

réflexion

Quel accompagnement au changement de pédagogie pour les équipes des Ifsi ?

- Le nouveau référentiel de formation en soins infirmiers, fondé sur les compétences, va avoir un impact fondamental sur la pédagogie et la posture des formateurs.
- Analyse de ce changement et proposition d'accompagnement des équipes dans les instituts de formation en soins infirmiers.

DOMINIQUE PROUST-
MONSAINGEON

L'accompagnement d'une équipe vers un changement de pédagogie ne se fait pas en la menant à coup d'injonctions, fussent-elles déguisées en propositions. Même si des formateurs seront capables de parler des théories de l'apprentissage, de la typologie de l'évaluation, ou encore, de l'élaboration des concepts, feront-ils de ces savoirs des ressources pour développer de nouvelles compétences dans ce champ conceptuel ? Leur adhésion à l'utilisation d'un modèle apporté de l'extérieur ne suffit pas pour que les savoirs pédagogiques relatifs à l'approche par les compétences deviennent ressources et fondent leur nouvelle pratique de la formation. Le changement exige un suivi des équipes pédagogiques par un intervenant jusqu'au transfert, c'est-à-dire un accompagnement jusqu'à la validation sur leur terrain d'exercice de leurs nouvelles compétences.

Comment les formateurs des instituts de formation en soins infirmiers (Ifsi) vont-ils conceptualiser le changement ? Quelles conditions leur permettront de s'engager dans la construction d'une culture commune de la formation des futurs professionnels ? Enfin, quelle conception de la formation des formateurs permettra d'économiser à la fois des ressources humaines et financières ?

POURQUOI CHANGER DE MODÈLE PÉDAGOGIQUE ?

■ Dès septembre 2009, un nouveau référentiel de formation en soins infirmiers entrera en vigueur. Il ne sera plus construit à partir des champs disciplinaires qui y sont impliqués, mais sera fondé sur les compétences à acquérir pour exercer la profession d'infirmier. Il s'agira de passer d'une approche par les disciplines à une autre par les situations professionnelles en soins infirmiers.

■ Ce changement nécessitera d'identifier les ressources en termes de savoirs théoriques, pratiques, méthodologiques et relationnels nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences dans les situations clés du métier. Et pour que ces savoirs deviennent ressources, il faudra former le futur professionnel à les combiner de manière efficace et à les utiliser à bon escient pour agir en situation. Ainsi, pour évaluer une situation clinique (compétence n°2), l'infirmière devra mobiliser en situation des savoirs :

- relatifs aux soins infirmiers tels que le recueil de données, l'analyse de la situation de soins, le diagnostic de situation clinique... ;
- qui appartiennent au champ des sciences et qui concernent la pathologie du patient et les traitements habituels liés au contexte ;
- relationnels pour communiquer avec la(les) personne(s) concernée(s).

L'infirmière devra être au clair sur le sens de certains termes (analyse critique, interprétation...). Tous ces savoirs peuvent être considérés comme des concepts dont l'appropriation par l'étudiant déterminera la pertinence de son action sur le terrain. Mais qu'entendons-nous par concept ? Et quelle est sa fonction pédagogique ? Quels sont les concepts clés pour une formation professionnalisante ? Comment les faire construire aux étudiants à partir de situations professionnelles ? Ces questions sont importantes et le formateur en Ifsi ne pourra les ignorer dans la perspective d'une formation centrée sur l'approche par les compétences.

■ Rapporté au terrain de la pédagogie que signifie ce changement ? Passer d'une logique de contenus à une autre par les compétences impose que l'étudiant entre dans une dynamique créa- ►

MOTS CLÉS

- Accompagnement au changement
- Équipe pédagogique
- Formateur
- Formation infirmière
- Médiation socio-cognitive
- Modèle opératoire du concept
- Pédagogie
- Situation professionnelle
- Transfert

Le référentiel de formation infirmière

► trice de sens et qu'il construise plutôt qu'il ne reçoive son savoir de l'extérieur afin d'acquérir des savoirs transférables et utiles pour agir avec pertinence en situation d'exercice.

Son mode de raisonnement devrait être celui de la conceptualisation et non celui du "stimulus-réponse". Apprendre par cœur les réponses aux questions de l'examen et juxtaposer les connaissances ne suffisent pas à le rendre compétent sur le terrain d'exercice pour lequel il est formé. Cette remarque n'est pas bouleversante et anime les débats pédagogiques entre enseignants ou formateurs depuis des décennies. En revanche, ce qui pourrait le devenir serait de mettre en place les conditions pédagogiques qui permettraient de se déplacer du modèle "enseigner" vers celui d'"aider à apprendre" et qui auraient pour conséquence de former l'étudiant à la recherche du sens (figures 1 et 2).

Le formateur dialogue avec le savoir ; l'étudiant reçoit l'information et tente de la faire entrer en résonance avec ses acquis antérieurs. Mais « *un propos bien construit et clairement énoncé n'informe pas à coup sûr celui qui le reçoit. Pour comprendre et se comprendre, les explications ne suffisent pas, il faut pouvoir en partager le sens* »¹. L'étudiant est confronté au savoir *via* une activité proposée par le formateur. Ce dernier joue le rôle d'un médiateur entre l'étudiant et le savoir. « *Pour comprendre et se comprendre, les explications ne suffisent pas, il faut pouvoir en partager le sens. Dans cette perspective, le problème pédagogique n'est pas de dire aux apprenants ce qu'il faut comprendre. Il convient de créer "une culture" telle que chacun, par sa participation à l'élaboration du sens, peut comprendre par lui-même. C'est cette participation*

authentique dans une communauté de réflexion – où chacun a droit à la parole et à l'écoute – qui permet de construire son savoir »¹.

■ **Changer de modèle pédagogique ne se réduit pas pour autant à substituer radicalement le modèle "aider à apprendre" au modèle "enseigner"**. Tout modèle a ses propres limites et le "bon" vieux cours magistral a aussi ses avantages. Il s'agit plutôt d'inclure la partie magistrale d'une séquence de cours dans un dispositif pédagogique conçu pour préparer les étudiants à la recevoir, car l'expérience montre que ceux-ci en diffèrent bien souvent le moment de la compréhension, se disant qu'ils retrouveront dans les ouvrages référents l'information émise. Il s'agit encore de former l'étudiant à "structurer le savoir" afin que ce dernier devienne ressource pour développer des compétences.

■ **Mais comment le formateur d'Ifsi va-t-il conceptualiser le changement ?** Passer d'une logique de contenus à une autre par les compétences lui impose de questionner sa pratique pédagogique, d'entrer lui-même dans une démarche de construction de nouveaux savoirs pédagogiques afin de comprendre et de s'appropriier les outils et les conditions qui permettront aux étudiants d'"apprendre à apprendre". Expliquer aux équipes les nouveaux enjeux de la formation des étudiants à partir des référentiels de compétences et de formation ne suffira pas à transformer en ressources les savoirs liés aux nouvelles compétences du métier de formateur. Et pour que ces savoirs deviennent ressources, il faudra former les équipes pédagogiques à les combiner de manière efficace et à les utiliser à bon escient pour agir en situation.

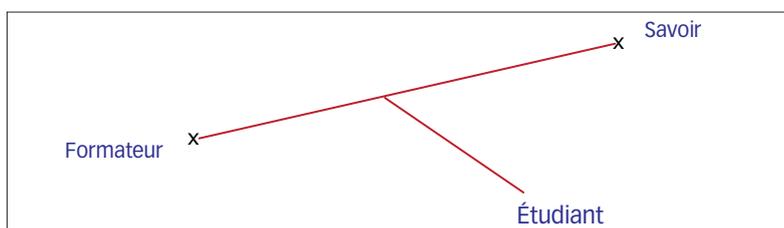


Figure 1 : le modèle "enseigner"

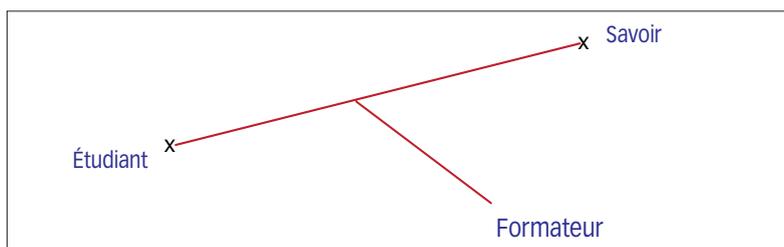


Figure 2 : le modèle "aider à apprendre"

FORMER LES FORMATEURS À LA "DÉMARCHE DE CONSTRUCTION DU SAVOIR" POUR LEUR PERMETTRE DE CONCEPTUALISER LE CHANGEMENT

■ **Aider les équipes pédagogiques des Ifsi à réfléchir sur l'apprentissage de leurs étudiants** revient à permettre aux formateurs de s'engager dans la construction d'une culture commune de la formation des futurs professionnels. En effet, le mot n'est pas le sens. Il serait illusoire de penser que les formateurs partagent le sens des concepts pédagogiques relatifs au processus "apprendre", dès lors qu'ils ont en commun un réseau de mots appartenant à ce champ lexical. Les malentendus sont grands autour de certaines notions (communication, schéma structurant, problématique, concept, définition, analyse et synthèse...) et la liste est loin d'être exhaustive. Les mêmes malen-

Quel accompagnement au changement de pédagogie pour les équipes des Ifsi ?

tendus s'installent à partir de concepts appartenant spécifiquement au registre des soins. Il faut du temps, des échanges et un accompagnement pour qu'un groupe de formateurs s'entende sur le sens précis de "situation de soins", "cas clinique formatif" ou "diagnostic infirmier". Et la prise de conscience des équipes, relative à la multiplicité de leurs représentations ou au flou de leurs définitions concernant ces concepts clés de leur profession, les surprend et les déstabilise dans un premier temps.

■ **Pour avancer dans cette problématique propre au processus enseigner-apprendre**, il ne suffit pas d'apporter et d'expliquer aux formateurs les recommandations et conseils qui figurent dans les ouvrages spécialisés ou référentiels de formation. Il faut que chacun dans l'équipe puisse exprimer ses doutes, ses errances, ses certitudes et ses remises en question. La formation des formateurs que je propose aux Ifsi, référée au cadre théorique et pédagogique élaboré par Britt-Mari Barth qui dirige le Laboratoire de recherche pour le développement socio-cognitif (Laredesco), donne cet espace de parole et de construction du savoir.

L'approche socio-cognitive de la médiation, telle qu'elle a été formalisée par cette dernière, présente l'apprentissage comme « *un processus transactionnel qui se crée dans le dialogue et la négociation* ». Dans ce cadre théorique, l'interaction enseignant-enseignés est vue comme un moyen de favoriser la construction du sens par l'apprenant, comme une dynamique créatrice de sens. Pour B-M. Barth, c'est « *l'interaction qui se transforme en pensée; le sens est toujours une construction de l'apprenant, mais cette construction n'est pas individuelle (comme dans le modèle de Piaget) : l'apprentissage est conçu comme un processus social d'intériorisation* ». Cette approche conçoit le savoir « *comme structuré, culturel et partagé, comme affectif et lié à un contexte qui évolue* »¹. Des outils sont proposés pour mettre en œuvre « *les conditions d'un apprentissage significatif, tel qu'il apparaît dans cette perspective* »¹. J'ai développé ailleurs² les principales questions abordées dans le cadre de la formation proposée aux Ifsi.

■ **Mais construire une culture commune de l'apprentissage dans un cadre théorique et pédagogique clarifié ne se fait pas en deux ou trois journées de formation.** Le suivi y contribue. C'est tout au long des rencontres qui s'appuient sur le travail d'intersession de l'équipe que s'élaborent les nouvelles représentations des formateurs. Ils y créent des outils pédagogiques qu'ils mettent en œuvre avec leurs étudiants et analysent ensuite en équipe, de manière critique.

LE MODÈLE OPÉRATOIRE DU CONCEPT, UN OUTIL PÉDAGOGIQUE INNOVANT ET INCONTOURNABLE DANS L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Revenons à ces trois questions fondamentales : qu'entendons-nous par concept et quelle est sa fonction pédagogique ? ; quels sont les concepts clés pour une formation professionnalisante ? ; comment les faire construire aux étudiants à partir de situations professionnelles ?

Une directrice d'Ifsi me rapportait récemment les propos d'une étudiante confrontée à la notion de concept dans le cadre de son travail de fin d'études : « *Un concept ? C'est simple, il suffit d'en apprendre par cœur la définition !* ». Cette représentation du concept ne peut permettre d'arriver jusqu'à la conceptualisation, point clé de l'apprentissage défini en paliers dans le nouveau référentiel de formation. En effet, selon la Direction de l'hospitalisation et de l'organisation des soins (Dhos), « *trois paliers d'apprentissage peuvent être identifiés pour acquérir les compétences liées à la situation : comprendre (compréhension de la situation et du résultat attendu), faire (capacité à agir et à apprécier le résultat de son action) et transposer (conceptualisation et adaptation à de nouvelles situations)* »³.

■ **Dans son premier ouvrage⁴, Britt-Mari Barth propose un outil pour construire le savoir.** Dénommé "modèle opératoire du concept" (MOC), elle le présente sous la forme d'un schéma qui « *représentant la structure du concept permet de vérifier que pratiquement toute connaissance est structurée de cette façon* »⁴. Le MOC permet de structurer le savoir pour faire apparaître la relation de réciprocité qui existe entre la situation d'utilisation du savoir et la généralisation choisie : « *Cette structure permet d'exprimer un phénomène (cas concret, objet, action...), soit au niveau de la dénomination (l'étiquette), soit au niveau des caractéristiques (encore appelées attributs), soit au niveau du cas concret (l'exemple). Mais le concept n'a de signification que si ces trois éléments peuvent être mis en relation. Le mot seul n'est qu'un symbole vide de sens; les caractéristiques n'ont de signification que si elles peuvent se référer aux situations dans lesquelles le mot est employé et réciproquement* »¹ (figure 3).

■ **Tentons d'entrer concrètement dans cette conception d'un savoir et d'une pensée "dynamiques".** La compétence n°6 du futur référentiel de formation infirmière (communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins) imposera à l'étudiant de s'approprier le concept de "communication" aux trois niveaux de sa structure et non seulement d'en connaître le sens (les attributs). En effet, j'ai démontré ailleurs⁵ que si nous expliquons à l'étudiant les règles ►

► de la communication plutôt que de le sensibiliser au processus de la communication par la recherche de ces mêmes règles, il risque de confondre informer et communiquer lorsqu'il se retrouvera lui-même en situation de communication. Il ne pourra trouver ces règles et se les approprier qu'au travers de la confrontation d'un nombre suffisant d'exemples de situations de communication au travers desquels il cherchera les points communs (le contre-exemple lui servant à valider ou invalider ses hypothèses). Ce sont ces "allers-retours mentaux", cette mise en relation entre le mot, le sens (combinaison d'attributs) et les exemples (situations concrètes) qui installent la conceptualisation dans la tête de l'apprenant et lui permettent l'adaptation à de nouvelles situations, c'est-à-dire le transfert. Et c'est bien ce que préconise l'approche par les compétences. En formation initiale comme en formation continue, le nombre de stages proposés aux étudiants et aux infirmiers confirmés autour de la communication montre un besoin de clarifier ce concept à tous les niveaux de l'expertise. Le mot communication est pourtant familier de tous. Chacun croit partager à ce sujet le savoir de ses pairs. Mais lorsqu'il s'agit d'être opérationnel sur le terrain, de montrer sa compétence en situation, les malentendus sont légion, c'est comme si chacun parlait d'autre chose.

Il est vrai que le verbe communiquer est à usage multiple. Cette phrase "le laboratoire communique le résultat des analyses de tel patient à son médecin traitant" a un sens différent de celle qui suit : "le service hospitalier attend de l'infirmière qu'elle communique bien avec le soigné afin que ce dernier observe la prescription médicale qui le concerne". La langue française est polysémique, raison de plus pour ne pas confondre le mot et le sens ! « *Comment faire pour que dans l'exercice du métier d'infirmier, une représentation et une pratique communes de la communication s'installent ? L'hypothèse que nous avançons est qu'il sera important pour "gagner" du temps de formation d'en*

"prendre" au départ avec les étudiants pour leur permettre de s'approprier le concept de communication (premier niveau de complexité) en le construisant eux-mêmes »⁵. J'ai présenté dans l'ouvrage cité en référence⁵ le dispositif pédagogique conçu dans ce but.

■ **Comment identifier les concepts clés pour une formation professionnalisante ?** Un des moyens dont dispose le formateur est le repérage des erreurs récurrentes réalisées par les étudiants en mise en situation (professionnelle ou formative). L'erreur qui se répète révèle souvent un besoin de clarification de concept.

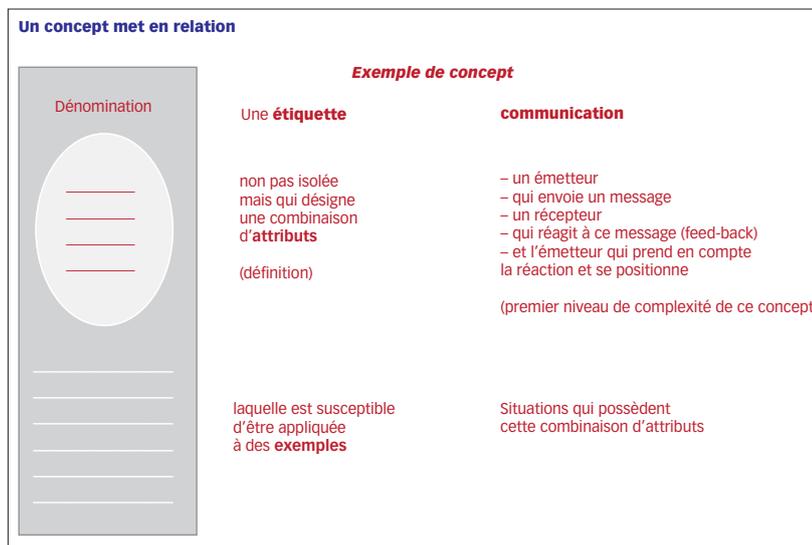
■ **Dans un champ de connaissances donné,** repérer le niveau hiérarchique d'un élément du savoir par rapport à d'autres, comprendre les emboîtements conceptuels en jeu, ne pas confondre attribut et exemple, concept et exemple, demande une précision rigoureuse du formateur-médiateur afin de structurer les contenus à enseigner comme des concepts.

Ces derniers peuvent être des :

- **savoirs appartenant à la biologie** (appareil digestif et/ou reproducteur, régulation hormonale, cellule, nutriment) ;
- **savoirs propres aux professions de santé** (diagnostic infirmier, objectif de soin, observation) ;
- **outils pour appréhender les sciences ou les soins infirmiers** (schéma structurant, problématique, communication) ;
- **contenus appartenant à la catégorie des processus mentaux** (comparer, discriminer, inférer, généraliser) ;
- **outils pour apprendre et former** (modèle opératoire du concept, médiation, conceptualisation).

Il est donc indispensable que les équipes des Ifsi soient formées à cette démarche et accompagnées jusqu'au transfert sur leur terrain d'exercice professionnel. Les méthodes pédagogiques préconisées pour la formation des étudiants sont celles qui doivent être mises en œuvre dans la formation des formateurs : vivre la "démarche de construction du savoir" afin qu'à terme elle devienne une compétence pédagogique du formateur.

Figure 3 : le modèle opératoire du concept



S'APPROPRIER LA DÉMARCHE DE CONSTRUCTION DU SAVOIR

■ **Qu'est-ce qui fait qu'il n'est pas si simple de s'approprier la démarche de construction du savoir ?** Nos représentations mentales font de la résistance ! Et probablement parce que « *notre esprit a une irrésistible tendance à considérer comme plus claire l'idée qui lui sert le plus souvent* »⁶. « *L'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, il aime mieux les réponses que les questions* »⁷. Or, construire son savoir, c'est le questionner de façon rigoureuse. Et pour cela, il faut être outillé et se donner du temps.

■ **Reprenons l'exemple du concept de communication.** Chacun croit partager à ce sujet le savoir de ses pairs et la définition proposée dans le schéma ci-dessus emporte facilement l'adhésion des formateurs : « *Un émetteur envoie un message à un récepteur, lequel réagit à ce message (feed-*

Quel accompagnement au changement de pédagogie pour les équipes des Ifsi ?

back) et l'émetteur prend en compte la réaction et se positionne ». En revanche, les réponses divergent dès lors qu'il est proposé à l'équipe de décider si telle situation (« *Quand vous parlez devant un auditoire qui prend des notes ?* ») ou telle autre (« *Quand le caméléon se posant sur un nouveau support change de couleur ?* ») est ou non une situation de communication.

La définition et l'exemple sont deux aspects d'une même notion, d'un même savoir, mais qui doivent être mis en relation, l'un questionnant la pertinence de l'autre et réciproquement : c'est ce que nous pouvons appeler la "dynamique mentale". L'apprenant part d'exemples qu'il analyse et compare pour en dégager les points communs. Le médiateur l'aide à généraliser son savoir en opérant un "déplacement" progressif du particulier vers le général (définition). C'est ainsi que sont élaborés des concepts.

Mais la représentation de tout un chacun attachée au mot définition résiste lorsqu'il s'agit de sortir ce terme du cadre du MOC pour l'appliquer au terrain de la formation⁸. Nous avons appris par cœur tant de définitions à l'école sans même penser à les appliquer ! Mon expérience du terrain de la formation me montre que cette "dynamique mentale" doit être répétée un certain nombre de fois avant que l'étudiant ou le formateur devienne conscient de son utilité dans l'acte d'"apprendre". Il serait donc souhaitable que la formation des formateurs intègre un temps pour recevoir les concepts clés de la formation, un temps pour les mettre en pratique en construisant des outils pédagogiques pour les étudiants (temps pour errer, se tromper) et, accompagné d'un médiateur, d'un temps pour faire évoluer ses représentations initiales.

LE SUIVI DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES ET LE TEMPS DU TRANSFERT

■ **Le suivi des équipes pédagogiques est une condition sine qua non de l'évolution des pratiques.** Pour aider l'apprenant à apprendre, fut-il un formateur, il faut le rejoindre sur son terrain d'exercice, là où s'expriment ses habitudes "culturelles" et ses résistances au nouveau savoir. C'est lorsque le formateur va vouloir transférer sa compréhension des concepts travaillés en formation, dans sa pratique pédagogique au quotidien, que des obstacles vont naître et qu'il mobilisera des représentations erronées. En prenant connaissance du travail de transfert du formateur, l'intervenant pourra identifier la nature des obstacles et l'aider à les dépasser. En effet, la présence de ce

dernier lors de la mise en place des concepts clés de la formation masque les vraies difficultés du transfert. Lorsqu'il est là, les choses semblent relativement faciles. Tout d'abord, les "mises en situation" que l'intervenant propose aux stagiaires comme support de leur apprentissage peuvent souvent convenir à différents publics et, de fait, sont un peu éloignées de celles que les formateurs en soins infirmiers élaboreront pour leurs étudiants. Ils ne pourront pas faire de copier-coller. Ensuite, lorsqu'il guide le travail des sous-groupes qui tentent d'appliquer à leur terrain professionnel leur compréhension des concepts clés de la formation, l'intervenant risque de leur faire faire l'économie d'un vrai questionnement ou d'erreurs intéressantes pour l'équipe.

■ **Le temps du transfert fait, de notre point de vue, partie du processus d'apprentissage du stagiaire en formation** (comme de l'étudiant). C'est lors de l'utilisation des outils reçus et perçus que nous mesurons ce que nous en avons compris. De nouvelles questions se posent et le doute s'installe. Cette phase de "l'errance" fait partie du processus de conceptualisation.

À quel moment le formateur est-il suffisamment "seul" pour mesurer ses acquis du stage ? C'est au cours de l'intersession. Le travail de transfert peut commencer en présence de l'intervenant, mais son efficacité maximale se situe dans l'intersession, lorsque des sous-groupes élaborent outils et séquences de cours pour leurs étudiants. Il est souhaitable que ces outils et ces séquences soient transmis à l'intervenant (par internet) avant la rencontre suivante, afin qu'il prépare efficacement le suivi de la formation et puisse aussi échanger des questions avec le groupe.

Nous pouvons ainsi éviter aux formateurs de tester auprès des étudiants des outils erronés et diminuer leur sentiment d'inconfort devant trop d'imprévu si le suivi est relativement proche de la formation initiale.

CONCLUSION

Mais sans suivi de la formation, que deviennent le temps, les ressources et l'énergie investis de part et d'autre dans la première et parfois seule rencontre de l'intervenant avec l'équipe pédagogique ? Se déplacer de "enseigner" vers "aider à apprendre" est ce que l'approche de la formation par les compétences demandera aux formateurs des Ifsi dans un avenir très proche. Cette exigence est de taille et sans une formation des formateurs menée jusqu'au "transfert", sa mise en œuvre risque fort de rester illusoire. ■

NOTES

- 1. Barth BM.** Le savoir en construction. Paris: Retz, 1993.
- 2. Proust-Monsaingeon D.** Le savoir construit par l'apprenant. In **Goudeaux A, Loraux N, Sliwka C.** (sous la dir. de) Formateurs et formation professionnelle. Rueil-Malmaison: Lamarre, 2003.
- 3. Dhos-CG Conseil** 2/2008.
- 4. Barth BM.** L'apprentissage de l'abstraction. Paris: Retz, 1980, nouvelle édition, 2001.
- 5. Proust-Monsaingeon D.** Se déplacer de "j'enseigne" vers "j'aide à apprendre". Permettre une médiation entre l'apprenant et le savoir. In **Goudeaux A, Loraux N, Sliwka C.** Ibid., 2006.
- 6. Bergson H.** La pensée et le mouvant (1934). Paris: PUF, Quadrige, 15^e édition, 2003.
- 7. Bachelard G.** La formation de l'esprit scientifique (1938). La librairie philosophique J. Vrin, 2000.
- 8. Proust-Monsaingeon D.** Le schéma structurant, outil de conceptualisation. *Soins Cadres de santé*, décembre 2008 ; Suppl. n°68 : S20-3.

L'AUTEUR

Dominique Proust-Monsaingeon, formatrice et consultante, membre du Laboratoire de recherche pour le développement socio-cognitif (Laredesco)