

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

**Apprécier les compétences des étudiants en sciences maïeutiques
lors de situations complexes en salle de naissance : le cas de
l'usage d'une grille d'évaluation lors de mise en situation**

Virginie PHILIPPE
Sage-femme enseignante
Ecole de sages-femmes du CHRU de Lille – Institut Gernez-Rieux
virginie.philippe59@orange.fr

Thème 5 : Évaluation et usage de l'évaluation dans les organisations et en formation : quelle place pour l'analyse de l'activité en situation ?

Compte-rendu de recherche

Résumé court :

La formation des professionnels de la maïeutique se déroule sur cinq ans dont quatre années en école de sages-femmes ponctuées par des stages. Comment sont évalués ces futurs professionnels de santé ? Notre communication porte plus particulièrement sur l'évaluation des compétences des étudiants sages-femmes en situations complexes. Ces situations requièrent réactivité, dextérité et capacité à communiquer dans une situation d'urgence et de stress. Par ailleurs, comme elles surviennent peu fréquemment, leur résolution est difficilement appréciable sur le terrain de stage. En conséquence, l'équipe de sages-femmes enseignantes (SFE) de l'école du CHRU de Lille a élaboré un dispositif de mises en situation pour évaluer les futures sages-femmes dans ces situations complexes. Notre texte s'intéressera à l'usage de la grille d'évaluation lors de ces mises en situation et à son impact sur l'attribution d'une valeur aux compétences des étudiants.

Mots-Clés : évaluation, compétence, mise en situation, situation complexe, maïeutique

Introduction

La professionnelle sage-femme, comme tous les professionnels de santé, s'inscrit dans la prévention de la santé publique. Les divers plans de périnatalité mis en œuvre en France au cours du XXe siècle avaient comme objectif la diminution du taux de mortalité maternelle et néonatale. Une des grandes lignes que l'on retiendra est l'amélioration du taux actuel et la diminution des retards de prise en charge lors de situations complexes en salle de naissance. L'atteinte de cet objectif commence par la formation initiale des professionnelles qui se fonde sur le principe de l'alternance de cours en école de sages-femmes et de stages, en majeure partie, en milieu hospitalier mais aussi en exercice libéral ou en centre de planification familiale. Comme dans toute formation, il est nécessaire d'évaluer pour pouvoir certifier les acquis.

Seulement, se pose la question du mode d'évaluation des compétences requises pour résoudre des situations complexes en salle de naissance, comme l'exige le référentiel de compétences de la sage-femme. Ces situations requièrent réactivité (rapidité du diagnostic et des décisions d'action), dextérité (manœuvres appropriées) et capacité à communiquer dans une situation d'urgence et de stress. Par ailleurs, elles ne peuvent pas être évaluées sur le terrain de stage de par le caractère inopiné de la survenance de ces situations. C'est pour cette raison qu'un dispositif de mises en situation pour l'évaluation de ces compétences fut élaboré au sein de l'école du CHRU de Lille en cours de formation¹.

Notre communication s'intéresse plus particulièrement à la grille utilisée lors de ces mises en situation : en quoi répond-elle aux attentes de l'évaluation ? Comment est-elle utilisée pour attribuer une valeur aux compétences des étudiants sages-femmes ? Comment satisfait-elle aux besoins de compétences des futurs professionnels de santé publique ?

Dans un premier temps, nous fournirons quelques éléments de contexte. Puis, nous expliciterons notre cadre conceptuel et notre démarche méthodologique. Enfin, nous terminerons par fournir quelques résultats de cette investigation.

1. Une étude sur un dispositif de la formation des sages-femmes

La formation de sages-femmes depuis le XVIIe siècle est passée d'une transmission des savoirs au chevet des parturientes² à une formation professionnalisante qui, de la 1^{ère} guerre mondiale jusqu'à nos jours, est passée d'une durée d'études de deux à cinq ans (Gélis, 1988 ; Knibiehler, 2007 ; Demeester, 2011). Les derniers textes de loi organisant cette formation datent de mars 2013, et ils la structurent selon le système de l'espace européen de l'enseignement supérieur : Licence-Master-Doctorat. Le diplôme de sage-femme est au grade de master.

Il y a cinq ans, l'équipe de sages-femmes enseignantes (SFE) de l'école du CHRU de Lille a élaboré un dispositif de mises en situation pour l'évaluation des compétences en situations complexes. Douze mois avant la fin du cursus, il s'agit de mettre l'étudiant en situation de sage-femme dans une salle de naissance reconstituée dans une salle de travaux pratiques. Il devra alors résoudre deux situations complexes dans des conditions proches de la simulation

¹ Nous définissons avec Jean-Marie Barbier (2001) la formation instituée comme un « [...] espace de pratique ayant spécifiquement comme intention de produire de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées dans d'autres espaces. » (p. 307). Cela concorde avec le principe édicté par la haute autorité de santé en 2012 « jamais une première fois sur le patient ».

² Femmes en travail

(salle de naissance, instruments, acteurs, hémicorps, etc.). Ces mises en situation ont été précédées par un temps de formation et des phases d'entraînement dans les mêmes conditions que celles de l'évaluation. En fin de quatrième année, ce que réalise l'étudiant est apprécié selon une grille construite pour ce dispositif. Celle-ci reprend les items des procédures issues des recommandations pour la pratique clinique sous forme de check-list ou inventaire de contrôle auxquels s'ajoutent quelques items pour apprécier le raisonnement et l'action dans l'urgence. Comment cette grille est-elle utilisée par les évaluateurs pour apprécier les compétences attendues en salle de naissance des étudiants en sciences maïeutiques ?

2. Processus de professionnalisation et évaluation des compétences

Dans une approche didactique professionnelle (Pastré, 2011), notre étude porte sur l'activité des examinateurs, toutes sages-femmes en exercice, en vue d'améliorer une mise en situation et son évaluation. Un détour par la question de la professionnalisation et de l'évaluation des compétences, va nous permettre de comprendre comment fonctionne le cursus en maïeutique.

a) Professionnalisation

Le mot professionnalisation peut renvoyer à la constitution d'une profession, à la « fabrication » d'un professionnel par la formation ou encore à la « mise en mouvement » des personnes dans un milieu de travail flexible (Wittorski, 2008). Les deux premiers sens du terme s'appliquent au changement que connaît depuis quelques années la formation des professionnels de la maïeutique³.

D'une part, nous retrouvons un des critères de définition de la professionnalisation des pays anglo-saxons puisque le processus pour qu'une activité devienne profession commence par la formation des personnes concernées au sein d'un cursus universitaire. Ainsi s'opère la transformation « *des connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académiques et évalués de manière formelle sinon incontestable* ». (Wittorski, 2008, p. 6). D'autre part, la « fabrication » d'un professionnel par la formation oblige à repenser les dispositifs en articulant les savoirs théoriques aux savoirs pratiques, l'apprentissage dans un espace de formation à l'apprentissage sur le lieu de travail, et inversement. Aussi l'organisation des études en sciences maïeutiques fondée sur le principe de l'alternance permet d'acquérir des connaissances théoriques que complète l'Apprentissage du Raisonnement Clinique (ARC), et l'acquisition de savoirs pratiques (stages et apprentissages des gestes à l'école). Dans un tel contexte, « *les apprentissages réalisés dans les deux lieux sont donc différents mais complémentaires et devraient conduire les formateurs à penser les dispositifs davantage en termes de projet global de formation articulant les deux espaces* » (Wittorski, 2007, p. 162). C'est ce que rend effectif le projet pédagogique de l'école de sages-femmes du CHRU de Lille.

J. Roche (1999) ajoute que la professionnalisation correspond à : « *l'ensemble des actions qui transforment un individu en professionnel apte à tenir un rôle dans les configurations professionnelles complexes* » (p. 48). Dès lors, il convient d'aménager des dispositifs pour former aux exigences « *de ces configurations professionnelles complexes* » que les étudiants sages-femmes rencontrent lors de leur stage telles que les situations quotidiennes de prise en

³ - Loi HPST (hôpital, patient, santé, territoires) de 2009 permettant l'intégration de la formation des sages-femmes à l'Université ; attribution, en 2013, du grade master au diplôme d'état de sage-femme soit Bac +5 ans au lieu d'une reconnaissance à Bac +3 jusqu'alors malgré les 5 années d'études en vigueur depuis 2001.

charge des patientes et de leur nouveau-né. La simulation et les mises en situation sont un autre moyen de mettre en scène ces configurations professionnelles complexes. En effet, selon Pastré (2012) « *la professionnalisation n'est pas complètement indépendante du développement personnel et cognitif : dans les moments les plus favorables, développement et professionnalisation évoluent de conserve [...]* » (p. 84). C'est ce que permet la confrontation aux problèmes rencontrés en situation de travail. Et en formation, pour que cela se produise, il est important de concevoir des dispositifs en vue de produire des apprentissages par les situations.

Ce qui précède indique que le cursus pour devenir sages-femmes s'inscrit dans une démarche de professionnalisation. Mais qu'en est-il des compétences professionnelles au regard des situations de travail de plus en plus complexes que cette démarche est censée développer ?

b) De l'évaluation des compétences

Selon Gilbert (2016), le terme compétence est un « *concept nomade* » car il prospère dans « *plusieurs univers parallèles* » (p. 21) : formation, organisations du travail, gestion des ressources humaines, sociologie, ergonomie, etc. Il s'est longtemps référé à l'ensemble des « *savoirs, savoir-faire et savoir-être* », et on évoque le « *socle de compétences* » pour les élèves, les compétences-clés pour l'insertion socio-professionnelle mais aussi les compétences individuelles, collectives, transversales... Cette notion a donné lieu à de nombreuses définitions et elle a inspiré énormément d'écrits. Pour notre part, nous choisirons la définition du mot utilisé pour définir le socle commun de connaissances et compétences de 2006 en France, socle que doit maîtriser un élève en fin de scolarité. Etre compétent « *c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes* » (Van Lint, 2016, p. 31). Cela correspond à ce que doit être un étudiant en sciences maïeutiques en fin de cursus. Mais alors comment évalue-t-on ces compétences ?

Dans le champ de la formation professionnelle initiale ou continue, évaluer les compétences renvoie à différents termes : savoir, savoir-faire, performance, grille, référentiel, certification, etc. Or en quoi consiste cette évaluation ? Selon C. Hadji (1993, p. 46), avant de procéder à une évaluation, il convient de s'intéresser à certaines variables. Celles-ci se rapportent à l'objet (quoi ?) et au moment (quand ?) de l'évaluation, au choix du mode d'évaluation (comment ?), au statut de l'évaluateur (par qui ?), au destinataire (pour qui ?) et à la fonction de l'évaluation (pour quoi et en vue de quoi ?). La dernière variable est prépondérante.

Toujours selon cet auteur (*ibid.*), évaluer correspond à « *l'acte par lequel on formule un jugement de « valeur » portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport :*

- *des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concernent l'objet réel à évaluer*
- *des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet.* » (p. 25).

Dans cet acte, il convient de distinguer le référent défini comme « *[...] l'ensemble des normes ou critères qui serviront la grille de lecture de l'objet à évaluer* », du référé, « *[...] ce qui sera retenu de cet objet à travers cette lecture* » (*ibid.*, p. 25). L'articulation entre référent et référé permet de « *confronter le champ de la réalité concrète à celui des attentes* » (*ibid.*, p. 26). Autrement dit, le référent est une sorte d'idéal déterminé par des repères communs aux acteurs (critères ou normes), et le référé est l'objet évalué à travers un ensemble d'observables au moment de l'évaluation. Dans notre cas, le référent est un étudiant sage-femme compétent (l'idéal) au regard du référentiel de formation traduit dans une grille de lecture, et le référé est l'étudiant au moment de l'évaluation (la réalité).

Toutefois, l'évaluation est une démarche et ne se résume pas à des représentations, procédures, méthodes et outils. Comme l'écrit Hadji, il faut « *Ne jamais perdre de vue la question qui donne du sens à l'évaluation* » (2012, p. 138).

A partir du référentiel métier et compétences, le programme de formation des sages-femmes se fonde sur l'identification des situations professionnelles, les connaissances théoriques associées et certaines capacités à visée professionnelle. Les modalités évaluatives centrées sur les compétences ne peuvent plus être limitées à un contrôle de connaissances ou la vérification d'acquisition de gestes techniques. Il s'agit d'un ensemble à évaluer qui ne peut être évalué que dans l'action. D'après Vergnaud (2001, cité par Tourmen, 2012, p. 1), « *l'évaluation de la compétence appelle non seulement l'analyse du résultat de l'activité, mais aussi celle de son organisation* ». Il parle de « *la descente vers le cognitif* ». Et c'est là tout l'enjeu lorsque l'on parle d'évaluation des compétences : est-il possible d'évaluer ce qui en partie n'est pas visible car comme le signale Leplat (2000), ce que l'on voit se limite à la performance. Aussi, comment avoir accès au raisonnement de l'étudiant ? L'enjeu pour le formateur-évaluateur est donc de créer une situation de travail qui lui permettrait de mettre en évidence cette part invisible de l'activité. Selon Tourmen (2012, p. 4) « *L'enseignant devient un " observateur professionnel des élèves au travail " avant d'être un " compteur de points " ou un " correcteur de travaux écrits "* ». Dans cette perspective, une autre question se dessine : évalue-t-on les compétences actuelles ou les compétences potentielles ? Est-ce que « *L'observation professionnelle* », lors des mises en situation des étudiants, permet de dire que l'évaluation « *consiste à utiliser toutes les ressources disponibles pour la formation d'une zone de développement de l'expérience* » (Chakroun, 2009, cité par Tourmen, 2012, p. 4).

3. Démarche méthodologique

Nous cherchons à comprendre comment les mises en situation en formation permettent d'évaluer les compétences attendues en salles de naissances des étudiants de 4e année de sciences maïeutiques. Une phase exploratoire (focus group avec l'équipe pédagogique de l'école de sages-femmes du CHRU de Lille ; entretiens avec la créatrice de ces mises en situation, une nouvelle diplômée ayant vécu cet examen et une étudiante de dernière année) a permis de nous focaliser sur l'usage de la grille d'évaluation en situation réelle. Après une analyse quantitative des grilles remplies les trois dernières années et un 2e focus group avec l'équipe pédagogique, nous avons sollicité des sages-femmes cliniciennes pour participer à un dispositif expérimental de mise en situation avec des étudiants volontaires de 5e année. L'objectif était d'analyser l'activité de ces professionnelles devenues évaluatrices, notamment leur usage de la grille afin d'obtenir un regard neuf sur cet artefact d'évaluation. Pour cela, nous avons procédé à des observations filmées, puis à des entretiens en autoconfrontation croisée post action (Duboscq et Clot, 2010)

Dans notre mise en situation expérimentale, nous avons en plus de l'étudiant sage-femme, deux sages-femmes en action : la première endosse le rôle d'évaluatrice armée de la grille d'évaluation et la seconde celui d'aide-soignante (ces rôles s'inversent lorsque la mise en situation change). Dès lors, il nous a semblé logique d'obtenir l'avis réciproque des participantes au regard du dispositif tel qu'il est agencé. Notre recueil de données comprend 6 mises en situations fictives filmées et 3 entretiens en autoconfrontation croisée par binômes de sages-femmes professionnelles.

4. Résultats

L'observation de l'activité des sages-femmes évaluatrices nous a permis de mettre en avant les difficultés rencontrées pour la sage-femme tenant la grille et pour la sage-femme jouant le rôle de l'aide-soignante. L'activité de la sage-femme tenant la grille se compose d'allers

retours du regard entre la grille et l'observation de l'étudiant en situation. Des déplacements montrent la nécessité d'observer dans de bonnes conditions les manœuvres réalisées par l'étudiant en situation. L'activité de la sage-femme « aide-soignante » est composée d'actions permettant le déroulé du scénario et d'actions répondant aux demandes de l'étudiant en situation. Cette dernière est en difficulté essentiellement pour assurer le déroulé du scénario (difficultés techniques avec les mannequins, connaissances imprécises du scénario). Les entretiens en autoconfrontation croisée nous ont permis une verbalisation en lien avec l'usage de la grille, une verbalisation en lien avec la plus-value que peut apporter la mise en situation, une verbalisation en lien avec les difficultés rencontrées dans le rôle de l'aide-soignante et une verbalisation en lien avec le vécu de l'étudiant.

5. Discussion - Conclusion

Cette expérience permet de se rapprocher de l'approche herméneutique de la didactique professionnelle. Il n'existe pas de recettes toutes faites pour « mener à bien » l'activité. Dans une recherche, l'objectif n'est pas de « mener à bien » une solution unique mais c'est bel et bien de permettre le questionnement. Les entretiens en autoconfrontation ont permis ces questionnements entre professionnels. En s'appuyant sur le concept de professionnalisation et compétences, et sur les apports de l'analyse de l'activité des sages-femmes évaluatrices, nous pouvons affirmer que si l'on souhaite œuvrer pour former des professionnels de santé répondant à la demande des plans de périnatalité, il est nécessaire de passer du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences à visée professionnelle.

Maintenant, il paraît difficile de mettre en place un dispositif pour évaluer les compétences. Nous ne sommes pas en mesure de donner une recette toute faite, mais nous tenons à mettre en avant quelques pistes de réflexion sous forme interrogative pour arriver à mettre en œuvre ce type d'évaluation :

- Comment poser la question des objectifs de l'évaluation des compétences à poursuivre pour le ou les évaluateurs en vue de créer un consensus ?
- Que mettre en œuvre pour pouvoir évaluer la mobilisation des savoirs ?
- Que mettre en œuvre pour évaluer la compétence à répondre à une situation ?

La construction d'une mise en situation pour envisager de répondre à ces 3 questions paraît adaptée. Cependant, elle nécessite un scénario et une grille d'évaluation en lien avec ces trois questions. Enfin, ces outils doivent être maîtrisés par les évaluateurs, et il semble utile de réaliser une formation destinée aux évaluateurs. Pour finir, l'évalué doit aussi connaître les objectifs de cette évaluation afin de répondre à l'objectif primordial de notre formation : la professionnalisation.

Bibliographie

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage Éditions.
- Demeester, A. (2011). Formation initiale sage-femme : l'université est une chance. Saisissons-la ! *La revue sage-femme* 10, 101-103.
- De Perreti, A. (2013). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF éditeur.
- Duboscq, J., Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286.
- Gélis, J. (1988). *La sage-femme ou le médecin : une nouvelle conception de la vie*. Paris : Fayard.
- Gilbert, P. (2016). Contribution à l'histoire du concept de compétence (France, année 1960-2010) Dans Fernagu-Oudet, S. Batal, C (dir.). *(R)évolution du management des ressources humaines : Des compétences aux capacités* (p. 21-29). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Hadji, C. (1993). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : de Boeck.
- Knibiehler, Y. (2007). *Accoucher, sages-femmes et médecins depuis le milieu du XXe siècle*. Rennes : ENSP.
- Leplat, J. (2000). Compétences et Ergonomie. Dans J. Leplat et M. de Montmollin (dir.). *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Toulouse : Octarès éditions.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Puf.
- Pastré, P. (2012). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences & society*, 2(1), 83-95.
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Éducation permanente*, 140, 35-50.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les Technologies. Approche cognitive des instruments*. Paris : Armand Colin.
- Tourmen, C. (2012). Evaluer en situation professionnelle : comment voir la pensée dans l'action ? *Actes du 24e colloque de l'Admées-Europe*.
- Van Lint, S. (2016). La notion de compétence et son évaluation. *Technologie. Sciences et techniques industrielles*, 202, 30-33.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan,
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-38.