

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l' Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**SIMULATION CLINIQUE EN IFSI
ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES
FORMATEURS**

Florence POLICARD
Doctorante en Sciences de l'éducation, CREF, ED 139, Paris X, France
06 75 62 23 09
florence.policard@gmail.com

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Compte-rendu de recherche

Résumé

La simulation clinique pleine échelle est un format pédagogique utilisé dans les instituts de formation en soins infirmiers. Du fait de sa complexité, elle représente une activité à fort potentiel de développement pour les formateurs. Notre recherche interroge les conditions de ce développement, tant au niveau des facteurs individuels que des facteurs situationnels, à l'aide des cadres théoriques des profils d'engagement, du Workplace Learning et des capacités. Le matériel empirique, obtenu au cours de plusieurs rencontres avec ces formateurs, nous permet de mettre au jour les interactions entre ces facteurs.

Mots-Clés : Simulation clinique, formateur, profil d'engagement, développement professionnel, capacités, apprentissage sur le lieu de travail

Introduction

La simulation clinique pleine échelle (SCPE) est un format pédagogique de plus en plus utilisé dans les instituts de formation en soins infirmiers (IFSI). Utilisant les ressorts de l'apprentissage expérientiel, ce format place les étudiants infirmiers dans une situation de soins reconstruite, sur la base d'un scénario, et les confronte à la gestion d'un problème (par exemple, agir en équipe face à une urgence clinique ou négocier avec un patient refusant un soin). Dans le débriefing qui fait suite à l'exercice simulé, le groupe d'apprenants est invité à réfléchir sur la pratique vécue ou observée, afin d'identifier des principes conducteurs de l'action, transférables dans une situation future analogue, réelle cette fois.

Les formateurs, concepteurs et animateurs de ces séances, sont confrontés à une forte incertitude quant au déroulement de ces séances. Ils doivent conduire le débriefing en fonction du matériau (pas toujours prévisible) produit en situation, tout en visant l'atteinte des objectifs pédagogiques, *via* une dynamique de co-construction des savoirs expérientiels. Dans ce contexte fortement incertain, les formateurs sont exposés à des difficultés de toute nature (technique, pédagogique, organisationnelle, relationnelle, personnelle) nécessitant des compromis entre des buts parfois antagonistes (Vidal-Gomel et al., 2011). Pourtant, malgré ces contraintes, des formateurs s'y engagent.

Nous savons qu'être confronté à des difficultés peut être facteur de progrès, à condition que celles-ci soient « traitables et intéressantes » (Falzon, 2013). Aussi, nous pensons que ce format représente une activité à fort potentiel de développement pour ces formateurs (Mayen et Olry, 2012). Le développement professionnel (DP) est vu ici comme un processus de changement par lequel le formateur construit, actualise et mobilise des ressources de compétences pour améliorer sa pratique, maîtriser l'activité, s'y sentir en confort (Uwamariya et Mukamurera, 2005), voire transformer sa posture et réinterroger ses croyances pédagogiques. Le travail de recherche que nous avons engagé auprès de formateurs en IFSI interroge les conditions de ce développement, à la fois du côté des facteurs individuels (engagement de la personne dans ses apprentissages et son activité) et des facteurs situationnels (moyens et opportunités de se développer).

Un cadre théorique pluriel

Pour mettre au jour ces facteurs, nous avons mobilisé plusieurs cadres théoriques. D'abord, pour saisir les manifestations de cet engagement au cœur des pratiques, nous mobilisons le modèle des formes d'engagement (Meyer et Allen, 1991) et la typologie des profils d'engagement (De Ketele, 2013), qui nous permettent de porter un regard sur ce qui conduit un formateur à s'engager dans l'activité et sur la manière dont il s'y engage. Le premier (figure 1) identifie des formes d'engagement (affective, normative et calculée).

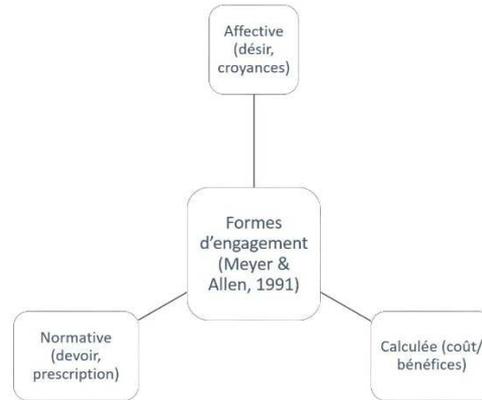


Figure 1 : Modèle des formes d'engagement (Meyer et Allen, 1991)

Le second (figure 2) reflète les tensions qui opèrent entre une logique personnelle (se faire plaisir, rechercher de bénéfices secondaires) et une logique dialogique (centration sur l'apprenant, sur la collaboration et la co-animation avec le pair) d'une part, et entre une logique techniciste (recherche de maîtrise, attrait pour la dimension technologique) et une logique herméneutique (recherche de sens, attrait pour la réflexivité) d'autre part. Ces tensions définissent des profils d'engagement idéal-typiques.

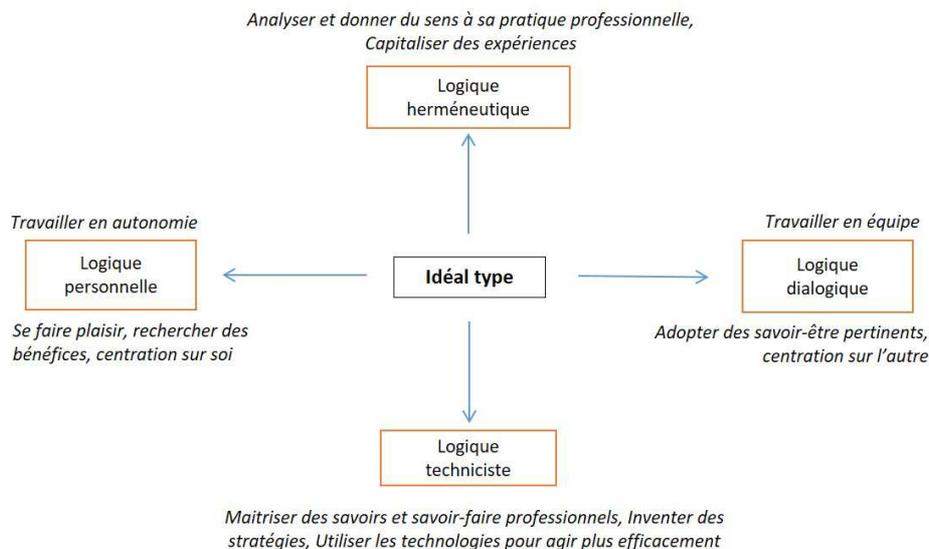


Figure 2 : Typologie des profils d'engagement (adapté de De Ketele, 2013)

Loin de nous l'idée de figer les formateurs dans des profils déterminés, et considérant ces derniers comme labiles, nous pensons que ces modèles, utilisés comme modèle d'analyse, peuvent nous aider à expliquer ce qui conduit ces formateurs à s'engager dans une activité qu'ils définissent eux-mêmes comme passionnante, mais particulièrement coûteuse en énergie et nécessitant un haut niveau de compétence, donc générant des besoins d'apprentissage pour eux-mêmes.

Considérant ensuite le DP du formateur, nous mobilisons d'abord le cadre théorique du *Workplace Learning* (Billett, 2001) qui étudie les facteurs influençant l'apprentissage sur le lieu de travail. Ces facteurs sont de deux types : des facteurs environnementaux (affordances présentes sur le lieu de travail et susceptibles d'être utilisées pour apprendre) et des facteurs individuels (la part agentive de l'individu, traduisant la signification qu'il accorde à ces affordances pour se développer). Billet postule que c'est le degré d'engagement de l'individu qui conditionne réellement ses apprentissages. Ce modèle nous semble faire écho à celui des capacités (Sen, 1997 ; Fernagu-Oudet, 2012, 2016), qui l'enrichit en étudiant les facteurs qui facilitent ou entravent la capacité de l'individu à faire usage des ressources potentielles pour se développer. Cette perspective sous-tend l'idée qu'il existe des facteurs individuels et situationnels plus ou moins favorables à la conversion des ressources en capacités, et des facteurs de choix qui amèneraient la personne à s'engager, ou non, dans une démarche de développement au sein de son environnement de travail.

Dans un premier temps, nous avons étudié les facteurs individuels, cherchant à identifier les profils d'engagement de ces formateurs dans l'activité SCPE, afin de repérer leur propension au DP et les opportunités et ressources de DP qu'ils utilisent. Puis nous avons rapproché ces facteurs individuels des facteurs situationnels relatifs au contexte d'exercice de l'activité, afin de comprendre leurs interactions.

Matériel et méthode

Le matériel empirique porté à l'analyse a été obtenu par des entretiens semi-directifs, l'observation directe des pratiques pédagogiques lors de séances de simulation clinique, suivie d'entretiens d'auto confrontation, et enfin par des entretiens à distance, auprès de seize formateurs issus de trois IFSI, sur une période d'un an et demi. Une triple analyse des discours a été réalisée : d'abord une analyse lexicale *via* le logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, adapté de Reinert, 1983), puis une analyse thématique (Bardin, 2013). Ces deux étapes nous ont permis de construire des indicateurs pour opérationnaliser ces logiques et formes d'engagement et de les mesurer. A partir de ces mesures, nous avons effectué une analyse factorielle des correspondances (AFC) (Benzécri, 1973) avec FactoMineR. Celle-ci permet de visualiser, sous forme de nuage, la position des différents indicateurs les uns par rapport aux autres pour étudier leur corrélation. L'AFC révèle dans quelle mesure les individus se ressemblent du point de vue de leur engagement, ceux qui se ressemblent étant proches en distance à l'intérieur du nuage de points. L'analyse des pratiques observées, enrichie par les entretiens d'auto-confrontation, visait à repérer les manifestations de l'engagement au cœur des pratiques. Elle a été guidée par le modèle de l'agir enseignant de Jorro (2007), relatif aux gestes professionnels, et a été confrontée ensuite à l'analyse des profils d'engagement. Nous présentons ici une partie de ce travail.

Résultats

Parmi nos résultats, nous constatons la proximité particulière des quatre formateurs de l'IFSI n°3 (Sandra, Paula, Rose et Marc, figure 3). L'AFC, montrant les corrélations entre formateurs et indicateurs (de formes et de logiques d'engagement), nous montre ces quatre formateurs groupés autour d'indicateurs les caractérisant particulièrement :

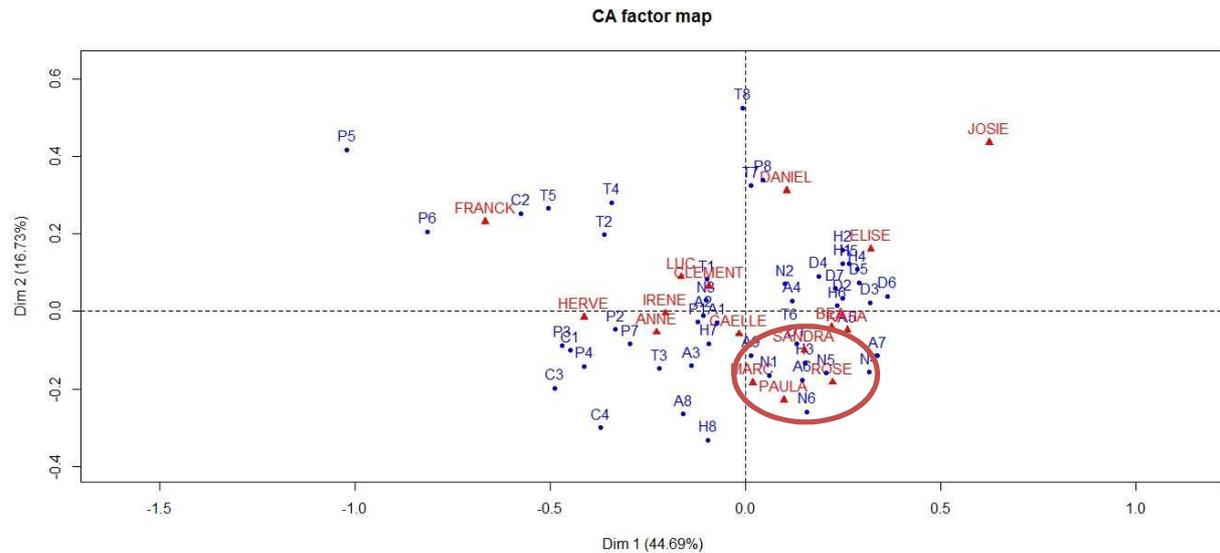


Figure 4 : Analyse factorielle des correspondances entre indicateurs de formes et logiques d'engagement et formateurs

En zoomant sur la zone les concernant (figure 4), nous constatons qu'ils présentent dix indicateurs relatifs à des logiques et formes d'engagement qui les spécifient particulièrement par rapport à leurs collègues des autres IFSI :



Figure 4 : Sous-groupe IFSI 3

- Quatre indicateurs de la forme normative : N1 (prend à cœur la mission confiée, par loyauté vis-à-vis de l'institution) ; N4 (éprouve un sentiment de solidarité vis-à-vis des pairs) ; N5 (se fait un devoir de se développer pour être performant) ; N6 (s'implique pour optimiser les compétences collectives) ;
- Trois indicateurs de la forme affective : A6 (apprécie les opportunités de développement que génère la SCPE) ; A7 (manifeste un sentiment d'appartenance à l'institution et au groupe de pairs) ; A9 (propos traduisant un fort engouement pour les vertus pédagogiques de la SCPE) ;
- Un indicateur de la logique herméneutique : H3 (aime la SCPE parce qu'elle lui permet de se remettre en question) ;
- Un indicateur de la logique dialogique : D1 (s'investit pour le collectif et les étudiants)
- Un indicateur de la logique techniciste : T6 (recherche de méthodes pour améliorer sa pratique).

La dimension collective – fortement représentée – de leur engagement se repère également au sein même des pratiques observées et explicitées. Les résultats mettent en évidence que, si

chaque formateur possède un style qui lui est propre, certains gestes (notamment des gestes langagiers, de mise en scène du savoir et éthiques) sont la résultante d'un engagement dans un travail collectif de réflexivité sur leurs pratiques, qui a contribué à la construction d'une vision partagée de cette pédagogie et de la manière de la mettre en œuvre. Ils ont notamment élaboré des stratégies d'animation du groupe, que chacun a adoptées (ils disent tous avoir fait évoluer la façon dont ils se placent au sein du groupe d'apprenants lors du débriefing et ils le font tous de la même manière, estimant que cela impacte l'interaction entre les étudiants). Ils sont tous très attentifs au choix du vocabulaire utilisé pour favoriser l'enrôlement des étudiants dans l'exercice simulé, et font preuve des mêmes précautions en termes de sécurisation psychologique. Leur manière de conduire le briefing et le débriefing fait apparaître des invariants opératoires qui leur sont communs.

Dans l'analyse thématique réalisée à partir de l'entretien d'auto confrontation et de l'entretien à distance, nous retrouvons des traits communs à ces quatre formateurs, permettant d'identifier des facteurs individuels d'engagement dans des pratiques porteuses d'apprentissage:

- Une appétence pour l'expérimentation et l'innovation pédagogiques,
- Un intérêt pour un format qui exige adaptabilité et souplesse en situation, donc qui requiert effort et contrôle sur soi, et amène à des pratiques jugées « différentes »,
- Le sentiment d'être garant des bonnes pratiques en SCPE et de leur cohérence au sein du collectif, certains ayant initié l'activité au sein de l'IFSI.

Les facteurs situationnels identifiés font état de ressources et de potentialités favorables, qui s'inscrivent dans une dimension temporelle, que ces formateurs saisissent pour se développer :

- Une antériorité de formation collective à la simulation, jugée « déstabilisante », au cours de laquelle leur groupe a connu un conflit important, épreuve qu'ils ont « réussi à surmonter » et qui les a soudés,
- La conduite en co-animation des séances (justifiée par la pluralité des tâches requises), produisant des opportunités de supervision et de feedback,
- Une habitude instaurée de réflexivité collective : des pratiques quasi-systématiques de « débriefing du débriefing » formel ou informel, rendues possible par la confiance perçue entre eux, et productrices de confiance,
- Un climat de travail collaboratif et proactif : l'utilisation fréquente du « on », la conception des scénarii en binôme et leur test en équipe, entretenant l'implication, la solidarité, l'envie d'innover et le sentiment d'appartenance,
- La conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation de formateurs à la simulation, à l'initiative de l'un d'entre eux (chef du projet), auquel les autres participent et pour lequel ils se font « un devoir de se perfectionner »,
- Enfin, la préparation conjointe de communications en vue d'un congrès futur, les amenant à conceptualiser leur expérience.

Les facteurs situationnels ont aussi une dimension institutionnelle ; l'activité est soutenue par une hiérarchie qui soutient les initiatives et encourage la publicité des expériences. Ainsi, tous ces formateurs font état d'un soutien organisationnel fort de la part d'une hiérarchie « qui leur

fait confiance » et leur donne les moyens d’agir (locaux, matériel, formation). Ce soutien est perçu comme autorisant une liberté d’agir et d’innover.

Discussion

Ces résultats montrent que ce qui caractérise ces formateurs, c’est leur volonté de travailler et de progresser ensemble, ce qui se traduit par une émulation collective. Celle-ci entretient chez eux un haut degré d’engagement dans l’activité et les place dans un effort constant d’amélioration de leurs pratiques ; ils estiment que non seulement ils ont progressé dans la conduite de l’activité, mais que celle-ci a modifié leurs représentations de l’enseignement et leur rapport à l’autre dans la relation pédagogique, y compris dans d’autres formats plus traditionnels, ce qui représente des indices probants de DP. Ainsi, nous pouvons dire que la SCPE agit, pour eux, et *via* le collectif de pairs, comme un catalyseur de développement, à la fois dans sa dimension professionnalisante et dans sa dimension de transformation (Rabardel, 2005).

Nous pouvons alors faire l’hypothèse que les conditions d’exercice de l’activité, au sein de ce collectif, représentent un espace de capacités favorable au développement des compétences individuelles et collectives. Le soutien organisationnel et la confiance perçus, l’encouragement à la publicité de l’expérience, le climat de travail proactif et bienveillant, ouvert au débat et à la controverse, fonctionnent pour chacun de ces formateurs comme facteurs de conversion des ressources en capacités (c’est-à-dire en pouvoir d’être et de faire). Le sentiment d’autonomie, le sentiment d’être libre d’innover, et la volonté d’être performant, opèrent comme facteurs de choix pour transformer ces capacités en développement effectif.

Conclusion

Ce qui est particulier chez ces formateurs, c’est que le niveau de DP atteint est sensiblement plus élevé que chez leurs collègues des deux autres IFSI, alors qu’ils ont une expérience comparable du format (nombre d’années, formation). En effet, le raffinement élevé des stratégies de conception et de conduite des séances, la prise en compte des enjeux éthiques et pédagogiques et leur plus grande capacité à conceptualiser leur pratique, témoignent d’une maîtrise de l’activité dans ses multiples dimensions, d’une autorégulation plus efficace dans l’action, et d’une meilleure adaptation aux aléas : autant de marqueurs d’un haut niveau de compétence (Vergnaud, 2001).

Ces premiers résultats nous amènent à nous interroger sur ce qui facilite l’émergence de cette conjonction de facteurs favorisant l’engagement et le DP, ainsi que sur les dynamiques de travail et de management qui entretiendraient la pérennité d’une telle convergence dans le temps. Un focus group à venir devrait nous permettre d’approfondir cette question.

Bibliographie

- De Ketele, J. M. (2013). Introduction. Dans A. Jorro & J. M. De Ketele (dir.). Dans *L'engagement professionnel en éducation et en formation* (p. 7-21). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Benzécri, J.P. et al. (1973). *L'analyse des données*. Paris : Dunod.
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*. 13 (5) 209-214.
- Sen, A. (1997) Editorial : Human capital and human capability, *World Development*, 25 (12), 1959-1961.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Former pour le travail* (p. 201-213) Paris, France : PUF.
- Fernagu-Oudet, S. (2016). L'approche par les capacités au prisme de la formation : vers la conception d'environnements capacitants. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités* (p. 371-391). Villeneuve d'Asq, France : Septentrion.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Conférence au Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, 28 février 2006, Paris, France. Récupéré de l'archive HAL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document>
- Mayen, P., Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Meyer, J.P., Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1.
- Rabardel, 2005
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, Vol VIII, n° 2, 187-198.
- Rogalski, J., Samurçay, R. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. *Le travail humain*. 61(4), 333-359.
- Uwamariya, A., Mukamurera, J. (2005). Le concept de “développement professionnel” en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1)133-155. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>.
- Vergnaud, G. (2001). Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance. Actes du Colloque GDM 2001 « La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation », Jean Portugais (Ed), Montréal, mai 2001. Récupéré de : www.didapro.com
- Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhine, P., Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. Dans P. Fauquet-Alekhine et N. Pehuet (coord.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation*. (p. 115-141). Toulouse : Octarès.