pas (...)] [(...) alors que là sur ce qu'on demande nous, c'est une démarche qui engage l'étudiant.] [Il n'a pas le choix.] [Ils remplissent ce document qu'on leur remet (...)] [(...) chaque élément de l'UE est évalué.] [Et si c'est nul, en quoi c'est nul (...)] [(...) parce qu'autrement c'est un peu facile.]</p>	<p>[Avec un engagement (...)] [(...) les étudiants notent leur nom ou pas (...)] [(...) c'est une démarche qui engage l'étudiant.] [Il n'a pas le choix.] [Ils remplissent ce document (...)] [(...) chaque élément de l'UE est évalué.] [(...) si c'est nul, en quoi c'est nul (...)] [(...) autrement c'est un peu facile.]</p>	<p>Engagement Procédure aléatoire Démarche d'engagement de l'étudiant Pas le choix Document renseigné Évaluation précise de l'UE Argumentation de l'évaluation Engagement</p>	
<p>m23 : Oui, d'accord. M23 : C'est tout bien et je remplis cela en trois secondes au crayon de bois, ou c'est tout nul...</p>	<p>[C'est tout bien et je remplis cela en trois secondes au crayon de bois, ou c'est tout nul...]</p>	<p>[C'est tout bien (...) ou c'est tout nul...]</p>	<p>Remplissage issu d'une réflexion de fond</p>	
<p>m24 : Ça doit être argumenté. D'accord. M24 : Ça doit être argumenté ! Voilà !</p>	<p>[Ça doit être argumenté ! Voilà !]</p>	<p>[Ça doit être argumenté ! (...)]</p>	<p>Argumentation nécessaire</p>	
<p>m25 : Et en fait c'est des outils qui se présentent comment ? M25 : Eh bien en fait pour l'instant ce sont des versions papier qu'on remet aux étudiants, on leur donne un temps pédagogique pour le renseigner, et donc euh... Il y a des indicateurs en termes de croix avec un code, par exemple trois croix c'est très bien, sur le fond et sur la forme, et pour chacune... Chacun des cours de l'UE, où on rappelle l'intitulé du cours et euh... le nom de l'enseignant, et on retrouve également donc euh... ensuite les critiques et les suggestions qu'ils peuvent nous faire.</p>	<p>[(...) pour l'instant ce sont des versions papier qu'on remet aux étudiants (...)] [(...) on leur donne un temps pédagogique pour le renseigner (...)] [Il y a des indicateurs en termes de croix avec un code (...)] [(...) par exemple trois croix c'est très bien, sur le fond et sur la forme, et pour chacune...] [Chacun des cours de l'UE, où on rappelle l'intitulé du cours et euh... le nom de l'enseignant (...)] [(...) on retrouve également donc euh... ensuite les critiques et les suggestions qu'ils peuvent nous faire.]</p>	<p>[(...) des versions papier qu'on remet aux étudiants (...)] [(...) un temps pédagogique pour le renseigner (...)] [Il y a des indicateurs (...)] [(...) sur le fond et sur la forme, (...)] [(...) on rappelle l'intitulé du cours et (...) le nom de l'enseignant (...)] [(...) les critiques et les suggestions qu'ils peuvent nous faire.]</p>	<p>Support papier Temps pédagogique dédié Indicateurs Indicateurs de fond et de forme Document renseigné Critiques et suggestions des étudiants</p>	
<p>m26 : D'accord. M26 : Parce que je me dis que euh... Ils sont</p>	<p>[Ils sont bien placés aussi pour nous dire</p>	<p>[(...) ça, ça a bien marché (...)]</p>	<p>Argumentation positive</p>	

bien placés aussi pour nous dire « Bien voilà, ça, ça a bien marché en quoi il faut le maintenir et le modifier éventuellement, ça, ça a mal marché, en quoi ça a mal marché et qu'est-ce que je propose ».	« Bien voilà, ça, ça a bien marché (...)] [(...) en quoi il faut le maintenir et le modifier éventuellement (...)] [(...) ça, ça a mal marché, en quoi ça a mal marché (...)] [(...) et qu'est-ce que je propose ».]	[(...) le maintenir et le modifier éventuellement (...)] [(...) en quoi ça a mal marché (...)] [(...) qu'est-ce que je propose ».]	Proposition d'amélioration Argumentation négative Propositions d'amélioration	
m27 : D'accord. Et ça c'est fait pour chaque UE et chaque déclinaison à l'intérieur de l'UE, c'est-à-dire cours magistraux, TD, etc. ? Ou c'est vraiment pour l'UE au sens global ? M27 : Non, c'est fait pour euh... c'est fait pour chaque UE après euh... tout euh... On s'est dit dans un premier temps ... parce que en fait moi j'ai repropose une grille il y a quelques mois, donc que euh... J'ai testé aussi parce que j'ai en charge quelques UE, et euh... Les formateurs dans un premier temps ont demandé à ce que... euh... à ce que ce ne soit pas obligatoirement analysé qualitativement et quantitativement.	[(...) c'est fait pour euh... c'est fait pour chaque UE (...)] [(...) en fait moi j'ai repropose une grille il y a quelques mois (...)] [(...) J'ai testé aussi parce que j'ai en charge quelques UE (...)] [Les formateurs dans un premier temps ont demandé (...)] [(...) à ce que ce ne soit pas obligatoirement analysé qualitativement et quantitativement.]	[(...) c'est fait pour chaque UE (...)] [(...) j'ai repropose une grille (...)] [(...) J'ai testé aussi (...)] [Les formateurs (...) ont demandé (...)] [(...) pas obligatoirement analysé qualitativement et quantitativement.]	Evaluation de chaque UE Nouvelle grille d'évaluation Tests en situation Demande des formateurs Absence d'analyse qualitative et quantitative	
m28 : D'accord. M28 : Ce qui était plutôt mon souhait.	[Ce qui était plutôt mon souhait.]	[(...) plutôt mon souhait.]	Accord sur le choix de l'équipe	
m29 : D'accord. M29 : Mais après c'est chaque UE et euh... donc euh... Et dans l'UE on reprend tous les intitulés de cours.	[Mais après c'est chaque UE (...)] [(...) dans l'UE on reprend tous les intitulés de cours.]	[(...) c'est chaque UE (...)] [(...) dans l'UE (...) tous les intitulés de cours.]	Chaque UE Chaque composante de l'UE	
m30 : D'accord. M30 : Avec les objectifs qui sont rappelés.	[Avec les objectifs qui sont rappelés.]	[(...) les objectifs qui sont rappelés.]	Rappel des objectifs	
m31 : D'accord. Et donc il y a l'évaluation pour chacun des intitulés dans ces UE-là ? M31 : Voilà, c'est cela !	[Voilà, c'est cela !]	[Voilà, c'est cela !]	Acquiescement	
m32 : Et pour l'instant que qualitativement, finalement ? M32 : Disons que euh... il y a des croix pour le quantitatif, on pourrait dire combien il y a de très bien, combien il y a de bien etc., mais	[(...) il y a des croix pour le quantitatif, on pourrait dire combien il y a de très bien, combien il y a de bien etc. (...)]	[(...) des croix pour le quantitatif (...)]	Analyse quantitative possible	

du coup ça paraît fastidieux au niveau des collègues l'analyse qualitative et quantitative, que moi je m'obligeai à faire il y a une dizaine années, on était sur des modules et il y en avait beaucoup moins.	[(...) mais du coup ça paraît fastidieux au niveau des collègues l'analyse qualitative et quantitative (...)] [(...) que moi je m'obligeai à faire il y a une dizaine années (...)] [(...) on était sur des modules et il y en avait beaucoup moins.]	[(...) fastidieux au niveau des collègues l'analyse qualitative et quantitative (...)] [(...) je m'obligeai à faire il y a une dizaine années (...)] [(...) des modules et il y en avait beaucoup moins.]	Analyse qualitative et quantitative fastidieuse Changement de pratiques Expérience professionnelle du programme de formation antérieur	
<i>m33 : Oui.</i> M33 : Donc là on est dans la phase un peu d'expérimentation du document, enfin de la trame et euh... et après je pense qu'on va se reposer la manière de l'utiliser.	[Donc là on est dans la phase un peu d'expérimentation du document, enfin de la trame (...)] [(...) et après je pense qu'on va se reposer la manière de l'utiliser.]	[Donc là on est dans la phase un peu d'expérimentation du document, enfin de la trame (...)] [(...) on va se reposer la manière de l'utiliser.]	Phase d'expérimentation Réflexion de l'équipe sur le devenir de l'outil	
<i>m34 : Et c'est un document qui a été euh ... je dirais élaboré en concertation avec l'équipe ?</i> M34 : Absolument, absolument. Moi j'avais déjà l'habitude d'utiliser ce type d'outils et les plus anciens avaient déjà cette habitude-là. Euh... et donc, du coup on a temporairement euh... abandonné notre outil au profit de l'outil du chercheur, et de la recherche DOUGLAS. Donc j'ai présenté donc ce que je souhaitais par rapport à ça. Et donc moi dans le mode de fonctionnement et dans la posture de cadre Sup qui est un peu jeune pour moi, et issue de cette équipe, il est évident que mon choix de management, c'est vraiment un management participatif.	[Absolument, absolument.] [Moi j'avais déjà l'habitude d'utiliser ce type d'outils et les plus anciens avaient déjà cette habitude-là.] [(...) on a temporairement euh... abandonné notre outil au profit de l'outil du chercheur, et de la recherche DOUGLAS.] [Donc j'ai présenté donc ce que je souhaitais par rapport à ça.] [(...) moi dans le mode de fonctionnement et dans la posture de cadre Sup qui est un peu jeune pour moi (...)] [(...) et issue de cette équipe (...)] [(...) il est évident que mon choix de management, c'est vraiment un management participatif.]	[Absolument, absolument.] [(...) l'habitude d'utiliser ce type d'outils et les plus anciens avaient déjà cette habitude-là.] [(...) au profit de l'outil du chercheur, et de la recherche DOUGLAS.] [(...) j'ai présenté donc ce que je souhaitais (...)] [(...) la posture de cadre Sup qui est un peu jeune pour moi (...)] [(...) issue de cette équipe (...)] [(...) c'est vraiment un management participatif.]	Acquiescement Antériorité expérientielle dans l'utilisation des outils Projet de recherche DOUGLAS Présentation de l'objectif Nouvelle posture professionnelle Issue de l'équipe Management participatif	
<i>m35 : D'accord.</i> M35 : Voilà, voilà ça c'est clair pour moi. Donc du coup... Voilà j'ai proposé parce que c'est vrai qu'il faut souvent du temps pour euh... pour mettre en forme, etc. j'ai fait des modifs avec les collègues, je me suis proposé	[Voilà, voilà ça c'est clair pour moi.] [(...) j'ai proposé parce que c'est vrai qu'il faut souvent du temps pour euh... pour mettre en forme, etc.] [(...) j'ai fait des modifs avec les	[(...) ça c'est clair pour moi.] [(...) il faut souvent du temps (...) pour mettre en forme(...)] [(...) j'ai fait des modifs avec les	Positionnement professionnel Temporalité Travail en collaboration	

	de les tester sur une de mes UE, donc du coup après il y a une réappropriation quand même parce que la trame est commune, mais il faut réintituler l'UE, il faut mettre ses objectifs, et puis ce sont des outils Excel parce qu'on s'est dit que quantitativement c'était plus intéressant.	collègues (...] [(...) je me suis proposé de les tester sur une de mes UE (...] [(...) après il y a une réappropriation quand même parce que la trame est commune (...] [(...) mais il faut réintituler l'UE (...] [(...) il faut mettre ses objectifs (...] [(...) ce sont des outils Excel parce qu'on s'est dit que quantitativement c'était plus intéressant.]	collègues (...] [(...) tester sur une de mes UE (...] [(...) la trame est commune (...] [(...) réintituler l'UE (...] [(...) mettre ses objectifs (...] [(...) des outils Excel (...] quantitativement c'était plus intéressant.]	Tests en situation Trame commune Identification de l'UE Objectif de l'UE Choix d'un outil opérationnel	
163 à 188	m36 : <i>Où c'est plus facile à exploiter.</i> M36 : Voilà donc du coup en fait ce n'est pas des croix c'est 0, 1, 2, 3 pour qu'on puisse quantifier etc. Mais ce n'est pas mis comme objectif la quantité. Pour l'instant c'est bien plus la qualité qui nous intéresse.	[Voilà donc du coup en fait ce n'est pas des croix c'est 0, 1, 2, 3 pour qu'on puisse quantifier etc.] [Mais ce n'est pas mis comme objectif la quantité.] [Pour l'instant c'est bien plus la qualité qui nous intéresse.]	[(...) c'est 0, 1, 2, 3 pour qu'on puisse quantifier (...] [(...) pas mis comme objectif la quantité.] [(...) bien plus la qualité qui nous intéresse.]	Échelle numérique Pas d'objectifs quantitatifs Intérêt pour la qualité	Implication de chaque formateur dans l'évaluation de la satisfaction des étudiants et la mise en place de mesures correctives
	m37 : <i>Qui gère l'outil ? Qui l'exploite ?</i> M37 : Alors le formateur euh... responsable de l'UE euh... Donc il fait une analyse et retourne vers les étudiants, parce que souvent il y a besoin quand même ... Parce que parfois pour le même cours euh ... on peut très bien ... Alors il y a des tendances qui se dégagent. Par exemple là il y a un cours qui n'a pas très bien marché visiblement, il y a quelque chose qui s'est passé par exemple entre les étudiants et puis l'intervenant. Et puis parfois pour le même cours, on a quand même des écarts d'appréciation, et donc du coup nous on aime bien retourner vers les étudiants et faire parler là-dessus. Avec l'idée que... Alors il y a deux idées par rapport à ça, alors soit... Ce qui va en résulter ce peut être premièrement au bénéfice du groupe concerné, Ok, ça, ça n'a pas passé qu'est-ce qu'on peut faire ? Mais évidemment le	[(...) le formateur euh... responsable de l'UE (...] [Donc il fait une analyse (...] [(...) et retourne vers les étudiants (...] [(...) parce que souvent il y a besoin quand même (...] [Parce que parfois pour le même cours euh ... on peut très bien (...] [Alors il y a des tendances qui se dégagent.] [Par exemple là il y a un cours qui n'a pas très bien marché visiblement (...] [(...) il y a quelque chose qui s'est passé par exemple entre les étudiants et puis l'intervenant.] [Et puis parfois pour le même cours, on a quand même des écarts d'appréciation (...] [(...) du coup nous on aime bien retourner	[(...) le formateur (...) responsable de l'UE (...] [(...) une analyse (...] [(...) retourne vers les étudiants (...] [(...) souvent il y a besoin (...] [(...) parfois pour le même cours (...] [(...) des tendances qui se dégagent.] [(...) un cours qui n'a pas très bien marché (...] [(...) quelque chose qui s'est passé (...) entre les étudiants et puis l'intervenant.] [(...) on a quand même des écarts d'appréciation (...] [(...) on aime bien retourner vers les	Responsabilité du formateur Analyse Retour vers les étudiants Retour vers les étudiants Différenciation des modalités Identification de tendances Evaluation d'un cours Evaluation de l'interaction étudiants/intervenant Mesure des écarts de satisfaction Retour vers les étudiants	

	deuxième effet c'est au bénéfice des groupes à venir. Je trouve que ... on sait bien ce que c'est ; une fois qu'on s'est donné la peine de faire des cours qui parfois nous ont pris énormément de temps, on pourrait être tenté de les reconduire de la même manière...	vers les étudiants (...) [(...) et faire parler là-dessus.] [(...) il y a deux idées par rapport à ça (...) [Ce qui va en résulter ce peut être premièrement au bénéfice du groupe concerné (...) [(...) Ok, ça, ça n'a pas passé qu'est-ce qu'on peut faire ?] [Mais évidemment le deuxième effet c'est au bénéfice des groupes à venir.] [Je trouve que ... on sait bien ce que c'est (...) [(...) une fois qu'on s'est donné la peine de faire des cours qui parfois nous ont pris énormément de temps (...) [(...) on pourrait être tenté de les reconduire de la même manière...]	étudiants (...) [(...) faire parler là-dessus.] [(...) deux idées par rapport à ça (...) [(...) au bénéfice du groupe concerné (...) [(...) qu'est-ce qu'on peut faire ?] [(...) au bénéfice des groupes à venir.] [(...) on sait bien ce que c'est (...) [(...) des cours qui parfois nous ont pris énormément de temps (...) [(...) tenté de les reconduire de la même manière...]	Verbalisation des étudiants Deux idées Le groupe concerné comme bénéficiaire Réajustements envisagés Les groupes à venir comme bénéficiaire Retour d'expérience Charge de travail Absence de réajustement	
	m38 : Oui. M38 : c'est aussi pour se dire : « Puisque ça très bien marché, qu'une actualisation suffit, eh bien tant mieux on pourra bosser sur autre chose », mais si ça ne suffit pas. ...	[(...) c'est aussi pour se dire : « Puisque ça très bien marché, qu'une actualisation suffit, eh bien tant mieux on pourra bosser sur autre chose »] [(...) mais si ça ne suffit pas. ...]	[(...) on pourra bosser sur autre chose »] [(...) si ça ne suffit pas. ...]	Investissement sur une autre activité pédagogique Mesure du besoin	
	m39 : Après il peut y avoir un changement de méthodes pédagogiques par exemple ? M39 : Ah oui, ah oui ! D'intervenants, de méthodes pédagogiques, ah oui ! Vraiment euh... Même une remise en cause du cours qui peut paraître, par exemple redondant avec d'autres choses. Moi en tous les cas j'ai toujours appris beaucoup à la fois en analysant et à la fois en retournant vers les étudiants.	[Ah oui, ah oui !] [D'intervenants, de méthodes pédagogiques, ah oui !] [Même une remise en cause du cours (...) [(...) qui peut paraître, par exemple redondant avec d'autres choses.] [Moi en tous les cas j'ai toujours appris beaucoup à la fois en analysant (...) [(...) et à la fois en retournant vers les étudiants.]	[Ah oui, ah oui !] [D'intervenants, de méthodes pédagogiques (...) [(...) une remise en cause du cours (...) [(...) redondant avec d'autres choses.] [(...) toujours appris beaucoup à la fois en analysant (...) [(...) à la fois en retournant vers les étudiants.]	Acquiescement Intervenants et méthodes pédagogiques Remise en cause du cours Redondances Apprentissage expérientiel Retour vers les étudiants	
189 à 230	m40 : D'accord. Et la redondance par exemple des cours, et ce qu'il y a par exemple				D'une démarche individuelle à une démarche collective de

<p><i>au sein de l'équipe, une concertation entre les formateurs ... dans l'élaboration des UE ou ?</i></p> <p>M40 : Alors justement par rapport à ça, c'est-à-dire on était plutôt bien parti par rapport à ... parce que nous on est monté en charge progressivement. Puisque en fait on a eu entre guillemets 3 × 6 mois avec un groupe de moins. Donc on avait prévu de se présenter les compétences qui étaient réparties par formateur et les UE. On n'est jamais allé jusqu'au bout de cette affaire-là, il y a quand même... Je ne sais jamais... 56 UE je crois. Et là on voit bien... On commence à... Enfin faut qu'on analyse, faut qu'on voit ce que donne cette première sortie d'étudiants et euh... On en est dans... On en est dans cette phase-là, mais on voit bien que de toute façon le fait d'avoir chacun des UE en responsabilité, et de peu médiatiser ce que fait l'autre, fait qu'évidemment il y a des zones d'incertitudes, de redondances qui mériteraient d'être travaillées. Donc là on en est au constat qu'il y a besoin de quelque chose par rapport à ça, et on est aussi euh... On est dans l'idée qu'il faut qu'on se rapproche des UE des uns et des autres. Mais on avait sans doute besoin de travailler déjà dans les compétences et les UE pour pouvoir partager.</p>	<p>[Alors justement par rapport à ça, c'est-à-dire on était plutôt bien parti par rapport à (...)]</p> <p>[(...) nous on est monté en charge progressivement.]</p> <p>[(...) on a eu entre guillemets 3 × 6 mois avec un groupe de moins.]</p> <p>[Donc on avait prévu de se présenter les compétences qui étaient réparties par formateur et les UE.]</p> <p>[On n'est jamais allé jusqu'au bout de cette affaire-là (...)]</p> <p>[(...) il y a quand même... Je ne sais jamais... 56 UE je crois.]</p> <p>[(...) faut qu'on analyse (...)]</p> <p>[(...) faut qu'on voit ce que donne cette première sortie d'étudiants (...)]</p> <p>[(...) On en est dans cette phase-là (...)]</p> <p>[(...) mais on voit bien que de toute façon le fait d'avoir chacun des UE en responsabilité (...)]</p> <p>[(...) et de peu médiatiser ce que fait l'autre (...)]</p> <p>[(...) fait qu'évidemment il y a des zones d'incertitudes (...)]</p> <p>[(...) de redondances qui mériteraient d'être travaillées.]</p> <p>[(...) on en est au constat qu'il y a besoin de quelque chose par rapport à ça (...)]</p> <p>[On est dans l'idée qu'il faut qu'on se rapproche des UE des uns et des autres.]</p> <p>[Mais on avait sans doute besoin de travailler déjà dans les compétences et les UE pour pouvoir partager.]</p>	<p>[(...) on était plutôt bien parti (...)]</p> <p>[(...) on est monté en charge progressivement.]</p> <p>[(...) 3 × 6 mois avec un groupe de moins.]</p> <p>[Donc on avait prévu de se présenter les compétences qui étaient réparties par formateur et les UE.]</p> <p>[On n'est jamais allé jusqu'au bout (...)]</p> <p>[(...) il y a quand même (...) 56 UE (...)]</p> <p>[(...) qu'on analyse (...)]</p> <p>[(...) ce que donne cette première sortie d'étudiants (...)]</p> <p>[(...) dans cette phase-là (...)]</p> <p>[(...) chacun des UE en responsabilité (...)]</p> <p>[(...) peu médiatiser ce que fait l'autre (...)]</p> <p>[(...) il y a des zones d'incertitudes (...)]</p> <p>[(...) de redondances (...)]</p> <p>[(...) il y a besoin de quelque chose (...)]</p> <p>[(...) qu'on se rapproche des UE des uns et des autres.]</p> <p>[(...) besoin de travailler déjà dans les compétences et les UE pour pouvoir partager.]</p>	<p>Démarche engagée</p> <p>Montée en charge progressive</p> <p>Une promotion en moins</p> <p>Répartition de la charge de travail</p> <p>Objectif non atteint</p> <p>56 UE</p> <p>Analyse nécessaire</p> <p>Evaluation de la première promotion</p> <p>Temporalité</p> <p>Responsabilité pédagogique partagée</p> <p>Manque de communication</p> <p>Zones d'incertitudes</p> <p>Redondances</p> <p>Besoin de communication</p> <p>Travail en collaboration</p> <p>Appropriation du nouveau référentiel</p>	<p>réflexion au sein de l'équipe pédagogique vers un travail collaboratif de mise en liens</p>
<p><i>m41 : D'accord.</i></p> <p>M41 : Mais... mais je pense que... Comme dans le... On retrouve les mêmes travers que</p>	<p>[On retrouve les mêmes travers que dans le référentiel précédent (...)]</p>	<p>[(...) les mêmes travers que dans le référentiel précédent (...)]</p>	<p>Programme de formation antérieur</p>	

dans le référentiel précédent, sauf qu'il y en a encore plus d'UE. Mais ce n'est pas facile quand même, ce n'est pas facile. Donc en fait la démarche là ça été d'abord chacun travaille finalement dans son domaine, dans ses UE, puis ensuite on va essayer d'avoir une démarche, une réflexion collective...	[(...) sauf qu'il y en a encore plus d'UE.] [Mais ce n'est pas facile quand même, ce n'est pas facile.] [(...) la démarche là ça été d'abord chacun travaille finalement dans son domaine, dans ses UE (...)] [(...) puis ensuite on va essayer d'avoir une démarche, une réflexion collective...]	[(...) encore plus d'UE.] [(...) ce n'est pas facile (...) ce n'est pas facile.] [(...) la démarche (...) d'abord chacun travaille (...) dans son domaine, dans ses UE (...)] [(...) avoir une démarche, une réflexion collective...]	Majoration des UE Absence de facilitée Démarche initiale individuelle Démarche réflexion collective	
m42 : <i>Oui, c'est cela.</i> M42 : Un peu transversale. En sachant quand même que euh... On a fait en sorte que ce soit pas trop figé, c'est-à-dire que par exemple moi j'ai deux UE qui sont dans la compétence de quelqu'un d'autre. On n'est pas compétence/UE et je fais tout moi-même. On est dans la responsabilité d'une compétence, dans la responsabilité d'une UE, et ça par contre en termes de démarche qualité, on va d'un bout à l'autre. C'est-à-dire, si je suis responsable de l'UE, je suis responsable dans la totalité. C'est-à-dire que après, à charge pour moi de dire à la collègue « Tiens dans cette UE-là j'envisage telle chose, mais il me semble que tu es beaucoup plus compétente que moi ».	[(...) Un peu transversale.] [On a fait en sorte que ce soit pas trop figé (...)] [(...) c'est-à-dire que par exemple moi j'ai deux UE qui sont dans la compétence de quelqu'un d'autre.] [On n'est pas compétence/UE et je fais tout moi-même.] [On est dans la responsabilité d'une compétence, dans la responsabilité d'une UE (...)] [(...) en termes de démarche qualité, on va d'un bout à l'autre.] [C'est-à-dire, si je suis responsable de l'UE, je suis responsable dans la totalité.] [(...) à charge pour moi de dire à la collègue « Tiens dans cette UE-là j'envisage telle chose, mais il me semble que tu es beaucoup plus compétente que moi ».	[(...) Un peu transversale.] [(...) ce soit pas trop figé (...)] [(...) j'ai deux UE qui sont dans la compétence de quelqu'un d'autre.] [On n'est pas (...) je fais tout moi-même.] [(...) dans la responsabilité d'une compétence, dans la responsabilité d'une UE (...)] [(...) en termes de démarche qualité (...)] [(...) je suis responsable dans la totalité.] [(...) il me semble que tu es beaucoup plus compétente que moi ».	T ransversalité Souplesse Interaction pédagogique Rejet de l'individualisation. Responsabilité pédagogique Démarche qualité Responsabilité pédagogique totale Reconnaissance des compétences	
m43 : <i>Oui d'accord.</i> M43 : C'est pas parce que je suis responsable d'une UE que je fais tout moi-même.	[C'est pas parce que je suis responsable d'une UE que je fais tout moi-même.]	[(...) que je fais tout moi-même.]	Travail en collaboration	
m44 : <i>D'accord.</i> M44 : Et ça, je trouve que c'est vraiment très important.	[Et ça, je trouve que c'est vraiment très important.]	[(...) c'est vraiment très important.]	Importance du travail en collaboration	
m45 : <i>Donc là il y a de la transversalité ?</i> M45 : Absolument. Absolument, et ça je trouve ça justement très très intéressant parce que ça veut dire que si... Enfin le risque autrement pour moi c'est qu'on cloisonne et	[Absolument.] [Absolument(...)] [(...) et ça je trouve ça justement très très intéressant (...)]	[Absolument.] [Absolument(...)] [(...) très très intéressant (...)]	Acquiescement Acquiescement Intérêt important	

	que ça manque de sens, quoi. Et du coup.. du coup de toute façon comme il y a plein d'UE et un certain nombre de compétences, on risque de ne pas connaître ce que fait l'autre quoi. Donc là on a des besoins, je pense, il y a un travail d'appropriation. Et maintenant on a besoin de mettre du lien.	[(...) le risque autrement pour moi c'est qu'on cloisonne (...)] [(...) et que ça manque de sens (...)] [(...) de toute façon comme il y a plein d'UE et un certain nombre de compétences (...)] [(...) on risque de ne pas connaître ce que fait l'autre (...)] [(...) là on a des besoins, je pense (...)] [(...) il y a un travail d'appropriation.] [Et maintenant on a besoin de mettre du lien.]	[(...) le risque (...) c'est qu'on cloisonne (...)] [(...) ça manque de sens (...)] [(...) il y a plein d'UE et un certain nombre de compétences (...)] [(...) on risque de ne pas connaître ce que fait l'autre (...)] [(...) on a des besoins (...)] [(...) un travail d'appropriation.] [(...) on a besoin de mettre du lien.]	Risque de cloisonnement Perte de sens Nombreuses UE et compétences Risque de méconnaissance du travail de l'autre Des besoins Travail d'appropriation Mise en lien	
231 à 281	m46: <i>D'accord.</i> M46 : Alors après ce lien-là il se fait des différentes manières, et c'est là où... moi qui suis dans le titre qui m'a été donné «la coordinatrice pédagogique», j'aimerais beaucoup l'investir totalement.	[(...) ce lien-là il se fait des différentes manières (...)] [(...) et c'est là où... moi qui suis dans le titre qui m'a été donné «la coordinatrice pédagogique» (...)] [(...) j'aimerais beaucoup l'investir totalement.]	[(...) il se fait de différentes manières (...)] [(...) «la coordinatrice pédagogique» (...)] [(...) l'investir totalement.]	Pluralité des liens Coordinatrice pédagogique Difficultés d'investissement total	Le coordinateur pédagogique accompagnateur de la mise en liens et de la recherche de sens au service de la qualité de l'ingénierie pédagogique
	m47 : <i>Oui, d'accord.</i> M47 : Sauf que comme je vois bien que je suis aussi sur d'autres missions, mais je trouve que c'est bien le boulot de la coordinatrice pédagogique. Et si j'étais réellement un cadre Sup en coordination pédagogique là ça serait le bonheur. Parce que par exemple, moi je... ici par rapport à la qualité et justement à cette idée de... j'essaye de trouver des moyens pour connaître ce que fait l'autre et pour mettre du lien dans tout ça. Et un des moyens c'est aussi les évaluations. Je ne peux pas aller à tous les cours, je ne peux pas regarder tous les cours.	[Sauf que comme je vois bien que je suis aussi sur d'autres missions (...)] [(...) mais je trouve que c'est bien le boulot de la coordinatrice pédagogique.] [Et si j'étais réellement un cadre Sup en coordination pédagogique là ça serait le bonheur.] [(...) ici par rapport à la qualité et justement à cette idée de... (...)] [(...) j'essaye de trouver des moyens pour connaître ce que fait l'autre (...)] [(...) et pour mettre du lien dans tout ça.] [Et un des moyens c'est aussi les évaluations.] [Je ne peux pas aller à tous les cours (...)] [(...) je ne peux pas regarder tous les cours.]	[(...) je suis aussi sur d'autres missions (...)] [(...) le boulot de la coordinatrice pédagogique.] [(...) un cadre Sup en coordination pédagogique (...)] [(...) par rapport à la qualité (...)] [(...) des moyens pour connaître ce que fait l'autre (...)] [(...) pour mettre du lien (...)] [(...) c'est aussi les évaluations.] [(...) pas aller à tous les cours (...)] [(...) pas regarder tous les cours.]	Diversité des missions Mission de coordinateur pédagogique Mission de coordinateur pédagogique Qualité Connaissance du travail de l'autre Mise en lien Les évaluations Difficulté présentielle Difficulté de contrôle	
	m48 : <i>Non, non...</i> M48 : Par contre je lis, soit je vais à la com' d'éval' mais je ne peux pas aller à toutes les	[Par contre je lis (...)] [(...) soit je vais à la com' d'éval' (...)]	[(...) je lis (...)] [(...) la com' d'éval' (...)]	Lecture Commission des évaluations	

com' d'éval'. J'ai fait l'effort d'aller à toutes les commissions d'évaluation des évaluations qui n'avaient jamais été faites.	[(...) mais je ne peux pas aller à toutes les com' d'éval'.] [J'ai fait l'effort d'aller à toutes les commissions d'évaluation (...) des évaluations qui n'avaient jamais été faites.]	[(...) pas aller à toutes les com' d'éval'.] [(...) aller à toutes les commissions d'évaluation (...) des évaluations qui n'avaient jamais été faites.]	Difficulté présenteielle Effort présentiel	
<i>m49 : D'accord.</i> M49 : Donc S5, S6, je vais à toute les com'.	[Donc S5, S6, je vais à toute les com'.]	[(...) S5, S6, je vais à toute les com'.]	Présence aux commissions des évaluations	
<i>m50 : D'accord, donc c'est les nouvelles, là ?</i> M50 : Et par ailleurs je lis toutes les éval'. C'est-à-dire qu'en fait quand... quand l'éval' elle est passée en com', que le formateur a fait tous ses réajustements, j'en fais une dernière lecture. Et pour moi, ça, ça me permet, parce que je ne peux pas tout faire je ne peux pas tout voir, j'ai essayé de trouver quelques stratégies et euh... Ça, ça me permet notamment de voir en amont ce qui a été donné parce que ça a du sens, une éval' a du sens, du sens à l'égard de... euh... de ce que les étudiants ont reçu. Et du coup la transversalité je pense que c'est un très très bon moyen d'aller voir l'ensemble du référentiel. Parce que ce référentiel il est morcelant donc si on ne se donne pas les moyens d'aller voir... Alors là c'est pareil sur... sur beaucoup... enfin sur les UE cœur de métier euh... il y a souvent appel à l'ensemble des formateurs.	[Et par ailleurs je lis toutes les éval'.] [C'est-à-dire qu'en fait quand... quand l'éval' elle est passée en com' (...)] [(...) que le formateur a fait tous ses réajustements (...)] [(...) j'en fais une dernière lecture.] [(...) je ne peux pas tout faire je ne peux pas tout voir (...)] [(...) j'ai essayé de trouver quelques stratégies (...)] [Ça, ça me permet notamment de voir en amont ce qui a été donné (...)] [(...) parce que ça a du sens (...)] [(...) une éval' a du sens (...)] [(...) du sens à l'égard de... euh... de ce que les étudiants ont reçu.] [(...) la transversalité je pense que c'est un très très bon moyen d'aller voir l'ensemble du référentiel.] [Parce que ce référentiel il est morcelant (...)] [(...) donc si on ne se donne pas les moyens d'aller voir... (...)] [(...) sur les UE cœur de métier (...)] [(...) il y a souvent appel à l'ensemble des formateurs.]	[(...) je lis toutes les éval'.] [(...) quand l'éval' elle est passée en com' (...)] [(...) le formateur a fait tous ses réajustements (...)] [(...) une dernière lecture.] [(...) pas tout faire (...) pas tout voir (...)] [(...) trouver quelques stratégies (...)] [(...) voir en amont ce qui a été donné (...)] [(...) ça a du sens (...)] [(...) une éval' a du sens (...)] [(...) du sens à l'égard (...) de ce que les étudiants ont reçu.] [(...) la transversalité (...) un très très bon moyen d'aller voir l'ensemble du référentiel.] [(...) ce référentiel il est morcelant (...)] [(...) les moyens d'aller voir... (...)] [(...) les UE cœur de métier (...)] [(...) souvent appel à l'ensemble des formateurs.]	Lecture des évaluations Présentation de l'évaluation en commission Réajustements de l'évaluation par le formateur Dernière lecture Difficultés d'action et de contrôle Stratégies Contrôle en amont Recherche de sens Sens de l'évaluation Sens des apports théoriques Transversalité en regard du référentiel de formation Référentiel morcelant Démarche analytique UE cœur de métier Travail en équipe	
<i>m51 : D'accord.</i> M51 : On a un grand groupe de formateurs qui interviennent.	[On a un grand groupe de formateurs qui interviennent.]	[(...) grand groupe de formateurs qui interviennent.]	Nombreux formateurs intervenants	

	<p>m52 : <i>Il y a huit formateurs ici, c'est ça ?</i> M52 : Alors on est... Il y a une infirmière qui est sur mon poste de cadre formateur, on va dire, et donc on est neuf.</p>	<p>[Il y a une infirmière qui est sur mon poste de cadre formateur, on va dire (...)] [(...) et donc on est neuf.]</p>	<p>[(...) une infirmière qui est sur mon poste de cadre formateur (...)] [(...) on est neuf.]</p>	<p>Un cadre formateur en remplacement Neuf formateurs</p>	
	<p>m53 : <i>Neuf, neuf !</i> M53 : Voilà neuf formateurs mais tous par contre à temps plein.</p>	<p>[Voilà neuf formateurs (...)] [(...) mais tous par contre à temps plein.]</p>	<p>[(...) neuf formateurs (...)] [(...) tous (...) à temps plein.]</p>	<p>Neuf formateurs Tous à temps plein</p>	
	<p>m54 : <i>D'accord.</i> M54 : Pour euh... Alors on a en ce moment des géométries variables puisque ... en termes de nombre d'étudiants, puisque on a 40, 48 et 50 ...</p>	<p>[Alors on a en ce moment des géométries variables (...)] [(...) en termes de nombre d'étudiants, puisque on a 40, 48 et 50 ...]</p>	<p>[(...) des géométries variables (...)] [(...) nombre d'étudiants, puisque on a 40, 48 et 50 ...]</p>	<p>Géométries variables Nombre d'étudiants différencié</p>	
	<p>m55 : <i>D'accord.</i> M55 : ... Et évidemment on va passer aux chiffres supérieurs à 50, 50, et 48 l'année prochaine. Plus 30 élèves aides-soignants puisqu'on a connu trois augmentations..., non ! deux augmentations consécutives du nombre d'étudiants. Donc ce faisant sur des années différentes on monte en charge.</p>	<p>[Et évidemment on va passer aux chiffres supérieurs à 50, 50, et 48 l'année prochaine.] [Plus 30 élèves aides-soignants (...)] [(...) puisqu'on a connu trois augmentations... (...)] [(...) non ! deux augmentations consécutives du nombre d'étudiants.] [Donc ce faisant sur des années différentes on monte en charge.]</p>	<p>[(...) on va passer aux chiffres supérieurs à 50, 50, et 48 l'année prochaine.] [Plus 30 élèves aides-soignants (...)] [(...) on a connu trois augmentations... (...)] [(...) deux augmentations consécutives du nombre d'étudiants.] [(...) on monte en charge.]</p>	<p>Augmentation prévue du nombre d'étudiants Elèves aides-soignants Trois augmentations Deux augmentations consécutives Montée en charge</p>	
	<p>m56 : <i>Donc là, vous montez en charge... c'est cela ?</i> M56 : Et voilà ! Et donc du coup en termes de... en termes de qualité, je pense que ... Enfin je trouve que la coordinatrice pédagogique si elle peut investir ce métier, ce rôle, franchement... elle est très très bien placée pour apprécier la qualité du côté du dispositif. Moi c'est vrai que je regarde aussi la qualité du côté des autres procédures. Par exemple, là cette année j'ai refait la fiche métier et la fiche de poste de la documentaliste. Mais bon voilà... Ça, ça participe bien aussi de la qualité, de savoir qui fait quoi, etc.</p>	<p>[Et donc du coup en termes de... en termes de qualité, je pense que ... (...)] [(...) je trouve que la coordinatrice pédagogique si elle peut investir ce métier, ce rôle (...)] [(...) franchement... elle est très très bien placée pour apprécier la qualité du côté du dispositif.] [Moi c'est vrai que je regarde aussi la qualité du côté des autres procédures.] [(...) là cette année j'ai refait la fiche métier et la fiche de poste de la documentaliste.] [(...) Ça, ça participe bien aussi de la qualité, de savoir qui fait quoi, etc.]</p>	<p>[(...) en termes de qualité (...)] [(...) la coordinatrice pédagogique si elle peut investir ce métier, ce rôle (...)] [(...) apprécier la qualité du côté du dispositif.] [(...) la qualité du côté des autres procédures.] [(...) la fiche métier et la fiche de poste de la documentaliste.] [(...) Ça, ça participe bien aussi de la qualité (...)]</p>	<p>Qualité Rôle de la coordinatrice pédagogique Qualité du dispositif Qualité des procédures Fiche métier fiche de poste Qualité</p>	
282	<p>m57 : <i>D'accord donc là vous parlez, tout à</i></p>				Une ingénierie pédagogique

à 307	<p><i>l'heure effectivement que tous les formateurs étaient positionnés sur les UE cœur de métier, est-ce que vous pouvez m'en parler ?</i></p> <p>M57 : Donc en fait là si vous voulez ils interviennent, parce que de toute façon toutes les UE sont distribuées, et euh... Donc du coup où vous... Enfin sur certaines UE et des UE qui nécessitent de... enfin du temps en formateurs de manière plus importante...</p>	<p>[Donc en fait là si vous voulez ils interviennent (...)]</p> <p>[(...) parce que de toute façon toutes les UE sont distribuées (...)]</p> <p>[(...) sur certaines UE (...)]</p> <p>[(...) des UE qui nécessitent de... enfin du temps en formateurs de manière plus importante...]</p>	<p>[(...) ils interviennent (...)]</p> <p>[(...) toutes les UE sont distribuées (...)]</p> <p>[(...) sur certaines UE (...)]</p> <p>[(...) des UE qui nécessitent (...) du temps en formateurs de manière plus importante...]</p>	<p>Interventions des formateurs</p> <p>Distribution des UE</p> <p>Différenciation des UE</p> <p>Temporalité des UE</p>	basée sur une participation active de l'ensemble de l'équipe pédagogique sur les enseignements « cœur de métier ».
	<p>m58 : Oui.</p> <p>M58 : Par exemple le projet de soins, enfin vous voyez tout ce qui tourne autour du projet de soins, tout ce qui tourne autour des actes et activités infirmières, ce qui tourne autour de la recherche, tous les formateurs ou presque interviennent. Par exemple, en labo de compétences tous les formateurs interviennent, sur des champs différents, mais quand il faut quatre à six formateurs, alors qu'on est neuf... Voilà ! En recherche évidemment tout le monde intervient. Du coup je pense que ... enfin moi, je pense que c'est intéressant... Même à l'inverse je pense que... Il faut aussi qu'il y ait une personne qui mène l'affaire, hein ! Sinon ça se dilue...</p>	<p>[Par exemple le projet de soins (...)]</p> <p>[(...) vous voyez tout ce qui tourne autour du projet de soins (...)]</p> <p>[(...) tout ce qui tourne autour des actes et activités infirmières (...)]</p> <p>[(...) ce qui tourne autour de la recherche (...)]</p> <p>[(...) tous les formateurs ou presque interviennent.]</p> <p>[Par exemple, en labo de compétences tous les formateurs interviennent (...)]</p> <p>[(...) sur des champs différents (...)]</p> <p>[(...) mais quand il faut quatre à six formateurs (...)]</p> <p>[(...) alors qu'on est neuf... (...)]</p> <p>[En recherche évidemment tout le monde intervient.]</p> <p>[(...) moi, je pense que c'est intéressant... (...)]</p> <p>[Il faut aussi qu'il y ait une personne qui mène l'affaire (...)]</p> <p>[Sinon ça se dilue...]</p>	<p>[Par exemple le projet de soins (...)]</p> <p>[(...) autour du projet de soins (...)]</p> <p>[(...) autour des actes et activités infirmières (...)]</p> <p>[(...) autour de la recherche (...)]</p> <p>[(...) tous les formateurs ou presque interviennent.]</p> <p>[(...) en labo de compétences (...)]</p> <p>[(...) sur des champs différents (...)]</p> <p>[(...) quatre à six formateurs (...)]</p> <p>[(...) on est neuf... (...)]</p> <p>[En recherche (...) tout le monde intervient.]</p> <p>[(...) je pense que c'est intéressant... (...)]</p> <p>[(...) une personne qui mène l'affaire (...)]</p> <p>[Sinon ça se dilue...]</p>	<p>Exemple : le projet de soins</p> <p>Le projet de soins</p> <p>Actes et activités infirmières</p> <p>La recherche</p> <p>Intervention des formateurs</p> <p>Labo de compétences</p> <p>Différents champs d'intervention</p> <p>Quatre à six formateurs</p> <p>Neuf formateurs</p> <p>La recherche</p> <p>Intérêt personnel</p> <p>Besoin d'un manager</p> <p>Risque de dilution</p>	
	<p>m59 : Oui.</p> <p>M59 : Il ne faut pas qu'on ait l'excès contraire.</p>	<p>[Il ne faut pas qu'on ait l'excès contraire.]</p>	<p>[(...) l'excès contraire.]</p>	<p>Excès contraire</p>	
	<p>m60 : Oui.</p>				

	M60 : Mais en même temps si, sur tout ce qui est cœur de métier, et sur tout ce qui est... essentiel dans cette formation, s'il n'y a qu'un tout petit groupe qui est initié ça ne le fait pas non plus. Et de même en termes d'évaluation, vous voyez, en termes d'évaluation sur tout ce qui est cœur de métier l'ensemble du groupe intervient.	[(...) si, sur tout ce qui est cœur de métier (...)] [(...) et sur tout ce qui est... essentiel dans cette formation (...)] [(...) s'il n'y a qu'un tout petit groupe qui est initié (...)] [(...) ça ne le fait pas non plus.] [Et de même en termes d'évaluation (...)] [(...) en termes d'évaluation sur tout ce qui est cœur de métier (...)] [l'ensemble du groupe intervient. (...)]	[(...) ce qui est cœur de métier (...)] [(...) ce qui est... essentiel dans cette formation (...)] [(...) un tout petit groupe qui est initié (...)] [(...) ça ne le fait pas non plus.] [(...) en termes d'évaluation (...)] [(...) en termes d'évaluation sur tout ce qui est cœur de métier (...)] [l'ensemble du groupe intervient. (...)]	Cœur de métier L'essentiel de la formation Groupe d'initiés Limite Evaluation Evaluation cœur de métier Cohésion d'équipe	
	m61 : D'accord. M61 : Donc ça permet donc euh... enfin on ne s'est pas posé, vous voyez, plein de questions par rapport à ça, c'était déjà le mode qu'on avait au préalable, qu'on a sans doute plus ou moins transposé assez naturellement finalement dans ce nouveau référentiel.	[(...) on ne s'est pas posé, vous voyez, plein de questions par rapport à ça (...)] [(...) c'était déjà le mode qu'on avait au préalable (...)] [(...) qu'on a sans doute plus ou moins transposé assez naturellement finalement dans ce nouveau référentiel.]	[(...) on ne s'est pas posé (...) plein de questions (...)] [(...) le mode qu'on avait au préalable (...)] [(...) plus ou moins transposé assez naturellement finalement dans ce nouveau référentiel.]	Absence de questionnement inutile Mode antérieur Transposition aisée dans le nouveau référentiel	
	m62 : D'accord, oui. M62 : Parce qu'on est un petit IFSI aussi...	[Parce qu'on est un petit IFSI aussi...]	[(...) un petit IFSI aussi...]	Taille de l'IFSI	
	m63 : Oui c'est ce que j'allais dire également. J'allais d'ailleurs poser une question sur euh... Est-ce qu'il y a un moment donné, où il y a effectivement un moment durant lequel il y a, je ne sais pas, une réunion institutionnelle vraiment d'échanges sur les pratiques par exemple ? M63 : Alors est-ce que vous voudriez dire quelque chose comme par exemple l'analyse des pratiques professionnelles ?	[(...) est-ce que vous voudriez dire quelque chose comme par exemple l'analyse des pratiques professionnelles ?]	[(...) l'analyse des pratiques professionnelles ?]	Analyse des pratiques professionnelles	
308 à 332	m64 : Oui ce peut être que l'analyse des pratiques professionnelles, oui parce que ça va engendrer normalement une forme de qualité ? M64 : En ce qui concerne l'analyse des pratiques professionnelles c'est MON grand regret et qui est partagé par toute l'équipe	[En ce qui concerne l'analyse des pratiques professionnelles (...)] [(...) c'est MON grand regret (...)]	[(...) l'analyse des pratiques professionnelles (...)] [(...) MON grand regret (...)]	Analyse des pratiques professionnelles Regret personnel	L'implantation historique de l'analyse des pratiques professionnelles pédagogiques des formateurs comme une aide.

	<p>parce que j'en ai parlé au niveau de l'équipe. En fait nous avons ici depuis des années euh... une intervenante et on faisait euh... on va dire... alors il y a aussi des questions de budget, on faisait trois ou quatre séances d'analyse des pratiques professionnelles.</p>	<p>[(...) et qui est partagé par toute l'équipe (...)] [(...) parce que j'en ai parlé au niveau de l'équipe.] [En fait nous avons ici depuis des années euh... une intervenante (...)] [(...) alors il y a aussi des questions de budget (...)] [(...) on faisait trois ou quatre séances d'analyse des pratiques professionnelles.]</p>	<p>[(...) partagé par toute l'équipe (...)] [(...) j'en ai parlé au niveau de l'équipe.] [(...) ici depuis des années (...) une intervenante (...)] [(...) des questions de budget (...)] [(...) trois ou quatre séances d'analyse des pratiques professionnelles.]</p>	<p>Regret partagé par l'équipe</p> <p>Communication à l'équipe</p> <p>Historique de la pratique</p> <p>Contraintes budgétaires</p> <p>Analyse des pratiques professionnelles</p>	
	<p><i>m65 : D'accord.</i> M65 : Il s'agissait bien de parler de NOS pratiques pédagogiques.</p>	<p>[Il s'agissait bien de parler de NOS pratiques pédagogiques.]</p>	<p>[(...) parler de NOS pratiques pédagogiques.]</p>	<p>Analyse des pratiques pédagogiques</p>	
	<p><i>m66 : D'accord.</i> M66 : Moi, c'est comme ça que j'ai appris métier. Vraiment c'est là que j'ai tout appris et même encore maintenant, même si ça fait plusieurs années qu'on n'en fait plus, ça... ça m'aide encore. Et donc Sandrine a souhaité..., Quand elle est arrivée, elle nous a proposé quelqu'un d'autre et ça a été un flop... total, total ! Une jeune psychosocio ça n'a pas marché du tout, et puis du coup nous on aurait bien aimé récupérer l'intervenante qu'on avait avant, qui est connue, parce que moi finalement je suis la plus ancienne maintenant...</p>	<p>[Moi, c'est comme ça que j'ai appris le métier.] [Vraiment c'est là que j'ai tout appris (...)] [(...) et même encore maintenant (...)] [(...) même si ça fait plusieurs années qu'on n'en fait plus (...)] [(...) ça... ça m'aide encore.] [Et donc Sandrine a souhaité...] [Quand elle est arrivée (...)] [(...) elle nous a proposé quelqu'un d'autre (...)] [(...) et ça a été un flop... total, total !] [Une jeune psychosocio (...)] [(...) ça n'a pas marché du tout (...)] [(...) nous on aurait bien aimé récupérer l'intervenante qu'on avait avant (...)] [(...) qui est connue (...)] [(...) moi finalement je suis la plus ancienne maintenant (...)]</p>	<p>[(...) comme ça que j'ai appris le métier.] [(...) c'est là que j'ai tout appris (...)] [(...) même encore maintenant (...)] [(...) plusieurs années qu'on n'en fait plus (...)] [(...) ça... ça m'aide encore.] [(...) Sandrine a souhaité...] [Quand elle est arrivée (...)] [(...) a proposé quelqu'un d'autre (...)] [(...) ça a été un flop... total, total !] [Une jeune psychosocio (...)] [(...) ça n'a pas marché du tout (...)] [(...) récupérer l'intervenante qu'on avait avant (...)] [(...) qui est connue (...)] [(...) je suis la plus ancienne maintenant (...)]</p>	<p>Apprentissage professionnel</p> <p>Apprentissage professionnel</p> <p>Temporalité</p> <p>Temporalité</p> <p>Aide</p> <p>Souhait de la directrice</p> <p>A son arrivée</p> <p>Nouvelle proposition</p> <p>Echec</p> <p>Jeune psychosocio</p> <p>Echec</p> <p>Intervenante antérieure</p> <p>Connue</p> <p>Ancienneté dans l'institution</p>	
333 à 366	<p><i>m67 : D'accord.</i> M67 : ... vu les départs en retraite, vu les collègues qui ont demandé à muter... Bon</p>	<p>[(...) vu les départs en retraite, vu les collègues qui ont demandé à muter (...)]</p>	<p>[(...) départs en retraite (...)] collègues qui ont demandé à</p>	<p>Départ des formateurs</p>	<p>L'analyse des pratiques professionnelles pédagogiques des formateurs</p>

<p>on a encore quelques collègues ici qui ont connu l'analyse des pratiques avec une intervenante repérée, mais on en a VRAIMENT besoin. Là donc avec ce nouveau référentiel, avec les difficultés qui émanent de droite et de gauche, on est tous en demande de... vraiment d'une analyse des pratiques professionnelles. Après euh ... là pour nous il y a eu un semestre qui a été ... Enfin là pour nous... en tous les cas, moi je l'ai ressenti de manière très très très précise, pour avoir interpellé les collègues c'est pas tout à fait équilibré, moi, pour moi, les semestres impairs sont extrêmement lourds. Mais en même temps, pour moi, ça correspondait aussi à la prise de poste, etc.... aux rentrées, au projet pédagogique, on a été submergé d'enquêtes, les enquêtes administratives, les enquêtes de la Région, tous les jours, et là je commence... enfin je commence depuis un mois ou deux c'est... Voilà je peux regarder les choses totalement différemment. Et donc je pense, on avait sans doute la nécessité d'être le nez dans le guidon parce que c'est notre première superposition de l'ensemble des semestres.</p>	<p>[(...) on a encore quelques collègues ici qui ont connu l'analyse des pratiques avec une intervenante repérée (...)] [(...) mais on en a VRAIMENT besoin.] [(...) avec ce nouveau référentiel (...)] [(...) avec les difficultés qui émanent de droite et de gauche (...)] [(...) on est tous en demande de... vraiment d'une analyse des pratiques professionnelles.] [(...) là pour nous il y a eu un semestre qui a été (...)] [(...) en tous les cas, moi je l'ai ressenti de manière très très très précise (...)] [(...) pour avoir interpellé les collègues (...)] [(...) c'est pas tout à fait équilibré (...)] [(...) moi, pour moi, les semestres impairs sont extrêmement lourds.] [Mais en même temps, pour moi, ça correspondait aussi à la prise de poste, etc.... (...)] [(...) aux rentrées (...)] [(...) au projet pédagogique (...)] [(...) on a été submergé d'enquêtes, les enquêtes administratives, les enquêtes de la Région (...)] [(...) tous les jours (...)] [(...) et là je commence... enfin je commence depuis un mois ou deux (...)] [Voilà je peux regarder les choses totalement différemment.] [(...) je pense, on avait sans doute la nécessité d'être le nez dans le guidon (...)] [(...) Parce que c'est notre première superposition de l'ensemble des semestres.]</p>	<p>muter (...)] [(...) l'analyse des pratiques avec une intervenante repérée (...)] [(...) on en a VRAIMENT besoin.] [(...) ce nouveau référentiel (...)] [(...) les difficultés qui émanent de droite et de gauche (...)] [(...) une analyse des pratiques professionnelles.] [(...) un semestre qui a été (...)] [(...) ressenti de manière très très très précise (...)] [(...) avoir interpellé les collègues (...)] [(...) pas tout à fait équilibré (...)] [(...) les semestres impairs sont extrêmement lourds.] [(...) correspondait aussi à la prise de poste (...)] [(...) aux rentrées (...)] [(...) au projet pédagogique (...)] [(...) submergé d'enquêtes, les enquêtes administratives, les enquêtes de la Région (...)] [(...) tous les jours (...)] [(...) je commence depuis un mois ou deux (...)] [(...) regarder les choses totalement différemment.] [(...) la nécessité d'être le nez dans le guidon (...)] [(...) première superposition de l'ensemble des semestres.]</p>	<p>Analyse des pratiques antérieure Réal besoin Nouveau référentiel Difficultés diverses Analyse des pratiques professionnelles Charge de travail Ressenti difficile Questionnement de l'équipe Déséquilibre de la charge de travail Poids des semestres impairs Prise de poste Rentrées de formation Projet pédagogique Multiplicité des enquêtes Quotidienneté Allègement récent Vision facilitée Gestion de l'immédiateté Première superposition des semestres</p>	<p>en tant qu'outil indispensable en regard d'une charge de travail accrue induite par le référentiel de formation.</p>
<p>m68 : Oui.</p>				

<p>M68 : On a superposé 1, 3, 5, et là on a superposé 2, 4, 6, c'est notre première sortie DEI⁵⁷, euh ... Donc forcément qu'il y avait une montée en charge, mais que moi j'ai surtout ressentie sur les semestres impairs. Après en avoir parlé aux collègues il y en a pour lesquels les semestres pairs c'est-à-dire maintenant c'est plus compliqué. Euh ... euh ... je ne sais pas pour vous si c'est plus compliqué 2, 4, 6 que 1, 3, 5 ?</p>	<p>[On a superposé 1, 3, 5, et là on a superposé 2, 4, 6 (...)] [(...) c'est notre première sortie DEI (...)] [Donc forcément qu'il y avait une montée en charge (...)] [(...) mais que moi j'ai surtout ressentie sur les semestres impairs.] [Après en avoir parlé aux collègues (...)] [(...) il y en a pour lesquels les semestres pairs c'est-à-dire maintenant c'est plus compliqué.] [(...) je ne sais pas pour vous si c'est plus compliqué 2, 4, 6 que 1, 3, 5 ?]</p>	<p>[(...) superposé 1, 3, 5, et là on a superposé 2, 4, 6 (...)] [(...) première sortie DEI (...)] [(...) une montée en charge (...)] [(...) surtout ressentie sur les semestres impairs.] [(...) avoir parlé aux collègues (...)] [(...) les semestres pairs c'est-à-dire maintenant c'est plus compliqué.] [(...) pour vous si c'est plus compliqué 2, 4, 6 que 1, 3, 5 ?]</p>	<p>Superposition de semestres</p> <p>Première sortie DEI</p> <p>Montée en charge</p> <p>Semestres impairs</p> <p>Communication à l'équipe</p> <p>Semestres pairs compliqués</p> <p>Questionnement comparatif</p>	
<p>m69 : Oui.</p> <p>M69 : Pour moi, alors pour moi, mais vraiment j'étais sûre que ... mais alors j'en ai parlé à 2 ou 3 collègues qui ont été comme moi, mais je me suis dit c'est pour tout le monde. Et quand j'ai interpellé l'équipe, il y en a qui m'ont dit « Non pour nous c'est 2, 4, 6, c'est beaucoup plus dur ! ».</p>	<p>[Pour moi, alors pour moi, mais vraiment j'étais sûre que (...)] [(...) alors j'en ai parlé à 2 ou 3 collègues qui ont été comme moi (...)] [(...) je me suis dit c'est pour tout le monde.] [Et quand j'ai interpellé l'équipe (...)] [(...) il y en a qui m'ont dit « Non pour nous c'est 2, 4, 6, c'est beaucoup plus dur ! ».</p>	<p>[(...) pour moi, mais vraiment j'étais sûre que (...)] [(...) j'en ai parlé à 2 ou 3 collègues (...)] [(...) je me suis dit c'est pour tout le monde.] [(...) j'ai interpellé l'équipe (...)] [(...) c'est 2, 4, 6, c'est beaucoup plus dur ! ».</p>	<p>Positionnement personnel</p> <p>Communication à l'équipe</p> <p>Pensée globale</p> <p>Questionnement de l'équipe</p> <p>Semestres pairs</p>	
<p>m70 : Ça dépend je pense des réalités de chaque IFSI ?</p> <p>M70 : Voilà mais en même temps après c'est... Peut-être cela a à voir avec mes fonctions, mais 1, 3, 5, on a énormément les étudiants et, on a 1, 3, 5 et AS. Premières années et AS, ils démarrent...</p>	<p>[(...) Peut-être cela a à voir avec mes fonctions (...)] [(...) mais 1, 3, 5, on a énormément les étudiants (...)] [(...) on a 1, 3, 5 et AS.] [Premières années et AS, ils démarrent...]</p>	<p>[(...) a à voir avec mes fonctions (...)] [(...) 1, 3, 5, on a énormément les étudiants (...)] [(...) on a 1, 3, 5 et AS.] [Premières années et AS, ils démarrent...]</p>	<p>Coordination pédagogique</p> <p>Organisation pédagogique interne</p> <p>Organisation pédagogique interne</p> <p>Organisation pédagogique interne</p>	
<p>m71 : C'est peut-être lié aussi aux organisations, aussi ...</p> <p>M71 : On les a longtemps là, avant qu'ils n'aillent en stage, on a tout le monde, c'est un</p>	<p>[On les a longtemps là, avant qu'ils n'aillent en stage (...)]</p>	<p>[(...) longtemps là, avant qu'ils n'aillent en stage (...)]</p>	<p>Ingénierie pédagogique</p>	

⁵⁷ DEI : Abréviation pour Diplôme d'Etat d'Infirmier

	petit IFSI avec des problèmes de locaux quand on a tout le monde, là, et puis bien voilà.... Après je pense...	[(...) on a tout le monde (...)] [(...) c'est un petit IFSI avec des problèmes de locaux quand on a tout le monde, là (...)]	[(...) on a tout le monde (...)] [(...) des problèmes de locaux quand on a tout le monde, là (...)]	Organisation pédagogique interne Contraintes architecturales	
367 à 446	<p>m72 : <i>C'est l'alternance cours/stages qui joue certainement un peu ?</i></p> <p>M72 : Oui, tout à fait, tout à fait. Et là moi je dois dire, pour nous, les enjeux là, les plus importants c'est nos premières sorties avec des règles du jeu qui ne sont pas claires, avec euh ... euh ... On voit bien les nombres d'UE... Il y a quand même des choses, pour en avoir discuté plein de fois avec plein de ... enfin notamment en réunion de directeurs, notamment avec le conseiller pédagogique et tous, on voit bien que les pratiques sont extrêmement disparates, hein ?</p>	<p>[Oui, tout à fait, tout à fait.] [Et là moi je dois dire, pour nous, les enjeux là (...)] [(...) les plus importants c'est nos premières sorties (...)] [(...) avec des règles du jeu qui ne sont pas claires (...)] [On voit bien les nombres d'UE...] [Il y a quand même des choses, pour en avoir discuté plein de fois avec plein de ... (...)] [(...) notamment en réunion de directeurs (...)] [(...) notamment avec le conseiller pédagogique et tous (...)] [(...) on voit bien que les pratiques sont extrêmement disparates (...)]</p>	<p>[Oui, tout à fait, tout à fait.] [(...) pour nous, les enjeux (...)] [(...) c'est nos premières sorties (...)] [(...) des règles du jeu qui ne sont pas claires (...)] [(...) les nombres d'UE...] [(...) pour en avoir discuté plein de fois avec plein de ... (...)] [(...) notamment en réunion de directeurs (...)] [(...) notamment avec le conseiller pédagogique (...)] [(...) les pratiques sont extrêmement disparates (...)]</p>	<p>Acquiescement Enjeux Première sortie DEI</p> <p>Règles du jeu floues</p> <p>Nombreuses UE Multiplicité des échanges</p> <p>Réunion de directeurs</p> <p>Conseiller pédagogique</p> <p>Pratiques pédagogiques disparates</p>	Des pratiques d'ingénierie pédagogique disparates au sein des IFSI en regard des textes réglementaires régissant la formation.
	<p>m73 : <i>Oui.</i></p> <p>M73 : ... et que la lecture des textes... pffou... Donc du coup ça ce n'est pas tranquille du tout.</p>	<p>[(...) et que la lecture des textes... pffou... (...)] [Donc du coup ça ce n'est pas tranquille du tout.]</p>	<p>[(...) la lecture des textes... (...)] [(...) ce n'est pas tranquille du tout.]</p>	<p>Textes réglementaires</p> <p>Insécurité</p>	
	<p>m74 : <i>Oui, oui.</i></p> <p>M74 : Ce n'est pas tranquille du tout, et puis...</p>	<p>[Ce n'est pas tranquille du tout, et puis...]</p>	<p>[Ce n'est pas tranquille du tout, et puis...]</p>	<p>Insécurité</p>	
	<p>m75 : <i>Il y a une interprétation effectivement de tout un chacun mais dans une visée de faire bien, de respecter les textes réglementaires, les conseils, les orientations, etc. Ça c'est sûr.</i></p> <p>M75 : Oui, oui, mais oui, mais en même temps c'est sûr que euh ... on s'expose quand</p>	<p>[Oui, oui, mais oui (...)] [(...) mais en même temps c'est sûr que euh</p>	<p>[Oui, oui, mais oui (...)] [(...) on s'expose quand même</p>	<p>Acquiescement Prise de risque</p>	

<p>même à ... inévitablement à des étudiants qui ne vont pas forcément être satisfaits, voire des recours possibles parce que je pense que les pratiques sont quand même très très très disparates.</p>	<p>... on s'expose quand même à ... (...) [(...) inévitablement à des étudiants qui ne vont pas forcément être satisfaits (...) [(...) voire des recours possibles (...) [(...) parce que je pense que les pratiques sont quand même très très très disparates.]</p>	<p>à ... (...) [(...) des étudiants qui ne vont pas forcément être satisfaits (...) [(...) voire des recours possibles (...) [(...) les pratiques sont quand même très très très disparates.]</p>	<p>Insatisfaction des étudiants Recours possibles Pratiques pédagogiques disparates</p>	
<p>m76 : D'accord. M76 : Sur la région et ...</p>	<p>[Sur la région et ...]</p>	<p>[Sur la région (...)]</p>	<p>Région</p>	
<p>m77 : <i>Quand vous dites on s'expose à des recours, vous pensez à quoi, que les étudiants communiquent ?</i> M77 : Ah oui, oui, je pense au moins sur les forums, etc. et puis moi je... Je vois bien parce que notamment sur les dossiers de mutations. Ça c'est quelque chose euh ... j'étudie tous les dossiers de mutations, même si on n'en prend très très peu hein ! Et donc je vois des fonctionnements extrêmement différents et souvent j'appelle dans les IFSI, éventuellement enfin souvent hors région, je vois bien que les pratiques sont très très différentes. Et vraiment euh ... après euh ... même à l'intérieur de la région je pense qu'il y a vraiment des écarts.</p>	<p>[Ah oui, oui (...) [(...) je pense au moins sur les forums (...) [(...) puis moi je... Je vois bien parce que notamment sur les dossiers de mutations.] [(...) j'étudie tous les dossiers de mutations, même si on n'en prend très très peu (...) [(...) et donc je vois des fonctionnements extrêmement différents (...) [(...) et souvent j'appelle dans les IFSI (...) [(...) éventuellement enfin souvent hors région (...) [(...) je vois bien que les pratiques sont très très différentes.] [Et vraiment euh ... après euh ... même à l'intérieur de la région (...) [(...) je pense qu'il y a vraiment des écarts.]</p>	<p>[Ah oui, oui (...) [(...) au moins sur les forums (...) [(...) notamment sur les dossiers de mutations.] [(...) tous les dossiers de mutations (...) [(...) des fonctionnements extrêmement différents (...) [(...) souvent j'appelle dans les IFSI (...) [(...) souvent hors région (...) [(...) les pratiques sont très très différentes.] [(...) même à l'intérieur de la Région (...) [(...) il y a vraiment des écarts.]</p>	<p>Acquiescement Réseaux sociaux Dossiers de mutation Dossiers de mutation Diversité de fonctionnements Communication inter-IFSI Hors région Diversité des pratiques Intra région Existence d'écarts</p>	
<p>m78 : <i>Et vous pensez que c'est lié à quoi parce que tout à l'heure, à un moment donné vous avez dit « Il y a des difficultés qui émanent de part et d'autre », alors ça se rejoint un petit peu ? Vous pensez que ces dysfonctionnements ou cette diversité de fonctionnements est liée à quoi ?</i> M78 : Je pense que, si vous voulez, que le</p>	<p>[Je pense que (...) que le fait que le</p>	<p>[(...) le référentiel est nouveau, qu'il</p>	<p>Complexité du nouveau</p>	

<p>fait que le référentiel est nouveau, qu'il est complexe, que probablement il y a des choses euh qui sont ... Comme tous les textes qu'ils donnent, vous voyez, matière à interprétation : le nombre de sessions de rattrapages, à quel moment on les positionne, de combien de DEI... Nous on s'est posé 50 000 questions, quoi, et il y en a un certain nombre qu'on se pose encore. Et moi j'ai interpellé donc plusieurs fois M. T. (<i>ndla : il s'agit du conseiller pédagogique</i>) pour euh... Et je voyais bien que euh... que mes questions suscitaient euh... un mouvement parce que finalement ailleurs on avait plutôt vu ça comme ça. J'imagine que les IFSI qui ont sorti des étudiants l'an dernier, qui ont été mis plus encore que nous devant le fait accompli, ça n'a pas dû être simple !</p>	<p>référentiel est nouveau, qu'il est complexe (...) [Comme tous les textes qu'ils donnent (...) [(...) matière à interprétation (...) [(...) le nombre de sessions de rattrapages (...) [(...) à quel moment on les positionne (...) [(...) de combien de DEI... [Nous on s'est posé 50 000 questions (...) [(...) et il y en a un certain nombre qu'on se pose encore.] [Et moi j'ai interpellé donc plusieurs fois M. T. (...) [Et je voyais bien que euh... que mes questions suscitaient euh... un mouvement (...) [(...) parce que finalement ailleurs on avait plutôt vu ça comme ça.] [J'imagine que les IFSI qui ont sorti des étudiants l'an dernier (...) [(...) qui ont été mis plus encore que nous devant le fait accompli (...) [(...) ça n'a pas dû être simple !]</p>	<p>est complexe (...) [Comme tous les textes (...) [(...) matière à interprétation (...) [(...) le nombre de sessions de rattrapages (...) [(...) à quel moment on les positionne (...) [(...) de combien de DEI... [(...) 50 000 questions (...) [(...) un certain nombre qu'on se pose encore.] [(...) j'ai interpellé donc plusieurs fois M. T. (...) [(...) mes questions suscitaient (...) un mouvement (...) [(...) ailleurs on avait plutôt vu ça comme ça.] [(...) les IFSI qui ont sorti des étudiants l'an dernier (...) [(...) mis plus encore que nous devant le fait accompli (...) [(...) ça n'a pas dû être simple !]</p>	<p>référentiel Textes réglementaires Interprétation possible Sessions de rattrapages Sessions de rattrapages Sessions de rattrapages DEI Questionnement passé important Questionnement présent Conseiller pédagogique Questionnement induit Comparatif inter-IFSI Comparatif inter-IFSI Apprentissage par l'action Difficultés de mise en œuvre</p>	
<p>m79 : <i>Non, je confirme !</i> M79 : Et je pense qu'il y a dû y avoir des interprétations, des ... Et moi mon idée c'est que euh ... si le texte nous dit de faire ainsi je pense qu'il faut être au plus près quand même, de manière à ce que les pratiques soient partagées, quitte à ce qu'elles évoluent. Parce que là par exemple, vous voyez, là on va avoir des étudiants qu'on ne va pas présenter au DEI. On est d'accord, ils poursuivent leur cursus ; les unités d'enseignement, etc. et les stages du semestre 6. Si on applique ce qui est prévu cela veut dire que ces étudiants là sans session</p>	<p>[Et je pense qu'il y a dû y avoir des interprétations (...) [Et moi mon idée c'est que euh ... si le texte nous dit de faire ainsi (...) [(...) je pense qu'il faut être au plus près quand même (...) [(...) de manière à ce que les pratiques soient partagées (...) [(...) quitte à ce qu'elles évoluent.] [(...) là on va avoir des étudiants qu'on ne va pas présenter au DEI.] [On est d'accord, ils poursuivent leur cursus (...)]</p>	<p>[(...) dû y avoir des interprétations (...) [(...) si le texte nous dit de faire ainsi (...) [(...) être au plus près quand même (...) [(...) les pratiques soient partagées (...) [(...) quitte à ce qu'elles évoluent.] [(...) des étudiants qu'on ne va pas présenter au DEI.] [(...) ils poursuivent leur cursus (...)]</p>	<p>Interprétations possibles Textes réglementaires Application des textes réglementaires Harmonisation des pratiques Evolution des pratiques Echec des étudiants Cursus de formation</p>	

supplémentaire reviennent dans un an, enfin dans un an, sous un an, faire par exemple deux UE. Donc ils sont, entre guillemets, redoublants au titre de deux UE par exemple et d'un stage. Et pour certains on sait déjà que l'année prochaine, quand ils vont être présentés, ils seront échoués. Et donc ça veut dire qu'ils vont revenir en cours d'année et quand on va les présenter ils seront échoués puisqu'ils ont déjà des dettes de S6.	<p>[(...) les unités d'enseignement, etc. et les stages du semestre 6.] [Si on applique ce qui est prévu (...)]</p> <p>[(...) cela veut dire que ces étudiants là sans session supplémentaire reviennent dans un an (...)] [(...) enfin dans un an, sous un an (...)] [(...) faire par exemple deux UE.] [Donc ils sont, entre guillemets, redoublants (...)] [(...) au titre de deux UE par exemple et d'un stage.] [Et pour certains on sait déjà que l'année prochaine (...)] [(...) quand ils vont être présentés (...)] [(...) ils seront échoués.] [Et donc ça veut dire qu'ils vont revenir en cours d'année (...)] [(...) et quand on va les présenter ils seront échoués (...)] [(...) puisqu'ils ont déjà des dettes de S6.]</p>	<p>[(...) les unités d'enseignement, etc. et les stages du semestre 6.] [(...) applique ce qui est prévu (...)]</p> <p>[(...) ces étudiants là sans session supplémentaire reviennent dans un an (...)] [(...) dans un an, sous un an (...)] [(...) faire par exemple deux UE.] [(...) ils sont (...) redoublants (...)]</p> <p>[(...) au titre de deux UE (...) et d'un stage.] [(...) on sait déjà que l'année prochaine (...)] [(...) être présentés (...)] [(...) ils seront échoués.] [(...) ils vont revenir en cours d'année (...)] [(...) ils seront échoués (...)] [(...) déjà des dettes de S6.]</p>	<p>Cursus de formation</p> <p>Application des textes réglementaires Application des textes réglementaires</p> <p>Temporalité de la formation Cursus de formation Cursus de formation</p> <p>Cursus de formation</p> <p>Temporalité de formation</p> <p>Présentation au DEI Echec des étudiants Temporalité de la formation</p> <p>Echec des étudiants</p> <p>Cursus de formation</p>	
<p>m80 : D'accord.</p> <p>M80 : Et là vous vous dites que... Et il y a plein d'éléments, il y a des circulaires qui contredisent les textes. Moi je n'ai pas hésité à interpellé plusieurs fois, et le groupe de directeurs et M. T. pour avoir des réponses, quoi, parce que...</p>	<p>[Et il y a plein d'éléments (...)] [(...) il y a des circulaires qui contredisent les textes.] [Moi je n'ai pas hésité à interpellé plusieurs fois (...)] [(...) et le groupe de directeurs et M. T. (...)] [(...) pour avoir des réponses (...)]</p>	<p>[(...) plein d'éléments (...)] [(...) des circulaires qui contredisent les textes.] [(...) je n'ai pas hésité à interpellé plusieurs fois (...)] [(...) le groupe de directeurs et M. T. (...)] [(...) pour avoir des réponses (...)]</p>	<p>Textes réglementaires Textes réglementaires</p> <p>Positionnement professionnel</p> <p>Tutelle hiérarchique et conseiller pédagogique Obtention de réponse</p>	
<p>m81 : Oui, oui. Donc on peut dire que l'ingénierie de formation qui a été mise en œuvre à travers ce nouveau référentiel a une incidence forte sur l'ingénierie pédagogique déclinée ici.</p> <p>M81 : Ah oui, oui. Oui on est obligé de faire avec certaines contradictions. Alors par contre vous voyez là, justement par rapport à</p>	<p>[Ah oui, oui.] [Oui on est obligé de faire avec certaines contradictions.]</p>	<p>[Ah oui, oui.] [(...) faire avec certaines contradictions.]</p>	<p>Acquiescement Contradictions</p>	

	ça, moi je me dis tout le temps, et j'avais la même idée dans les services, il ne faut pas que... C'est pas le ... Alors attendez que je vous l'exprime clairement. Il faut que l'organisation soit au service de la pédagogie et pas l'inverse. Je ne sais pas si je suis claire.	[(...) justement par rapport à ça, moi je me dis tout le temps (...) [(...) et j'avais la même idée dans les services (...) [Alors attendez que je vous l'exprime clairement.] [Il faut que l'organisation soit au service de la pédagogie et pas l'inverse.] [Je ne sais pas si je suis claire.]	[(...) je me dis tout le temps (...) [(...) et j'avais la même idée dans les services (...) [(...) je vous l'exprime clairement.] [Il faut que l'organisation soit au service de la pédagogie et pas l'inverse.] [(...) si je suis claire.]	Réflexion personnelle Réflexion professionnelle antérieure Clarification du propos Principe pédagogique Clarification du propos	
	<i>m82 : Si, bien sûr, très !</i> M82 : Et dans les services c'est pareil. C'est-à-dire je vous donne un exemple : sur le référentiel précédent moi je ne supportais pas sur le plan pédagogique que on... Quand on faisait des modules optionnels, on échangeait inter-IFSI, ça c'était super positif pour les étudiants et pour leur formation. Par contre, on nous demandait en gros de rendre les notes avant la fin du module. Dit autrement, il fallait qu'on pense l'évaluation pour... en termes d'organisation et non en cohérence avec ce qu'on aurait souhaité, enfin avec le projet quoi. Et ça pour moi c'était mettre l'organisation en avant par rapport à la pédagogie.	[Et dans les services c'est pareil.] [(...) sur le référentiel précédent (...) [(...) moi je ne supportais pas sur le plan pédagogique (...) [Quand on faisait des modules optionnels (...) [(...) on échangeait inter-IFSI (...) [(...) ça c'était super positif pour les étudiants et pour leur formation.] [Par contre, on nous demandait en gros de rendre les notes avant la fin du module.] [Dit autrement, il fallait qu'on pense l'évaluation pour... en termes d'organisation (...) [(...) et non en cohérence avec ce qu'on aurait souhaité (...) [(...) enfin avec le projet quoi.] [Et ça pour moi c'était mettre l'organisation en avant par rapport à la pédagogie.]	[(...) les services c'est pareil.] [(...) sur le référentiel précédent (...) [(...) sur le plan pédagogique (...) [(...) des modules optionnels (...) [(...) on échangeait inter-IFSI (...) [(...) super positif pour les étudiants et pour leur formation.] [(...) on nous demandait (...) de rendre les notes avant la fin du module.] [(...) qu'on pense l'évaluation (...) en termes d'organisation (...) [(...) non en cohérence (...) [(...) avec le projet (...) [(...) c'était mettre l'organisation en avant par rapport à la pédagogie.]	Réflexion personnelle Programme de formation antérieur Pédagogique Modules optionnels Echanges inter-FSI Bénéfices pour les étudiants Incohérence pédagogique Évaluation et organisation Incohérence pédagogique Projet de formation Incohérence pédagogique	
	<i>m83 : Oui.</i> M83 : Et moi je pense que l'organisation, elle doit servir la pédagogie et pas l'inverse.	[Et moi je pense que l'organisation, elle doit servir la pédagogie et pas l'inverse.]	[(...) l'organisation, elle doit servir la pédagogie et pas l'inverse.]	Principe pédagogique	
447 à 514	<i>m84 : D'accord.</i> M84 : Et moi je trouve... je trouve que là forcément, que nous on a à s'approprier ce nouveau référentiel, et savoir quel est notre	[(...) je trouve que là forcément, que nous on a à s'approprier ce nouveau référentiel (...)	[(...) on a à s'approprier ce nouveau référentiel (...)	Appropriation du nouveau référentiel	L'application des textes réglementaires régissant le référentiel de formation et les incohérences induites en

<p>champ d'autonomie dans ces textes etc. et en même temps... nous, en plus sans directeur, on a envie quand même d'être dans les clous, vous voyez. Et je vois bien que cette incertitude, elle est au cœur de manière différente dans les différents IFSI et pour autant, un autre exemple qui concerne ce référentiel, c'est le positionnement par exemple des évaluations, pour un peu on nous demandait sur les semestres de S2 et S4 de positionner l'organisation... de S2.... pour que les redoublants, entre guillemets,... enfin ceux qui étaient en S4, puissent faire leurs revalid'... Non mais là, là ... Ça va pas du tout, c'est-à-dire qu'on en train de penser le dispositif de formation au regard du filtre de l'évaluation, qui plus est pour quelques étudiants de l'année supérieure... pour ne pas avoir de deuxième session. Et là je dis...</p>	<p>[(...) et savoir quel est notre champ d'autonomie dans ces textes etc. (...)] [(...) et en même temps... nous, en plus sans directeur (...)] [(...) on a envie quand même d'être dans les clous (...)] [(...) je vois bien que cette incertitude (...)] [(...) elle est au cœur de manière différente dans les différents IFSI (...)] [(...) un autre exemple qui concerne ce référentiel (...)] [(...) c'est le positionnement par exemple des évaluations (...)] [(...) pour un peu on nous demandait sur les semestres de S2 et S4 (...)] [(...) de positionner l'organisation... de S2.... (...)] [(...) pour que les redoublants, entre guillemets,... enfin ceux qui étaient en S4 (...)] [(...) puissent faire leurs revalid'... (...)] [Non mais là, là ... Ça va pas du tout (...)] [(...) c'est-à-dire qu'on en train de penser le dispositif de formation au regard du filtre de l'évaluation (...)] [(...) qui plus est pour quelques étudiants de l'année supérieure... (...)] [(...) pour ne pas avoir de deuxième session.]</p>	<p>[(...) notre champ d'autonomie dans ces textes (...)] [(...) en plus sans directeur (...)] [(...) d'être dans les clous (...)] [(...) cette incertitude (...)] [(...) de manière différente dans les différents IFSI (...)] [(...) concerne ce référentiel (...)] [(...) le positionnement (...) des évaluations (...)] [(...) sur les semestres de S2 et S4 (...)] [(...) de positionner l'organisation... de S2.... (...)] [(...) pour que les redoublants (...)] [(...) puissent faire leurs revalid'... (...)] [(...) Ça va pas du tout (...)] [(...) penser le dispositif de formation au regard du filtre de l'évaluation (...)] [(...) pour quelques étudiants de l'année supérieure... (...)] [(...) ne pas avoir de deuxième session.]</p>	<p>Textes réglementaires Absence de directeur Conformité Incertitude Comparatif inter-IFSI Référentiel de formation Positionnement des évaluations Semestres de formation Organisation Cursus de formation Sessions de rattrapages Désapprobation Incohérence pédagogique Cursus de formation Cursus de formation</p>	<p>termes d'ingénierie pédagogique et d'accompagnement des étudiants.</p>
<p>m85 : Et là on n'est plus dans la qualité, alors ? M85 : On est plus du tout dans... plus du tout dans la qualité.</p>		<p>[On est plus du tout dans... plus du tout dans la qualité.]</p>	<p>[(...) plus du tout dans la qualité.]</p>	<p>Absence de qualité</p>
<p>m86 : On n'est plus dans la qualité au sens où dans un IFSI normalement on est au service de la pédagogie... ? M86 : Oui, tout à fait ! Si vous voulez, moi je pense qu'à chaque fois que l'organisation</p>		<p>[Oui, tout à fait !] [(...) moi je pense qu'à chaque fois que</p>	<p>[Oui, tout à fait !] [(...) chaque fois que l'organisation</p>	<p>Acquiescement Incohérence pédagogique</p>

<p>prime sur la pédagogie, et qu'elle n'est pas au service de la pédagogie, on s'égare, on s'égare. Et en pédagogie je trouve que c'est quand même très très important, enfin on aurait été amené à faire des choses stupides, du style « Je condense, j'évalue l'UE à peine commencée » parce que euh ... il faut que sur le plan matériel on fasse une première session, une deuxième session, et une CAC. C'est juste ridicule !</p>	<p>l'organisation prime sur la pédagogie (...) [(...) et qu'elle n'est pas au service de la pédagogie (...) [(...) on s'égare, on s'égare.] [Et en pédagogie je trouve que c'est quand même très très important (...) [(...) enfin on aurait été amené à faire des choses stupides (...) [(...) du style « Je condense, j'évalue l'UE à peine commencée »] [(...) parce que euh ... il faut que sur le plan matériel on fasse une première session, une deuxième session, et une CAC.] [C'est juste ridicule !]</p>	<p>prime sur la pédagogie (...) [(...) elle n'est pas au service de la pédagogie (...) [(...) on s'égare, on s'égare.] [(...) en pédagogie (...) c'est quand même très très important (...) [(...) amené à faire des choses stupides (...) [(...) « Je condense, j'évalue l'UE à peine commencée »] [(...) on fasse une première session, une deuxième session, et une CAC.] [C'est juste ridicule !]</p>	<p>Incohérence pédagogique Égarement pédagogique Importance pédagogique Incohérence pédagogique Ingénierie pédagogique Ingénierie pédagogique Désapprobation</p>	
<p><i>m87 : Donc là, c'est induit par quoi d'après vous ?</i> M87 : Pour moi c'est clairement induit par les textes, hein ?</p>	<p>[Pour moi c'est clairement induit par les textes (...)]</p>	<p>[(...) clairement induit par les textes (...)]</p>	<p>Textes réglementaires</p>	
<p><i>m88 : D'accord.</i> M88 : Clairement induit par les textes qui permettent qu'il y ait des dettes, c'est insupportable, qui mettent les étudiants en difficulté. Il va falloir quand même réfléchir à ce dispositif qui sort donc un étudiant avec pas 150 ECTS, l'exemple de tout à l'heure, dont on sait que dans UNE ANNEE il ne sera toujours pas diplômé.</p>	<p>[Clairement induit par les textes (...) [(...) qui permettent qu'il y ait des dettes (...) [(...) c'est insupportable (...) [(...) qui mettent les étudiants en difficulté.] [Il va falloir quand même réfléchir à ce dispositif(...) [(...) qui sort donc un étudiant avec pas 150 ECTS (...)] [(...) on sait que dans UNE ANNEE il ne sera toujours pas diplômé.]</p>	<p>[Clairement induit par les textes (...) [(...) il y ait des dettes (...) [(...) c'est insupportable (...) [(...) les étudiants en difficulté.] [(...) réfléchir à ce dispositif(...) [(...) un étudiant avec pas 150 ECTS (...)] [(...) dans UNE ANNEE il ne sera toujours pas diplômé.]</p>	<p>Textes réglementaires Textes réglementaires Désapprobation Difficultés des étudiants Réflexion indispensable Textes réglementaires Echec des étudiants au DEI</p>	
<p><i>m89 : D'accord.</i> M89 : Il va revenir, il va faire ses deux UE par exemple, ah non... Il y a quand même... C'est quand même...</p>	<p>[Il va revenir, il va faire ses deux UE par exemple (...)]</p>	<p>[Il va revenir, il va faire ses deux UE (...)]</p>	<p>Cursus de formation</p>	
<p><i>m90 : Parce qu'on a une connaissance... C'est ce que vous voulez dire, parce qu'on a une connaissance qu'en S6 il n'a déjà pas validé certaines UE... ?</i> M90 : C'est cela, c'est cela !</p>	<p>[C'est cela, c'est cela !]</p>	<p>[C'est cela, c'est cela !]</p>	<p>Acquiescement</p>	

<p>m91 : Et que quand il va revenir l'an prochain, il reviendra au titre du semestre 5, mais il n'aura pas... ?</p> <p>M91 : Ah mais bien sûr !, il va par exemple refaire une dette du semestre 2, du semestre 5 par exemple, du semestre 4, et puis il aura ses 150 ECTS, on va le présenter au DEI, mais on sait déjà qu'il ne sera pas reçu, sauf si le jury régional en a décidé autrement.</p>	<p>[Ah mais bien sûr !] [(...) il va par exemple refaire une dette du semestre 2, du semestre 5 par exemple, du semestre 4 (...)] [(...) puis il aura ses 150 ECTS (...)] [(...) on va le présenter au DEI (...)] [(...) mais on sait déjà qu'il ne sera pas reçu (...)] [(...) sauf si le jury régional en a décidé autrement.]</p>	<p>[Ah mais bien sûr !] [(...) refaire une dette du semestre 2, du semestre 5 par exemple, du semestre 4 (...)] [(...) il aura ses 150 ECTS (...)] [(...) on va le présenter au DEI (...)] [(...) il ne sera pas reçu (...)] [(...) sauf si le jury régional en a décidé autrement.]</p>	<p>Accord du propos Cursus de formation</p> <p>Cursus de formation Cursus de formation Echec des étudiants au DEI</p> <p>Jury régional souverain</p>	
<p>m92 : Oui bien sûr, bien sûr !</p> <p>M92 : Sauf si...</p>	<p>[Sauf si...]</p>		<p>Caractère exceptionnel</p>	
<p>m93 : Sauf si on sait qu'il y a par exemple une seule UE qui manque, en S6, et qu'on se dit finalement le parcours a été réajusté... etc. ?</p> <p>M93 : Voilà ! C'est ça, c'est cela ! Mais... Et il faut quand même qu'on s'interroge sur ... quand même si en termes de qualité... Pour cet étudiant qu'est-ce qui se passe durant cette année ? Est-ce que... est-ce que pour... après voilà est-ce que... C'est aussi à nous de nous positionner par rapport à ça, c'est-à-dire que si on estime qu'il n'est pas présentable au titre d'une ou deux UE, il faut que ce soit bien argumenté et il faut que ça s'inscrive dans un complément de formation.</p>	<p>[Voilà ! C'est ça, c'est cela !] [Et il faut quand même qu'on s'interroge sur ... quand même si en termes de qualité...] [Pour cet étudiant qu'est-ce qui se passe durant cette année ?] [C'est aussi à nous de nous positionner par rapport à ça (...)] [(...) c'est-à-dire que si on estime qu'il n'est pas présentable au titre d'une ou deux UE (...)] [(...) il faut que ce soit bien argumenté (...)] [(...) et il faut que ça s'inscrive dans un complément de formation.]</p>	<p>[Voilà ! C'est ça, c'est cela !] [(...) si en termes de qualité...] [(...) qu'est-ce qui se passe durant cette année ?] [(...) nous positionner (...)] [(...) on estime qu'il n'est pas présentable au titre d'une ou deux UE (...)] [(...) ce soit bien argumenté (...)] [(...) ça s'inscrive dans un complément de formation.]</p>	<p>Accord sur le propos Qualité de la formation</p> <p>Cursus de formation</p> <p>Positionnement professionnel</p> <p>Positionnement pédagogique</p> <p>Argumentation</p> <p>Complément de formation</p>	
<p>m94 : Oui.</p> <p>M94 : Mais la difficulté quand même actuelle c'est que ce complément de formation se fait sur une année, et que... et que ça nous amène quand même très très loin.</p>	<p>[Mais la difficulté quand même actuelle (...)] [(...) c'est que ce complément de formation se fait sur une année (...)] [(...) et que... et que ça nous amène quand</p>	<p>[(...) la difficulté (...)] [(...) ce complément de formation (...)] [(...) nous amène quand même très</p>	<p>Difficultés</p> <p>Complément de formation</p> <p>Temporalité</p>	

		même très très loin.]	très loin.]		
	m95 : Oui. M95 : Autant un complément de formation, vous voyez, par exemple, ils ont six mois pour réajuster. Mais là un complément de formation sur une année qui va montrer qu'au DEI suivant ils ne vont pas être reçus... Bien je ne sais pas vous voyez, je ne sais pas...	[Autant un complément de formation (...)] [(...) ils ont six mois pour réajuster.] [Mais là un complément de formation sur une année (...)] [(...) qui va montrer qu'au DEI suivant ils ne vont pas être reçus...] [Bien je ne sais pas vous voyez, je ne sais pas...]	[(...) un complément de formation (...)] [(...) six mois pour réajuster.] [(...) un complément de formation sur une année (...)] [(...) au DEI suivant ils ne vont pas être reçus...] [(...) je ne sais pas vous voyez, je ne sais pas...]	Complément de formation Temporalité Complément de formation Echec des étudiants au DEI Absence d'avis	
	m96 : Ce n'est pas de la qualité sur le plan de l'étudiant, c'est ce que vous voulez dire ? M96 : En tout cas je ne suis pas sûre, en tout cas je ne suis pas sûre ! Parce que moi j'imagine, j'imagine hein parce que je ne l'ai pas vécu, mais cet étudiant il va donc travailler comme aide-soignant...	[En tout cas je ne suis pas sûre, en tout cas je ne suis pas sûre !] [Parce que moi j'imagine, j'imagine hein parce que je ne l'ai pas vécu (...)] [(...) mais cet étudiant il va donc travailler comme aide-soignant...]	[(...) je ne suis pas sûre, en tout cas je ne suis pas sûre !] [(...) j'imagine, j'imagine (...) je ne l'ai pas vécu (...)] [(...) cet étudiant il va donc travailler comme aide-soignant...]	Incertitude Représentation Projet professionnel de formation	
	m97 : Oui. M97 : C'est un schéma classique.	[C'est un schéma classique.]	[C'est un schéma classique.]	Conventionnel	
	m98 : C'est ce que font en général ces étudiants-là ? M98 : Oui. Alors ça peut lui être utile, mais du coup en quoi il va continuer d'investir le métier pour lequel il se forme aussi, celui d'infirmier ? Je ne sais pas, je ne sais pas ! Peut-être que l'expérience va nous montrer que ça peut être utile, je ne pense pas... Je pense que pour certains, ça va quand même être compliqué.	[Alors ça peut lui être utile (...)] [(...) en quoi il va continuer d'investir le métier pour lequel il se forme aussi (...)] [(...) celui d'infirmier ?] [Je ne sais pas, je ne sais pas !] [Peut-être que l'expérience va nous montrer que ça peut être utile (...)] [(...) je ne pense pas...] [Je pense que pour certains, ça va quand même être compliqué.]	[(...) peut lui être utile (...)] [(...) continuer d'investir le métier pour lequel il se forme aussi (...)] [(...) celui d'infirmier ?] [Je ne sais pas, je ne sais pas !] [(...) l'expérience va nous montrer que ça peut être utile (...)] [(...) je ne pense pas...] [(...) pour certains, ça va quand même être compliqué.]	Utilité Projet professionnel de formation Métier Absence d'avis Apprentissage expérientiel Doute Difficultés des étudiants	
515 à 570	m99 : Oui. Mais ce questionnaire euh ... est intéressant, parce que euh ... C'est un questionnaire effectivement que se posent les gens qui sont dans une mission de responsabilité de cette ingénierie.... M99 : Oui.	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	Perte de sens induite par une priorisation des composantes organisationnelles de la formation au détriment de la pédagogie.

<p>m100 : <i>pédagogique surtout, c'est-à-dire la déclinaison de l'ingénierie de formation qui est pour nous effectivement euh ... Parfois une contrainte avec une réglementation, des textes, un programme qui ne sont pas euh ... qui n'envisagent pas forcément les situations individuelles.</i></p> <p>M100 : Oui.</p>	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	
<p>m101 : <i>Et qui raisonnent beaucoup plus sur du collectif ?</i></p> <p>M101 : C'est cela. Oui, oui et puis si vous voulez après on voit bien que dans les IFSI on est préoccupé par le règlementaire. Moi, bon j'avais déjà repéré, puisque en tant que formateur ça ne nous échappe pas non plus. Parfois je me dis mais c'est trop, vous voyez, c'est... Et puis en même temps je me dis il faut au moins du règlementaire, au moins des décisions régionales quand même, au moins ça.</p>	<p>[C'est cela. Oui, oui (...)]</p> <p>[(...) on voit bien que dans les IFSI on est préoccupé par le règlementaire.]</p> <p>[Moi, bon j'avais déjà repéré (...)]</p> <p>[(...) puisque en tant que formateur ça ne nous échappe pas non plus.]</p> <p>[Parfois je me dis mais c'est trop (...)]</p> <p>[Et puis en même temps je me dis il faut au moins du règlementaire (...)]</p> <p>[(...) au moins des décisions régionales quand même, au moins ça.]</p>	<p>[C'est cela. Oui, oui (...)]</p> <p>[(...) on est préoccupé par le règlementaire.]</p> <p>[(...) j'avais déjà repéré (...)]</p> <p>[(...) en tant que formateur ça ne nous échappe pas non plus.]</p> <p>[(...) je me dis mais c'est trop (...)]</p> <p>[(...) au moins du règlementaire (...)]</p> <p>[(...) au moins des décisions régionales (...)]</p>	<p>Acquiescement</p> <p>Textes réglementaires</p> <p>Discernement</p> <p>Compétences professionnelles</p> <p>Réflexion personnelle</p> <p>Textes réglementaires</p> <p>Décisions régionales</p>	
<p>m102 : <i>Oui.</i></p> <p>M102 : Et c'est très compliqué.</p>	[Et c'est très compliqué.]	[(...) c'est très compliqué.]	Difficultés	
<p>m103 : <i>C'est difficile ?</i></p> <p>M103 : C'est très compliqué.</p>	[C'est très compliqué.]	[C'est très compliqué.]	Difficultés	
<p>m104 : <i>Oui ?</i></p> <p>M104 : Oui, oui !</p>	[Oui, oui !]	[Oui, oui !]	Acquiescement	
<p>m105 : <i>C'est difficile à quel titre ?</i></p> <p>M105 : Vous voyez je pense que euh ... chaque IFSI sans doute euh ... tente de faire au mieux, et peut-être n'a pas toujours envie de communiquer tous azimuts sur ses pratiques, je pense.</p>	<p>[(...) je pense que euh ... chaque IFSI sans doute euh ... tente de faire au mieux (...)]</p> <p>[(...) et peut-être n'a pas toujours envie de communiquer tous azimuts sur ses pratiques, je pense.]</p>	<p>[(...) chaque IFSI sans doute (...)]</p> <p>[(...) tente de faire au mieux (...)]</p> <p>[(...) n'a pas toujours envie de communiquer tous azimuts sur ses pratiques (...)]</p>	<p>Comparatif inter-IFSI</p> <p>Partage d'expérience inter-IFSI</p>	
<p>m106 : <i>D'accord, d'accord.</i></p> <p>M106 : Parce que je pense que parfois ça doit être euh ...</p>	[Parce que je pense que parfois ça doit être euh ...]	[(...) je pense que parfois (...)]	Réflexion personnelle	
<p>m107 : <i>Donc c'est le partage d'expérience qui ne serait pas suffisant...</i></p> <p>M107 : Je pense.</p>	[Je pense.]	[Je pense.]	Certitude	

m108 : sur le plan régional ? M108 : Je pense, oui !	[Je pense, oui !]	[Je pense, oui !]	Certitude	
m109 : Et malgré tout il y a un conseiller pédagogique ? M109 : Oui, oui. Mais qui... mais bon, moi je trouve que ... on est quand même, on est quand même dans ... Entre toutes nos tutelles, il faut quand même dire qu'un IFSI c'est quand même la plupart du temps un établissement hospitalier, un établissement de santé gestionnaire et une tutelle de la Région, c'est l'ARS, c'est la DRJ ⁵⁸ et c'est l'Université. Eh bien je pense que ça fait beaucoup. Ça fait quand même beaucoup, beaucoup de tutelles, beaucoup de euh... d'injonctions, beaucoup de euh... d'enquêtes qu'ils nous sortent aussi de ce pourquoi on est euh... on est formateur, ou coordinateur ou cadre Sup ou autres.	[Oui, oui. Mais qui...] [Entre toutes nos tutelles (...)] [(...) il faut quand même dire qu'un IFSI c'est quand même la plupart du temps un établissement hospitalier, un établissement de santé gestionnaire et une tutelle de la Région c'est l'ARS, c'est la DRJ et c'est l'Université.] [Eh bien je pense que ça fait beaucoup.] [Ça fait quand même beaucoup (...)] [(...) beaucoup de tutelles (...)] [(...) beaucoup de euh... d'injonctions (...)] [(...) beaucoup de euh... d'enquêtes qu'ils nous sortent aussi de ce pourquoi on est euh... on est formateur, ou coordinateur ou cadre Sup ou autres.]	[Oui, oui. (...)] [Entre toutes nos tutelles (...)] [(...) la plupart du temps un établissement hospitalier un établissement de santé gestionnaire et une tutelle de la Région c'est l'ARS, c'est la DRJ, et c'est l'Université.] [(...) ça fait beaucoup.] [Ça fait quand même beaucoup (...)] [(...) beaucoup de tutelles (...)] [(...) beaucoup (...)] [(...) beaucoup (...) d'enquêtes (...)]	Acquiescement Multiplicité de tutelles Multiplicité de tutelles Multitude Multitude Multitude de tutelles Multitude d'injonctions Multitude d'enquêtes	
m110 : D'accord. M110 : Et je crois que on peut en perdre euh... on peut en perdre le sens. Et je pense qu'à certains moments on en perd le sens.	[Et je crois que on peut en perdre euh... on peut en perdre le sens.] [Et je pense qu'à certains moments on en perd le sens.]	[(...) on peut en perdre le sens.] [(...) à certains moments on en perd le sens.]	Perte de sens Perte de sens	
m111 : D'accord. M111 : Moi je pense que quand certains IFSI ont été amenés à repositionner toutes leurs UE, parce qu'il y avait des rattrapages d'étudiants, et que toute l'ingénierie s'est basée sur euh ... On en perd le sens, je crois qu'on en perd le sens.	[Moi je pense que quand certains IFSI ont été amenés à repositionner toutes leurs UE (...)] [(...) parce qu'il y avait des rattrapages d'étudiants (...)] [(...) et que toute l'ingénierie s'est basée sur euh ... (...)] [On en perd le sens, je crois qu'on en perd le sens.]	[(...) certains IFSI ont été amenés à repositionner toutes leurs UE (...)] [(...) parce qu'il y avait des rattrapages d'étudiants (...)] [(...) toute l'ingénierie (...)] [On en perd le sens, je crois qu'on en perd le sens.]	Comparatif inter-IFSI Cursus de formation Ingénierie pédagogique Perte de sens	

⁵⁸ DRJ signifie dans l'entretien DRJSCS : abréviation de Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale.

	<i>m112 : Oui.</i> M112 : Je crois que c'est juste pas raisonnable, quoi !	[Je crois que c'est juste pas raisonnable, quoi !]	[(...) c'est juste pas raisonnable, (...)]	Déraisonnable	
	<i>m113 : Oui.</i> M113 : Et malgré tout je le comprends très très bien hein, je le comprends.	[Et malgré tout je le comprends très très bien (...)] [(...) je le comprends.]	[(...) je le comprends très très bien (...)] [(...) je le comprends.]	Compréhension Compréhension	
	<i>m114 : Oui.</i> M114 : On est dans des logiques d'organisation qui... priment vraiment sur la pédagogie. Et en conséquence ce n'est pas toujours... c'est quand même très compliqué. Alors après, nous on est dans nos trois premières années. Je pense que quand on se sera approprié mieux les choses, on aura plus de liberté, je pense qu'on sera certainement plus avisés sur certaines choses, mais bon...	[On est dans des logiques d'organisation (...)] [(...) qui... priment vraiment sur la pédagogie.] [Et en conséquence ce n'est pas toujours... c'est quand même très compliqué.] [(...) nous on est dans nos trois premières années.] [Je pense que quand on se sera approprié mieux les choses (...)] [(...) on aura plus de liberté (...)] [(...) je pense qu'on sera certainement plus avisés sur certaines choses (...)]	[(...) des logiques d'organisation (...)] [(...) priment vraiment sur la pédagogie.] [(...) c'est quand même très compliqué.] [(...) dans nos trois premières années.] [(...) on se sera approprié mieux (...)] [(...) on aura plus de liberté (...)] [(...) on sera certainement plus avisés (...)]	Organisation Incohérence pédagogique Difficultés Première promotion Appropriation Apprentissage expérientiel Apprentissage expérientiel	
571 à 676	<i>m115 : En fait, ce nouveau référentiel il est... ? Vous le qualifieriez comment ?</i> M115 : Je le trouve extrêmement complexe !	[Je le trouve extrêmement complexe !]	[(...) extrêmement complexe !]	Complexité	Inadéquation entre le « projet-visée » de l'ingénierie de formation au bénéfice de la qualité de la formation pour les étudiants et l'évaluation de sa mise en œuvre sur les terrains professionnels de stage.
	<i>m116 : Oui ?</i> M116 : Je trouve que sa mise en œuvre est lourde euh ... alors, pour les aspects négatifs, hein ! Et je m'interroge en termes de résultats et de... de qualité euh ... de la formation, mais aussi de la qualité des formés, quoi. Parce que je... quand j'ai découvert ce nouveau référentiel, et dans ma participation en tant que formateur, là, je me dis vraiment on... on amène des choses intéressantes aux étudiants et utiles pour le métier, et qui sans doute manquaient avant. Et à la fois, quand j'entends les collègues, aussi bien formateurs que sur le terrain, il semble y avoir de vraies lacunes sur le cœur de métier et là je ne	[Je trouve que sa mise en œuvre est lourde (...)] [(...) alors, pour les aspects négatifs (...)] [Et je m'interroge en termes de résultats (...)] [(...) et de... de qualité euh ... de la formation (...)] [(...) mais aussi de la qualité des formés (...)] [Parce que je... quand j'ai découvert ce nouveau référentiel (...)] [(...) et dans ma participation en tant que formateur (...)] [(...) là, je me dis vraiment on... on amène	[(...) mise en œuvre est lourde (...)] [(...) les aspects négatifs (...)] [(...) en termes de résultats (...)] [(...) de qualité (...) de la formation (...)] [(...) la qualité des formés (...)] [(...) j'ai découvert ce nouveau référentiel (...)] [(...) participation en tant que formateur (...)] [(...) des choses intéressantes aux	Lourdeur de mise en œuvre Aspects négatifs Résultats Qualité de la formation Qualité des formés Nouveau référentiel Formateur Intérêt pour les étudiants	

	comprends pas. Je ne comprends pas.	des choses intéressantes aux étudiants (...) [(...) et utiles pour le métier (...)] [(...) et qui sans doute manquaient avant.] [Et à la fois, quand j'entends les collègues (...)] [(...) aussi bien formateurs que sur le terrain (...)] [(...) il semble y avoir de vraies lacunes sur le cœur de métier (...)] [(...) et là je ne comprends pas.] [Je ne comprends pas.]	étudiants (...) [(...) utiles pour le métier (...)] [(...) manquaient avant.] [(...) j'entends les collègues (...)] [(...) aussi bien formateurs que sur le terrain (...)] [(...) de vraies lacunes sur le cœur de métier (...)] [(...) je ne comprends pas.] [Je ne comprends pas.]	Utilité pour le métier Apports complémentaires Ecoute des collègues Cadres de santé Cœur de métier lacunaire Incompréhension Incompréhension	
	<i>m117</i> : Vous pouvez préciser quand vous dites « de vraies lacunes sur le cœur de métier » ? M117 : Eh bien par exemple sur... Ce que j'entends énormément, c'est sur la mise en lien. C'est-à-dire justement euh... ce qui est à voir avec le projet de soins et la pharmaco, les calculs alors qu'on n'en a jamais fait autant, alors je me dis « Qu'est-ce qui se passe ? ».	[(...) Ce que j'entends énormément (...)] [(...) c'est sur la mise en lien.] [C'est-à-dire justement euh... ce qui est à voir avec le projet de soins (...)] [(...) et la pharmaco, les calculs (...)] [(...) alors qu'on n'en a jamais fait autant (...)] [(...) alors je me dis « Qu'est-ce qui se passe ? ».	[(...) j'entends énormément (...)] [(...) la mise en lien.] [(...) à voir avec le projet de soins (...)] [(...) la pharmaco, les calculs (...)] [(...) on n'en a jamais fait autant (...)] [(...) alors je me dis « Qu'est-ce qui se passe ? ».	Ecoute Mise en lien Projet de soins Contenus de formation Fréquence Questionnement	
	<i>m118</i> : Et ça, ce sont les collègues formateurs ou les collègues de terrain ? M118 : Les deux, les deux. Les collègues de terrain disent très clairement qu'il y a des défauts de prise en soins, que arrivés en troisième année... Alors arrivés en troisième année il leur semble qu'il leur reste beaucoup de chemin mais c'est quelque chose qu'on entendait déjà avant.	[Les deux, les deux.] [Les collègues de terrain disent très clairement (...)] [(...) qu'il y a des défauts de prise en soins (...)] [(...) que arrivés en troisième année...] [Alors arrivés en troisième année il leur semble qu'il leur reste beaucoup de chemin (...)] [(...) mais c'est quelque chose qu'on entendait déjà avant.]	[Les deux, les deux.] [Les collègues de terrain (...)] [(...) des défauts de prise en soins (...)] [(...) arrivés en troisième année...] [(...) il leur reste beaucoup de chemin (...)] [(...) quelque chose qu'on entendait déjà avant.]	Cadres de santé Cadres de santé Prise en soins Cursus de formation Niveau requis Antériorité	
	<i>m119</i> : Oui, oui. M119 : Quand ils l'argumentent, ils l'argumentent assez clairement sur la	[Quand ils l'argumentent, ils l'argumentent assez clairement (...)]	[(...) ils l'argumentent assez clairement (...)]	Argumentation	

<p>difficulté à mettre en lien donc les problèmes de santé avec les actions cohérentes, les traitements enfin voilà toute l'analyse de la situation de la personne soignée, et puis euh ... Également donc la difficulté à prendre un secteur de personnes soignées. Mais nous, on a quand même un inconvénient qui est peut-être inhérent donc à notre IFSI, en tous les cas que moi je vis comme un inconvénient, c'est sans doute le manque de diversité de terrains. Donc peut-être que sur ces stages longs qui... pour lequel je vois un certain nombre d'avantages. En tous les cas, moi je me disais « Les stages longs, super il y en a marre de ces étudiants qui passent à travers les mailles du filet »...</p>	<p>[(...) sur la difficulté à mettre en lien (...)] [(...) donc les problèmes de santé avec les actions cohérentes, les traitements (...)]</p> <p>[(...) toute l'analyse de la situation de la personne soignée (...)] [Également donc la difficulté à prendre un secteur de personnes soignées.] [Mais nous, on a quand même un inconvénient qui est peut-être inhérent donc à notre IFSI (...)] [(...) en tous les cas que moi je vis comme un inconvénient (...)] [(...) c'est sans doute le manque de diversité de terrains.] [Donc peut-être que sur ces stages longs qui... pour lequel je vois un certain nombre d'avantages.] [En tous les cas, moi je me disais « Les stages longs, super (...)] [(...) il y en a marre de ces étudiants qui passent à travers les mailles du filet »...]</p>	<p>[(...) difficulté à mettre en lien (...)] [(...) les problèmes de santé avec les actions cohérentes, les traitements (...)]</p> <p>[(...) toute l'analyse de la situation (...)] [(...) difficulté à prendre un secteur de personnes soignées.] [(...) un inconvénient qui est peut-être inhérent donc à notre IFSI (...)]</p> <p>[(...) comme un inconvénient (...)]</p> <p>[(...) le manque de diversité de terrains.] [(...) ces stages longs (...) un certain nombre d'avantages.]</p> <p>[(...) « Les stages longs, super (...)]</p> <p>[(...) étudiants qui passent à travers les mailles du filet »...]</p>	<p>Mise en lien Mise en lien</p> <p>Mise en lien</p> <p>Prise en soins</p> <p>Particularité de l'IFSI</p> <p>Inconvénient</p> <p>Manque de diversité de terrains Durée de stage longue avantageuse</p> <p>Durée de stage longue</p> <p>Identification des problèmes</p>	
<p><i>m120 : Oui.</i> M120 : ... On pressent le problème, mais quand on fait l'évaluation, on a été cadre de terrains on sait ce que c'est, l'infirmière dit « Moi j'ai travaillé deux jours, j'ai travaillé un jour », bref personne s'engage vraiment, on met une note, à l'époque c'était 12 ou 14, 12 ou 14, on savait bien que ce n'était pas bon, maintenant c'est des croix, le problème est le même, du coup sur 10 semaines c'est quand même une évaluation beaucoup plus précise.</p>	<p>[On pressent le problème (...)] [(...) mais quand on fait l'évaluation (...)] [(...) on a été cadre de terrains on sait ce que c'est (...)] [(...) l'infirmière dit « Moi j'ai travaillé deux jours, j'ai travaillé un jour » (...)] [(...) bref personne s'engage vraiment (...)]</p> <p>[(...) on met une note, à l'époque c'était 12 ou 14, 12 ou 14 (...)] [(...) on savait bien que ce n'était pas bon (...)] [(...) maintenant c'est des croix (...)] [(...) le problème est le même (...)] [(...) du coup sur 10 semaines c'est quand même une évaluation beaucoup plus</p>	<p>[(...) pressent le problème (...)] [(...) on fait l'évaluation (...)] [(...) on sait ce que c'est (...)]</p> <p>[(...) « Moi j'ai travaillé deux jours, j'ai travaillé un jour » (...)] [(...) personne s'engage vraiment (...)] [(...) on met une note (...)]</p> <p>[(...) ce n'était pas bon (...)]</p> <p>[(...) c'est des croix (...)] [(...) le problème est le même (...)] [(...) une évaluation beaucoup plus précise.]</p>	<p>Anticipation du problème Evaluation de l'étudiant Connaissance du terrain</p> <p>Encadrement de l'étudiant</p> <p>Engagement</p> <p>Evaluation de l'étudiant</p> <p>Evaluation de l'étudiant</p> <p>Modalités d'évaluation Problème récurrent Evaluation de l'étudiant</p>	

		précise.]			
	m121 : <i>Oui, plus fine ?</i> M121 : Ah beaucoup plus fine, beaucoup plus argumentée. Et euh ... et donc du coup, ça c'est l'avantage des stages de 10 semaines, mais l'inconvénient c'est le manque de diversité.	[Ah beaucoup plus fine, beaucoup plus argumentée.] [(...) ça c'est l'avantage des stages de 10 semaines (...)] [(...) mais l'inconvénient c'est le manque de diversité.]	[(...) beaucoup plus fine, beaucoup plus argumentée.] [(...) l'avantage des stages de 10 semaines (...)] [(...) c'est le manque de diversité.]	Évaluation de l'étudiant Durée de stage longue avantageuse Manque de diversité de stages	
	m122 : <i>D'accord.</i> M122 : Et du coup, on est peut-être passé, vous voyez... Avant on avait seize à dix-huit stages, maintenant on en a sept en gros. Et peut-être que l'écart... Là vous voyez pour des... des... enfin des établissements comme nous c'est peut-être un peu... Un manque de diversité peut, peut-être, contribuer à un manque de repérage des pratiques et d'analyse pour nos étudiants.	[Avant on avait seize à dix-huit stages (...)] [(...) maintenant on en a sept en gros.] [(...) pour des... des... enfin des établissements comme nous c'est peut-être un peu...] [Un manque de diversité peut, peut-être, contribuer (...)] [(...) à un manque de repérage des pratiques et d'analyse pour nos étudiants.]	[(...) on avait seize à dix-huit stages (...)] [(...) on en a sept en gros.] [(...) des établissements comme nous (...)] [Un manque de diversité peut, peut-être, contribuer (...)] [(...) manque de repérage des pratiques et d'analyse pour nos étudiants.]	Nombre de stages antérieurs Nombre de stages actuels Contexte local Manque de diversité Manque de repérages des attendus de formation	
	m123 : <i>Alors, c'est vrai que vous en faites dans ce que vous... ce que vous dites une petite problématique locale, mais en réalité dans ce que j'entends il y a aussi beaucoup moins de stages ?</i> M123 : Oui.	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	
	m124 : <i>Donc même, si on va dire, sur une région ou un centre qui a une grande diversité de stages, l'étudiant pour autant ne pourra avoir que, on va dire, 6 grandes disciplines au maximum ?</i> M124 : Ah oui, tout à fait !	[Ah oui, tout à fait !]	[Ah oui, tout à fait !]	Acquiescement	
	m125 : <i>Là où avant on en voyait 16 ?</i> M125 : Alors, vous voyez c'est là que je me dis dans les changements, avant... Vous savez que les MSP ⁵⁹ sont regrettées par nos	[Vous savez que les MSP sont regrettées par nos collègues de terrains (...)] [(...) c'est incroyable j'ai été totalement	[(..) les MSP sont regrettées par nos collègues de terrains (...)] [(...) c'est incroyable (...) totalement	Mises en situation professionnelle Etonnement	

⁵⁹ MSP : lire partout Mise en Situation Professionnelle.

	collègues de terrains, c'est incroyable j'ai été totalement surprise, mais c'est totalement regretté. Moi je ne les regrette pas. Euh... en tout cas je ne les regrettais pas, mais je ne sais plus. Parce que ce que je peux regretter c'est les démarches de soins, parce qu'en fait, certes il y avait deux MSP par an, mais les étudiants s'obligeaient en termes d'entraînement, mais surtout en termes de MSP, euh... à faire des démarches de soins, qu'on appellerait maintenant plutôt projet de soins, mais peu importe.	[surprise (...)] [(...) mais c'est totalement regretté.] [Moi je ne les regrette pas.] [(...) en tout cas je ne les regrettais pas (...)] [(...) mais je ne sais plus.] [Parce que ce que je peux regretter c'est les démarches de soins (...)] [(...) certes il y avait deux MSP par an (...)] [(...) mais les étudiants s'obligeaient en termes d'entraînement (...)] [(...) mais surtout en termes de MSP, euh... à faire des démarches de soins (...)] [(...) qu'on appellerait maintenant plutôt projet de soins, mais peu importe.]	[surprise (...)] [(...) totalement regretté.] [(...) je ne les regrette pas.] [(...) je ne les regrettais pas (...)] [(...) je ne sais plus.] [(...) je peux regretter c'est les démarches de soins (...)] [(...) deux MSP par an (...)] [(...) les étudiants s'obligeaient en termes d'entraînement (...)] [(...) en termes de MSP (...)] [(...) maintenant plutôt projet de soins (...)]	Nostalgie Absence de nostalgie Absence de nostalgie Incertitude Nostalgie Mises en situation professionnelle Investissement des étudiants Mises en situation professionnelle Projet de soins	
<i>m126 : Oui.</i> M126 : Et donc du coup, ils en faisaient quand même huit à dix par stage sur quatre semaines. Or là, très clairement si on n'a pas l'exigence, et nous on a réajusté notre dispositif par rapport à ça, si on n'a pas l'exigence de leur demander de rédiger et de nous présenter des projets de soins, ils n'en font pas.	[(...) ils en faisaient quand même huit à dix par stage sur quatre semaines.] [Or là, très clairement si on n'a pas l'exigence (...)] [(...) nous on a réajusté notre dispositif par rapport à ça (...)] [(...) si on n'a pas l'exigence de leur demander de rédiger et de nous présenter des projets de soins (...)] [(...) ils n'en font pas.]	[(...) huit à dix par stage (...)] [(...) si on n'a pas l'exigence (...)] [(...) on a réajusté notre dispositif (...)] [(...) l'exigence de leur demander de rédiger et de nous présenter des projets de soins (...)] [(...) ils n'en font pas.]	8 à 10 démarches de soins Commande pédagogique Dispositif de formation réajusté Commande pédagogique Manque d'investissement des étudiants		
<i>m127 : D'accord.</i> M127 : Ils n'en font pas, et ça j'émiettrais l'hypothèse que comme moyen de progression et d'intégration des connaissances, ça devait quand même être efficient !	[Ils n'en font pas (...)] [(...) j'émiettrais l'hypothèse que comme moyen de progression et d'intégration des connaissances (...)] [(...) ça devait quand même être efficient !]	[Ils n'en font pas (...)] [(...) moyen de progression et d'intégration des connaissances (...)] [(...) être efficient !]	Manque d'investissement des étudiants Intégration des connaissances Efficience		
<i>m128 : D'accord. C'est-à-dire que maintenant le... la réglementation nous impose deux analyses de situation...</i> M128 : Oui.					
<i>m129 : ... en stage, mais ça ne remplace</i>	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement		

<p><i>pas... ?</i> M129 : Ah pas du tout !, pour moi c'est autre chose. En tout cas, nous, tel qu'on le conçoit ici c'est pas du tout la même chose. L'analyse... les analyses de situation euh ... qu'elles soient dites analyses de situation emblématiques ou pas, ont leur intérêt, mais de mon point de vue elles ne remplacent pas du tout la.. le... Mais elles ne remplacent pas l'élaboration d'un projet de soins pour une personne ou un groupe de personnes euh ... et l'entraînement... Parce que tout à l'heure on parlait des difficultés récurrentes en pharmacologie, ils en ont jamais eu autant. Et moi ce qui m'étonne, c'est qu'ils satisfont pour un plus grand nombre aux exigences des UE, parce que la plupart arrivent au moins à la moyenne, et puis quand vous leur demandez des choses extrêmement basiques comme les effets secondaires des antibiotiques, ou ce médicament il appartient à quelle famille, ils sont très loin du compte.</p>	<p>[Ah pas du tout !] [(...) pour moi c'est autre chose.] [(...) nous, tel qu'on le conçoit ici c'est pas du tout la même chose.] [L'analyse... les analyses de situation euh ... qu'elles soient dites analyses de situation emblématiques ou pas, ont leur intérêt (...)] [(...) mais de mon point de vue elles ne remplacent pas du tout (...)] [Mais elles ne remplacent pas l'élaboration d'un projet de soins pour une personne ou un groupe de personnes (...)] [et l'entraînement... (...)] [(...) on parlait des difficultés récurrentes en pharmacologie (...)] [(...) ils en ont jamais eu autant.] [Et moi ce qui m'étonne (...)] [(...) c'est qu'ils satisfont pour un plus grand nombre aux exigences des UE (...)] [(...) parce que la plupart arrivent au moins à la moyenne (...)] [(...) quand vous leur demandez des choses extrêmement basiques comme les effets secondaires des antibiotiques, ou ce médicament il appartient à quelle famille (...)] [(...) ils sont très loin du compte.]</p>	<p>[Ah pas du tout !] [(...) c'est autre chose.] [(...) c'est pas du tout la même chose.] [(...) analyses de situation emblématiques ou pas, ont leur intérêt (...)] [(...) mais de mon point de vue (...)] [(...) l'élaboration d'un projet de soins (...)] [et l'entraînement... (...)] [(...) difficultés récurrentes en pharmacologie (...)] [(...) jamais eu autant.] [(...) ce qui m'étonne (...)] [(...) aux exigences des UE (...)] [(...) au moins à la moyenne (...)] [(...) les effets secondaires des antibiotiques, ou ce médicament il appartient à quelle famille (...)] [(...) ils sont très loin du compte.]</p>	<p>Positionnement différencié Positionnement différencié Positionnement différencié Intérêt des analyses de situation Positionnement différencié Projet de soins Investissement des étudiants Contenus de formation Fréquence Etonnement Niveau d'exigence des UE Résultats des étudiants Évaluation des étudiants Résultats insatisfaisants des étudiants</p>	
<p>m130 : Oui M130 : Alors je ne m'explique pas ce...</p>	<p>[Alors je ne m'explique pas ce...]</p>	<p>[(...) je ne m'explique pas (...)]</p>	<p>Incompréhension</p>	
<p>m131 : Et Sur l'élaboration des projets de soins en service dont vous parlez est-ce que vous ne pensez pas que euh ... avec l'instauration des tuteurs de stage il y a quelque chose à travailler de cet ordre-là ? M131 : Bien alors, nous... nous euh... on a donc revu nos positions par rapport à ça. Il y a une évaluation qui se fait sur le terrain donc</p>	<p>[(...) on a donc revu nos positions par rapport à ça.] [Il y a une évaluation qui se fait sur le</p>	<p>[(...) on a donc revu nos positions (...)] [(...) une évaluation qui se fait sur le</p>	<p>Ingénierie pédagogique réajustée Évaluation en situation</p>	

	<p>euh... donc en S1 avec le tuteur de stage et systématiquement est demandé le euh... donc, par nous et par le tuteur, ou conjointement, ça dépend des modalités d'organisation, l'élaboration d'un projet de soins écrit et exposé.</p>	<p>terrain (...) [(...) donc en S1 avec le tuteur de stage (...) [(...) systématiquement est demandé (...) par nous et par le tuteur, ou conjointement (...) [(...) ça dépend des modalités d'organisation (...) [(...) l'élaboration d'un projet de soins écrit et exposé.]</p>	<p>terrain (...) [(...) avec le tuteur de stage (...) [(...) par nous et par le tuteur, ou conjointement (...) [(...) modalités d'organisation (...) [(...) un projet de soins écrit et exposé.]</p>	<p>professionnelle Tuteur de stage Tuteur de stage et formateur Modalités d'organisation Projet de soins formalisé</p>	
	<p>m132 : Donc quand vous dites « Il y a une évaluation qui est réalisée avec le tuteur », c'est une évaluation de quoi ? M132 : C'est... C'est une évaluation donc projet de soins qui rentre dans une UE et donc qui se pose dès le premier semestre.</p>	<p>[C'est une évaluation donc projet de soins qui rentre dans une UE (...) [(...) donc qui se pose dès le premier semestre.]</p>	<p>[(...) une évaluation donc projet de soins (...) [(...) dès le premier semestre.]</p>	<p>Projet de soins évalué Ingénierie pédagogique</p>	
	<p>m133 : D'accord. M133 : Euh ... et puis après, si vous voulez, il n'y a plus d'évaluation chiffrée, mais...</p>	<p>[(...) et puis après (...) il n'y a plus d'évaluation chiffrée (...)]</p>	<p>[(...) il n'y a plus d'évaluation chiffrée (...)]</p>	<p>Ingénierie pédagogique</p>	
	<p>m134 : Oui. M134 : Mais il y a une évaluation qualitative, donc euh ...</p>	<p>[Mais il y a une évaluation qualitative (...)]</p>	<p>[(...) une évaluation qualitative (...)]</p>	<p>Évaluation qualitative</p>	
677 à 713	<p>m135 : Et donc la première, c'est une évaluation auprès de l'étudiant qui présente un projet de soins en présence du tuteur et du formateur référent ? M135 : Oui tout à fait. Tout à fait. Et ça contribue à l'évaluation de l'UE « Projet de soins ».</p>	<p>[Oui tout à fait. Tout à fait.] [Et ça contribue à l'évaluation de l'UE « Projet de soins ».]</p>	<p>[Oui tout à fait. Tout à fait.] [(...) l'évaluation de l'UE « Projet de soins ».]</p>	<p>Acquiescement Evaluation théorique</p>	<p>Les contraintes de l'ingénierie de formation en termes de charge de travail induite et les aménagements effectués au travers de l'ingénierie pédagogique.</p>
	<p>m136 : D'accord, oui. M136 : Et même de plusieurs UE, parce qu'on a regroupé plusieurs UE pour éviter quand même ces... ces... Elles sont tellement tellement nombreuses, quoi. Je demande si ... je me demande vous voyez si... il y a tellement d'UE, tellement d'éval', est-ce que finalement ils ne répondent pas à la commande d'une certaine manière ? Et est-</p>	<p>[Et même de plusieurs UE (...) [(...) parce qu'on a regroupé plusieurs UE pour éviter quand même ces... ces...] [Elles sont tellement tellement nombreuses (...) [Je demande si ... je me demande (...) si... (...) [(...) il y a tellement d'UE, tellement d'éval'</p>	<p>[(...) de plusieurs UE (...) [(...) regroupé plusieurs UE (...) [(...) tellement tellement nombreuses (...) [Je demande si ... je me demande (...) si... (...) [(...) tellement d'UE, tellement</p>	<p>Evaluation théorique plurielle Evaluation théorique plurielle Nombre d'UE Questionnement personnel Nombre d'UE et</p>	

ce qu'ils intègrent réellement ces connaissances pour les mettre au service de la personne soignée ? Vous voyez ? Je me pose des questions par rapport à ça.	(...) [(...) est-ce que finalement ils ne répondent pas à la commande d'une certaine manière ?] [Et est-ce qu'ils intègrent réellement ces connaissances pour les mettre au service de la personne soignée ?] [(...) Je me pose des questions par rapport à ça.]	d'éval' (...) [(...) ils ne répondent pas à la commande d'une certaine manière ?] [(...) ils intègrent réellement ces connaissances (...)] [(...) Je me pose des questions (...)]	d'évaluations Réponse des étudiants à la commande Intégration des connaissances Questionnement personnel	
<i>m137 : Vous faites une évaluation par UE ou vous faites des regroupements d'UE pour les évaluations ?</i> M137 : Non, on fait des regroupements !	[Non, on fait des regroupements !]	[(...) on fait des regroupements !]	Evaluation théorique plurielle	
<i>m138 : Vous faites des regroupements !</i> M138 : On fait des regroupements. Mais tout n'est pas regroupé, et là encore... Tout à l'heure vous m'avez interpellé sur euh ... sur euh ... les UE, les redondances etc. Eh bien là, je pense que là, c'est pareil, ça, ça contribue aussi à aller voir ce que fait la voisine dans son UE, et comment on peut collaborer ensemble.	[On fait des regroupements.] [Mais tout n'est pas regroupé (...)] [(...) les UE, les redondances (...)] [(...) je pense que là, c'est pareil (...)] [(...) ça, ça contribue aussi à aller voir ce que fait la voisine dans son UE (...)] [(...) et comment on peut collaborer ensemble.]	[On fait des regroupements.] [(...) tout n'est pas regroupé (...)] [(...) les redondances (...)] [(...) c'est pareil (...)] [(...) aller voir ce que fait la voisine dans son UE (...)] [(...) comment on peut collaborer ensemble.]	Evaluation théorique plurielle Evaluation théorique singulière Redondances Similarité Travail en collaboration Travail en collaboration	
<i>m139 : C'est cela !</i> M139 : Et donc, nous, on gagnerait à en regrouper d'autres.	[(...) nous, on gagnerait à en regrouper d'autres.]	[(...) en regrouper d'autres.]	Evaluation théorique plurielle	
<i>m140 : D'accord. Et c'est vous qui avez fait le choix des UE regroupées ?</i> M140 : Oui, oui. Et euh ... mais je... je euh ... On est conscient qu'il est nécessaire d'en regrouper d'autres, parce que je pense que c'est aussi le moyen de travailler à ...	[Oui, oui.] [(...) On est conscient qu'il est nécessaire d'en regrouper d'autres (...)] [(...) je pense que c'est aussi le moyen de travailler à ...]	[Oui, oui.] [(...) nécessaire d'en regrouper d'autres (...)] [(...) aussi le moyen de travailler (...)]	Acquiescement Evaluation théorique plurielle Ingénierie pédagogique	
<i>m141 : Sinon ça fait euh ... sur une formation ça fait 50... près de 59 UE à évaluer ?</i> M141 : C'est cela, c'est cela. Et déjà quand on regroupe euh ... ça fait quand même du monde parce que c'est quand même 59 UE, parce qu'on nous demande d'avoir des notes	[C'est cela, c'est cela.] [(...) déjà quand on regroupe euh ... ça fait quand même du monde (...)] [(...) c'est quand même 59 UE (...)]	[C'est cela, c'est cela.] [(...) quand on regroupe (...)] [(...) 59 UE (...)]	Accord sur le propos Evaluation théorique plurielle 59 UE	

	distinctes pour chacune de ces UE, autant de documents à préparer, enfin etc. c'est quand même... une charge de travail...	[(...) on nous demande d'avoir des notes distinctes pour chacune de ces UE (...) [(...) autant de documents à préparer (...) [(...) c'est quand même... une charge de travail...]	[(...) des notes distinctes pour chacune de ces UE (...) [(...) autant de documents à préparer (...) [(...) une charge de travail...]	Singularité des UE Charge de travail Charge de travail	
	<i>m142 : Donc il y a une charge de travail qui est importante selon vous ?</i> M142 : Ah oui. Bien vous voyez pour l'enquête W. & W. ⁶⁰ , vous avez dû entendre parler, j'ai dû évaluer tous ces chiffres etc. Et les pôles principaux d'augmentation, c'est le suivi pédagogique que ce soit à l'IFSI en individuel ou collectif, ou en stage. En stage, il a été considérablement augmenté même si on a supprimé les 2 MSP, et l'autre... l'autre volet d'augmentation ce sont les évaluations. Je pense que j'avais mis comme éléments de réponse que ça devait être multiplié pour les évaluations par cinq. Et le suivi pédagogique par trois ou trois et demi, vous voyez, donc euh ...	Ah oui. [(...) pour l'enquête W. & W., vous avez dû entendre parler, j'ai dû évaluer tous ces chiffres etc.] [Et les pôles principaux d'augmentation, c'est le suivi pédagogique (...) [(...) que ce soit à l'IFSI en individuel ou collectif, ou en stage.] [En stage, il a été considérablement augmenté (...) [(...) même si on a supprimé les 2 MSP (...) [(...) et l'autre... l'autre volet d'augmentation ce sont les évaluations.] [Je pense que j'avais mis comme éléments de réponse que ça devait être multiplié pour les évaluations par cinq.] [Et le suivi pédagogique par trois ou trois et demi (...) [(...)]	[Ah oui.] [(...) l'enquête W. & W.] [(...) pôles principaux d'augmentation, c'est le suivi pédagogique (...) [(...) à l'IFSI en individuel ou collectif, ou en stage.] [En stage, il a été considérablement augmenté (...) [(...) on a supprimé les 2 MSP (...) [(...) l'autre volet d'augmentation ce sont les évaluations.] [(...) multiplié pour les évaluations par cinq.] [(...) le suivi pédagogique par trois ou trois et demi (...) [(...)]	Acquiescement Enquête régionale Augmentation du suivi pédagogique Augmentation du suivi pédagogique Augmentation du suivi pédagogique Compensation Augmentation des évaluations Augmentation des évaluations Augmentation du suivi pédagogique	
714 à 769	<i>m143 : Donc là si on parle d'une démarche qualité globale sur l'IFSI, c'est-à-dire pas spécifiquement sur le formé, sur l'étudiant professionnel, mais également qualité sur... du point de vue des formateurs, c'est-à-dire sur leur travail, etc., dans ce que j'entends dans ce que vous dites, on peut dire effectivement qu'il y a.... en termes de</i>				La charge de travail inhérente à l'ingénierie de formation et à l'ingénierie pédagogique mises en œuvre et l'épuisement professionnel des formateurs.

⁶⁰ Par respect de la confidentialité, les initiales de cette enquête régionale ont été modifiées. L'enquête W. & W. est une enquête diligentée par le Conseil Régional auprès de l'ensemble des IFSI de la Région où se situe cet IFSI. Elle a eu pour objet de mesurer les écarts de pratiques entre le programme de formation 1992 et ce nouveau référentiel de formation en soins infirmiers, et leurs impacts financiers, ceci avant la signature de la convention dans le cadre de l'universitarisation de la formation.

<p><i>qualité, il y a une charge de travail qui a augmenté ?</i></p> <p>M143 : Ah oui !, ah oui !. Clairement ! Alors dans... dans cette démarche qualité, je pense qu'il y a l'appropriation du référentiel, de cette nouvelle formation. Mais, même une fois que ça c'est... je l'ai vécu pour moi et je crois que ça m'a permis aussi de le comprendre pour mes collègues. Par exemple quand les étudiants reviennent de stage et... et ils reviennent à peu près tous en même temps parce que... Finalement les stages étant longs sur un semestre on a vite fait de se retrouver un peu décalé, mais c'est énorme quoi ; analyse donc des portfolios, des situations... euh ...entretien avec l'étudiant etc. et puis il faut déjà se repositionner par rapport au prochain stage, il faut faire les feuilles de synthèse, enregistrer tous les éléments, c'est énorme. Donc, pour moi, la charge de travail, elle est tout à fait augmentée et surtout sur ces postes-là, quoi.</p>	<p>[Ah oui !, ah oui !. Clairement !] [Alors dans... dans cette démarche qualité (...)] [(...) je pense qu'il y a l'appropriation du référentiel, de cette nouvelle formation.] [(...) je l'ai vécu pour moi et je crois que ça m'a permis aussi de le comprendre pour mes collègues.] [Par exemple quand les étudiants reviennent de stage (...)] [(...) et ils reviennent à peu près tous en même temps (...)] [Finalement les stages étant longs sur un semestre on a vite fait de se retrouver un peu décalé (...)] [(...) mais c'est énorme, quoi !] [(...) analyse donc des portfolios, des situations... euh ...entretien avec l'étudiant etc. (...)] [(...) puis il faut déjà se repositionner par rapport au prochain stage (...)] [(...) il faut faire les feuilles de synthèse, enregistrer tous les éléments (...)] [(...) c'est énorme.] [Donc, pour moi, la charge de travail, elle est tout à fait augmentée (...)] [(...) surtout sur ces postes-là, quoi.]</p>	<p>[Ah oui !, ah oui !. Clairement !] [(...) dans cette démarche qualité (...)] [(...) l'appropriation du référentiel (...)] [(...) le comprendre pour mes collègues.] [(...) les étudiants reviennent de stage (...)] [(...) ils reviennent à peu près tous en même temps (...)] [(...) les stages étant longs sur un semestre (...)] [(...) c'est énorme, quoi !] [(...) analyse donc des portfolios, des situations (...) entretien avec l'étudiant (...)] [(...) se repositionner par rapport au prochain stage (...)] [(...) faire les feuilles de synthèse, enregistrer tous les éléments (...)] [(...) c'est énorme.] [(...) la charge de travail, elle est tout à fait augmentée (...)] [(...) surtout sur ces postes (...)]</p>	<p>Acquiescement Démarche qualité</p> <p>Appropriation du référentiel</p> <p>Compréhension expérientielle</p> <p>Retour de stage des étudiants</p> <p>Retour de stage des étudiants</p> <p>Durée des stages</p> <p>Charge de travail Suivi pédagogique individualisé</p> <p>Préparation du prochain stage</p> <p>Charge de travail</p> <p>Charge de travail Augmentation de la charge de travail Suivi pédagogique et évaluation</p>	
<p><i>m144 : D'accord.</i></p> <p>M144 : Après on avait aussi tout à reconstruire et ça, ça prend du temps.</p>	<p>[Après on avait aussi tout à reconstruire (...)] [(...) et ça, ça prend du temps.]</p>	<p>[(...) tout à reconstruire (...)] [(...) ça prend du temps.]</p>	<p>Ingénierie pédagogique</p> <p>Temporalité</p>	
<p><i>m145 : Oui.</i></p> <p>M145 : Toute l'ingénierie pédagogique était à remonter euh ... les cours étaient à refaire aussi. Et ça, ça je pense que ça... ça va être dans le mouvement habituel des... des IFSI.</p>	<p>[Toute l'ingénierie pédagogique était à remonter (...)] [(...) les cours étaient à refaire aussi.]</p>	<p>[Toute l'ingénierie pédagogique (...)] [(...) les cours étaient à refaire aussi.]</p>	<p>Ingénierie pédagogique</p> <p>Ingénierie pédagogique</p>	

Mais par contre restera cette lourdeur autour des évaluations...	[Et ça, ça je pense que ça... ça va être dans le mouvement habituel des... des IFSI.] [Mais par contre restera cette lourdeur autour des évaluations...]	[(...) être dans le mouvement habituel (...) des IFSI.] [(...) cette lourdeur autour des évaluations...]	Comparatif inter- IFSI Persistance de la lourdeur des évaluations	
<i>m146 : Oui, c'est cela !</i> M146 : autour du suivi pédagogique qui est quand même extrêmement lourd.	[(...).... autour du suivi pédagogique qui est quand même extrêmement lourd.]	[(...) suivi pédagogique qui est quand même extrêmement lourd.]	Lourdeur du suivi pédagogique	
<i>m147 : Ce que vous voulez dire c'est que tant qu'un cycle de trois ans n'aura pas été constitué, il y aura des réajustements qui se feront sur les enseignements, les UE, mais néanmoins les composantes du dispositif resteront et seront toujours aussi euh ... importantes ?</i> M147 : Ah oui, ah oui ! Ces... ces volets-là... En tout cas, nous, dans l'instant, c'est là que ça c'est vraiment alourdi, après on pourrait dire qu'est-ce qui s'est allégé ? On ne fait plus de MSP, mais on fait plus de déplacements parce que avant il y avait 2 MSP par étudiant et par an et éventuellement une troisième. Là, nous, on s'est fixé comme objectif d'aller voir tous les étudiants, une fois sur cinq semaines. Et mais... mais un moment donné les formateurs, ils n'en pouvaient plus. Ils sont épuisés ! Tout le monde emmène du boulot, moi ça m'arrive de terminer tard, et quelquefois je sors... alors moins maintenant, mais je sortais le vendredi, vous voyez, à 19h30 ou 20h00, et il y avait encore des formateurs ici. Et le matin à 7h30 il y en a déjà, et c'est pas pour le plaisir hein, ce n'est pas, ni pour me faire plaisir à moi, ni pour... et tout le monde part avec son petit cartable.	[Ah oui, ah oui !] [Ces... ces volets-là...] [(...) nous, dans l'instant, c'est là que ça c'est vraiment alourdi (...)] [(...) après on pourrait dire qu'est-ce qui s'est allégé ?] [On ne fait plus de MSP (...)] [(...) mais on fait plus de déplacements (...)] [(...) parce que avant il y avait 2 MSP par étudiant et par an et éventuellement une troisième.] [Là, nous, on s'est fixé comme objectif d'aller voir tous les étudiants, une fois sur cinq semaines.] [(...) mais un moment donné les formateurs, ils n'en pouvaient plus.] [Ils sont épuisés !] [Tout le monde emmène du boulot (...)] [(...) moi ça m'arrive de terminer tard, et quelquefois je sors... (...)] [(...) alors moins maintenant (...)] [(...) mais je sortais le vendredi, vous voyez,	[Ah oui, ah oui !] [(...) ces volets-là...] [(...) ça c'est vraiment alourdi (...)] [(...) qu'est-ce qui s'est allégé ?] [On ne fait plus de MSP (...)] [(...) on fait plus de déplacements (...)] [(...) il y avait 2 MSP (...)] [(...) aller voir tous les étudiants, une fois sur cinq semaines.] [(...) les formateurs, ils n'en pouvaient plus.] [Ils sont épuisés !] [Tout le monde emmène du boulot (...)] [(...) ça m'arrive de terminer tard (...)] [(...) moins maintenant (...)] [(...) je sortais le vendredi (...) à	Acquiescement Ingénierie pédagogique Charge de travail Questionnement Suppression des mises en situation professionnelle Augmentation des déplacements Mises en situation professionnelle Accompagnement des étudiants en stage Epuisement professionnel des formateurs Épuisement professionnel des formateurs Charge de travail des formateurs Charge de travail personnelle Charge de travail personnelle Charge de travail personnelle	

	<p>histoire de boucler, vous voyez, à 19h30 ou 20h00 (...) [(...) il y avait encore des formateurs ici.]</p> <p>[Et le matin à 7h30 il y en a déjà, et c'est pas pour le plaisir (...) [(...) ce n'est pas, ni pour me faire plaisir à moi, ni pour... (...)] [(...) et tout le monde part avec son petit cartable.]</p>	<p>19h30 ou 20h00 (...) [(...) encore des formateurs ici.]</p> <p>[(...) le matin à 7h30 il y en a déjà (...) [(...) tout le monde part avec son petit cartable.]</p>	<p>Charge de travail des formateurs Charge de travail des formateurs Charge de travail des formateurs Charge de travail des formateurs</p>	
<p><i>m148 : Oui, je vois.</i> M148 : C'est une évidence. Bon même si on sait ce que c'est, après c'est le management...</p>	<p>[C'est une évidence.] [Bon même si on sait ce que c'est, après c'est le management...]</p>	<p>[C'est une évidence.] [(...) c'est le management...]</p>	<p>Charge de travail Management</p>	
<p><i>m149 : Oui</i> M149 : Mais euh... c'est une évidence que la charge de travail s'est vraiment... a vraiment augmenté.</p>	<p>[(...) c'est une évidence que la charge de travail s'est vraiment... a vraiment augmenté.]</p>	<p>[(...) la charge de travail (...) a vraiment augmenté.]</p>	<p>Augmentation de la charge de travail</p>	
<p><i>m150 : Elle s'est très alourdie ?</i> M150 : J'espère que... qu'il y a des choses qui vont s'équilibrer et qu'on va pouvoir diminuer, parce que tout le monde est unanime pour dire que ça s'est très bien..., quoi. Mais euh ... l'accompagnement pédagogique c'est notre cœur de métier...</p>	<p>[J'espère que... qu'il y a des choses qui vont s'équilibrer (...) [(...) et qu'on va pouvoir diminuer (...) [parce que tout le monde est unanime pour dire que ça s'est très bien (...) [Mais euh ... l'accompagnement pédagogique c'est notre cœur de métier...]</p>	<p>[(...) des choses qui vont s'équilibrer (...) [(...) pouvoir diminuer (...) [(...) tout le monde est unanime (...) [(...) l'accompagnement pédagogique (...)</p>	<p>Souhait d'équilibre Souhait des diminutions Adhésion au référentiel Accompagnement pédagogique</p>	
<p><i>m151 : D'accord, oui.</i> M151 : ... tout le monde est d'accord avec ça. Sauf que au bout d'un moment, il y a quand même des gens qui sont épuisés, quoi.</p>	<p>[(...) tout le monde est d'accord avec ça.] [Sauf que au bout d'un moment, il y a quand même des gens qui sont épuisés (...)</p>	<p>[(...) tout le monde est d'accord avec ça.] [(...) des gens qui sont épuisés (...)</p>	<p>Adhésion au référentiel Epuisement professionnel des formateurs</p>	
<p><i>m152 : D'accord.</i> M152 : Ou en tous les cas à la limite de l'épuisement professionnel, quoi. Euh... c'est quand même aussi à considérer, quoi. Mais euh... Bon on avait ces objectifs-là, on va les réajuster. Il faut déjà, un que ce soit tenable et atteignable. Et puis évidemment euh ... Voilà.</p>	<p>[Ou en tous les cas à la limite de l'épuisement professionnel (...) [(...) c'est quand même aussi à considérer (...) [Bon on avait ces objectifs-là, on va les réajuster.] [Il faut déjà, un que ce soit tenable et</p>	<p>[(...) à la limite de l'épuisement professionnel (...) [(...) à considérer (...) [(...) ces objectifs-là, on va les réajuster.] [(...) que ce soit tenable et</p>	<p>Epuisement professionnel des formateurs Prise en considération Réajustement des objectifs Atteinte des objectifs</p>	

		atteignable.]	atteignable.]		
769 à 795	Mais en même temps, on est super contents d'avoir mené au bout ce qui était prévu c'est-à-dire on a rencontré nos partenaires de stage avant et après chaque stage.	[Mais en même temps, on est super contents d'avoir mené au bout ce qui était prévu (...)] [(...) c'est-à-dire on a rencontré nos partenaires de stage avant et après chaque stage.]	[(...) super contents d'avoir mené au bout ce qui était prévu (...)] [(...) nos partenaires de stage avant et après chaque stage.]	Satisfaction de l'équipe pédagogique Instauration d'un partenariat	La traçabilité de l'accompagnement conjoint de l'étudiant en stage comme outil d'aide dans la prise de décision en regard de son cursus de formation.
	<i>m153 : D'accord.</i> M153 : Ça, on va pas le faire tous les ans. On va les rencontrer peut-être une à deux fois par an après. Mais on est vraiment super contents de l'avoir fait parce que ça a vraiment... ça nous a donné des retours... ça a permis de réajuster et impulser le dispositif au fur et à mesure. Euh ... et puis nos visites de stage, une visite pour cinq semaines, deux visites pour dix semaines, plus si problème, il y a des étudiants qui ont eu jusqu'à cinq visites.	[Ça, on va pas le faire tous les ans.] [On va les rencontrer peut-être une à deux fois par an après.] [Mais on est vraiment super contents de l'avoir fait (...)] [(...) ça nous a donné des retours (...)] [(...) ça a permis de réajuster et impulser le dispositif au fur et à mesure.] [(...) nos visites de stage, une visite pour cinq semaines, deux visites pour dix semaines, plus si problème (...)] [(...) il y a des étudiants qui ont eu jusqu'à cinq visites.]	[(...) pas le faire tous les ans.] [(...) les rencontrer peut-être une à deux fois par an après.] [(...) super contents de l'avoir fait (...)] [(...) a donné des retours (...)] [(...) réajuster et impulser le dispositif au fur et à mesure.] [(...) nos visites de stage (...)] [(...) ont eu jusqu'à cinq visites.]	Non-reconduction Maintien du partenariat Satisfaction de l'équipe pédagogique Feed-back Réajustements au fil de l'eau Accompagnement des étudiants stages Accompagnement des étudiants stages	
	<i>m154 : D'accord.</i> M154 : Alors c'est ponctuel ! Mais à chaque stage, vous avez au moins deux ou trois étudiants qui ont des difficultés, ou les tuteurs nous signalent des difficultés. Et si vous n'allez pas rencontrer, et le tuteur, et l'étudiant, et les deux à un moment donné, et les deux séparément, vous ne le savez pas.	[Alors c'est ponctuel !] [Mais à chaque stage, vous avez au moins deux ou trois étudiants qui ont des difficultés (...)] [(...) ou les tuteurs nous signalent des difficultés.] [Et si vous n'allez pas rencontrer, et le tuteur, et l'étudiant, et les deux à un moment donné, et les deux séparément (...)] [(...) vous ne le savez pas.]	[Alors c'est ponctuel !] [(...) au moins deux ou trois étudiants qui ont des difficultés (...)] [(...) les tuteurs nous signalent des difficultés.] [(...) rencontrer, et le tuteur, et l'étudiant, et les deux (...), et les deux séparément (...)] [(...) vous ne le savez pas.]	Difficultés des étudiants stages Difficulté de stage des étudiants Communication avec les tuteurs de stage Accompagnement des étudiants et tuteurs en stage Méconnaissance	
	<i>m155 : D'accord.</i> M155 : Vous ne le savez pas ! Et donc du coup, ça c'est vraiment intéressant !	[Vous ne le savez pas !] [(...) ça c'est vraiment intéressant !]	[Vous ne le savez pas !] [(...) vraiment intéressant !]	Méconnaissance Intérêt du dispositif	
	<i>m156 : D'accord. Donc ça joue quand même sur la qualité et de la formation dans un sens et dans l'autre ?</i> M156 : Ah oui, bien sûr et pour moi, ce sont				
		[Ah oui, bien sûr (...)]	[Ah oui, bien sûr (...)]	Acquiescement	

	<p>vraiment des éléments de qualité, et euh ... oui de ... enfin c'est sûr que qualité et quantité c'est différent, à certains moments ça se rejoint. C'est vrai, qu'il y a certaines choses ce n'est pas utile de les faire en nombre et il y en a d'autres, je pense que quand on augmente les visites de stage de manière cohérente et qu'on en fait quelque chose... Ça veut dire aussi à chaque fois : compte rendu, traçabilité, et donc utilisation de ces moments-là au moment de la CAC, oui ! Vraiment il faut voir comment les formateurs parlent des étudiants au moment de la CAC, M. Y. ⁶¹ n'avait pas besoin de poser de questions, il avait tous les éléments. Alors du coup, ça nous a vraiment aidés pour prendre des décisions.</p>	<p>[(...) pour moi, ce sont vraiment des éléments de qualité (...)] [(...) c'est sûr que qualité et quantité c'est différent (...)] [(...) à certains moments ça se rejoint.] [C'est vrai, qu'il y a certaines choses ce n'est pas utile de les faire en nombre (...)] [(...) et il y en a d'autres, je pense que quand on augmente les visites de stage de manière cohérente et qu'on en fait quelque chose... (...)] [Ça veut dire aussi à chaque fois : compte rendu, traçabilité (...)] [(...) et donc utilisation de ces moments-là au moment de la CAC, oui !] [Vraiment il faut voir comment les formateurs parlent des étudiants au moment de la CAC (...)] [(...) M. Y. n'avait pas besoin de poser de questions (...)] [(...) il avait tous les éléments.] [(...) ça nous a vraiment aidés pour prendre des décisions.]</p>	<p>[(...) vraiment des éléments de qualité (...)] [(...) qualité et quantité c'est différent (...)] [(...) ça se rejoint.] [(...) pas utile de les faire en nombre (...)] [(...) on augmente les visites de stage de manière cohérente (...)] [(...) à chaque fois : compte rendu, traçabilité (...)] [(...) utilisation (...) au moment de la CAC (...)] [(...) les formateurs parlent des étudiants au moment de la CAC (...)] [(...) pas besoin de poser de questions (...)] [(...) tous les éléments.] [(...) aidés pour prendre des décisions.]</p>	<p>Eléments de qualité</p> <p>Différenciation qualité et quantité</p> <p>Similitude qualité et quantité</p> <p>Limite quantitative</p> <p>Intérêt quantitatif</p> <p>Traçabilité</p> <p>Utilisation de la traçabilité</p> <p>Instance réglementaire</p> <p>Intérêt de la traçabilité</p> <p>Exhaustivité de la traçabilité</p> <p>Aide à la prise de décision</p>	
796 à 816	<p>m157 : <i>Donc c'est... ça donne une certaine qualité de la formation, dans ce que vous dites, et évidemment ça devrait probablement former des professionnels de qualité ?</i></p> <p>M157: Bien là, franchement, là je ne sais pas dire.... Là franchement en termes de qualité, c'est difficile. Alors, si on s'en tient aux résultats, c'est-à-dire le nombre d'étudiants qu'on va former, eh bien on va pas en sortir beaucoup, hein ? Nettement moins que sur le référentiel précédent...</p>	<p>[Bien là, franchement, là je ne sais pas dire.... (...)] [Là franchement en termes de qualité, c'est difficile.] [Alors, si on s'en tient aux résultats (...)] [(...) c'est-à-dire le nombre d'étudiants qu'on va former (...)] [(...) on va pas en sortir beaucoup (...)] [(...) nettement moins que sur le référentiel</p>	<p>[(...) franchement, là je ne sais pas dire.... (...)] [(...) franchement en termes de qualité, c'est difficile.] [(...) on s'en tient aux résultats (...)] [(...) le nombre d'étudiants qu'on va former (...)] [(...) on va pas en sortir beaucoup (...)] [(...) nettement moins que sur le</p>	<p>Absence d'avis</p> <p>Qualité</p> <p>Résultats</p> <p>Nombre d'étudiants formés</p> <p>Nombre d'étudiants diplômés</p> <p>Comparatif avec le</p>	<p>Le nombre d'étudiants diplômés comme critère partiel de la qualité de la formation dispensée et la nécessité de mesures correctives du dispositif de formation.</p>

⁶¹ Par respect de la confidentialité, l'initiale du nom du représentant universitaire présent à la Commission d'Attribution des Crédits a été volontairement modifié.

		précédent...]	référentiel précédent...]	programme de formation antérieure	
	<i>m158 : Oui.</i> M158 : ... Donc ça, franchement je ne sais pas !	[Donc ça, franchement je ne sais pas !]	[(...) franchement je ne sais pas !]	Absence d'avis	
	<i>m159 : D'accord, Vous n'avez pas encore assez de recul, en fait ?</i> M159 : Non, et puis, et puis au regard de ce que j'entends, j'aurais plutôt l'impression que c'est le contraire ! Alors moi, ça m'interroge ! On a fait plus, il me semble qu'on fait des choses cohérentes, et il semble qu'ils sont... qu'ils sortent avec moins de capacités.	[Non, et puis, et puis au regard de ce que j'entends (...)] [(...) j'aurais plutôt l'impression que c'est le contraire !] [Alors moi, ça m'interroge !] [On a fait plus (...)] [(...) il me semble qu'on fait des choses cohérentes (...)] [(...) et il semble qu'ils sont... qu'ils sortent avec moins de capacités.]	[(...) au regard de ce que j'entends (...)] [(...) c'est le contraire !] [(...) ça m'interroge !] [On a fait plus (...)] [(...) on fait des choses cohérentes (...)] [(...) ils sortent avec moins de capacités.]	Partage d'informations Avis contraire Questionnement personnel Investissement dans le dispositif de formation Cohérence Non atteinte du niveau requis	
	<i>m160 : D'accord, et ça, c'est dit par les... les terrains ?</i> M160 : Les terrains... Alors après, si vous voulez, je le prends avec... je relativise parce que je sais bien que c'est toujours mieux avant. Il y a une espèce de nostalgie du passé. Mais les collègues aussi disent « Ah non, il y a quelque chose qui ne va pas du côté du projet, ils ne sont pas doués pour ça », collectivement vous voyez ? Donc il y a quand même quelque chose à faire de notre point de vue à nous.	[Les terrains...] [(...) je le prends avec... je relativise (...)] [(...) je sais bien que c'est toujours mieux avant.] [Il y a une espèce de nostalgie du passé.] [Mais les collègues aussi disent « Ah non, il y a quelque chose qui ne va pas du côté du projet, ils ne sont pas doués pour ça » (...)] [(...) collectivement vous voyez ?] [Donc il y a quand même quelque chose à faire de notre point de vue à nous.]	[Les terrains...] [(...) je relativise (...)] [(...) c'est toujours mieux avant.] [(...) nostalgie du passé.] [(...) les collègues aussi disent « (...) il y a quelque chose qui ne va pas du côté du projet, ils ne sont pas doués pour ça » (...)] [(...) collectivement (...)] [(...) quelque chose à faire de notre point de vue à nous.]	Les terrains de stages Propos nuancés Référence d'antériorité Référence d'antériorité Mise en cause collective du dispositif de formation Mise en cause collective du dispositif de formation Mesures correctives de l'équipe pédagogique	
	<i>m161 : C'est cela, ce n'est pas isolé ?</i> M161 : Non ! Non, non ! Donc on se dit, nous, collectivement, il y a quelque chose dans le dispositif qui est à réajuster.	[Non ! Non, non !] [Donc on se dit, nous, collectivement, il y a quelque chose dans le dispositif qui est à réajuster.]	[Non ! Non, non !] [(...) collectivement, il y a quelque chose dans le dispositif qui est à réajuster.]	Acquiescement Mesures correctives de l'équipe pédagogique	
817 à	<i>m162 : D'accord.</i>				Un exemple d'une

834	<p>M162 : Donc du coup, on a renforcé tout ce qui est projet de soins. Et du coup, les visites de stage aussi, quoi.</p>	<p>[(...) on a renforcé tout ce qui est projet de soins.] [(...) les visites de stage aussi (...)]</p>	<p>[(...) on a renforcé tout ce qui est projet de soins.] [(...) les visites de stage aussi (...)]</p>	<p>Renforcement du projet de soins Renforcement des visites en stage</p>	<p>transversalité interprofessionnelle en formation initiale au service de l'apprentissage du projet de soins.</p>
	<p>m163 : <i>Mais alors c'est au détriment de quelque chose d'autre ou c'est en plus ?</i> M163 : Ah non, c'est plutôt en plus. C'est plutôt en plus et là euh ... concernant les étudiants de S1 on va donc euh ... organiser l'UE [Projet de soins]... Vous voyez, vous parliez tout à l'heure : est-ce que ça se fait individuellement ou collectivement ?, eh bien ça, on l'a revu ensemble ! Il y a quelque chose à voir, et on a voulu augmenter la transversalité du côté AS. Donc c'est quelque chose qu'on a vu collectivement, tout le groupe. Bon, cette UE-là elle nous a été présentée donc : qu'est-ce qu'on y fait, comment on organise les choses, etc.</p>	<p>[Ah non, c'est plutôt en plus.] [C'est plutôt en plus (...)] [(...) concernant les étudiants de S1 on va donc euh ... organiser l'UE «Projet de soins»...] [est-ce que ça se fait individuellement ou collectivement ?] [(...) ça, on l'a revu ensemble !] [Il y a quelque chose à voir (...)] [(...) on a voulu augmenter la transversalité du côté AS.] [(...) c'est quelque chose qu'on a vu collectivement, tout le groupe.] [Bon, cette UE-là elle nous a été présentée donc : qu'est-ce qu'on y fait, comment on organise les choses, etc.]</p>	<p>[(...) c'est plutôt en plus.] [C'est plutôt en plus (...)] [(...) organiser l'UE «Projet de soins»...] [(...) ça se fait individuellement ou collectivement ?] [(...) on l'a revu ensemble !] [(...) quelque chose à voir (...)] [(...) augmenter la transversalité du côté AS.] [(...) on a vu collectivement, tout le groupe.] [(...) cette UE (...) qu'est-ce qu'on y fait, comment on organise les choses, (...)]</p>	<p>Apports d'une plus-value Apports d'une plus-value Ingénierie de formation Ingénierie de formation Travail en collaboration Objectif pédagogique Transversalité interprofessionnelle Travail en collaboration Ingénierie pédagogique</p>	
	<p>m164 : <i>Transversalité du côté AS, c'est-à-dire transversalité entre l'étudiant infirmier et l'élève AS, c'est cela ?</i> M164 : Oui, oui. Pas facile à mettre en œuvre, hein ? Parce que les groupes ne sont pas sur les mêmes rythmes euh ... et cette transversalité, elle fonctionne mieux sur les UE en lien avec les premiers semestres. Donc, on a que quelques temps donc vraiment communs euh ... Mais on essaie d'en faire quelques-uns quand même pour euh ... favoriser donc l'exercice collaboratif.</p>	<p>[Oui, oui.] [Pas facile à mettre en œuvre (...)] [Parce que les groupes ne sont pas sur les mêmes rythmes (...)] [(...) cette transversalité, elle fonctionne mieux sur les UE en lien avec les premiers semestres.] [(...) on a que quelques temps donc vraiment communs (...)] [Mais on essaie d'en faire quelques-uns quand même pour euh ... favoriser donc l'exercice collaboratif.]</p>	<p>[Oui, oui.] [Pas facile à mettre en œuvre (...)] [(...) pas sur les mêmes rythmes (...)] [(...) les UE en lien avec les premiers semestres.] [(...) quelques temps donc vraiment communs (...)] [(...) favoriser donc l'exercice collaboratif.]</p>	<p>Acquiescement Difficultés de mise en œuvre Temporalité Ingénierie pédagogique Transversalité interprofessionnelle Transversalité interprofessionnelle</p>	
835 à 885	<p>m165 : <i>D'accord.</i> M165 : Mais bon on a encore beaucoup de</p>	<p>[Mais bon on a encore beaucoup de chemin</p>	<p>[(...) encore beaucoup de chemin à</p>	<p>Mesure de l'écart</p>	<p>Les critères d'évaluation de la qualité de la formation en</p>

chemin à faire, et si, en termes de qualité, et on s'en tient aux résultats, et au niveau de satisfaction, moi je sens que euh ... on va pas sortir beaucoup d'étudiants.	à faire (...) [(...) si, en termes de qualité, et on s'en tient aux résultats, et au niveau de satisfaction (...) [(...) moi je sens que euh ... on va pas sortir beaucoup d'étudiants.]	faire (...) [(...) en termes de qualité (...) aux résultats (...) au niveau de satisfaction (...) [(...) on va pas sortir beaucoup d'étudiants.]	Critères de qualité Nombre d'étudiants diplômés	appui sur une différenciation entre critères quantitatifs et critères qualitatifs.
<i>m166 : Oui parce que euh ... quand on regarde un peu le euh ... je veux dire la grille d'évaluation de la qualité que nous a fait parvenir notre conseiller pédagogique...</i> M166 : Oui, oui !				
<i>m167 : on a une satisfaction qui est évaluée à la fois sur l'étudiant...</i> M167 : Oui !	[Oui, oui !]	[Oui, oui !]	Acquiescement	
<i>m168 : futur professionnel, à la fois sur nos partenaires qui sont les services de soins...</i> M168 : Oui !	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement	
<i>m169 : et puis une satisfaction aussi évidemment des équipes pédagogiques par rapport au dispositif ?</i> M169 : Oui, mais c'est vrai que euh ... c'est l'évaluation type ARS, type EHESP ⁶² qui nous dit « Voilà il y a une intention, mais cette intention elle produit quels résultats, et pour qui elle produit ces résultats ? ». C'est vrai qu'en termes d'évaluation de la qualité ça me paraît intéressant. Après, si vous voulez, la question que je me suis toujours posée en pédagogie euh ... c'est le lien entre la qualité de... de la formation et le nombre de diplômés. Vous voyez, euh ... Est-ce qu'il y a un lien ? Est-ce que euh ... plus la formation est de qualité, plus on sort de diplômés ? Est-ce que le lien, il ne serait pas celui-là ? Ça, c'est une vraie question quand même de savoir... vous voyez, ça... Parce	[Oui, mais c'est vrai que euh ... c'est l'évaluation type ARS, type EHESP (...)] [(...) qui nous dit « Voilà il y a une intention, mais cette intention elle produit quels résultats, et pour qui elle produit ces résultats ? ».] [C'est vrai qu'en termes d'évaluation de la qualité ça me paraît intéressant.] [(...) la question que je me suis toujours posée en pédagogie (...)] [(...) c'est le lien entre la qualité de... de la formation et le nombre de diplômés.] [(...) Est-ce qu'il y a un lien ?] [Est-ce que euh ... plus la formation est de qualité, plus on sort de diplômés ?]	[(...) c'est l'évaluation type ARS, type EHESP (...)] [(...) cette intention elle produit quels résultats, et pour qui elle produit ces résultats ? ».] [(...) en termes d'évaluation de la qualité (...)] [(...) la question que je me suis toujours posée en pédagogie (...)] [(...) c'est le lien entre la qualité (...) de la formation et le nombre de diplômés.] [(...) Est-ce qu'il y a un lien ?] [(...) plus la formation est de qualité, plus on sort de diplômés ?]	Critères d'évaluation de la qualité Critères d'évaluation de la qualité Evaluation de la qualité Questionnement personnel Critères d'évaluation de la qualité Lien inter-critères Critères d'évaluation de la qualité	

⁶² EHESP : lire Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.

<p>que tout dépend comment on regarde les choses ! Bon après en général on joue le jeu, c'est-à-dire qu'on ne leur met pas des bonnes notes pour dire ils vont être tous diplômés, hein ? Nos partenaires de stage en jugent également. Mais en tout cas, nous, on va en sortir beaucoup moins qu'avant ! Et dans le regard que posent les autres là-dessus franchement, ça c'est un élément qui compte énormément. De toute façon, maintenant, vous voyez bien, c'est des chiffres qui sont publiés sur Internet ou autre, et puis la qualité elle passe par le taux de réussite au permis de conduire, hein, pour donner un exemple.</p>	<p>[Est-ce que le lien, il ne serait pas celui-là ?]</p> <p>[Ça, c'est une vraie question quand même de savoir... (...)]</p> <p>[Parce que tout dépend comment on regarde les choses !]</p> <p>[(...) en général on joue le jeu (...)]</p> <p>[(...) c'est-à-dire qu'on ne leur met pas des bonnes notes pour dire ils vont être tous diplômés (...)]</p> <p>[Nos partenaires de stage en jugent également.]</p> <p>[(...) nous, on va en sortir beaucoup moins qu'avant !]</p> <p>[Et dans le regard que posent les autres là-dessus (...)]</p> <p>[(...) franchement, ça c'est un élément qui compte énormément.]</p> <p>[De toute façon, maintenant, vous voyez bien, c'est des chiffres qui sont publiés sur Internet ou autre (...)]</p> <p>[(...) et puis la qualité elle passe par le taux de réussite au permis de conduire (...) pour donner un exemple.]</p>	<p>[(...) le lien (...) ne serait pas celui-là ?]</p> <p>[(...) c'est une vraie question quand même de savoir... (...)]</p> <p>[(...) dépend comment on regarde les choses !]</p> <p>[(...) on joue le jeu (...)]</p> <p>[(...) pas des bonnes notes pour dire ils vont être tous diplômés (...)]</p> <p>[Nos partenaires de stage en jugent également.]</p> <p>[(...) on va en sortir beaucoup moins qu'avant !]</p> <p>[(...) le regard que posent les autres là-dessus (...)]</p> <p>[(...) un élément qui compte énormément.]</p> <p>[(...) c'est des chiffres qui sont publiés sur Internet ou autre (...)]</p> <p>[(...) la qualité (...) passe par le taux de réussite au permis de conduire (...).]</p>	<p>Lien inter-critères</p> <p>Questionnement personnel</p> <p>Prisme d'analyse</p> <p>Adhésion au projet</p> <p>Objectivité des évaluations théoriques</p> <p>Objectivité des évaluations en stage</p> <p>Nombre d'étudiants diplômés</p> <p>Critère externe d'évaluation de la qualité de la formation</p> <p>Critère externe d'évaluation de la qualité de la formation</p> <p>Critère externe d'évaluation de la qualité de la formation</p> <p>Critère externe d'évaluation de la qualité d'une formation</p>	
<p><i>m170 : On rentre dans quelque chose déjà qu'on a connu, et vous et moi, dans les services hospitaliers, qui est la certification hospitalière, où effectivement on a une publication de euh ... de la qualité d'un euh ... comment dire, d'une prise en charge dans un hôpital. Dans la formation ici bientôt on va certifier les IFSI sur des résultats qui sont souvent quantitatifs et qui devraient aussi être qualitatifs ?</i></p> <p>M170 : Mais c'est quand même... forcément quantitatif, c'est assez simple. On en a rentré tant, on en a sorti tant. Qualitatif c'est vraiment... c'est vraiment pas simple, quoi !</p>	<p>[Mais c'est quand même... forcément quantitatif (...)]</p> <p>[(...) c'est assez simple.]</p> <p>[On en a rentré tant, on en a sorti tant.]</p>	<p>[(...) forcément quantitatif (...)]</p> <p>[(...) c'est assez simple.]</p> <p>[On en a rentré tant, on en a sorti tant.]</p>	<p>Critère quantitatif d'évaluation de la qualité de la formation</p> <p>Simple</p> <p>Critère quantitatif d'évaluation</p>	

	<p>Euh ... euh ... voilà qui peut estimer que l'infirmier est bien formé ? Ça nous parle de la compétence, or la compétence c'est social. C'est l'autre qui dit que je suis compétente...</p>	<p>[Qualitatif c'est vraiment... (...)] [(...) c'est vraiment pas simple (...)] [(...) qui peut estimer que l'infirmier est bien formé ?] [Ça nous parle de la compétence (...)] [(...) or la compétence c'est social.]</p> <p>[C'est l'autre qui dit que je suis compétente...]</p>	<p>tant.] [Qualitatif c'est vraiment... (...)] [(...) c'est vraiment pas simple (...)] [(...) estimer que l'infirmier est bien formé ?] [(...) parle de la compétence (...)] [(...) la compétence c'est social.]</p> <p>[C'est l'autre qui dit que je suis compétente...]</p>	<p>de la qualité de la formation Qualitatif Complicé Critère qualitatif d'évaluation de la qualité de la formation Compétence Critère social de la compétence Evaluation externe</p>	
	<p>m171 : Oui. M171 : ... ou que je ne suis pas compétente. Parce que c'est quelque chose qui se mesure dans le savoir à agir, le savoir-faire, dans le réel du travail. Et donc du coup, euh... voilà. En quoi notre étudiant... euh ... enfin notre nouveau jeune professionnel est... est un ... est de qualité, voilà ? Parce que à la limite... moi, j'ai toujours dit qu'on pourrait très bien former... si on repère sur le geste... en moins d'une année on pourrait former des infirmiers, hein ?</p>	<p>[... ou que je ne suis pas compétente.] [Parce que c'est quelque chose qui se mesure dans le savoir à agir, le savoir-faire, dans le réel du travail.] [(...) En quoi notre étudiant... (...)] [(...) notre nouveau jeune professionnel est...(...)] [(...) est un ... est de qualité (...)] ? [(...) moi, j'ai toujours dit qu'on pourrait très bien former... si on repère sur le geste... en moins d'une année on pourrait former des infirmiers (...)]</p>	<p>[... ou que je ne suis pas compétente.] [(...) se mesure dans le savoir à agir, le savoir-faire, dans le réel du travail.] [(...) notre étudiant... (...)] [(...) notre nouveau jeune professionnel (...)] [(...) est de qualité (...)] ? [(...) on repère sur le geste... en moins d'une année on pourrait former des infirmiers (...)]</p>	<p>Evaluation externe Compétence en situation Etudiant Jeune professionnel Professionnel de qualité Formation sur l'acte</p>	
	<p>m172 : Sur le geste, sur l'acte ? M172 : Oui sur l'acte, et peut-être que ça ne fonctionnerait pas si mal, hein ? Après, qu'en serait-il de l'ensemble de la prise en soins... ?</p>	<p>[Oui sur l'acte (...)] [(...) et peut-être que ça ne fonctionnerait pas si mal (...)] [Après, qu'en serait-il de l'ensemble de la prise en soins... ?]</p>	<p>[Oui sur l'acte (...)] [(...) ça ne fonctionnerait pas si mal (...)] [(...) l'ensemble de la prise en soins... ?]</p>	<p>Formation sur l'acte Questionnement personnel Prise en soins</p>	
	<p>m173 : Raisonnement... ? M173 : Raisonnement..., réponse aux besoins de la personne soignée...</p>	<p>[Raisonnement..., réponse aux besoins de la personne soignée...]</p>	<p>[Raisonnement..., réponse aux besoins de la personne soignée...]</p>	<p>Cœur de métier</p>	
886 à 971	<p>m174 : Alors vous avez soulevé, tout à l'heure, également que euh ... ce nouveau référentiel de formation donne quand même une place aussi importante en termes de euh ... d'évaluation des éléments de compétences en stage aux services. Et donc on peut peut-être supposer que euh ... la qualité des</p>				<p>Appropriation par les tuteurs des modalités d'évaluation et de validation des compétences de l'étudiant en stage au regard de ses stratégies de progression.</p>

<p><i>personnes formées va quand même pour une grande part maintenant... enfin dépend maintenant pour une grande part d'une évaluation qui a été faite par les professionnels de terrain ?</i></p> <p>M174 : Tout à fait ! Sur le fond, tout à fait ! Après sur la forme, c'est... c'est... D'abord nous on s'est posé énormément de questions : « Est-ce que la croix sur un item, si elle se cumule avec les items deux et trois, égale une compétence ? ». Moi je m'étais demandée : « Est-ce que par exemple au dernier stage il faudrait que toutes les croix... ? ». Et en fait, c'est un principe qui est cumulatif, et justement tout à l'heure, je vous disais que j'étudiais des dossiers de mutation, il m'est arrivé d'avoir des dossiers de mutation de première année, où presque tout était déjà validé ! Tout !!! Alors, mais du coup, si vous voulez... Je ne sais pas ! Je ne sais pas quoi en penser ! Parce qu'il y a une époque où on se disait on évalue la compétence, à l'instant donné, au regard du niveau de formation. Mais est-ce qu'on est encore bien là-dedans ? Puisqu'en fait tout reste à cumuler et on additionne. Parce que c'est ça la logique !</p>	<p>[Tout à fait !] [Sur le fond, tout à fait !] [D'abord nous on s'est posé énormément de questions (...)] [Est-ce que la croix sur un item, si elle se cumule avec les items deux et trois, égale une compétence ?] [Moi je m'étais demandée : « Est-ce que par exemple au dernier stage il faudrait que toutes les croix... ? ».] [Et en fait, c'est un principe qui est cumulatif (...)] [(...) je vous disais que j'étudiais des dossiers de mutation (...)] [(...) il m'est arrivé d'avoir des dossiers de mutation de première année, où presque tout était déjà validé !] [Tout !!!] [Je ne sais pas ! Je ne sais pas quoi en penser !] [Parce qu'il y a une époque où on se disait on évalue la compétence, à l'instant donné, au regard du niveau de formation.] [Mais est-ce qu'on est encore bien là-dedans ?] [Puisqu'en fait tout reste à cumuler et on additionne.] [Parce que c'est ça la logique !]</p>	<p>[Tout à fait !] [Sur le fond, tout à fait !] [(...) on s'est posé énormément de questions (...)] [(...) la croix sur un item, si elle se cumule avec les items deux et trois, égale une compétence ?] [(...) au dernier stage il faudrait que toutes les croix... ? ».] [(...) un principe qui est cumulatif (...)] [(...) des dossiers de mutation (...)] [(...) des dossiers de mutation de première année, où presque tout était déjà validé !] [Tout !!!] [Je ne sais pas ! Je ne sais pas quoi en penser !] [(...) on évalue la compétence, à l'instant donné, au regard du niveau de formation.] [(...) est-ce qu'on est encore bien là-dedans ?] [(...) tout reste à cumuler et on additionne.] [Parce que c'est ça la logique !]</p>	<p>Acquiescement Acquiescement Questionnement des formateurs Modalités de validation des compétences Modalités de validation des compétences Modalités d'évaluation des compétences Dossiers de mutation Validation des compétences Globalité Absence d'avis Evaluation de la compétence Questionnement personnel Modalités de validation des compétences Logique</p>	
<p>m175 : Oui. M175 : Du coup qu'est-ce que ça signifie ? Ça veut dire que, par exemple..., je vous dis, j'ai vu des dossiers d'étudiantes qui avaient</p>	<p>[(...) qu'est-ce que ça signifie ?] [(...) je vous dis, j'ai vu des dossiers d'étudiantes qui avaient fait deux stages,</p>	<p>[(...) qu'est-ce que ça signifie ?] [(...) avaient fait deux stages, toutes leurs compétences étaient validées.]</p>	<p>Questionnement personnel Validation des compétences</p>	

<p>fait deux stages, toutes leurs compétences étaient validées. Elles en avaient neuf sur dix, la moitié des actes. Ah bon !, alors on pourrait se dire, mais elles ont lu l'item en regard du niveau de formation. Et pourquoi pas ? Ce n'est pas illogique. Après on voit aussi que dans certains endroits les... les personnes sont très très fébriles. Alors après, pour avoir accompagné plusieurs étudiantes, on se disait tout à l'heure ce qu'est la compétence pour moi, c'est ce regard social, c'est le regard de l'autre, nous, on a des étudiants, qui de mon point de vue, qui sont plutôt bons, mais qui... qui mettent en avant, là où ils ne sont pas bons. Donc logiquement le tuteur met les croix du côté gauche. Alors même que je pense qu'un certain nombre sont bien plus en capacité que d'autres, qui eux mettent l'accent sur ce qu'ils savent faire, et sont très stratégiques pour aller du côté droit. Parce que la compétence c'est ça !</p>	<p>toutes leurs compétences étaient validées.] [Elles en avaient neuf sur dix, la moitié des actes.] [(...) on pourrait se dire, mais elles ont lu l'item en regard du niveau de formation.] [Et pourquoi pas ?] [Ce n'est pas illogique.] [(...) on voit aussi que dans certains endroits les... les personnes sont très très fébriles.] [(...) pour avoir accompagné plusieurs étudiantes (...)] [(...) on se disait tout à l'heure ce qu'est la compétence pour moi (...)] [(...) c'est ce regard social (...)] [(...) c'est le regard de l'autre (...)] [(...) nous, on a des étudiants, qui de mon point de vue, qui sont plutôt bons (...)] [(...) mais qui... qui mettent en avant, là où ils ne sont pas bons.] [Donc logiquement le tuteur met les croix du côté gauche.] [Alors même que je pense qu'un certain nombre sont bien plus en capacité que d'autres (...)] [(...) qui eux mettent l'accent sur ce qu'ils savent faire (...)] [(...) et sont très stratégiques pour aller du côté droit.] [Parce que la compétence c'est ça !]</p>	<p>[(...) neuf sur dix, la moitié des actes.] [(...) l'item en regard du niveau de formation.] [Et pourquoi pas ?] [Ce n'est pas illogique.] [(...) les personnes sont très très fébriles.] [(...) avoir accompagné plusieurs étudiantes (...)] [(...) ce qu'est la compétence pour moi (...)] [(...) c'est ce regard social (...)] [(...) c'est le regard de l'autre (...)] [(...) des étudiants (...) qui sont plutôt bons (...)] [(...) qui mettent en avant, là où ils ne sont pas bons.] [(...) le tuteur met les croix du côté gauche.] [(...) bien plus en capacité que d'autres (...)] [(...) mettent l'accent sur ce qu'ils savent faire (...)] [(...) très stratégiques pour aller du côté droit.] [(...) la compétence c'est ça !]</p>	<p>Validation des compétences Modalités de validation des compétences Questionnement personnel Logique Fébrilité des acteurs Accompagnement des étudiants Compétence Critère social de la compétence Evaluation externe Niveau de formation des étudiants Objectifs de progression Validation des compétences Niveau d'acquisition des étudiants Stratégie de l'étudiant Stratégie de l'étudiant Compétence</p>	
<p>m176 : Donc il y a une stratégie de l'étudiant ? M176 : Ah bien, clairement, ah bien, clairement ! Clairement ! Alors euh ..., parfois il y a une absence de stratégie de l'étudiant. Et moi je vois des étudiants qui, de mon point de vue, j'ai deux ou trois étudiantes en tête, montrent surtout ce qu'elles ne savent pas faire. Et d'autres qui, de</p>	<p>[Ah bien, clairement, ah bien, clairement ! Clairement !] [(...) parfois il y a une absence de stratégie de l'étudiant.] [(...) moi je vois des étudiants qui, de mon point de vue, j'ai deux ou trois étudiantes en tête, montrent surtout ce qu'elles ne savent</p>	<p>[(...) clairement, (...) clairement ! Clairement !] [(...) une absence de stratégie de l'étudiant.] [(...) montrent surtout ce qu'elles ne savent pas faire.]</p>	<p>Certitude Absence de stratégie de l'étudiant Objectifs de progression</p>	

<p>mon point de vue, ont peut-être plus de chemin à parcourir mais qui savent très bien montrer ce qu'ils savent faire. Et la compétence c'est aussi ça ! C'est aussi ça d'une certaine manière ! Voilà, alors après au tuteur d'utiliser un certain nombre de moyens pour vérifier que la compétence mise en avant, elle est bien là ou l'inverse. Ou l'inverse, que l'étudiant qui dit « Moi je ne sais pas faire ça ou je ne sais pas faire ça », finalement en l'interpellant ou en le mettant en situation, on se rend compte qu'il sait faire un certain nombre de choses. Nos tuteurs sont comme nous, ils ont besoin aussi de euh ... de grandir sur ces aspects-là, hein ? Et nous-mêmes on n'était pas toujours en phase de leur expliquer très clairement les choses puisque les choses on ne les connaissait qu'en partie.</p>	<p>pas faire.] [Et d'autres qui, de mon point de vue, ont peut-être plus de chemin à parcourir (...)] [(...) mais qui savent très bien montrer ce qu'ils savent faire.] [Et la compétence c'est aussi ça !] [C'est aussi ça d'une certaine manière !] [(...) au tuteur d'utiliser un certain nombre de moyens (...)] [(...) pour vérifier que la compétence mise en avant, elle est bien là ou l'inverse.] [Ou l'inverse, que l'étudiant qui dit « Moi je ne sais pas faire ça ou je ne sais pas faire ça » (...)] [(...) finalement en l'interpellant ou en le mettant en situation (...)] [(...) on se rend compte qu'il sait faire un certain nombre de choses.] [Nos tuteurs sont comme nous (...)] [(...) ils ont besoin aussi de euh ... de grandir sur ces aspects-là (...)] [Et nous-mêmes on n'était pas toujours en phase de leur expliquer très clairement les choses (...)] [(...) puisque les choses on ne les connaissait qu'en partie.]</p>	<p>[(...) ont peut-être plus de chemin à parcourir (...)] [(...) savent très bien montrer ce qu'ils savent faire.] [(...) la compétence c'est aussi ça !] [(...) d'une certaine manière !] [(...) au tuteur d'utiliser un certain nombre de moyens (...)] [(...) la compétence (...) est bien là ou l'inverse.] [Ou l'inverse (...)] [(...) en l'interpellant ou en le mettant en situation (...)] [(...) il sait faire un certain nombre de choses.] [Nos tuteurs sont comme nous (...)] [(...) besoin (...) de grandir sur ces aspects-là (...)] [(...) pas toujours en phase de leur expliquer très clairement (...)] [(...) on ne les connaissait qu'en partie.]</p>	<p>Niveau d'acquisition de l'étudiant Stratégie de l'étudiant Compétence Affirmation Tuteur de stage Validation de la compétence Validation de la compétence Validation de la compétence Validation de la compétence Tuteurs de stage Appropriation par les tuteurs Formation des tuteurs Manque d'appropriation</p>	
<p>m177 : Oui c'est cela, ça se met en place ? M177 : La compétence va grandir aussi sur ses aspects-là, hein ?</p>	<p>[La compétence va grandir aussi sur ses aspects-là, hein ?]</p>	<p>[La compétence va grandir aussi (...)]</p>	<p>Compétences des formateurs</p>	
<p>m178 : C'est-à-dire qu'on parle des compétences des étudiants, mais il faut aussi que les formateurs, et les tuteurs et les professionnels de terrain puissent acquérir eux-mêmes une compétence à pouvoir se positionner sur les éléments de compétences de l'étudiant ? M178 : Tout à fait, tout à fait ! Et à comprendre comment ça fonctionne aussi, quand même, hein ? Parce que quand on</p>	<p>[Tout à fait, tout à fait !] [Et à comprendre comment ça fonctionne aussi, quand même, (...)]</p>	<p>[Tout à fait, tout à fait !] [(...) comprendre comment ça fonctionne (...)]</p>	<p>Acquiescement Appropriation par les formateurs</p>	

	<p>valide presque tout sur la première année, euh ... Voilà, quel sens ça a au niveau de l'étudiant ? Comment ça peut être compris ? Après, après il y a des étudiants qui comprennent ça très très bien. Globalement je pense que euh... globalement les étudiants, quand-même, sont en capacité de euh ... de s'autoévaluer quoi. Le discours qu'ils ont là-dessus parfois les sert ou les dessert. Mais je pense qu'ils sont en général les mieux placés pour savoir ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas, quoi. Après on a quand même des étudiants qui euh ... qui ont un discours plus « Je sais pas faire ». D'ailleurs je pense qu'il y en a plus qui sont à montrer ce qu'ils ne savent pas faire, que l'inverse.</p>	<p>[Parce que quand on valide presque tout sur la première année (...)] [(...) quel sens ça a au niveau de l'étudiant ?] [Comment ça peut être compris ?]</p> <p>[(...) il y a des étudiants qui comprennent ça très très bien.] [Globalement je pense que euh... globalement les étudiants, quand-même, sont en capacité de euh ... de s'autoévaluer (...)]. [Le discours qu'ils ont là-dessus parfois les sert ou les dessert.] [Mais je pense qu'ils sont en général les mieux placés (...)] [(...) pour savoir ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas (...)] [(...) on a quand même des étudiants qui euh ... qui ont un discours plus « Je sais pas faire ».] [(...) je pense qu'il y en a plus qui sont à montrer ce qu'ils ne savent pas faire, que l'inverse.]</p>	<p>[(...) on valide presque tout sur la première année (...)] [(...) quel sens (...) au niveau de l'étudiant ?] [Comment ça peut être compris ?]</p> <p>[(...) des étudiants qui comprennent ça très très bien.] [(...) les étudiants (...) en capacité (...) de s'autoévaluer (...)]. [Le discours (...) les sert ou les dessert.]</p> <p>[(...) sont en général les mieux placés (...)] [(...) ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas (...)] [(...) des étudiants (...) « Je sais pas faire ».] [(...) plus qui sont à montrer ce qu'ils ne savent pas faire, que l'inverse.]</p>	<p>Validation des compétences</p> <p>Perte de sens</p> <p>Compréhension par les étudiants</p> <p>Compréhension par les étudiants</p> <p>Auto-évaluation des étudiants</p> <p>Stratégie de communication des étudiants</p> <p>Auto-évaluation des compétences par l'étudiant</p> <p>Auto-évaluation des compétences par l'étudiant</p> <p>Auto-évaluation des compétences par l'étudiant</p> <p>Objectifs de progression</p>	
	<p>m179 : <i>Donc, on voit bien qu'il y a quand même une difficulté à évaluer finalement la qualité de prestations de l'étudiant... ?</i></p> <p>M179 : Ah oui, ça je pense que c'est très difficile. Mais ça veut dire aussi et c'est pour ça qu'il y a un regret des MSP. Moi j'ai été toujours extrêmement étonnée quand j'arrivais en stage euh ... j'ai ressenti et on me l'a même dit plusieurs fois, c'est moi qui savais les bonnes pratiques. Éventuellement, je peux savoir aussi les bonnes pratiques, mais peut-être pas les bonnes pratiques appliquées avec votre matériel euh ..., vos protocoles, etc. Et très très souvent on nous renvoyait ça, à nous formateurs. Et là, je pense qu'il y a... qu'il y a effectivement un</p>	<p>[Ah oui, ça je pense que c'est très difficile.]</p> <p>[(...) c'est pour ça qu'il y a un regret des MSP.] [(...) j'ai été toujours extrêmement étonnée quand j'arrivais en stage (...)] [(...) j'ai ressenti et on me l'a même dit plusieurs fois (...)] [(...) c'est moi qui savais les bonnes pratiques.] [Éventuellement, je peux savoir aussi les bonnes pratiques (...)] [(...) mais peut-être pas les bonnes pratiques</p>	<p>[(...) c'est très difficile.]</p> <p>[(...) un regret des MSP.]</p> <p>[(...) extrêmement étonnée (...)]</p> <p>[(...) on me l'a même dit plusieurs fois (...)] [(...) savais les bonnes pratiques.]</p> <p>[(...) savoir aussi les bonnes pratiques (...)]</p>	<p>Evaluation de la qualité difficile</p> <p>Mises en situation professionnelle</p> <p>Etonnement personnel</p> <p>Communication avec le terrain professionnel</p> <p>Connaissance des bonnes pratiques</p> <p>Connaissance des bonnes pratiques</p> <p>Les bonnes pratiques</p>	

travail donc à mener par rapport à... à l'évaluation des compétences des étudiants. Ce n'est pas inné !	appliquées avec votre matériel euh ..., vos protocoles, etc.] [(...) très très souvent on nous renvoyait ça, à nous formateurs.] [(...) je pense qu'il y a... qu'il y a effectivement un travail donc à mener par rapport à... à l'évaluation des compétences des étudiants.] [Ce n'est pas inné !]	[(...) pas les bonnes pratiques appliquées avec votre matériel (...) vos protocoles (...)] [(...) on nous renvoyait ça, à nous formateurs.] [(...) un travail donc à mener par rapport (...) à l'évaluation des compétences des étudiants.] [Ce n'est pas inné !]	appliquées au terrain Communication ave le terrain professionnel Evaluation des compétences Pas inné	
<i>m180 : Oui.</i> M180 : Ce n'est pas inné !	[Ce n'est pas inné !]	[Ce n'est pas inné !]	Pas inné	
<i>m181 : Donc la qualité de la formation, elle passe aussi par ça ?</i> M181 : Ah oui !	[Ah oui !]	[Ah oui !]	Acquiescement	
<i>m182 : Par un travail sur le comment évaluer... ?</i> M182 : Ah oui ! Ah oui, tout à fait ! Mais je pense qu'on y vient, mais dans un premier temps il y avait déjà besoin de savoir « Mais comment ça marche vos croix ? » « C'est quoi votre référentiel ? » et souvent les intitulés posaient difficultés, donc euh ... déjà les... les Berger-Levrault ⁶³ ou autres, ils n'étaient pas dans tous les services. Du coup, ils n'avaient pas vraiment d'éléments de lecture. Quand on se retrouve qu'avec le portfolio et ses éléments, il y en a qui ne causent pas beaucoup : recherche, etc., c'est pas le plus simple, hein ?	[Ah oui ! Ah oui, tout à fait !] [Mais je pense qu'on y vient (...)] [(...) mais dans un premier temps il y avait déjà besoin de savoir « Mais comment ça marche vos croix ?] [C'est quoi votre référentiel ?] [(...) souvent les intitulés posaient difficultés (...)] [(...) déjà les... les Berger-Levrault ou autres, ils n'étaient pas dans tous les services.] [(...) ils n'avaient pas vraiment d'éléments de lecture.] [Quand on se retrouve qu'avec le portfolio et ses éléments (...)] [(...) il y en a qui ne causent pas beaucoup : recherche, etc., c'est pas le plus simple (...)]	[Ah oui ! Ah oui, tout à fait !] [(...) on y vient (...)] [(...) « Mais comment ça marche vos croix ?] [C'est quoi votre référentiel ?] [(...) souvent les intitulés posaient difficultés (...)] [(...) ils n'étaient pas dans tous les services.] [(...) ils n'avaient pas vraiment d'éléments de lecture.] [(...) qu'avec le portfolio et ses éléments (...)] [(...) qui ne causent pas beaucoup (...) c'est pas le plus simple (...)]	Acquiescement Qualité de la formation Modalités de validation des compétences Référentiel de formation Référentiel de formation Absence des supports de communication de la formation Absence de supports de communication Portfolio Appropriation	
<i>m183 : D'accord. Avez-vous quelque chose</i>				

⁶³ Berger-Levrault : Fascicule de recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'État et à l'exercice de la profession d'infirmier publié par les éditions BERGER-LEVRULT.

	<i>d'autre à rajouter ?</i> M183 : Sur la qualité ?	[Sur la qualité ?]	[Sur la qualité ?]	Qualité	
	m184 : Oui. M184 : Là, on a balayé large effectivement...	[Là, on a balayé large effectivement...]	[(...) balayé large (...)]	Qualité	
972 à 1025	m185 : Dans la qualité comme vous le disiez, il y a tout ce qui tourne autour de l'ingénierie pédagogique. Mais il y a tout, tout... parce que vous voyez par exemple, la qualité euh ... l'entretien des locaux, les espaces dédiés aux étudiants euh ..., la parole qu'on leur donne, enfin tout ça contribue aussi à la qualité ? M185 : Et moi, je pense qu'un étudiant qui est mis dans un dispositif euh ... où il y a certains... enfin des... des éléments par exemple de... de... par exemple un endroit pour s'isoler, du matériel pédagogique adéquat...	[(...) je pense qu'un étudiant qui est mis dans un dispositif euh ... où il y a certains... enfin des... des éléments par exemple de... de... par exemple un endroit pour s'isoler, du matériel pédagogique adéquat...]	[(...) des éléments (...) un endroit pour s'isoler, du matériel pédagogique adéquat...]	Conditions matérielles favorables	Prise en considération dans la démarche d'évaluation continue de la qualité de l'ensemble des différents champs pédagogiques, administratifs, matériels et humains inhérents au dispositif de formation.
	m186 : Des ressources pédagogiques, informatiques.... ? M186 : ça contribue aussi à la qualité !	[.... ça contribue aussi à la qualité !]	[.... ça contribue aussi à la qualité !]	Qualité	
	m187 : Bien sûr, bien sûr. C'est d'ailleurs compris dans le référentiel de... enfin la grille d'évaluation de la qualité qui nous a été fournie par le conseiller pédagogique. M187 : Oui, oui. D'ailleurs, je vous disais, moi quand j'ai écrit euh ... mon projet-là, euh ... je m'y suis bien retrouvée au niveau de l'ARS et de l'EHESP, même si les normes ne sont pas actualisées. L'EHESP, ce n'est pas actualisé par rapport à tout ce qui est développement, environnement durable, mais à part ça euh ... on voit bien que c'est tous les champs sur lesquels on doit travailler, hein ?	[Oui, oui.] [(...) je vous disais, moi quand j'ai écrit euh ... mon projet-là, euh (...)] [(...) je m'y suis bien retrouvée au niveau de l'ARS et de l'EHESP (...)] [(...) même si les normes ne sont pas actualisées.] [L'EHESP, ce n'est pas actualisé par rapport à tout ce qui est développement, environnement durable (...)] [(...) on voit bien que c'est tous les champs sur lesquels on doit travailler (...)]	[Oui, oui.] [(...) quand j'ai écrit (...) mon projet (...)] [(...) bien retrouvée au niveau de l'ARS et de l'EHESP (...)] [(...) les normes ne sont pas actualisées.] [(...) pas actualisé par rapport à tout ce qui est développement, environnement durable (...)] [(...) tous les champs sur lesquels on doit travailler (...)]	Acquiescement Projet professionnel Cadre Sup Critères d'évaluation de la qualité Normes qualité Développement durable Champs à travailler	
	m188 : C'est vrai que ça balaye vraiment				

<p><i>tout le dispositif, mais pas que la formation et que l'ingénierie pédagogique. C'est tout, c'est l'administratif, ... ce sont tous les champs qui concernent la formation.</i></p> <p>M188 : Moi, je suis bien placée pour le voir, et je pense que vous avez observé la même chose, en tout cas nous, dans notre petit IFSI, un élément essentiel de qualité ; ce sont les secrétaires. Parce que c'est un filtre, mais TERRIBLE ! D'ailleurs nous, nos communications nous arrivent par elles. Nous, on a une secrétaire pédagogique et une secrétaire donc euh ...</p>	<p>[Moi, je suis bien placée pour le voir (...)] [(...) je pense que vous avez observé la même chose (...)] [(...) nous, dans notre petit IFSI, un élément essentiel de qualité (...)] [(...) ce sont les secrétaires.] [Parce que c'est un filtre, mais TERRIBLE !] [D'ailleurs nous, nos communications nous arrivent par elles.] [Nous, on a une secrétaire pédagogique et une secrétaire donc (...) ...]</p>	<p>[(...) bien placée pour le voir (...)] [(...) vous avez observé la même chose (...)] [(...) un élément essentiel de qualité (...)] [(...) ce sont les secrétaires.] [(...) c'est un filtre, mais TERRIBLE !] [(...) nos communications nous arrivent par elles.] [(...) une secrétaire pédagogique et une secrétaire (...) ...]</p>	<p>Coordinatrice pédagogique Comparatif inter-IFSI</p> <p>Elément de qualité</p> <p>Secrétaires Filtre de communication performant Filtre de communication</p> <p>Secrétariat pédagogique</p>	
<p>m189 : Administrative ?</p> <p>M189 : ...Une secrétaire de direction qui est plus administrative. Elles tiennent, à elles deux, une part de la qualité énorme. Déjà, elles font l'accueil de tout le monde et puis elles gèrent des choses essentielles. Il n'y a plus de directeur, mais euh ...</p>	<p>[Une secrétaire de direction qui est plus administrative.] [Elles tiennent, à elles deux, une part de la qualité énorme.] [Déjà, elles font l'accueil de tout le monde (...)] [(...) elles gèrent des choses essentielles.] [Il n'y a plus de directeur (...)]</p>	<p>[Une secrétaire de direction (...)] [(...) une part de la qualité énorme.] [(...) l'accueil de tout le monde (...)] [(...) gèrent des choses essentielles.] [Il n'y a plus de directeur (...)]</p>	<p>Secrétaire de direction</p> <p>Vecteur de la qualité</p> <p>Accueil Gestion Absence d'un directeur</p>	
<p>m190 : Oui, c'est un élément fort ?</p> <p>M190 : Sous-payées, archi sous-payées, et archi sous-estimées ! Ah je dois dire que, pour moi, elles pourraient être au niveau du cadre Sup sans aucune difficulté. Quant aux responsabilités, en tout cas pour les deux, et quand je vois comment des directeurs parfois peuvent évoquer des difficultés de cet ordre-là, je les comprends totalement. Parce que si, ici, on n'avait pas deux secrétaires aussi qualifiées que ça, et qui tiennent l'histoire... parce que quand il y a quatre ou cinq directeurs qui se succèdent, qui tient l'histoire ?</p>	<p>[Sous-payées, archi sous-payées, et archi sous-estimées !] [(...) pour moi, elles pourraient être au niveau du cadre Sup sans aucune difficulté.] [Quant aux responsabilités, en tout cas pour les deux (...)] [(...) quand je vois comment des directeurs parfois peuvent évoquer des difficultés de cet ordre-là (...)] [(...) je les comprends totalement.] [Parce que si, ici, on n'avait pas deux secrétaires aussi qualifiées que ça (...)] [(...) et qui tiennent l'histoire... parce que</p>	<p>[Sous-payées, archi sous-payées, et archi sous-estimées !] [(...) pourraient être au niveau du cadre Sup sans aucune difficulté.] [Quant aux responsabilités (...)] [(...) évoquer des difficultés de cet ordre-là (...)] [(...) je les comprends totalement.] [(...) deux secrétaires aussi qualifiées (...)] [(...) qui tiennent l'histoire (...) qui</p>	<p>Absence de reconnaissance</p> <p>Reconnaissance personnelle</p> <p>Responsabilités</p> <p>Difficultés de gestion des dossiers</p> <p>Compréhension Qualification professionnelle</p> <p>Référent de l'histoire</p>	

		quand il y a quatre ou cinq directeurs qui se succèdent, qui tient l'histoire ?]	tient l'histoire ?	institutionnelle	
<i>m191 : Ce sont les secrétaires souvent, c'est sûr.</i> M191: Qui tient la procédure ? Qui tient les affaires ? Et donc l'activité ?	[Qui tient la procédure ?] [Qui tient les affaires ?] [Et donc l'activité ?]	[Qui tient la procédure ?] [Qui tient les affaires ?] [Et donc l'activité ?]	Référent des procédures Référent des dossiers Référent de l'activité		
<i>m192 : C'est vrai.</i> M192 : Quand vous pensez que... c'est quelque chose que j'avais repéré depuis longtemps, mais alors-là... vraiment de très très près, elles tiennent de très très près. Elles participent à...	[Quand vous pensez que... c'est quelque chose que j'avais repéré depuis longtemps (...)] [(...) mais alors-là... vraiment de très très près, elles tiennent de très très près. Elles participent à...]	[(...) repéré depuis longtemps (...)] [(...) elles tiennent de très très près.] [(...) Elles participent à...]	Identification des qualités Référent institutionnel		
<i>m193 : C'est une vraie ressource ?</i> M193 : Énorme, énorme. Une vraie activité, vraiment elles participent à une très grande partie de la qualité, hein ? Je pense qu'un secrétariat qui déconne dans un petit IFSI, la qualité elle...	[Énorme, énorme.] [Une vraie activité (...)] [(...) vraiment elles participent à une très grande partie de la qualité (...)] [Je pense qu'un secrétariat qui déconne dans un petit IFSI, la qualité elle...]	[Énorme, énorme.] [Une vraie activité (...)] [(...) elles participent à une très grande partie de la qualité (...)] [(...) un secrétariat qui déconne dans un petit IFSI, la qualité elle...]	Importance majeure Activité reconnue Participation effective à la qualité Vecteur de la qualité		
<i>m194 : Elle baisse ?</i> M194 : Ah oui ! Sans aucun doute, sans aucun doute. La qualité c'est aussi ça, c'est chacun a sa place, qui sait ce qu'il a à faire, qui communique avec l'autre, qui est capable de dire ses difficultés, c'est quand même aussi ça, quoi ! Avec des lieux pour ça, sinon...	[Ah oui !] [Sans aucun doute, sans aucun doute.] [La qualité c'est aussi ça (...)] [(...) c'est chacun a sa place (...)] [(...) qui sait ce qu'il a à faire (...)] [(...) qui communique avec l'autre (...)] [(...) qui est capable de dire ses difficultés (...)] [(...) c'est quand même aussi ça, quoi !] [Avec des lieux pour ça, sinon...]	[Ah oui !] [Sans aucun doute, sans aucun doute.] [La qualité c'est aussi ça (...)] [(...) c'est chacun a sa place (...)] [(...) qui sait ce qu'il a à faire (...)] [(...) qui communique avec l'autre (...)] [(...) qui est capable de dire ses difficultés (...)] [(...) c'est quand même aussi ça, quoi !] [Avec des lieux pour ça, sinon...]	Acquiescement Certitude Qualité Statuts et fonctions Rôles et missions Communication interne Verbalisation facilitée Qualité Conditions matérielles favorables		
<i>m195 : Pas dans le milieu du couloir... ?</i> M195 : Oui (rire)	[Oui.]	[Oui.]	Acquiescement		
<i>m196 : Très bien, merci beaucoup pour cet entretien.</i>					

	M196 : Je vous en prie.	[Je vous en prie.]	[Je vous en prie.]	Remerciements	
--	--------------------------------	----------------------	----------------------	---------------	--

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages.

Agence Française de Normalisation, (1987). Norme NF X50-120, *Vocabulaire pour le management de l'assurance de la qualité*.

Ardouin, T. (2003/2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*. (3^e éd.). Paris : Edition Dunod.

Bardin, L. (1997/2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Collection Quadrige Manuels. Paris : PUF.

Collière, M.F. (1982/1992). *Promouvoir la vie. De la pratique des femmes soignantes aux soins infirmiers*. (3^e éd.). Paris InterEditions.

Fortin, M ;-F ; (1996). *Le processus de la recherche*. Montréal : éditions Décarie.

Grawitz, M. (1972/1993). *Méthode des sciences sociales*. (9^e éd.)Paris : Dalloz.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1998/2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. (6^e éd.).Paris : Editions d'Organisation.

Magnon, R. (1998). *Léonie Chaptal, 1873-1937, la cause des infirmières*. Paris : Editions Lamare Poinat.

Pain, A. (2003). *L'ingénierie de la formation : état des lieux*. Paris : L'Harmattan.

Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Québec.

Roegiers, X. (1997/2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans, et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. (2^e éd.). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

Saliba, J., Bon-Saliba, B., Ouvry-Vial, B. (1993). *Les infirmières ni nonnes, ni bonnes*. Paris : Syros.

Zarifian, P. (2001). *Objectif compétence*, Paris : Editions Liaison.

Articles de revues.

Ardoino, J. (1986). Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet. *Education permanente*, 87, 153-158.

Boyer, C. (2005). La démarche qualité : une opportunité pour les IFSI. *Soins Cadres*, 54, 58-62.

Carbuccia, H., Eymard, C., Roux, C. (2008). Modèles professionnels et identification des élèves infirmiers(ères) au début du XXe siècle en France. *Sciences-Croisées*, 2-3, 1-16.

Chaboissier, M. (2009). Les compétences infirmières et la formation initiale. Profession infirmière, un siècle de professionnalisation. *Soins*, 732, 1-4.

Denoyel, N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. *Education permanente*, 193, 107.

Le Boterf, G. (1985). L'ingénierie du développement des ressources humaines de quoi s'agit-il ?, *Éducation permanente*, 81 cité par Carré, P., Caspar, P. (1999) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (3^e éd.). Paris : Dunod.

Malglaive, G., (1993). L'alternance intégrative. *Revue Le partenariat*, 44-47, cité par Reignier J.C. (1998). Des évidences de la formation en alternance qui posent questions, *Journal de la Croix Rouge Suisse* 2, 24, 10.

Martinez, F. (2001). Les principes généraux de la qualité. *Actualité et dossier en santé publique*, 35, 18-23.

Muller, A. (2009). De l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences : un projet expérimental en institut de formation en soins infirmiers. *Savoirs et soins infirmiers*, 60-100, 8-10.

Pierre/Jeanguiot N. (2006). Des pratiques soignantes aux sciences infirmières. *Recherche en soins infirmiers*, 87, 81- 96.

Ponchelet, A. (1990). Ingénierie ou ingénieries ? *Actualité de la formation permanente*, 107, 29-37.

Roman-Ramos, V. (2011). Histoire de la formation professionnelle infirmière. Note de synthèse. *Sciences-Croisées*, 9, 1-7.

Ouvrages collectifs.

Carré, P., Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (3^e éd.). Paris : Dunod.

Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Michel, X., Cavaillé, P. (2009). *Management des risques pour un développement durable*. Collection Technique et Ingénierie. Paris : Dunod.

Raynal, F., Rieunier, A. (1997/2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. (8^e éd.). Paris : ESF éditeur.

Mémoires, thèses.

Allot, S. (2007). *La formation initiale des infirmiers. Regards et perspectives dans une profession en mutation*. (Mémoire publié, Master 2 ingénierie et conseils en formation. UFR de Psychologie, Sociologie et Science de l'Education). Rouen : Université de Rouen.

Salvat, B. (2012). *Contribution des sciences de l'éducation pour repérer et évaluer les obstacles de mise en place et d'application du nouveau programme LMD dans la formation initiale des infirmiers*. (Mémoire publié, Master 2 Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences de l'Education, spécialité Responsable d'évaluation de formation et d'encadrement). Montpellier : Université Paul Valéry.

Textes officiels.

Lois

Loi du 15 juillet 1893 – JORF du 18 juillet 1893, p. 3682 et s.

Loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association, dite Loi Combes – JORF du 2 juillet 1901, p. 4025.

Loi n° 372 du 15 juillet 1943 relatif à la formation des infirmières ou infirmiers hospitaliers, à l'organisation et à l'exercice de leur profession. Article 1, publiée au JORF du 28 août 1943, p. 2261.

Loi 46-630 du 8 avril 1946 relative à l'exercice des professions d'assistantes ou d'auxiliaires de service social et d'infirmières ou d'infirmiers, Article 4, publiée au JORF du 9 avril 1946, p. 2958.

Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.

Loi 78-615 du 31 mai 1978 - JORF du 1er juin 1978

Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, article 73.

Arrêtés

Arrêté du 24 juin 1924 fixant les programmes-types des écoles d'infirmières de l'État français, accompagné des programmes types. – JORF du 14 septembre 1924, pp. 8420-8422

Arrêté du 18 septembre 1951 publié au JORF du 26 septembre 1951

Arrêté du 17 juillet 1961 publié au JO du 21 juillet 1961 – JORF du 21 juillet 1961, p. 6669

Arrêté du 12 avril 1979 relatif au programme d'enseignement et organisation des stages en vue de la préparation du diplôme d'État d'Infirmier - JORF 14 avril 1979, p. 872.

Arrêté du 23 mars 1992 relatif au programme des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier, publié au JORF du 25 mars 1992, p. 4123.

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier. JORF n° 0181 du 7 août 2009.

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier. Référentiel de compétences. – Annexe II.

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier. Référentiel de formation. – Annexe III. 2. Principes pédagogiques.

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif aux autorisations des instituts de formation préparant aux diplômes d'infirmier [...] et aux agréments de leur directeur. Annexe 1 : Composition du dossier d'autorisation en vue de la création ou du renouvellement d'autorisation des instituts de formation, 2. Gouvernance de l'institut de formation, point f/.

Arrêté du 2 août 2011 modifiant l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier.

Arrêté du 26 juillet 2013 modifiant l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier.

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

Décrets

Décret du 27 juin 1922 portant institution du brevet de capacité d'infirmière professionnelle, JORF du 1^{er} juillet 1922 p. 6880.

Décret n° 72-818 et Arrêté du 5 septembre 1972 relatif aux études préparatoires et aux épreuves du diplôme d'État d'infirmier. – JORF du 7 septembre 1972, p. 9580.

Décret n° 75-73 du 30 janvier 1975 portant publication de l'accord européen sur l'instruction et la formation des infirmières fait à Strasbourg le 25 octobre 1967.

Décret 92-264 du 23 mars 1992 modifiant le décret n° 81-306 du 2 avril 1981 modifié relatif aux études conduisant au diplôme d'État d'infirmier et d'infirmière.

Circulaires

Circulaire n° 7043 du 28 octobre 1902 relative à l'application de la loi du 15 juillet 1893 sur l'assistance médicale gratuite et la création d'écoles d'infirmière, dite circulaire Combes – JORF 30 octobre 1902, p. 7043.

Circulaire interministérielle n° DHOS/RH1/DGESIP/2009/201 du 26 juin 2009 relative à la délivrance du grade de licence aux infirmiers diplômés d'État et à l'organisation du partenariat Conseils régionaux/Université/IFSI. Paris : Ministère de la santé et des sports – Ministère de la recherche et de l'enseignement supérieur.

Circulaire interministérielle n° DHOS/RH1/DGESIP/2009/202 du 9 juillet 2009 relative au conventionnement des instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) avec l'université et la région dans le cadre de la mise en œuvre du processus Licence-Master-Doctorat (LMD).

Accords

Accord européen(1967). Instruction et formation des infirmières.

Rapports

Rapport (1970). Comité de l'ingénierie du VI^e plan.

Textes en ligne.

AFAQ, Agence Française pour l'Assurance de la Qualité. Récupéré le 12 août sur le site <http://www.espace-sciences.org/archives/science/15565.html>

Association Française de Normalisation (2014). *Historique de l'Association Française de Normalisation*. Récupéré le 18 juillet 2014 sur le site <http://www.afnor.org/>

Association Française de Normalisation, Bibliothèque Virtuelle Documents et normes. (2014). Norme AFNOR NF ISO 9000:2005. *Procédure*. Récupéré le 7 juillet 2014 sur le site <http://www.bivi.qualite.afnor.org/layout/set/popin/dictionnaire/procedure>

Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP) (2003). *Quality in training. La qualité dans la formation. Glossary (2003)*. Récupéré le 7 juillet 2014 sur le site http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/quality_glossary_2003.pdf

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2013). *Enfermerie*. Récupéré le 12 octobre 2013 sur le site <http://cnrtl.fr/definition/dmf/enfermerie>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2014). *Pédagogie*. Récupéré le 4 mars 2014 sur le site <http://www.cnrtl.fr/definition/p%C3%A9dagogie>

Cicéro, J. (2014). *Les 8 principes de management en bref*. Récupéré le 22 juillet 2014 sur le site <http://www.qualiblog.fr/principes-generaux-de-la-qualite/les-8-principes-de-management-en-bref/>

Commission Nationale de la Certification Professionnelle (2014). *Glossaire, Référentiel*. Récupéré le 4 février 2014 sur le site http://www.cncp.gouv.fr/glossaire#letter_r

CREFOR (2015). Norme AFNOR NF X50-750. *Formation professionnelle, Terminologie*. Récupéré le 7 août 2015 sur le site http://infodoc.crefor-hn.fr/doc_num.php?explnum_id=11094

Direction Générale de la Compétitivité, de l'Industrie et des Services (2014). *La qualité : quelques notions clés*. Récupéré le 21 août 2014 sur le site <http://www.entreprises.gouv.fr/politique-et-enjeux/qualite/notions-cles>

Fernandez, A. (2013). *Qu'est-ce que la roue de Deming PDCA*. Récupéré le 13 juillet 2013 sur le site <http://www.piloter.org/qualite/roue-de-deming-PDCA.htm>

Froman, B., Gourdon, C. (2014). Association Française de Normalisation, Bibliothèque Virtuelle Documents et normes. Norme AFNOR NF EN ISO 8402:1994. *Qualité et management*. Récupéré le 7 juillet 2014 sur le site <http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/management-de-la-qualite/i/i-20/3>

Froman, B., Gourdon, C. (2014). Association Française de Normalisation, Bibliothèque Virtuelle Documents et normes. Norme AFNOR NF X50-120 (1987). *Vocabulaire pour le management de l'assurance de la qualité*. Récupéré le 7 juillet 2014 sur le site <http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/management-de-la-qualite/i/i-20/3>

Gardette V. (2010). *Principes d'une démarche d'assurance qualité et évaluation des pratiques professionnelles*. 5. Récupéré le 23 juillet 2014 sur le site http://www.medecine.upstlse.fr/DCEM2/module1/sous_module4/001_Principes_demarche_0'assurance_qualite.pdf

Haute Autorité de Santé (2014). *La V2014*. Récupéré le 9 juillet 2014 sur le site http://www.has-sante.fr/portail/jcms/r_1495044/fr/la-v2014

HCERES (2015). *Profil de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur*. Récupéré le 03 février 2015 sur le site <http://www.aeres-evaluation.fr/Agence/Presentation/Profil-de-l-agence>

Le Boterf, G. (1999). *Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ?* Journées d'étude « ingénierie des dispositifs de formation

à l'international. Montpellier : 24-25 novembre 1999. Récupéré le 22 décembre 13 sur le site https://www.agropolis.fr/formation/pdf/Le_Boterf.pdf

Niggli, M. (2009). *De l'ingénierie prescrite à l'ingénierie réelle : l'exemple de la formation continue en soins infirmiers*. Mémoire de licence mention formation d'adultes (LMFA). Récupéré le 14 février 2014 sur le site <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3809>

Pannekouke, J.-C., Froman, B. (2014). Association Française de Normalisation, Bibliothèque Virtuelle Documents et normes. Norme AFNOR NF ISO 9000:2005. *Vocabulaire courant de la qualité du management NF ISO 9000:2005*. Récupéré le 7 juillet 2014 sur le site <http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/certification-iso-9000/i/i-17/2>

Pierre, D. (2014). Association Française de Normalisation, Bibliothèque Virtuelle Documents et normes. Norme ISO/CEI Guide 2 – 1996 (2014). Récupéré le 7 juillet 2014 sur le site <http://www.bivi.qualite.afnor.org/ofm/certification-iso-9000/x/x-10/2>

Touraine, M. (2012). *Discours au 25^{ème} Salon Infirmier, mercredi 24 octobre 2012*. Récupéré le 4 février 2013 sur le site : <http://www.social-sante.gouv.fr/actualite-presse/42/discours,2333/25eme-anniversaire-du-salon,15312.html>

Viard, P. (2012). *De la cornette au stéthoscope histoire infirmière et dimension du sacré*. Récupéré le 14 octobre 2013 sur le site http://www.propedia-igs.fr/wp-content/uploads/2012/02/VIARD_P.pdf

Dictionnaires en ligne.

Dictionnaire Latin-Français (2013). *Infirmus*. Récupéré le 14 octobre 2013 sur le site <http://www.dicolatin.com/FR/LAK/0/INFIRMUS/index.htm>

Manuscripts, cours, conférences, textes non publiés.

Agence Régionale de Santé Lorraine (2012). Document de travail : *Indicateurs qualité - Guide d'autoévaluation. Instituts et écoles de santé*.

Ardouin, T. (2012). Conférence du 20 octobre 2012. UE 9.4.1. *Stratégie en Ingénierie et Métiers de la Formation*. Tours : Université François Rabelais,

Duprat, E, UE 9.5.1. « Construction européenne et formation », Tours, Université François Rabelais. Diaporama : « Présentation MASTER », Diapositive n° 30, Intervention du 05 octobre 2012.

Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique. Référentiel qualité « Accréditation de dispositifs de formations supérieures professionnelles », 2005.

Le Boterf G. (1999). « Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles

conséquences pratiques ? ». Journées d'études « Ingénierie des dispositifs de formation à l'international. », Montpellier, 1-14. Six 6006 6666 si ces 666

Dictionnaires.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française, (2009). Paris : Dictionnaire Le Robert.

Le Petit Robert 2013, (2013). Paris : Dictionnaire Le Robert.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GENERALE	5
<u>PARTIE I</u>	
<u>LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE : UN NOUVEAU PARADIGME DE LA FORMATION D'INFIRMIER.</u>	9
CHAPITRE I : PREAMBULE AU PROJET DE RECHERCHE.	10
INTRODUCTION	10
I.1 Notre trajet professionnel : une alternance intégrative entre pratique de terrain et pratique de formation.	10
I.2 Le contexte de notre exercice professionnel.	13
I.3 Notre projet de recherche entre ingénierie et qualité.	15
CONCLUSION	22
CHAPITRE II : LA REINGENIERIE DE LA FORMATION INITIALE D'INFIRMIER.	23
INTRODUCTION	23
II.1 Historique de la professionnalisation de la formation infirmière.	23
II.1.1 Une terminologie qui s'inscrit dans l'histoire.	23
II.1.2 De la femme soignante à la souveraineté religieuse	24
II.1.3 L'émergence d'une formation professionnelle laïque et républicaine.	25
II.1.4 Une formation paramédicale et sociétale professionnalisante.	30
II.1.5 Une formation qui traduit une autonomie professionnelle en construction.	31
II.1.6 Une formation professionnalisante symbole d'une reconnaissance sociale.	32
II.2 Un nouveau programme de formation intégrant une dimension universitaire et centré sur une approche par les compétences.	34
II.2.1 L'universitarisation de la formation.	34
II.2.2 Une nouvelle approche de formation centrée sur les compétences.	36
<i>II.2.2.1 Une formation articulée autour de trois référentiels.</i>	36
II.2.2.1.1 Le référentiel d'activités.	36
II.2.2.1.2 Le référentiel de compétences.	37
II.2.2.1.3 Le référentiel de formation.	38
La formation théorique.	39
La formation clinique.	40
II.2.2.1.4 L'alternance au cœur de la formation.	40
II.2.2.1.5 Un changement de paradigme pour les Instituts de Formation en Soins Infirmiers.	42
CONCLUSION	46

PARTIE II

L'ECLAIRAGE THEORIQUE DE CETTE RECHERCHE : DE L'INGENIERIE A LA QUALITE.

47

CHAPITRE I : L'INGENIERIE AU SERVICE DE LA FORMATION

48

INTRODUCTION.

48

I.1 Que recouvre la notion d'ingénierie ?

49

I.2 Le processus de formation : une logique à trois niveaux.

52

I.3 Les acteurs de l'ingénierie dans le processus de formation.

53

I.4 L'ingénierie de formation.

57

I.4.1 Une ingénierie qui repose sur des référentiels.

64

I.5 L'ingénierie pédagogique.

69

CONCLUSION

74

CHAPITRE II : LA QUALITE AU CŒUR DE LA FORMATION INITIALE D'INFIRMIER.

75

INTRODUCTION

75

II.1 Un concept sociétal vulgarisé et récurrent.

75

II.1.1 Qu'est-ce que la qualité ?

75

II.1.1.1 Historique de la notion de qualité.

77

II.1.1.2 La qualité dans le domaine de la santé.

82

II.1.2 Le management de la qualité en appui sur huit principes généraux essentiels.

85

II.1.2.1 L'attention au client et à sa satisfaction.

85

II.1.2.2 Le leadership en tant qu'outil fédérateur de la qualité.

87

II.1.2.3 L'implication du personnel dans une démarche participative.

87

II.1.2.4 L'approche par processus.

88

II.1.2.5 L'approche système dans le management de la qualité.

88

II.1.2.6 L'amélioration continue de la qualité.

88

II.1.2.7 L'analyse factuelle permettant la prise de décision.

89

II.1.2.8 La synergie des partenaires.

89

II.1.3 La terminologie du management de la qualité.

90

II.1.3.1 Politique qualité.

90

II.1.3.2 Système de management de la qualité.

91

II.1.3.3 Démarche qualité.

91

II.1.3.4 Assurance qualité.

93

II.1.3.5 La charte qualité.

94

II.1.3.6 Le manuel qualité.

94

II.1.3.7 L'audit d'un système qualité.

94

II.1.3.8 Le contrôle qualité.

95

II.1.4 Les attributs et les notions contiguës du management de la qualité.

95

II.1.4.1 La norme.

95

II.1.4.2 Le processus (ou procédé).

96

II.1.4.3 La procédure.

96

II.1.4.4 La labellisation.

97

II.1.4.5 L'accréditation.

97

II.1.4.6 La certification.

98

II.2 Les organismes certificateurs de la formation initiale d'infirmier	102
II.2.1 AFNOR.	102
II.2.2 AFAQ.	104
II.2.3 AERES et HCERES.	105
II.3 La démarche qualité en IFSI : un enjeu pour la qualité de la formation.	108
CONCLUSION	114
<u>PARTIE III</u>	
<u>LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : UNE ENQUÊTE SUR LE TERRAIN PROFESSIONNEL.</u>	116
INTRODUCTION	117
CHAPITRE I : LA METHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE CHOISIE ET LE TERRAIN D'INVESTIGATION.	118
I.1 Méthodologie de recherche.	118
I.1.1 Le choix de l'outil d'enquête.	118
I.1.2 Le choix de la population enquêtée.	120
I.1.3 Le déroulement des entretiens.	121
I.1.4 La retranscription des entretiens.	122
I.1.5 La méthode d'analyse du contenu des entretiens.	122
I.2 Analyse qualitative des entretiens.	125
I.2.1 Analyse du discours de Vincent.	125
<i>I.2.1.1 La mise en œuvre d'un nouveau référentiel de formation.</i>	125
I.2.1.1.1 Un changement de paradigme de la formation initiale d'infirmier.	125
I.2.1.1.2 Une culture pédagogique institutionnelle articulée autour du projet pédagogique.	126
I.2.1.1.3 Une ingénierie pédagogique centrée sur l'accompagnement de l'étudiant en réponse à une ingénierie de formation contraignante et pesante.	126
<i>I.2.1.2 La place accordée à la traçabilité écrite.</i>	127
I.2.1.2.1 Un travail collaboratif au service de la formalisation du projet pédagogique.	127
I.2.1.2.2 La traçabilité écrite : un outil vecteur de transmission d'une culture institutionnelle et d'intégration.	127
<i>I.2.1.3 La collaboration au sein de l'équipe pédagogique.</i>	128
I.2.1.3.1 L'optimisation de la mise en œuvre du programme de formation en appui sur une forte cohésion d'équipe.	128
<i>I.2.1.4 La collaboration avec le terrain professionnel.</i>	128
I.2.1.4.1 Une collaboration avec les partenaires professionnels et usagers de la formation.	128
I.2.1.4.2 Une stratégie pédagogique de l'accompagnement des professionnels à l'accompagnement de l'étudiant stage.	129
I.2.1.4.3 Une dynamique d'accompagnement présentielle sur les terrains de stages pour optimiser la transmission de l'ingénierie pédagogique.	129
<i>I.2.1.5 La mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité.</i>	130
I.2.1.5.1 La formalisation écrite de nouveaux référentiels au service de	

l'appropriation d'une culture de formation commune.	130
I.2.1.5.2 De la démarche réflexive sur les pratiques pédagogiques à la traçabilité écrite : un cheminement vers l'amélioration des pratiques et l'instauration d'une démarche qualité.	131
I.2.1.5.3 La démarche interne d'évaluation continue de la qualité au service de la cohérence entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique.	132
I.2.1.5.4 La démarche d'évaluation continue de la qualité en appui sur des choix stratégiques d'équipe.	133
<u>Synthèse du discours de Vincent.</u>	133
I.2.2 Analyse du discours d'Audrey.	135
I.2.2.1 <i>Un accompagnement à la mise en place d'un projet de recherche d'évaluation de la qualité.</i>	135
I.2.2.2 <i>La place accordée à la traçabilité écrite.</i>	136
I.2.2.2.1 Une absence de traçabilité de l'évaluation de l'ingénierie pédagogique.	136
I.2.2.2.2 Un projet pédagogique insuffisamment investi par les cadres formateurs.	137
I.2.2.2.3 La fiche pédagogique : outil formalisé de l'ingénierie pédagogique.	137
I.2.2.3 <i>La collaboration au sein de l'équipe pédagogique.</i>	138
I.2.2.3.1 Une ingénierie pédagogique sur un mode principalement très individualisé.	138
I.2.2.3.2 L'instauration d'une coordination pédagogique comme élément incontournable de la qualité et de l'évolution de l'équipe pédagogique.	138
I.2.2.4 <i>La collaboration avec le terrain professionnel</i>	140
I.2.2.4.1 L'accompagnement des professionnels des terrains de stages pour une évaluation coordonnée des compétences de l'étudiant.	140
I.2.2.5 <i>La mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité.</i>	140
I.2.2.5.1 Une approche contextuelle d'une démarche d'évaluation de la qualité.	140
I.2.2.5.2 Un projet pédagogique centré sur le suivi pédagogique de l'étudiant.	141
I.2.2.5.3 Une mise à distance de l'équipe pédagogique dans l'utilisation d'outils d'évaluation imposés.	141
I.2.2.5.4 Une mise en œuvre en projet d'une démarche la qualité de la formation.	142
I.2.2.5.5 La satisfaction des acteurs du dispositif de formation comme outil prédominant d'évaluation de la qualité de l'ingénierie pédagogique.	143
<u>Synthèse du discours de Audrey.</u>	144
I.2.3 Analyse du discours de Martine.	146
I.2.3.1 <i>La mise en œuvre d'un nouveau référentiel de formation.</i>	146
I.2.3.1.1 Des pratiques d'ingénierie pédagogique disparates.	146
I.2.3.1.2 L'organisation au service de la pédagogie et non l'inverse.	147
I.2.3.1.3 Une ingénierie pédagogique cohérente en regard d'une ingénierie de formation qui induit le questionnement.	148
I.2.3.1.4 Une ingénierie de formation préjudiciable à une prise en soins de qualité de la personne soignée.	148
I.2.3.1.5 Un référentiel de formation contraignant et exigeant en termes de charge de travail pour les acteurs du dispositif.	149

I.2.3.1.6	La démarche réflexive d'analyse des pratiques professionnelles pédagogiques : outil d'expression de la charge de travail.	150
I.2.3.2	<i>La place accordée à la traçabilité écrite.</i>	151
I.2.3.2.1	L'existence d'une traçabilité écrite au sein de l'IFSI.	151
I.2.3.3	<i>La collaboration au sein de l'équipe pédagogique.</i>	151
I.2.3.3.1	D'une démarche individuelle à un travail collaboratif et transversal de mise en liens.	151
I.2.3.4	<i>La collaboration avec le terrain professionnel.</i>	152
I.2.3.4.1	Un partenariat avec les professionnels des terrains au bénéfice de l'accompagnement de l'étudiant stage.	152
I.2.3.4.2	La validation des compétences en stage par les étudiants : fruit de stratégies.	153
I.2.3.5	<i>La mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité.</i>	153
I.2.3.5.1	D'une évaluation quantitative à une évaluation qualitative de la formation.	153
I.2.3.5.2	La traçabilité écrite de la satisfaction des acteurs du dispositif de formation comme préalable incontournable à la formalisation d'une démarche qualité.	154
I.2.3.5.3	Les pratiques pédagogiques au cœur de l'évaluation de la qualité du dispositif de formation.	156
I.2.3.5.4	Le taux de réussite au diplôme d'État, critère partiel de la qualité de la formation.	156
I.2.3.5.5	La pluralité des champs propres au fonctionnement d'un IFSI comme critère d'une démarche d'évaluation continue de la qualité.	157
<u>Synthèse du discours de Martine.</u>		157
CHAPITRE II: ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION.		162
II.1 La mise en œuvre d'un nouveau référentiel de formation.		162
II.2 La place accordée à la traçabilité écrite.		165
II.3 La collaboration au sein de l'équipe pédagogique.		167
II.4 La collaboration avec le terrain professionnel.		169
II.5 La mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité.		171
PROLONGEMENT DE L'ENQUÊTE ET AXES DE REFLEXION.		175
OUVERTURES DU TRAVAIL ET CONCLUSION GENERALE		181
Une démarche collective d'autoévaluation interne.		181
	Une implication collective au service d'un objectif commun.	182
	Un management de la hiérarchie permanent et visible.	183
	La constitution d'un groupe qualité.	183
	Un état des lieux constitutif d'un rapport d'autoévaluation.	185
Les axes prioritaires d'amélioration de la qualité.		186
	La traçabilité écrite.	186
	La communication et la coordination pédagogique.	188
CONCLUSION GENERALE		191
TABLE DES ANNEXES		195
Annexe I		196

Table des sigles et acronymes.	196
Annexe II	197
Table des figures.	197
Annexe III	198
Structure du référentiel Qualité régional.	198
Annexe IV	199
Guide d'entretien.	199
Annexe V	200
Transcription de l'entretien de Vincent.	200
Annexe VI	216
Transcription de l'entretien d'Audrey.	216
Annexe VII	236
Transcription de l'entretien de Martine.	236
Annexe VIII	261
Grille d'analyse de l'entretien de Vincent.	261
Annexe IX	297
Grille d'analyse de l'entretien d'Audrey.	297
Annexe X	342
Grille d'analyse de l'entretien de Martine.	342
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	402
TABLE DES MATIERES	410

Bernard RICHARD

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
MASTER PROFESSIONNEL 2^{ème} année « Sciences Humaines et Sociales »
MENTION « Sciences Humaines et Epistémologie de l'Action »
SPECIALITE « Sciences de l'Education et de la Formation »,
PARCOURS « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes.

UNE INGENIERIE DE LA FORMATION CONFRONTEE A LA QUALITE.

Contribution à l'instauration d'une démarche d'évaluation continue de la qualité dans la formation initiale d'infirmier.

Résumé :

La réforme de la formation d'infirmier de 2009 a contraint les Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) à s'adapter à une nouvelle ingénierie de la formation et à recourir à une ingénierie pédagogique au quotidien particulièrement difficile et souvent complexe à mettre en œuvre. La réglementation associée à cette réforme induit pour les IFSI de devoir se soumettre à une procédure de certification externe du dispositif de formation. À ce titre, ils doivent s'inscrire en interne dans une démarche d'évaluation continue de la qualité de la formation qu'ils dispensent.

À partir de l'histoire de la formation d'infirmier et l'approfondissement des concepts d'ingénierie et de qualité, l'auteur tente d'identifier l'impact que peut avoir, sur l'ingénierie pédagogique, l'instauration en interne d'une démarche d'évaluation continue de la qualité dans un objectif de certification externe.

L'enquête menée auprès de cadres de santé coordinateurs pédagogiques et formateurs montre l'intérêt majeur qu'ils attribuent à l'instauration d'une démarche qualité au sein de leur IFSI, au service de la satisfaction des différents acteurs de la formation d'infirmier. Les ouvertures de ce travail reposent sur une indispensable implication collective impulsée par le directeur et reposant sur des axes prioritaires d'amélioration de la qualité. Elles constituent une aide à la mise en œuvre d'une certification de la formation d'infirmier.

Mots-clés : Formation d'infirmier - Ingénierie - Démarche qualité - Certification.

Abstract :

The reform in nurse training in 2009 forced the Nurse Training Institutes (i.e. *IFSI*, in French, *Instituts de Formation en Soins Infirmiers*) to adjust to a new form of engineering in training and teaching that proves particularly difficult and complex to be applied on a daily basis. The regulation associated with this reform implies that the *IFSI* Institutes' training system must be submitted to an external certification procedure. As such, they must stick to an internal continuous process to evaluate the quality of the training they provide.

The author takes the history of nurse training as a starting point and carries out an in-depth analysis of both engineering and quality concepts. He tries to identify the impact that the introduction of a continuous internal evaluation process, with a view to achieve quality external certification, can have on educational engineering. The survey of educational coordinators and healthcare executive trainers shows their great interest in establishing a quality approach in their *IFSI*, aiming at increasing the satisfaction of all the different actors in nurse training. This project can only be successful if there is indeed collective involvement driven by the director and based on quality improvement priorities. This project will also help implementing certification of the nurse training process.

Keywords : Nurse Training - Engineering - Quality Approach - Certification.