



Master PROfessionnalisation de la Formation et de
l'Accompagnement

Université Toulouse Jean Jaurès

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année universitaire 2016-2017

**LA REFERENTIALISATION D'UN DISPOSITIF HYBRIDE EN
IFSI/IFAS : UN INSTRUMENT DE DEVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL DES FORMATEURS.**

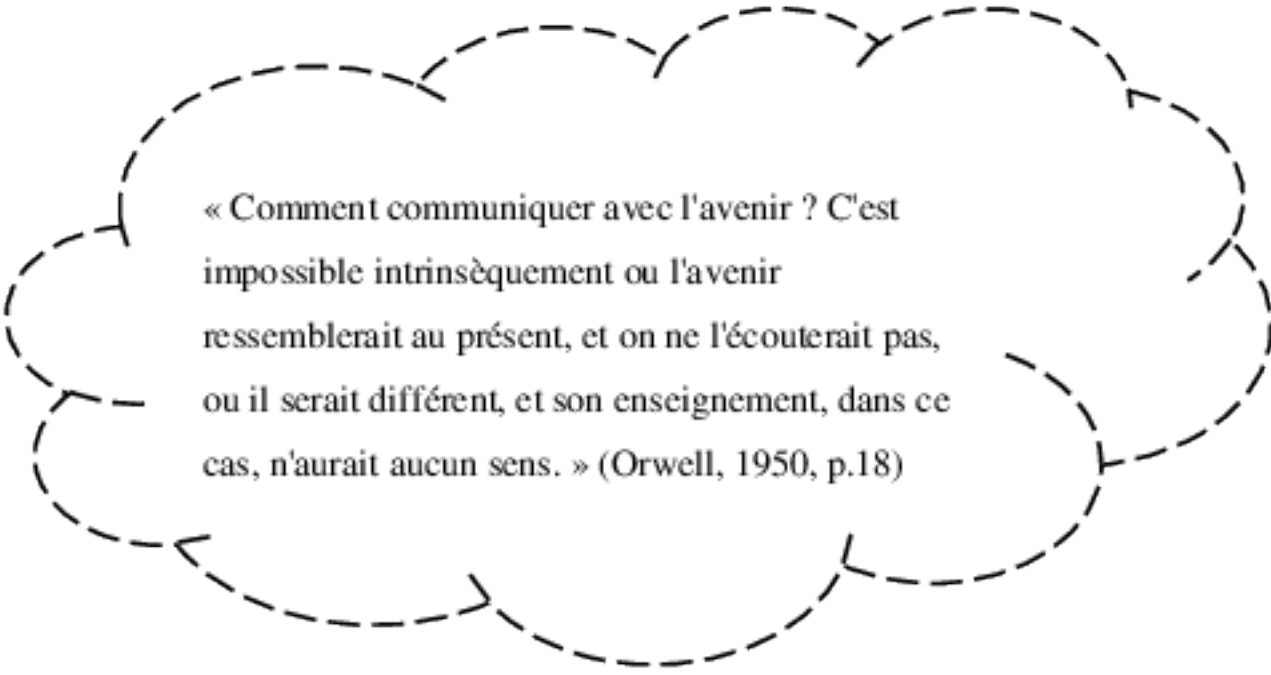
BILLOIS Jérôme

Membres du jury :

Présidente : Mme Lucie AUSSEL. Maître de conférences, Université de
Toulouse II-Jean Jaurès, UMR EFTS.

Directeur de mémoire : Mr Dominique BROUSSAL. Maître de conférences,
Habilité à Diriger des Recherches, Université de Toulouse II-Jean Jaurès, UMR
EFTS.

Référente professionnelle : Mme Anne GRUESO. Cadre coordonnateur
pédagogique, IFSI/IFAS Castres-Mazamet



« Comment communiquer avec l'avenir ? C'est impossible intrinsèquement ou l'avenir ressemblerait au présent, et on ne l'écouterait pas, ou il serait différent, et son enseignement, dans ce cas, n'aurait aucun sens. » (Orwell, 1950, p.18)

Remerciements

Je souhaitais adresser mes sincères remerciements :

A mon directeur de mémoire, M. Broussal pour m'avoir accompagné pendant ces neuf mois de formation, pour sa disponibilité, son investissement. Les auteurs qu'il m'a permis de découvrir m'ont fait évoluer tant sur le plan professionnel que personnel, ravivant ainsi une conscience citoyenne qui s'était parfois estompée.

A Mme Aussel pour avoir accepté d'évaluer ce travail de recherche.

A Mme Grueso qui m'a fait confiance et qui m'a donné l'opportunité de réaliser cette formation dans de bonnes conditions.

Aux collègues qui ont accepté de participer à ce travail de recherche et à ceux qui m'ont soutenu et encouragé dans cette aventure.

A mes camarades de promotion pour les échanges riches que nous avons partagés.

A Gwen, Marin et Sarah pour leur soutien, leur présence et leur confiance qui furent une vraie ressource.

Sommaire

Introduction	7
Chapitre 1 Contexte.....	9
1 La formation IDE	10
2 Le cadre de santé.....	16
3 La plate-forme numérique	18
Synthèse de notre réflexion	21
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	23
4 L'innovation	23
5 Les dispositifs.....	29
6 La référentialisation.....	38
7 Le développement professionnel.....	40
8 Le changement	48
Synthèse du cadre conceptuel	54
Chapitre 3 Méthodologie de la recherche.....	55
9 La posture de chercheur	55
10 La recherche collaborative	55
11 La recherche sur le terrain.....	57
Chapitre 4 Analyse des éléments empiriques.....	62
12 La modélisation de la plate-forme numérique.....	62
13 Analyse des entretiens individuels	73
14 Analyse du développement professionnel via la référentialisation	83
15 Discussion	91
16 Perspectives pour l'action	93
17 Analyse critique de la recherche	94
Conclusion.....	96
Bibliographie	97
Sitographie	101
Index des sigles utilisés	102
Sommaire des figures	103
Sommaire des annexes	104
Annexes	105
Table des matières	122

Introduction

Les acteurs de santé évoluent dans un environnement professionnel en perpétuelle mutation. Les besoins en santé des usagers se transforment. Les techniques médicales se développent, les technologies progressent. Parallèlement, la population médicale régresse. Pour répondre à ces évolutions, les formations des professionnels de santé s'adaptent. Le référentiel de formation infirmière de 2009 s'est construit sur une approche par compétences dans l'objectif de professionnaliser le parcours des étudiants en tenant compte du contexte actuel.

Actuellement, la collaboration entre professionnels est particulièrement mise en avant par les politiques. Le Dossier Médical Partagé est encouragé, la télémédecine se développe.

Pour répondre à cette volonté politique, des outils de plus en plus perfectionnés, issus notamment des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)¹ sont proposés aux professionnels de santé.

Les auteurs de la feuille de route de la grande conférence de la santé de février 2016 avancent que « Le numérique favorise les échanges pluridisciplinaires et interdisciplinaires en santé et permet de décroiser les expertises en présence et à distance » (Grande conférence de la santé-feuille de route. 11/02/2016.pdf). Ils poursuivent en précisant que le numérique « permet de connecter les étudiants mais aussi les professionnels et les patients entre eux. » (ibid.).

Pour mettre en œuvre ses directives, la grande conférence de santé engage les organismes de formations sanitaires à utiliser la technologie numérique qui « doit être intégrée dans tous les champs de la formation, des compétences et de l'exercice des métiers de la santé ». L'une des mesures qui accompagne cette réforme est le renforcement du rôle des plates-formes nationales dans la mise à disposition de ressources pédagogiques.

Cadre de santé formateur dans un Institut de Formation en Soins Infirmiers auquel est attaché un Institut de Formation Aide-Soignant (IFSI/IFAS)², notre tutelle, courant 2016, nous a proposé une plate-forme numérique pédagogique. Elle vise à offrir un égal accès et une même qualité d'enseignement à tous les étudiants de la région.

¹ Lire partout Technologies de l'Information et de la Communication

² Lire partout Institut de Formation en Soins Infirmiers/Institut de Formation Aide-

Toutefois, ce nouvel outil réinterroge la place et la posture des formateurs ainsi que celles des apprenants dans ce dispositif innovant. Elle questionne également les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre.

Aussi, la question de départ que nous nous posions alors était :

En quoi l'appropriation des TIC par les formateurs en IFSI/IFAS et leur utilisation dans la conception des unités d'enseignement favorise-t-elle la professionnalisation des Etudiants en Soins Infirmiers ?

Pour répondre à cette question, une première partie explicitera le contexte de la formation infirmière et la place qu'y occupe le cadre de santé formateur.

Notre cheminement nous conduira alors à développer les notions d'innovation et de dispositif. Notre réflexion, enrichie de la formation dont nous avons bénéficié au master 2 PROFA du Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'Université Toulouse Jean Jaurès, adossé à l'UMR³ EFTS⁴, nous orientera vers les concepts de référentialisation, de développement professionnel et de changement.

Ce travail fera évoluer notre question initiale. Celui-ci, s'inscrivant dans une recherche collaborative portera alors sur le développement professionnel des formateurs dans le cadre d'un processus de référentialisation suite à la mise en place d'un dispositif innovant.

³ Lire partout Unité Mixte de Recherche

⁴ Lire partout Education Formation Travail Savoirs

Chapitre 1 Contexte

Après avoir exercé le métier d'infirmier pendant neuf ans, nous nous sommes orienté vers la profession de cadre de santé que nous pratiquons depuis six ans. Notre expérience professionnelle de cadre de santé a débuté par la fonction d'encadrant d'unité de soins et d'activité paramédicale pendant trois ans dans un service de soins de suite et de réadaptation. Depuis septembre 2013, nous exerçons la fonction de formateur dans un Institut de Formation en Soins Infirmiers/Institut de Formation Aide-Soignant (IFSI/IFAS). Nous évoluons dans un établissement qui accueille, selon les années, 195 étudiants en soins infirmiers (ESI⁵), 55 Elèves Aides-Soignants (EAS)⁶ et 20 candidats préparant le concours infirmier diplômé d'Etat (IDE⁷). L'équipe pédagogique est composée d'une directrice des soins, d'une cadre coordonnatrice pédagogique, de 13 formateurs et d'une documentaliste. L'équipe administrative est composée de trois secrétaires. L'entretien des locaux est assuré par deux agents.

Notre établissement s'est engagé dans un processus de Groupement de Coopération Sanitaire (GCS)⁸. Jusqu'à très récemment, le département du Tarn disposait de trois IFSI. Deux étaient situés dans la même ville et se sont déjà organisés en GCS le nôtre était distant de quarante kilomètres. Dans une logique territoriale de l'offre de soins, les établissements hospitaliers se sont regroupés en Groupement Hospitalier de Territoire. Il semblait logique de créer un nouveau GCS regroupant l'ensemble des IFSI d'un même département. Le travail de regroupement est en cours. Au niveau pédagogique, l'écriture d'un projet pédagogique commun est à l'œuvre depuis avril 2017. Des groupes de travail se sont également constitués afin d'harmoniser l'offre de formation proposée aux étudiants.

Afin de contextualiser l'environnement professionnel dans lequel nous évoluons actuellement il nous semble nécessaire de faire apparaître les éléments qui ont contribué à la création du référentiel de formation IDE actuel, celui de 2009, de le présenter et de préciser la place du cadre de santé formateur.

⁵ Lire partout Etudiant en Soins Infirmiers

⁶ Lire partout Elève Aide-Soignant

⁷ Lire partout Infirmier Diplômé d'Etat

⁸ Lire partout Groupement de Coopération Sanitaire

1 La formation IDE

1.1 De l'évolution d'un contexte...

La mise en place du programme de 2009 a eu pour objectif de réformer la formation IDE dont l'actualisation était devenue nécessaire pour rester en adéquation avec l'évolution du monde de la santé (Coudray, 2009, p. 33). Nombreux étaient les professionnels qui le souhaitaient. Dès l'année 2000, le CEFIEC⁹ avait engagé une réflexion pédagogique sur « les contenus et les modalités d'une nouvelle formation infirmière, ainsi que sur l'encadrement des étudiants. » (Koslowski & Muller, 2008, p. S10).

Le référentiel de formation, datant de 1992, devait s'adapter à l'évolution des besoins de santé d'une population en mutation dans des contextes politiques, techniques et technologiques eux aussi en ordre de marche.

- L'une des mutations de la population est l'évolution de la pyramide des âges. En effet, l'accroissement de l'espérance de vie et le vieillissement de la population se sont accompagnés d'une augmentation des pathologies chroniques et des situations de dépendance.
- A cela s'ajoute une exigence croissante des usagers sur la qualité des soins (Coudray & Gay, 2009, p. 5). Ces derniers sont de plus en plus informés de leurs droits, des « classements » des établissements de santé. Le comportement des citoyens évolue également vers un consumérisme des soins. Ils n'hésitent pas à demander plusieurs avis médicaux, consomment des actes de soins.

A cette évolution des usagers s'ajoute une évolution des techniques de soins et technologies.

- Ces évolutions techniques demandent aux infirmiers des compétences techniques et une dextérité de plus en plus poussées. L'ingénierie de la formation se devait d'actualiser son contenu pour permettre aux jeunes diplômés de s'adapter à ces nouvelles exigences.
- Coudray souligne également que « le développement [...] des technologies de l'information, de la communication ... demandent à tout professionnel de s'informer et se former sur les avancées dans ce domaine... » (ibid., p. 9).

⁹Lire partout Comité d'Extente des Formations Infirmières et Cadres

Ayant exercé en tant qu'infirmier en milieu hospitalier pendant neuf ans, de 2000 à 2008, nous avons été témoin de ces évolutions à la fois technologiques, mais aussi relationnelles avec les usagers qui ont quitté le rôle de patient pour devenir acteurs de leur santé.

Sur le plan économique, les politiques ont cherché à réduire le déficit de l'assurance maladie. Pour répondre à une volonté de maîtrise des coûts en matière de santé, et pour rétablir une équité entre les hôpitaux, l'arrêté du 20 novembre 2002 a prévu à travers le « Plan Hôpital 2007 » un nouveau mode de financement des établissements de santé : la tarification à l'activité (T2A)¹⁰. La T2A a pris effet le 01/01/2005 pour les établissements de santé publics et privés. Elle consiste à corréler les recettes des établissements de santé à leur activité. Elle ne concerne à ce jour, que les services de MCO (Médecine, Chirurgie, Obstétrique). Pour les établissements publics de santé, cette mesure a été progressive. Financés à 50% par la dotation globale et 50% par la T2A en 2005, ils le sont à 100% depuis 2008. Les recettes des hôpitaux sont à présent soumises à des variables d'activités et leur côté imprévisible.

Ce mode de financement des hôpitaux a considérablement modifié les pratiques soignantes en introduisant la notion d'efficacité. Nous avons pu observer en tant qu'infirmier puis cadre de santé ces changements. Le développement des services d'hospitalisation ambulatoire au dépend des services conventionnels, la réduction considérable des durées moyennes de séjour ne sont que des illustrations parmi d'autres. Ces changements d'organisation, de restructuration ou autres, ont demandé aux professionnels de s'adapter.

1.2 ... à la mise en place d'un nouveau référentiel de formation IDE

Pour permettre aux IDE de répondre de façon adaptée et pertinente à toutes ces évolutions, il a été nécessaire de réactualiser les missions de cette profession ainsi que son référentiel métier. Cela n'a pu se faire sans respecter les orientations de la Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale qui s'est notamment traduite par la création du Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP) qui classe les diplômes par domaines d'activité et identifie les compétences des professions.

Pour concevoir le référentiel métier d'infirmier, un recensement préalable des situations de soins par des groupes de travail, réalisé sous l'égide du CEFIEC entre les années 2000 et 2005,

¹⁰ Lire partout Tarification A l'Activité

en partenariat avec Michel Develay, professeur en Sciences de l'Éducation à l'université de Lyon 2 a formalisé les savoirs infirmiers à mobiliser, les schèmes d'actions ainsi que les compétences mis en œuvre (Koslowski & Muller, 2008, p. S10) dans ce nouveau contexte.

Ce travail a permis d'identifier neuf activités principales :

- Observation et recueil de données cliniques, point de départ de toute prise en soins infirmière, cette activité regroupe l'observation de l'état de santé d'une personne, de son comportement, de son degré d'autonomie et le recueil de données relatives à la personne soignée et son entourage.
- Soins de confort et de bien être : activité qui relève du rôle propre de l'IDE à savoir les soins que peut apporter un IDE de sa propre initiative. Ces soins portent notamment sur l'hygiène corporelle, l'alimentation, l'élimination, le sommeil, la mobilisation.
- Information et éducation de la personne, de son entourage et d'un groupe de personnes qui consiste à concevoir et proposer des séquences pertinentes d'éducation à la santé.
- Surveillance de l'évolution de l'état de santé des personnes plus particulièrement suite à l'administration de traitements médicamenteux, à la suite d'examens médicaux ou lorsque celles-ci sont porteuses de dispositifs médicaux.
- Soins et activités à visée diagnostique ou thérapeutique regroupant l'ensemble des soins réalisés sur prescription médicale.
- Coordination et organisation des activités et des soins inhérents à une prise en soins holistique de la personne soignée qui nécessiteront l'élaboration d'un projet de soins tenant compte de son caractère pluri-disciplinaire.
- Contrôle et gestion de matériels, dispositifs médicaux et produits. Cette activité vise à assurer des soins garantissant une sécurité optimale pour les personnes soignées.
- Formation et information de nouveaux personnels et de stagiaires. Il s'agit ici d'accueillir d'autres apprenants, de contribuer à leurs formations cliniques et à leurs évaluations.
- Veille professionnelle et recherche qui engage l'apprenant dans une démarche d'actualisation permanente et d'amélioration des pratiques par une approche scientifique de la recherche.

L'analyse de ces activités a fait émerger dix compétences nécessaires à leur réalisation, chacune étant déclinée en critères d'évaluation et en indicateurs. Leur évaluation est réalisée par les tuteurs de stage et est tracée par l'ESI dans son portfolio.

Suite à la réécriture du référentiel métier, la conception d'un nouveau référentiel de formation initiale s'est imposée. Il a vu le jour en 2009.

La création du référentiel de 2009 a été l'occasion d'inscrire la formation IDE dans un cadre politique européen de formation engagé depuis 1999 avec les accords de Bologne. Ces derniers ont pour objectif de mettre en œuvre un espace européen de l'enseignement supérieur. Pour ce faire, les gouvernements européens ont mis en place des structures similaires de formation qui tendent à rendre les diplômes équivalents, quel que soit leur pays de délivrance.

L'harmonisation des formations infirmières dans différents pays européens a permis la circulation des IDE au sein de ces pays. Nous avons eu l'occasion de travailler avec des collègues espagnols ou portugais lorsque nous exerçons en Ile de France, à une période où cette région vivait une pénurie de professionnels paramédicaux alors que des infirmiers de certains pays ne trouvaient pas de travail.

Le référentiel de 2009 s'est accompagné de l'intégration de cette formation le système universitaire Licence Master Doctorat. Cette démarche répondait également aux volontés des étudiants en soins infirmiers qui voyaient grâce à l'université, la possibilité de reconstruire l'organisation des IFSI qu'ils considéraient comme un « lieu de production de soins, d'accumulation de connaissances [...] de conditionnement, de reproduction, plus que des lieux de formation du jugement » (« Repenser la formation infirmière | SNPI », 2009)

Nous avons vu, à travers l'attribution du grade licence aux professionnels ayant obtenu le diplôme d'IDE, la reconnaissance sociale et politique des trois années d'études suivies. Nous ne pouvons qu'apprécier le caractère universitaire de la formation qui ouvre l'évolution des IDE à des parcours universitaires. Avant cette réforme, les évolutions professionnelles se limitaient essentiellement aux spécialités d'Infirmier Anesthésiste Diplômé d'Etat (IADE), d'Infirmier de Bloc Opératoire Diplômé d'Etat (IBODE) ou de cadre de santé (CDS). Sur ce point, il nous semble que cette réforme contribue à poursuivre la construction de l'identité infirmière comme une profession autonome s'émancipant du pouvoir médical.

Pour répondre aux critères universitaires d'un côté et professionnels de l'autre, la formation IDE a dû concilier ces deux approches. Pour ce faire, l'ingénierie de la formation s'est centrée autour de l'alternance intégrative. Cette dernière offre la possibilité de construire des compétences autour de situations cliniques. Elle permet de réinvestir les compétences développées en stage dans les séquences de formation théorique, et inversement de mobiliser en formation clinique, les compétences construites à l'IFSI. Ce processus d'apprentissage

s'articule autour de trois piliers que sont le « comprendre », « faire » et « transposer » (ibid., p. 43).

1.2.1 L'ingénierie de la formation IDE (Collectif, 2008, p. 74)

La finalité du référentiel de l'étudiant est de professionnaliser son parcours. Ce dernier s'inscrit dans une posture autonome et réflexive qui le conduit à acquérir des connaissances qui lui permettront de construire ses compétences.

La durée des études est de six semestres. Le volume d'heures de la formation théorique et celui de la formation clinique sont équivalents. Ils représentent chacun 2100 heures, soit un total de 4200 heures. 900 heures sont allouées au travail personnel.

L'obtention du diplôme d'Etat d'infirmier est soumise à la validation de 180 crédits européens (ECTS). 60 sont validés en stage et 120 en formation théorique.

- La formation clinique

Les stages sont regroupés en quatre types qui sont « représentatifs des familles de situations » :

La responsabilité de la formation des étudiants en stage est partagée entre plusieurs acteurs. Le maître de stage est garant du volet organisationnel. Le tuteur de stage assure l'accompagnement pédagogique de l'étudiant et son évaluation. Le professionnel de proximité se concentre sur l'approche pédagogique. Le cadre de santé formateur référent de stage est le lien entre l'IFSI et le terrain

- La formation théorique

La formation théorique est composée de 36 matières réparties dans 59 Unités d'Enseignement (UE), chacune étant adossée à une compétence. Elles s'organisent autour de six champs professionnels.

Les Unités d'Enseignement sont de 4 types. Les UE « dont les savoirs sont dits « contributifs » aux savoirs infirmiers, » qui participent à l'apprentissage des savoirs et sont dispensées par des médecins certifiés par l'université. Les UE « de savoirs constitutifs des compétences infirmières, » qui posent les fondements de la profession et qui sont délivrées par des formateurs ou des professionnels de terrains ayant une expérience d'IDE. Les UE « d'intégration des

différents savoirs et leur mobilisation en situation » qui contextualisent des situations d'apprentissage en deux compétences simultanément. Les UE de « méthodologie et de savoirs transversaux » constituées de l'apprentissage de l'anglais professionnel et la formalisation de méthodes de travail avec une UE dédiée comprenant notamment une approche des Technologies de l'Information et de la Communication.

Les enseignements peuvent prendre différentes formes : Cours Magistraux, Travaux Dirigés, Travaux Pratiques, Travaux Personnels Guidés.

1.2.2 Ce référentiel de formation continue d'évoluer.

L'article 5 de l'arrêté du 26/09/2014 a modifié les modalités pédagogiques en faisant apparaître la possibilité aux formateurs de proposer des enseignements à distance. Il s'inscrit en cohérence avec l'UE 6.1 « Méthode de travail » dont les objectifs sont : « utiliser les technologies d'information et de communication » et « utiliser des méthodes pour organiser son travail ».

En février 2016, la mesure 10 de la grande conférence de santé (Grande conférence de la santé-feuille de route. 11/02/2016.pdf) a formalisé l'utilisation du numérique dans les instituts de formation en santé et les a enjoint à intégrer ce support « dans tous les champs de la formation, des compétences et de l'exercice des métiers de la santé. »

L'objectif de cette mesure est de « Soutenir les initiatives d'élaboration d'outils pédagogiques numériques et leur assurer une large diffusion dans le continuum formation initiale / formation continue. » (ibid.).

Elle vise notamment à :

- Renforcer le rôle des plates-formes nationales dans la mise à disposition de ressources pédagogiques numériques partagées. »
- Accompagner la formation des enseignants qui encadrent les étudiants sur ce type d'outils »

Cette évolution a revisité les postures des ESI comme des formateurs (Koslowski, 2008, p. S7). L'approche universitaire demandera aux étudiants d'être plus actifs qu'auparavant dans leurs recherches personnelles. Les formateurs, dans une approche par compétence, vont « acquérir une nouvelle posture, à la fois réflexive, apprenante et motivante. » (ibid., p.S11). Les formateurs ne sont plus dans une logique de transmission des savoirs, leur rôle est désormais

d'accompagner les ESI dans la construction de leurs compétences en choisissant des situations ou activités prévalentes qui seront décontextualisées puis recontextualisées et qui permettront aux étudiants de se questionner, de problématiser, de donner du sens aux apprentissages et de construire leurs compétences.

Ayant suivi notre formation initiale d'IDE entre 1996 et 1999, nous avons pu constater l'écart qu'il pouvait y avoir entre la formation que nous avons reçue et celle qui est dispensée aujourd'hui. Les connaissances abordées ont changé : certaines ont disparu comme la technique de stérilisation des compresses dans des stérilisateurs à chaleur sèche, aujourd'hui, les compresses stériles sont disponibles dans des sachets prêts à l'usage. D'autres connaissances ont émergé, comme celle en lien avec les soins palliatifs concomitamment avec les avancées législatives.

2 Le cadre de santé

2.1 Une profession à deux visages

Le cadre de santé est un professionnel expérimenté. Pour se présenter au concours d'entrée en Institut de Formation des Cadre de Santé (IFCS), chaque candidat doit justifier de trois ans d'expérience dans une profession paramédicale. S'il est retenu, il pourra alors bénéficier d'une formation de neuf mois.

La formation des cadres de santé est régie par l'arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé. La formation est commune à l'ensemble des catégories professionnelles paramédicales afin de « favoriser l'acquisition d'une culture et d'un langage communs à l'ensemble des cadres de santé » (Arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé). Le but est de faciliter les échanges, la coopération entre les différents métiers de façon à inscrire une cohérence au sein des institutions et dans la prise en charge des patients. Cette pluralité s'illustre notamment au cours des réunions cadres de notre institution par les prises de paroles de cadres issus de filières différentes. La formation prépare à la fois à la fonction de cadre de santé de proximité et de cadre de santé en institut de formation. La durée de la formation est de quarante et une semaines. Elle se décline en six modules et se compose d'une partie théorique dispensée en institut de formation, et d'une partie pratique. Les stages se déroulent dans et hors du domaine sanitaire et social.

Les deux grandes fonctions des cadres de santé sont explicitées dans deux fiches métier du Répertoire National de la Fonction Publique Hospitalière.

La présence de deux fonctions à la profession de cadre de santé pourrait tenter le lecteur d'y voir un clivage lié aux missions distinctes exercées. Nous souhaitons alors préciser qu'il n'en est rien. En effet, en tant que cadre formateur, nous avons été amené à participer à des groupes de travail sur les livrets d'accueil des terrains de stage associé à notre institut de formation. Nous collaborons également au projet de soins institutionnel du centre hospitalier auquel notre institut de formation est adossé. Inversement, des cadres de santé de proximité contribuent à la formation théorique des étudiants en animant des séquences pédagogiques à l'IFSI.

Nous allons à présent développer plus spécifiquement le versant pédagogique du cadre de santé.

2.2 Le cadre de santé formateur.

Le Registre National de la Fonction Publique Hospitalière définit la profession de formateur des professionnels de santé par la capacité à : « Former des professionnels paramédicaux. Concevoir et organiser les conditions de leurs apprentissages en formation initiale, en veillant à l'efficacité et la qualité des prestations. Organiser et réaliser des actions de formation continue dans des domaines liés aux soins, à la santé, à la pédagogie et au management. » (« metier.pdf », 2016.).

Les missions principales du cadre de santé formateur sont repérables à plusieurs niveaux. Ils accompagnent les étudiants dans leur projet et leurs parcours de formation notamment à travers les suivis individuels pédagogiques. Ils sont garants de l'animation de la démarche qualité de la formation à travers les enseignements qu'ils proposent aux apprenants. Ils sont responsables de la conception, de l'organisation, de la gestion et de la coordination des dispositifs de formation professionnelle initiale et continue.

Le référentiel de formation IDE de 2009 s'est accompagné de changements au niveau des méthodes pédagogiques. Le socioconstructivisme s'est nettement développé, notamment dans les TD où la confrontation des idées entre étudiants est devenue quasi-quotidienne. Le rôle des formateurs a également évolué. Ils dispensent de moins en moins de cours magistraux dans l'objectif de transmettre des connaissances. Ils s'attachent davantage à permettre aux étudiants de les construire par eux-mêmes. Leur posture s'est aussi modifiée, ils accompagnent aujourd'hui les apprenants plus qu'ils ne les guident.

Le référentiel de formation est passé d'une logique de contenus à transmettre à une logique de compétences et de situations professionnelles. Proust-Monsaingeon s'est intéressée au changement pédagogique pour les équipes des IFSI (Proust-Monsaingeon, 2008, p. S15) qui sont passées d'une posture « d'enseigner » à une autre qui consiste à « aider à apprendre » (ibid.). Cette évolution a demandé aux formateurs de conceptualiser le changement, de construire de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences qui ont vu émerger une nouvelle culture.

Les outils se sont également transformés et continuent à l'être. Les rétroprojecteurs ont cédé la place aux ordinateurs et au vidéo projecteur, de nouveaux outils apparaissent, la plate-forme numérique en est un exemple. Nous souhaitons maintenant préciser ce que différentes lectures nous ont apporté sur ce qu'est une plate-forme numérique.

3 La plate-forme numérique

Les organismes de formation se sont adaptés aux évolutions technologiques. Ils ont diversifié leurs offres de formation en proposant notamment des méthodes pédagogiques basées sur le e-learning qui se définit comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance (commission européenne 2001) » (« e_learning_fiche_technique_2013_01_31.pdf », 2013).

Pour ce faire, ces organismes de formation ont proposé aux utilisateurs des plates-formes numériques qui peuvent être considérées comme « un logiciel de création et de gestion de contenus pédagogiques et de supports aux acteurs destiné à trois types d'utilisateurs : L'enseignant, l'apprenant et l'administrateur » (Oubahssi, 2005, p. 34).

Les administrateurs ont un rôle technique, celui d'assurer l'installation et la maintenance du système, de créer les comptes et les droits des utilisateurs que sont les formateurs et étudiants (Oubahssi, 2005, p. 36). Ils créent également des groupes d'apprenants, sont garants de la bonne utilisation de cet outil et veillent au respect des règles d'utilisation.

Les formateurs créent des supports pédagogiques adaptés, les mettent en ligne, et peuvent s'assurer du travail réalisé par chaque étudiant. Ils disposent pour cela de trois logiciels distincts.

Les étudiants consultent les documents mis en ligne, prennent connaissance des informations ou répondent aux consignes qui leur sont données.

Une plate-forme numérique poursuit un double objectif. Elle permet la diffusion d'informations par leur mise en ligne. Elle offre également l'opportunité de mettre en ligne des supports pédagogiques qui contribuent ainsi à l'apprentissage des étudiants. De ce fait, des activités pédagogiques peuvent être réalisées en distanciel, d'une manière synchrone ou asynchrone (« e_learning_fiche_technique_2013_01_31.pdf »).

L'utilisation de plates-formes numériques a considérablement modifié les méthodes pédagogiques. Elles permettent d'articuler « des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique. » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006, p. 2). En ce sens, les plates-formes numériques peuvent être considérées comme un dispositif hybride qui associe différentes temporalités : l'apprentissage en présentiel et à distance, et différents espaces : le virtuel et le réel, dispositif dans lequel la formation se voit « médiatisée » (Bourdet & Leroux, 2009).

Concernant la mise en place de dispositifs hybrides, comme il en a été le cas dans notre établissement, Charlier propose de les contextualiser pour retenir leur caractère innovant pour : « Comprendre l'hybridation comme un moment dans un processus d'innovation conduit naturellement » et « situer ce moment en caractérisant notamment la place du dispositif par rapport aux pratiques caractéristiques de l'institution dans laquelle il prend place et, d'autre part, à décrire le processus d'innovation lui-même : que s'est-il passé dans l'histoire du dispositif ? » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006, p. 13). Nous reviendrons ultérieurement sur cette notion d'innovation.

Nous relevons certains avantages à la mise en place de plates-formes numériques : les technologies offrent un panel de ressources plus large, des espaces de mutualisation de ces ressources, ainsi que des espaces collaboratifs (ibid., p. 7).

En revanche la définition de Charlier des dispositifs hybrides attire notre attention : « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. » (ibid., p. 14). En effet, nous nous interrogeons sur ces formes complexes de médiatisation et de médiation.

La médiatisation correspond au processus de conception du dispositif, de production et de mise en œuvre des séquences pédagogiques déposées sur une plate-forme. Ce processus regroupe à la fois les objectifs, le choix des médias, mais aussi les activités proposées, les outils utilisés (Peraya, Charlier, & Deschryver, 2014, p. 20).

La médiation correspond aux transformations provoquées par le processus de médiatisation sur « le comportement humain » (Ibid.). Selon les auteurs, une plate-forme numérique, par sa position d'intermédiation, modifie le rapport aux autres, aux savoirs et à l'action. Il nous semble que ces trois dimensions doivent être prises en compte dans la conception d'enseignements à distance et nécessitent de porter une attention toute particulière à la médiatisation et au dispositif technopédagogique.

Mettre en place et utiliser un dispositif hybride s'accompagne de deux ruptures, d'une « rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants. » (Charlier et al., 2006, p. 7), et d'une rupture « dans le processus communicationnel » liée à l'utilisation de technologies de communication médiatisées (Garrison et Shale, 1987 cité par Charlier et al., 2006, p. 8).

Dans notre établissement, les formateurs se sont vus proposer une formation destinée à accompagner la mise en place de ce dispositif. Celle-ci a été réalisée par une experte. Les objectifs proposés par cette intervenante étaient les suivants.

- Favoriser la professionnalisation des personnels de santé par des formations ouvertes, innovantes et intégrant l'utilisation des TIC¹¹
- Mettre la technologie au service de la pédagogie, par des dispositifs de formation individualisés et faciles d'accès sur Internet ou Intranet
- Enrichir les formations présentiels en mettant à disposition des apprenants des ressources et compléments de formations en ligne
- Introduire de la flexibilité dans l'organisation des dispositifs de formations en proposant des dispositifs modulaires, des parcours et un accompagnement individualisés, des formations accessibles par Internet sur différents lieux de formation
- Faciliter l'autonomie des apprenants en proposant des dispositifs ouverts et individualisés
- Permettre le développement des compétences des professionnels de santé à l'usage des TIC.

¹¹ Technologies de l'Information et de la Communication

Les TIC ne sont pas nouvelles dans notre cadre personnel ou professionnel. Elles ne le sont pas non plus pour la plupart des étudiants qui ont grandi avec ces technologies.

Synthèse de notre réflexion

La mise en place d'un dispositif innovant peut être vécue comme un progrès, une avancée dans les pratiques pédagogiques. Les formateurs peuvent voir en la plate-forme la possibilité d'améliorer leurs enseignements. Elle permet d'utiliser une technologie familière aux étudiants. Cette approche de l'innovation ne pose alors pas de problème particulier car les acteurs y adhèrent.

Les plates-formes numériques sont des outils qui peuvent contribuer à réduire les coûts de formation, ce qui, en soi, n'est pas négatif. Un enseignant peut faire cours à plusieurs établissements simultanément en utilisant un système de web conférence. En revanche, il n'est rémunéré que pour une seule intervention. L'efficacité des formateurs peut également être recherchée. En mettant en ligne leurs séquences pédagogiques, ces derniers pourraient se consacrer à d'autres projets.

Toutefois, l'innovation peut être perçue sous un autre angle. Sous couvert d'intérêts pédagogiques de type collaboratif, de mise à jour d'outils qui correspondent au fonctionnement des étudiants d'aujourd'hui, pour qui l'informatique et les nouvelles technologies font partie intégrante de leur vie, des acteurs pourraient suspecter d'autres enjeux. Ils pourraient émettre des réserves quant aux réelles motivations de mettre en place ce genre d'outil.

De plus, cet outil réinterroge la place et la posture des acteurs de la formation ainsi que la conception des enseignements. Qu'en est-il alors du conflit sociocognitif cher au courant socioconstructiviste ? Quel sens les formateurs et les apprenants donnent-ils à cet outil ?

Nous pouvons également comprendre que la composante panoptique de la plate-forme numérique puisse engendrer des freins de la part des utilisateurs. En effet, les séquences pédagogiques peuvent être visualisées, observées, évaluées par les administrateurs, par les supérieurs hiérarchiques, les collègues à l'insu de leurs auteurs.

D'un autre côté, la surveillance et le contrôle qu'offre la plate-forme peuvent entraîner une résistance à l'utilisation de cet outil de la part d'un étudiant. Il peut considérer comme une atteinte à sa liberté, à son autonomie. Le fait que le formateur ait la possibilité de contrôler s'il

a fait le travail demandé, partiellement ou dans son intégralité, et combien de temps il est resté connecté.

Et pourtant, les TIC sont aujourd'hui présentes dans tous les domaines de la société. Les organismes de formation ne peuvent en faire l'économie sous peine de devenir obsolètes et de ne plus répondre aux besoins des publics qu'ils accueillent. Amadieu et Tricot, évoquant onze mythes autour de l'utilisation du numérique soulignent que « le numérique ne présente pas une mais des valeurs pédagogiques » (Amadieu & Tricot, 2014, p. 7). De plus, la mise en place d'un dispositif innovant qu'est la plate-forme pédagogique numérique s'est imposée à l'ensemble des formateurs et étudiants de notre région, sans que ceux-ci n'aient été consultés, par des décisions politiques. L'utilisation de la plate-forme est dictée à la fois par des motivations sociétales et politiques. La question de son utilisation ou de sa non utilisation ne se pose plus. En revanche, les formateurs disposent d'une liberté dans la conception et l'ingénierie des supports numériques qu'ils produiront.

L'expérience de notre équipe de l'utilisation de la plate-forme numérique est récente. Les pratiques pédagogiques ont changé avec l'arrivée de cet outil il y a plus d'un an. Il nous semble judicieux de partager avec nos collègues l'éclairage qu'apporte une démarche scientifique, de guider et d'accompagner le changement des pratiques. Notre problématique, à ce stade de notre réflexion est :

En quoi l'appropriation des TIC par les formateurs en IFSI/IFAS et leur utilisation dans la conception des unités d'enseignement favorise-t-elle la professionnalisation des Étudiants en Soins Infirmiers ?

Cette problématique sera amenée à évoluer. La formation du master 2 PROFA « formateur de formateur » dont nous avons bénéficié ainsi que les recherches en lien avec un cadre conceptuel y concourront. Le développement professionnel des apprenants est un sujet qui nous intéresse particulièrement. Néanmoins, nous souhaitons poursuivre notre réflexion en déplaçant notre questionnement. Nous souhaitons nous concentrer sur les formateurs qui conçoivent, construisent et animent les enseignements.

Outre les concepts et notions d'innovation et de dispositif, qui émergent de notre cadre contextuel, nous développerons celui de référentialisation, en lien avec les méthodes pédagogiques innovantes. De dernier nous conduira aux concepts de développement professionnel et de changement.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

4 L'innovation.

Nous proposons au lecteur d'inscrire dans un premier temps notre conception théorique de l'innovation dans les travaux d'Alter. L'auteur propose une lecture sociologique de l'innovation. Ses travaux reprennent les évolutions successives de cette notion. Ils contribueront à construire notre cadre conceptuel. Cette construction sera complétée par les travaux de Cros en orientant l'innovation dans une perspective de formation.

4.1 D'une approche économique de l'innovation...

Alter dissocie l'invention de l'innovation, termes qui peuvent communément être employés comme synonymes. Pour cela, il reprend les travaux de Schumpeter pour qui l'invention est la création de nouveaux produits, d'organisations, de technologies, de découvertes. En ce sens l'invention a « pour but de traiter une question de manière abstraite, indépendante de son contexte économique et social » (Alter, 2013, p. 17). L'innovation se caractérise par l'assimilation ou le rejet d'une invention par des individus. Cette assimilation s'opère grâce à un « processus par lequel un corps social s'empare ou ne s'empare pas de l'invention en question » (ibid.).

L'innovation est l'articulation entre l'inventeur et les utilisateurs, ces derniers représentant « le moyen de tirer profit des inventions. » (ibid., p. 11). Cette mission est attribuée à l'innovateur qui contribue à trouver des débouchés aux inventions.

Alter relève plusieurs processus qui permettent à une invention de devenir une innovation (ibid., p. 20).

Dans un premier temps, il reprend à nouveau les travaux de Schumpeter pour expliquer un premier processus. Au sein d'une organisation sociale, un petit nombre d'individus précurseurs vont s'approprier une invention. Lorsqu'ils en auront démontré les bénéfices, le reste du groupe suivra, cherchant à reproduire cette invention pour en tirer également profit, augmentant ainsi l'offre. Cette situation va aboutir à l'émergence de nouvelles règles pour les usagers et le ralentissement du processus d'innovation.

Alter évoque ensuite les recherches de Callon. (ibid., p. 21) Ce dernier a observé un processus d'innovation en cinq étapes. La problématisation, pour les innovateurs, a pour objectif de créer

un besoin auquel seul l'invention dont ils sont les porteurs pourra répondre. La deuxième étape, « l'intéressement » consiste, pour les innovateurs, à proposer une place privilégiée aux précurseurs dans le processus d'innovation de sorte qu'ils puissent « intéresser les autres au dispositif. » (ibid.). Le troisième temps : « l'enrôlement », pour les précurseurs, réside dans le fait de convaincre ceux qui ne le sont pas encore, des bénéfices de l'invention. Le processus se poursuit par la désignation par le groupe d'acteurs de « porte-parole » qui ne seront pas nécessairement représentatifs du groupe mais qui porteront les intérêts des innovateurs. La dernière étape, la controverse, exprime les divergences qui s'observent entre les porte-parole et ceux qui n'adhèrent pas à l'invention. Avec Callon, nous pouvons observer que l'innovation peut parfois être imposée par des enjeux intéressés, aux moyens de stratégies qui pourraient être associées à une forme de manipulation.

Alter évoque aussi les travaux qu'il a lui-même conduit dans une entreprise dans laquelle se mettait en place l'informatique dans les années 1980. Il explique que l'innovation peut se construire en cinq étapes que sont l'incitation, l'appropriation, l'institutionnalisation, la diffusion et la normalisation. L'incitation correspond pour une entreprise, à mettre à disposition des salariés un matériel informatique nouveau, sans que celui-ci soit intégré dans un projet. Seul une minorité de précurseurs vont se l'approprier parce qu'ils y trouvent un intérêt, les autres vont le rejeter. Cette appropriation du matériel permet aux précurseurs de mettre en place d'autres stratégies ou procédures que celles utilisées dans l'entreprise et qui les rendent plus efficaces. Alter évoque ainsi que les acteurs ne peuvent s'inscrire dans un processus d'innovation sans « apporter un sens à l'invention initiale » (ibid., p. 94). L'institutionnalisation correspond à la récupération par la direction de l'entreprise de ses avancées. Celle-ci les aménage pour qu'elles soient adaptées à l'ensemble des salariés. S'en suit une diffusion des nouvelles procédures qui conduit à de nouvelles normes concernant les pratiques de l'entreprise.

La question de la normalisation se pose alors pour les acteurs. Les précurseurs y trouveront leur intérêt et une forme d'épanouissement. En revanche, ceux qui ne mettent pas de sens à une invention et pour lesquels une nouvelle norme est imposée pourront se trouver en difficulté. Cela peut engendrer des freins au changement, une déstabilisation car « [...] à l'intérieur même des entreprises l'innovation repose sur le développement simultané des forces de destruction et de création. » (ibid.) et qu'« Au fur et à mesure que se développe l'innovation, il existe ainsi de véritables métamorphoses culturelles, des apprentissages considérables, mais, tout autant des

blessures et des replis identitaires, signes d'une incapacité à changer, ou une lassitude à trop changer. » (ibid., p. 3)

4.2 ... à l'innovation scolaire

Il pourrait certes nous être opposé d'enraciner la poursuite de notre réflexion dans un champ d'application différent de celui de nos préoccupations en convoquant Cros et ses travaux sur l'innovation scolaire. En effet, le public apprenant est différent : des enfants d'un côté, des adultes de l'autre. La formation initiale des enseignants et celle des cadres de santé formateurs ainsi que leurs cultures professionnelles se distinguent clairement. Toutefois, il nous semble aussi que des préoccupations liées à leur exercice professionnel peuvent se rejoindre : le choix de méthodes pédagogiques dans la conception des enseignements, les valeurs sous-jacentes, leur posture vis-à-vis des apprenants, la question complexe de l'évaluation, le rapport à une institution pour n'en citer que quelques-unes. Nous avons donc fait le choix de transposer les propos tenus par Cros sur l'innovation scolaire à l'innovation dans la formation des étudiants en soins infirmiers.

4.2.1 Historique français de l'innovation scolaire.

En France, l'institution scolaire a commencé à soutenir l'innovation il y a une cinquantaine d'années. Auparavant l'institution scolaire était inscrite dans le maintien des traditions et des clivages sociaux (Cros, 2001, p. 9). Au cours des années 1970, ces clivages se sont vus modifiés par des changements sociaux économiques et notamment par le besoin d'une main d'œuvre mieux qualifiée pour répondre aux évolutions techniques de production. Cette situation aurait dû sensiblement modifier la composition des classes sociales en rendant leurs frontières perméables. L'école était sensée contribuer à cette évolution sociétale. Dans ce contexte nouveau, la condition sociale d'un individu n'était plus liée à ses origines mais à sa réussite scolaire. Ce contexte pouvait certes être valorisant pour les élèves, mais il était également source d'incertitude et d'angoisse face à l'échec scolaire. Concomitamment, des publications de sociologues ont montré que l'école, non seulement ne permettait pas l'ascension sociale, mais qu'au contraire, elle concourait à maintenir les inégalités sociales et que les enseignants : « qui, pour la plupart, appartenaient à des tendances politiques de gauche, luttant pour l'égalité, se trouvaient à présent, montrés du doigt comme les pires élitistes ! » (ibid., p. 10). Les conclusions de ces recherches sociologiques ont soulevé de nombreuses interrogations

et le métier d'enseignant a été remis en question, sans qu'aucune réponse satisfaisante n'ait été apportée. Les enseignants se sont alors pris en main et pour enrayer cette situation, ont innové. Le contexte social changeant sans cesse, les élèves évoluant, les exigences des parents s'accroissant, la pression sociale sur l'école s'amplifiant, la culture des enseignants évoluant, ces derniers n'ont cessé depuis d'innover.

L'innovation scolaire a connu un processus de développement quasi identique à celui de l'innovation économique décrit par Schumpeter au début du vingtième siècle. Toutefois, elle s'en démarque dans sa conception sociale car : « ce qui est poursuivi n'est pas l'accumulation de biens ou la vente de produits mais le bien être des individus vu sous un certain angle. » (ibid., p. 20)

4.2.2 L'innovation en formation : une posture.

S'inscrire dans une dynamique d'innovation correspond à une posture. Cette posture peut être individuelle ou collective. Un formateur peut décider seul d'innover dans ses méthodes pédagogiques. Mais une équipe pédagogique peut aussi collectivement faire le choix d'adopter des orientations, des outils différents de ceux qu'elle utilisait jusqu'à présent. Dans ce cas, l'innovation est volontaire, rien ni personne ne l'impose. Quand bien même elle le serait, il existe toujours des zones d'incertitudes dans lesquelles les acteurs s'engouffreraient pour échapper à une injonction (Crozier, Friedberg, 1977). Il y a toujours des failles dans une organisation, dans lesquelles les acteurs peuvent accroître leurs zones d'autonomie et adopter des stratégies et comportements inattendus. L'innovation est délibérée : des échanges nourrissent les discussions qui permettent à une équipe d'entériner des choix. L'innovation est également intentionnelle, elle poursuit des buts, une finalité. Elle n'existe pas pour elle-même mais est « portée par un désir d'amélioration » (Cros, 2001, p. 28). En cela, elle diffère des réformes qui sont décidées par des autorités hiérarchiques et font l'objet de lois et décrets. Des liens sont toutefois observés entre réforme et innovation en formation. Les réformes peuvent instaurer des innovations. Des innovations, lorsqu'elles sont adoptées socialement, peuvent être à l'initiative de réformes. La grande conférence de santé a officialisé l'utilisation des TIC dans les formations paramédicales. Toutefois, les formateurs utilisaient déjà ces technologies au quotidien en communiquant par courrier électronique, en demandant des rendus de travaux sur des supports tels que des diaporamas, ou, autre exemple mis en place dans notre établissement

en 2015, en développant un partenariat avec une école d'ingénieur en santé avec comme projet l'élaboration de jeux sérieux.

Cette posture est contextualisée et subjective. Une innovation pourra émerger chez un formateur ou dans un institut de formation alors que ce qui a été mis en place aura déjà été adopté ailleurs : « on peut innover même si on utilise quelque chose d'ancien mais le fait de l'utiliser pour la première fois en fait une innovation » (ibid., p. 24). L'innovation consiste donc pour un individu ou une équipe à intégrer un élément nouveau dans son exercice professionnel, se l'approprier et le reconduire si cet élément est pertinent.

Cette posture s'illustre également dans le rapport qu'un formateur entretient avec les étudiants. Il nous semble que l'utilisation d'une plate-forme numérique pour un formateur peut modifier considérablement « la nouvelle façon qu'il a de regarder son métier » (ibid., p. 25), notamment par la mise à distance de la relation pédagogique. Il serait intéressant de s'interroger sur le changement de regard que portent les formateurs de notre institut suite à l'adoption de la plate-forme numérique.

Cette posture fait également émerger les valeurs des innovateurs qui sont au service des apprenants : « l'innovation est portée par un désir d'amélioration » (ibid., p. 28). Toutefois, l'innovation n'est pas la panacée. La cohérence entre les valeurs des formateurs, leurs intentions et le changement mis en place se doivent d'être questionnés afin d'éviter de mettre en place des « innovations dont la pertinence par rapport au public élève n'est pas évidente. » (ibid., p. 28). La plate-forme a été notamment présentée comme un outil libérant du temps formateur qui pourrait mener davantage de projets. Notre propos n'est pas ici de remettre en question l'efficacité de la formation, mais de porter une réflexion sur les effets « secondaires » des innovations. De la même façon que les enseignants des années 1970 ont pris conscience du caractère élitiste de l'école à cette époque, nous nous interrogeons sur la pertinence de la mise en place d'un enseignement à distance réduisant le temps des vis-à-vis pédagogiques et les échanges formateur-étudiant pour les étudiants en difficulté.

4.2.3 L'innovation en formation : un cycle de vie autonome.

L'innovation en formation peut être représentée par un cycle de vie qui s'inscrit en cohérence avec l'approche schumpétérienne de l'innovation de produits dans le domaine économique. Elle naît, se développe, vit et meurt (ibid., p. 43). Nous apporterions une nuance sur le dernier point. Certes, nous ne pouvons plus parler d'innovation à partir du moment où celle-ci a été adoptée

socialement ou si elle a fait l'objet d'une institutionnalisation devenant ainsi une norme. Mais plutôt que de mort, nous évoquerions le terme de métamorphose au sens zoologique du terme : « Ensemble des modifications morphologiques et structurales subies par certains organismes au cours de leur développement post-embryonnaire » (« définition de métamorphose », 2016). En effet, si une innovation est institutionnalisée, elle a continué à se transformer, elle a certes perdu son côté novateur sans pour autant, nous semble-t-il, mourir.

Ce cycle de vie est autonome dans le sens « l'innovation n'est pas un processus prévisible, même s'il n'est pas entièrement imprévisible. » (ibid., p. 27). Les objectifs et les intentions d'une innovation évoluent au cours de son processus. Elle s'émancipe de ceux qui en sont à l'initiative, qui en perdent le contrôle et démontre ainsi son caractère non réifiant : « l'innovateur, dans ces circonstances, ne maîtrise jamais complètement son acte et, plus il est engagé dans son acte, moins il le maîtrisera. » (ibid., p. 27). En ce sens, elle diffère des réformes ou des projets dont les limites sont nettement plus circonscrites.

Autonome ne signifie pas pour autant indépendant. Une innovation ne peut s'affranchir totalement du contexte dans lequel elle évolue, des innovateurs, des institutions, sans quoi elle disparaît. Raison pour laquelle une innovation peut prendre différentes ampleurs. Elle peut soit être incrémentale et rester à un niveau local, soit se transférer (ibid., p. 53).

4.2.4 L'innovation en formation : des changements¹² repérés.

La relation changement innovation est particulière. Il peut y avoir changement sans innovation mais la réciproque n'est pas vraie, une innovation s'accompagne nécessairement de changements. Nous l'avons vu, ces changements sont volontaires, intentionnels et délibérés. Ils sont également autonomes, imprévisibles, contextualisés, intersubjectifs. Ils sont principalement de trois natures : matérielle, conceptuelle, relationnelle (ibid., p. 54). Les changements matériels correspondent aux locaux dans lesquels se déroulent les enseignements par exemple ou les manuels scolaires utilisés. Les changements conceptuels se focalisent sur les programmes d'enseignement, les méthodes de transmission ou de réception des connaissances. Les changements dans les relations interpersonnelles concernent plus particulièrement les relations enseignants-élèves, enseignants-administrateurs ou enseignants-enseignants. Il nous semble que la mise en place d'une plate-forme numérique est à la croisée de ces trois changements. L'introduction de l'enseignement à distance modifie les lieux

¹² Le terme changement fera l'objet d'un développement spécifique

d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, la communication étudiants-formateurs ainsi que la communication étudiant-étudiant. L'innovation scolaire ou en formation est une mise en abyme du changement (ibid., p. 26). Elle est à la fois changement et productrice de changement pour améliorer la qualité de l'enseignement. Pour les acteurs de l'innovation, que ce soit pour les formateurs ou les étudiants, ce processus ne s'improvise pas. Il fait l'objet « d'un apprentissage de capacités nouvelles pour résoudre les problèmes engendrés par de nouvelles actions souvent collectives. » (ibid., p. 43).

En formation, l'enseignement est souvent décliné sous la forme de dispositif. Il en est de même pour l'orientation, l'évaluation, la pédagogie. Le terme de dispositif est évoqué à plusieurs reprises dans notre travail. L'expression « dispositif de formation » est communément employée comme synonyme de programmes référentiels de formation. Rappelons que dispositif est aussi utilisé comme attribut d'une plate-forme pédagogique numérique. Callon qualifie également le processus d'innovation de dispositif. Ce constat nous interpelle. Il nous semble judicieux d'éclaircir à présent le sens de cette notion.

5 Les dispositifs

Nous introduirons notre conception de la notion de dispositif par une définition générale de ce terme qui serait : un « ensemble de mesures, de moyens, disposés en vue d'une fin stratégique. » (« Définition de dispositif », 2016). Un dispositif serait donc un système, une combinaison de choix, de décisions, d'orientations assortis d'outils permettant de les mettre en œuvre afin de répondre à des objectifs ou des besoins précis.

5.1 L'émergence du concept, une lecture foucauldienne

Foucault fut l'un des premiers à conceptualiser la notion de dispositif

Pour construire son argumentaire, il prend l'exemple des méthodes punitives anglaises, américaines et flamandes du XVIII^e siècle. Celles-ci sont différentes les unes des autres par leurs idéologies, leurs règles, le type de peines qu'elles infligent et leurs modes d'exécution de ces peines. Foucault y voit des « séries d'éléments qui caractérisent les trois dispositifs » (« Foucault_Michel_Surveiller_et_Punir_Naissance_de_la_Prison_1975.pdf », 2004, p. 134)

Il poursuit en avançant que les dispositifs punitifs sont « des modalités selon lesquelles s'exerce le pouvoir de punir. Trois technologies de pouvoir. » (ibid.). Les dispositifs sont donc, selon Foucault, des outils, des moyens pour le pouvoir en place d'atteindre ses objectifs, ses buts.

Pour ouvrir ses propos, l'auteur propose de concevoir « les mécanismes punitifs » comme « une fonction sociale complexe » (ibid., p. 28). Il invite ensuite à percevoir les dispositifs punitifs comme un exemple à transférer, à d'autres disciplines, à les intégrer dans notre perception de la construction et l'organisation d'une société de sorte que nous puissions « Analyser les méthodes punitives non point [...] comme des indicateurs de structures sociales, mais comme des techniques ayant leur spécificité dans le champ plus général des autres procédés de pouvoir. Prendre sur les châtements la perspective de la tactique politique » (ibid., p28).

Il corvise également à « croiser » « l'histoire du droit pénal et celle des sciences humaines » pour y repérer des similitudes dans leur évolution afin de « chercher s'il n'y a pas une matrice commune et si elles ne relèvent pas toutes deux d'un processus de formation « épistémologico-juridique » » (ibid.)

5.1.1 Dispositif, surveillance et contrôle

Foucault avance que ceux qui détenaient le pouvoir ont mis en place un ensemble de dispositifs qui leurs permettaient de surveiller et contrôler ce qui se passait au sein des institutions et dans la société. Evoquant J. B. Lassale, Foucault précise que ce dernier a cherché à : « aménager tout autour de lui un dispositif de pouvoir qui lui permette de percevoir jusqu'au plus petit événement de l'État qu'il gouvernait » (ibid., p 142).

5.1.2 Articulation des dispositifs

Foucault identifie plusieurs formes de dispositifs : dispositif sanitaire, militaire, administratif, fiscal qui s'articulent les uns avec les autres, et soutient qu'ils sont tous au service du pouvoir et de sa volonté de surveiller. Il illustre ses propos en prenant l'exemple d'un hôpital militaire au XVIII^{ème} siècle : « La surveillance médicale des maladies et des contagions y est solidaire de toute une série d'autres contrôles : militaire sur les déserteurs, fiscal sur les marchandises, administratif sur les remèdes, les rations, les disparitions, les guérisons, les morts, les simulations » (ibid., p 145). Cette articulation évolue dans une organisation hiérarchique fondée

sur un système de surveillance au service du pouvoir : « Les aménagements de la surveillance fiscale et économique précèdent les techniques de l'observation médicale » (ibid.)

Au fur et à mesure de son perfectionnement, ce système s'est accompagné de mesures astreignantes pour les malades : « puis on réglemente leurs allées et venues, on les contraint à rester dans leurs salles » (ibid.) mais qui n'a pu se pérenniser sans la mise en place d'une discipline stricte et construite.

Parallèlement à la restriction de la liberté d'aller et venir, cette discipline s'est traduite notamment par un aménagement des espaces et des mouvements d'individus au sein de ses espaces : « La discipline, art du rang et technique pour la transformation des arrangements. Elle individualise les corps par une localisation qui ne les implante pas, mais les distribue et les fait circuler dans un réseau de relations » (ibid., p 147)

Cette discipline ne se limite pas au dispositif sanitaire militaire, elle s'est diffusée à de nombreux secteurs de la société.

L'organisation des usines de la même époque voit, elle aussi, son fonctionnement se modifier avec une gestion des espaces, et des ouvriers complexifiée mais qui permet de mieux les « isoler et repérer » (ibid.). Foucault prend l'exemple d'une manufacture construite de sorte que les ouvriers puissent être surveillés, évalués et classés depuis l'allée centrale de l'atelier (ibid., p 146). Pour Foucault, cette organisation permet d'analyser finement l'activité de production en identifiant ses différents éléments.

Les établissements scolaires n'échappent pas non plus à cette évolution. Ceux tenus par les jésuites au XVIII^{ème} siècle voient les espaces des classes évoluer. Les élèves sont désormais placés en rangs et en places dans des classes ce qui facilite le contrôle du maître sur leur travail : « En assignant des places individuelles, il a rendu possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous » (ibid., p 149). Cette organisation a eu un double effet, à la fois positif et négatif, celui de créer : « Une nouvelle économie du temps d'apprentissage. Il a fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser » (ibid., p 149).

L'aménagement de l'espace s'est propagé à l'aménagement du temps

Foucault note que la mise en place de dispositifs disciplinaires séquence non seulement les espaces mais également le temps des individus qui perdent ainsi leur liberté de s'organiser au sein de leur activité. Cette situation s'est retrouvée dans de nombreux secteurs de la société : «

établir des scansion, contraindre à des occupations déterminées, régler les cycles de répétition se sont retrouvés très tôt dans les collèges, les ateliers, les hôpitaux. » (ibid., p 151). A travers cette maîtrise du temps, Foucault perçoit que : « Le temps pénètre le corps, et avec lui tous les contrôles minutieux du pouvoir. » (ibid., p 154). La mise en place de tels dispositifs a eu certes des effets positifs puisqu'ils permettent de gagner en efficacité, mais ils n'en demeurent pas moins une « technique d'assujettissement » (ibid., p 157).

5.1.3 Dispositifs panoptiques

Les dispositifs qu'illustre Foucault sont pensés de façon à ce que la surveillance des individus soit centrale, qu'elle s'opère grâce à la mise en place « d'un réseau de relations » dont le fonctionnement entre ceux qui en ont la charge est à la fois hiérarchique, fonctionnel et basé sur des notions de pouvoir : « son fonctionnement est celui d'un réseau de relations de haut en bas, mais aussi jusqu'à un certain point de bas en haut et latéralement; ce réseau fait « tenir » l'ensemble, et le traverse intégralement d'effets de pouvoir qui prennent appui les uns sur les autres » (ibid., p 179).

Foucault qualifie cette capacité du pouvoir disciplinaire à organiser les espaces de surveillance et de contrôle de dispositif panoptique. Il s'agit de construire des « unités spatiales qui permettent de voir sans arrêt et de reconnaître aussitôt » (ibid., p 202). Le fait d'être observé n'est pas sans conséquences sur les individus. Cela modifie le comportement des hommes (ibid., p 206), car ce système de surveillance impose une pression sur les individus qui adaptent leur comportement en fonction de ce qui est attendu d'eux. Avec ce dispositif de surveillance a émergé un autre dispositif qui définit cet attendu : le dispositif de normalisation. Ce dernier a permis d'homogénéiser les objectifs et de mesurer la production de chacun « Comme la surveillance et avec elle, la normalisation devient un des grands instruments de pouvoir à la fin de l'âge classique » (ibid., p 186)

Foucault écarte tout risque despotique d'un dispositif panoptique en précisant que sa caractéristique de surveillance et de contrôle est réciproque. Elle peut s'exercer du pouvoir vers les individus, mais aussi des individus vers le pouvoir : « De plus, l'aménagement de cette machine est tel que sa fermeture n'exclut pas une présence permanente de l'extérieur » (ibid., p 208), « Pas de risque par conséquent que l'accroissement de pouvoir dû à la machine panoptique puisse dégénérer en tyrannie ; le dispositif disciplinaire sera démocratiquement contrôlé, puisqu'il sera sans cesse accessible « au grand comité du tribunal du monde ». » (ibid., p 209)

Foucault précise également que, le pouvoir ne met pas en place un dispositif panoptique pour renforcer ceux qui le détiennent, mais que les objectifs peuvent être nobles et fixés pour le bien de la société :

« Le Panopticon au contraire a un rôle d'amplification, s'il aménage le pouvoir, s'il veut le rendre plus économique et plus efficace, ce n'est pas pour le pouvoir même, ni pour le salut immédiat d'une société menacée : il s'agit de rendre plus fortes les forces sociales — augmenter la production, développer l'économie, répandre l'instruction, élever le niveau de la morale publique, faire croître et multiplier » (ibid., p. 209).

Toutefois, un dispositif panoptique renforce le pouvoir : « En chacune de ses applications, il permet de perfectionner l'exercice du pouvoir » (ibid., p 207), en limitant ceux qui exercent la mission de surveillance, donc le nombre d'individu détenant le pouvoir, et par conséquent, en augmentant ceux sur qui le pouvoir s'exerce, « Le schéma panoptique est un intensificateur pour n'importe quel appareil de pouvoir » (ibid., p 208)

Une autre caractéristique d'un dispositif selon Foucault est que celui-ci a des effets élaborés, visibles, voulus tandis que d'autres ne le sont pas : « Prenons l'exemple de l'emprisonnement, ce dispositif [...] a produit quoi ? Un effet qui n'était absolument pas prévu à l'avance, [...]. Cet effet, ça a été la constitution d'un milieu délinquant » (« Le Jeu de Michel Foucault », 2016, p. 2) Ces effets involontaires, à leur tour, ont des conséquences dans la société. Pour reprendre l'exemple de Foucault, le milieu délinquant produit par le dispositif carcéral sera utilisé clandestinement par les dispositifs politiques et économiques.

Une synthèse des éléments constitutifs des dispositifs ferait apparaître qu'ils sont des outils articulés les uns aux autres, mis en place par le pouvoir pour que ce dernier se renforce au profit des individus d'une société. Pour ce faire, il met en place une discipline qui permet, dans un premier temps, de surveiller les citoyens. Les individus, se sentant surveillés, modifient leur comportement pour répondre à ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux. Dans un autre registre, cette discipline modifie également les comportements en imposant des normes, des espaces circonscrits qui limitent les libertés d'aller et venir. Cette limitation de liberté se manifeste également par une gestion autocratique du temps qui ne permet plus aux individus de s'organiser comme bon leur semble. Elle les inscrit dans un réseau qu'ils ne maîtrisent pas. La mise en place de réseaux génère des effets voulus et non voulus, qui par rétroaction, auront à leur tour des effets sur le pouvoir et la société.

Foucault résumera sa description du concept de dispositif qu'il définira par : « un réseau » qu'il est possible de tracer entre les différents éléments d'un « ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques ... ». (ibid., p 1)

Foucault, philosophe et historien, a certes évoqué la notion de dispositif de formation, mais a essentiellement développé l'approche de ce concept à travers les notions de pouvoir et de surveillance. Nous inscrivant dans un master 2 en sciences de l'éducation, nous proposons maintenant de développer davantage le dispositif en formation pour conduire notre recherche dans le courant qui nous concerne.

5.2 Le dispositif de formation

Pour Figari cité par Allal (Lopez, Figari, & Collectif, 2012 p. 184), un dispositif de formation se définit par la « configuration de conditions (matérielles, organisationnelles, sociales, symboliques) dans lesquelles une activité de formation se déroule. Il recouvre des entités dont la nature et l'échelle varient : programmes, méthodes et outils didactiques, projets d'intervention, innovation, établissement, systèmes éducatifs (Figari, 2006). ».

Cette définition de Figari corrobore les propos de Foucault. En effet, le fait que « les entités dont la nature et l'échelle varient » laissent à penser que le dispositif peut être ce réseau d'ensemble de différents éléments. Mais Figari contextualise aux sciences de l'éducation les éléments qu'évoque Foucault. Il avance que les « méthodes et outils didactiques », « l'innovation » peuvent également être considérés comme des dispositifs.

Aussel (Aussel, 2013, p. 68), s'appuyant sur les travaux de Belin, utilise le terme d'échelle pour qualifier, non pas la taille d'un dispositif, mais sa complexité, c'est-à-dire « sa capacité à lier, à croiser d'autres dispositifs ».

Aussel propose d'appréhender les dispositifs sous deux aspects : le processus fondamental et l'opérationnel.

Le processus fondamental est à l'origine de la création et de la mise en œuvre du dispositif. Il se compose d'intentions (normalisantes, émancipatrices ou en tension entre normalisation et

émancipation), d'expériences (allotéliques ou autotéliques) et d'effets (escomptés ou non escomptés).

Le processus opérationnel correspond à la phase de mise en œuvre. Les acteurs du dispositif (initiateurs, commanditaires, administrateurs, partenaires et usagers) ainsi que l'organisation des phases du dispositif (création, préparation, diffusion et expérimentation) deviennent ici apparents.

Nous mobiliserons les travaux d'Aussel pour modéliser la plate-forme utilisée par les formateurs. Les processus des dispositifs ainsi que leurs composantes seront davantage développés dans la partie analyse des éléments empiriques.

En nous appuyant sur ces éléments de définition, pourrions-nous considérer le référentiel de formation IDE comme un dispositif ? Pourrions-nous envisager que la venue des TIC dans la formation IDE serait, elle aussi, une forme de dispositif ? Serait-elle un des dispositifs singuliers dans le dispositif général ? Ainsi, dans la formation IDE, nous pourrions parler non pas d'un, mais de plusieurs dispositifs mis en réseau et au service d'un ensemble.

5.2.1 La formation IDE comme dispositif

Selon Figari et Tourmen (Figari & Tourmen, 2006, p. 6), dispositif et programme sont deux notions similaires. Ils avancent que la différence lexicale serait liée à l'origine géographique, américaine ou française, de l'individu qui les évoque. Il nous semble intéressant de préciser en quoi la formation des infirmières d'aujourd'hui peut être envisagée sous cette forme de dispositif.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, celle-ci est placée sous l'autorité du ministère des affaires sociale et de la santé.

Elle est régie par l'arrêté du 31 juillet 2009 modifié. Elle est assurée par les professionnels administratifs et pédagogiques exerçant dans des instituts de formations en soins infirmiers ainsi que par les professionnels de terrain des lieux de stage, répartis sur tout le territoire français. Les enseignements qui y sont délivrés sont à la fois professionnels et universitaires. Les directeurs régionaux de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale délivrent les diplômes.

Au vu de ces différents éléments, nous pouvons observer que la formation infirmière est organisée en réseau qui peut être admis comme « Ensemble de lieux (relais, stations) ou de

personnes qui communiquent entre elles et dépendent généralement d'un organisme central. » (« Définition de réseau », 2016.).

La notion de surveillance est également présente. Les étudiants doivent signer une liste d'émargement pour les enseignements obligatoires, ils doivent signaler leur absence à l'institut de formation lorsqu'ils sont absents en stage.

Le contrôle est également présent dans ce dispositif de formation. Les connaissances des étudiants sont évaluées pour les 59 unités d'enseignement. Les formateurs sont, eux aussi évalués chaque année par leur supérieur hiérarchique au cours de l'entretien annuel d'évaluation. En cas de dysfonctionnement, des entretiens de recadrage peuvent conduire à des sanctions.

5.2.2 La plate-forme comme dispositif.

Un des points évoqués par Foucault est que le dispositif peut être tout ou partie : « ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes. Ainsi, tel discours peut apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément » (« Le jeu de Michel Foucault », 1977). Nous pourrions faire un lien avec la plate-forme informatique proposée aux formateurs en IFSI et aux étudiants. La mise en place de cette dernière fait suite à la grande conférence de santé de février 2016. Elle émane donc d'une décision politique. Sa mise en œuvre a été assurée par la région. Elle est utilisée par les formateurs en IFSI et les étudiants au service de la formation de ces derniers. Il nous semble donc intéressant d'émettre l'hypothèse que la plate-forme numérique pourrait, elle aussi, être perçue comme un dispositif. Elle répond également à d'autres caractéristiques que Foucault a mises en avant. Elle comporte des systèmes de surveillance. En effet, des administrateurs peuvent surveiller et contrôler les séquences pédagogiques mises en place par les formateurs et ainsi vérifier qu'ils respectent bien les normes. Les formateurs peuvent également surveiller et contrôler l'assiduité des étudiants en ayant la possibilité de savoir quels sont ceux qui se sont rendus sur la plate-forme, combien ont réalisé l'exercice dans son intégralité, combien de temps les étudiants sont restés connectés. La plate-forme crée également un nouvel espace dans la formation infirmière. Celui-ci ne se limite désormais plus à l'IFSI ou aux terrains de stage, elle crée un espace virtuel dédié à la formation. L'utilisation de la plate-forme séquence également le temps. Les formateurs définissent le laps de temps pendant lequel la séquence pédagogique est consultable.

Si nous n'y prenons pas garde, l'utilisation de la plate-forme pourrait devenir un outil « d'assujettissement » et « d'aliénation » au service d'un pouvoir.

5.2.3 Le concept de dispositif, un des révélateurs du changement¹³

Une autre caractéristique d'un dispositif est sa capacité à entraîner potentiellement des changements. Foucault avance que :

Ainsi, tel discours [...] permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents. (ibid.).

Quant à Aussel, celle-ci évoque la « visée transformatrice du dispositif » (Aussel, 2013, p. 66).

En ce qui nous concerne, la mise en place de la plate-forme numérique s'est opérée sous la forme d'une conduite de projet. Or, pour argumenter la visée transformatrice du dispositif, Aussel (ibid., p. 66), s'appuie sur les travaux de Dupuy et Le feuvre pour avancer que le projet est constitutif du dispositif et qu'il peut être pensé comme « une stratégie de changement ».

La mise en place de dispositifs génère donc des changements. Enrichis des lectures de Foucault, nous savons maintenant qu'ils peuvent être des outils mis en place par le pouvoir dans une volonté de surveiller, contrôler, classer les individus, limiter leurs libertés. L'objectif de notre recherche n'est toutefois pas de nous inscrire dans une démarche aliénante.

S'agissant d'un dispositif mis en place récemment dans notre établissement, les pratiques d'utilisation de la plate-forme ont certes changé mais ne sont pas encore figées, stabilisées et peuvent toujours évoluer. De plus, ce dispositif n'a pas, à ce jour, été évalué dans notre établissement.

¹³ Le concept de changement est envisagé dans sa forme générique. Il fera l'objet d'une partie spécifique

6 La référentialisation

Notre formation et expérience de cadre de santé nous ont sensibilisé à la pertinence d'évaluer nos pratiques. Cela s'est notamment traduit par la participation à des groupes de travail sur la certification des établissements de santé. Notre pratique de l'évaluation s'est également illustrée lors d'entretiens annuels d'évaluation, que nous soyons tour à tour évaluateur ou évalué. Notre expérience de cadre formateur nous a également interrogé sur le concept d'évaluation sans pour autant formaliser notre approche de manière scientifique. Il nous a alors semblé judicieux de nous interroger sur le concept d'évaluation afin de poursuivre notre recherche dans une démarche scientifique.

Nous souhaitons tout d'abord préciser que nous distinguons évaluation et contrôle tel qu'il a été défini par Ardoino et Berger : « Le contrôle est, tout à la fois, un système, un dispositif et une méthodologie, constitués par un ensemble de procédures, ayant pour objet (et visée) d'établir la conformité (ou la non-conformité), si ce n'est l'identité, entre une norme, un gabarit, un modèle, et les phénomènes ou les objets que l'on y compare, ou, à défaut de l'établissement de cette conformité ou de cette identité, la mesure des écarts. » (Ardoino & Berger, 1989, p. 12). Notre intention ne sera pas d'appliquer des procédures pré-établies, de comparer les dispositifs observés à des normes pré-existantes. Nous retiendrons la définition d'Ardoino et Berger (1989) de l'évaluation pour qui : « Évaluer quelque chose ou quelqu'un, c'est élaborer et proposer, à son propos, une appréciation ou une estimation. C'est, alors, un processus qui se réfère à l'ordre du vivant, temporel-historique, plus soucieux, finalement, du sens et des significations, propres particulières, que de la cohérence, de la compatibilité ou de la conformité à des modèles donnés. » (Ardoino & Berger, 1989, p. 15-16). Toutefois, nous nous garderons d'endosser le rôle d'un supérieur hiérarchique qui évaluerait les compétences des agents tel que cela pourrait être fait dans un entretien annuel d'évaluation. Nous éviterons également de nous positionner comme évaluateur expert, expert qui certes conduit le changement en réalisant des diagnostics, des bilans sur une situation mais pour ensuite proposer, préconiser, imposer de nouvelles pratiques (Vial, 2012, p. 126). Nous nous interrogeons sur cette option qui reviendrait à proposer aux formateurs une réforme telle que Cros (1999) l'a définie et que nous avons évoquée précédemment dans ce travail. Nous souhaitons davantage nous engager dans une démarche collaborative avec les différents acteurs.

Les lectures de Vial nous ont permis de lier évaluation et dispositif. L'auteur aborde une méthode d'évaluation : la référentialisation et précise qu'il s'agit d'une « démarche qui consiste

à mettre au jour un référentiel pertinent (c'est à dire à la fois universel et particulier) pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif. » (Vial, 2012, p. 134). D'autres recherches sur la référentialisation nous ont conduit vers Figari.

Ce dernier a consacré une partie de ses travaux à l'évaluation des dispositifs de formation.

Il conçoit le dispositif à deux niveaux. Selon l'auteur, le dispositif peut être appréhendé d'une manière globale. Il se définit alors comme « la manière dont on agence les différents organes d'un appareil, d'une machine quelconque » (Figari, 1994, p. 24). Une autre façon de considérer un dispositif est de le circonscrire à l'appareil lui-même qui est alors « l'organisme, la filière, le programme de contenus ou d'actions. » (ibid.). De la même manière, le dispositif éducatif cette fois-ci, désignera deux niveaux : « le cadre d'une activité de formation, mais aussi le construit d'action collective défini par Crozier et Friedberg (1977) faisant l'objet d'un projet d'apprentissage ou d'une opération d'évaluation » (ibid.).

Il considère que l'une des premières étapes pour évaluer un dispositif éducatif est de le rendre visible, de le décrire pour le définir (ibid., p. 30). Pour cela, il propose de modéliser les dispositifs à évaluer en s'appuyant sur le modèle ICP, I représentant les Induits, C les Construits, et P les Produits.

Les Induits rassemblent « les procédures de prises en compte de l'environnement et des caractéristiques des acteurs » induisant des diagnostics ou des recherches de solutions (ibid., p. 26). Les Construits correspondent aux processus et procédures qui définissent un dispositif éducatif et qui permettent de comprendre sa construction (ibid.). Les produits, quant à eux, correspondent à « la manière avec laquelle les résultats et les effets sont établis, analysés et mis en valeur » (ibid.).

Concernant l'évaluation, l'auteur souligne la difficulté de définir cette notion : « Le terme « évaluation » semble être une généralisation qui masquerait la diversité des pratiques. » (Figari & Tourmen, 2006, p. 7). Il relève toutefois des invariants qui consistent tout d'abord à produire des données afin de porter un jugement sur un objet. Il affirme également que ce jugement est le résultat de la comparaison de données, qu'il qualifie alors de référés, à des référents (ibid., p. 8) et que dans l'acte d'évaluation un processus de « (re)construction des référents et des « référés » serait à l'œuvre pour permettre de formuler des interprétations » (ibid., p.9). Les référés correspondent à des éléments ou des données issues de l'objet évalué, alors que les référents désignent « ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté » (ibid., p. 17), il peut s'agir d'une norme, d'un modèle, d'un idéal. La constitution de référents aboutit à

l'élaboration d'un référentiel s'appuyant sur des critères et des indicateurs : « On appellera donc « référentialisation » le processus d'élaboration du référent (articulé autour de ces deux dimensions : générales et situationnelles). La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. » (Figari, 1994, p. 48). Les référents seront alors traduits en critères qui seront observés par des indicateurs.

La référentialisation, en ce sens, est une méthode dynamique qui consiste à construire un référentiel unique destiné à un objet particulier à évaluer dans une perspective particulière.

Le caractère individualisé de la référentialisation fait qu'elle peut prendre différentes orientations selon la finalité recherchée par l'évaluateur. Les différentes comparaisons que propose le modèle ICP permettent d'évaluer l'efficacité, la rentabilité ou la pertinence d'un dispositif. Évaluer l'efficacité consiste à retenir le Produit comme référé et le Construit comme référent. La rentabilité comparera le référé Produit au référent Induit, alors que la pertinence examinera le référé Construit au regard du référent Induit.

L'efficacité retiendra particulièrement notre attention afin d'orienter la suite de notre recherche vers le développement professionnel des formateurs.

D'autres lectures sur l'évaluation ont alimenté notre réflexion dans la construction de ce travail de recherche. Jorro (Jorro, 2007, p. 1), avance qu'il existe un lien entre évaluation et développement professionnel. Cette dimension nous semble intéressante compte tenu de notre orientation dans un master de « formateur de formateurs ». Il nous a même semblé nécessaire de poursuivre nos recherches sur l'approche scientifique du développement professionnel dans la perspective de pouvoir ensuite la transférer aux acteurs avec lesquels nous travaillerons à la suite de cette formation.

7 Le développement professionnel

7.1 L'approche managériale du développement professionnel en débat

L'approche managériale du développement professionnel consiste à faire appel à des experts dont la mission sera d'identifier les savoirs professionnels, les compétences à transmettre de façon spécifique aux professionnels selon leurs fonctions (Gosselin, Viau-Guay, & Bourassa, 2014, p. 4). Le développement professionnel est considéré ici essentiellement comme des

transferts de savoirs et de compétences qui seront ensuite appliqués par les bénéficiaires. Cette approche du développement professionnel doit son succès aux politiques d'évaluation des entreprises qui voient, dans ce processus de transmission de savoirs et de compétences en formation initiale ou continue, un enrichissement pour leurs salariés, mais aussi des indicateurs qualité à présenter aux évaluateurs.

Une critique de cette approche est qu'elle se focalise davantage sur les compétences et savoirs que sur l'individu (ibid., p.4), alors que c'est lui qui nous semble au cœur des préoccupations du développement professionnel. De plus, certains auteurs (ibid.) mettent en avant que cette approche ne prend pas suffisamment en compte l'environnement professionnel dans lequel sont mobilisés ses savoirs et ses compétences en situation.

La perspective managériale, qui n'est certes pas à éclipser, ne sera toutefois pas retenue pour constituer le cadre théorique de notre travail de recherche car elle est éloignée des champs disciplinaires dans lesquels nous nous inscrivons.

7.2 La conception développementale du développement professionnel

Cette approche s'appuie sur les travaux de Piaget relatifs au développement psychologique de l'enfant (Lefevre, Garcia, & Namolovan, 2009, p. 2 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 136). Elle considère le développement comme une succession de changements¹⁴ que traverse le professionnel, ces changements pouvant être « la modification des attitudes, des habiletés, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances, etc. » (Barone et al., 1996 ; Huberman, 1989 ; Kagan, 1992 ; Nault, 1999 ; Raymond, Ouellet, Nault, Gosselin, 1995 ; Vonk, 1988 ; Zeichner et Gore, 1990, cités dans Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139). Elle associe le développement professionnel à une succession d'étapes, de stades que l'individu franchit à travers les situations qu'il rencontre, chaque stade étant plus complexe que le précédent. Ces différentes situations apportent au professionnel des éléments d'analyse, de compréhension qui vont faire évoluer ses savoirs, ses compétences et transformer ainsi ses pratiques. Cette transformation du professionnel contribue concomitamment au développement de l'entreprise pour laquelle il exerce.

Super, en 1953 (ibid.), fut l'un des premiers auteurs à modéliser le développement professionnel en proposant une analyse dans laquelle l'enfance d'un individu est le point de départ de son

¹⁴ Le terme de changement est ici employé au sens courant et fera l'objet d'un traitement conceptuel spécifique.

développement, qui se poursuivra tout au long de sa carrière de façon linéaire. Chaque étape sera constituée de sous étapes dans lesquelles les tâches réalisées, les intérêts et les choix d'un individu permettront de repérer et d'analyser le stade de développement professionnel dans lequel il se situe (Lefevre et al., 2009, p. 2)

Cependant, les crises économiques de la fin des années 1960 et du début des années 1970 ont conduit à reconsidérer cette approche car elles ont déstabilisé le marché du travail qui n'autorisait plus à concevoir et projeter une carrière de façon continue et linéaire.

A partir de la fin des années 1980, plusieurs auteurs (Nault, 1999 ; Vonk 1988 ; Zeichner et Gore, 1990) ont élaboré d'autres modèles relatifs aux parcours professionnels focalisés sur le métier d'enseignant (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139).

Ces auteurs s'inscrivent toujours dans une approche de l'évolution professionnelle centrée sur l'acteur, s'opérant par des étapes. Ils élargissent cependant les conditions de développement professionnel en avançant que les enseignants peuvent certes, en cas de difficulté ou problème, puiser des ressources au niveau professionnel que ce soit de façon formelle ou informelle, mais aussi dans leurs expériences personnelles. Cette démarche va leur permettre de modifier « des attitudes, des habiletés, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances, etc. (Barone et al., 1996 ; Huberman, 1989 ; Kagan, 1992 ; Nault, 1999 ; Raymond, Ouellet, Nault, Gosselin, 1995 ; Vonk, 1988 ; Zeichner et Gore, 1990, cités dans Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139). En revanche, ces étapes ne sont plus linéaires et chronologiques. Certaines peuvent ne pas s'opérer, d'autres peuvent se renouveler. Ces stades relèvent d'un caractère général et s'articulent autour de « tendances centrales » qui seraient « des transitions, des « crises », etc., traversant la carrière de l'enseignement » (Huberman, 1989, p. 7).

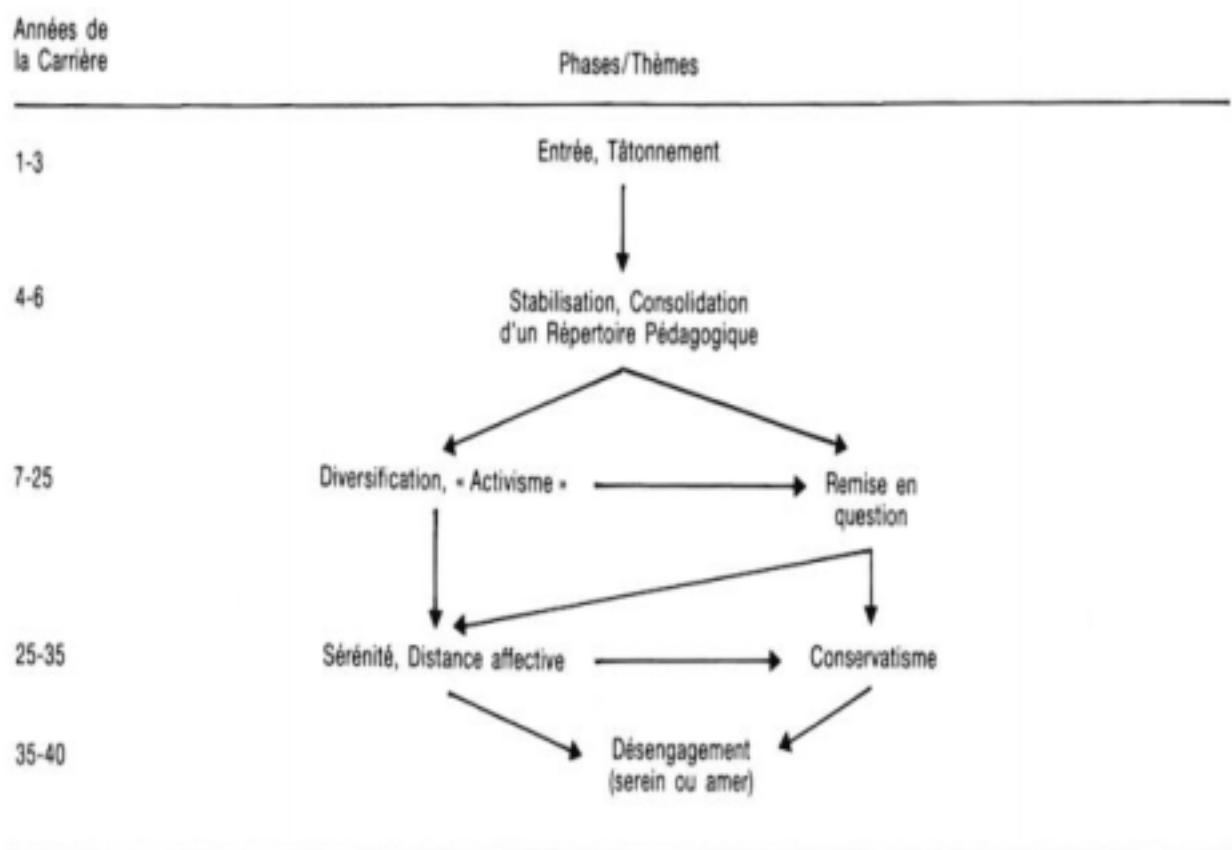


Figure 1 La séquence « normative » dans le cycle de vie professionnelle de l'enseignant.

Cette approche a l'avantage d'apporter des repères pour comprendre et expliquer les processus de socialisation professionnelle ainsi que les crises et les ruptures identitaires associées à ces processus » (Lefeuve et al., 2009, p. 3). En revanche, ce modèle global ne peut être appliqué à l'ensemble des enseignants, ne permet pas l'identification du processus individuel de développement professionnel de chaque enseignant et ne tient compte ni de ses besoins, ni de l'environnement professionnel des acteurs (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 140).

7.3 La conception professionnalisante du développement professionnel

Cette conception soutient le postulat que la motivation du ou des acteurs sont des préalables au développement professionnel (Gosselin et al., 2014, p. 7). Elle regroupe deux courants complémentaires.

7.3.1 Le courant constructiviste

Le courant constructiviste appréhende le développement professionnel non plus comme une succession de stades mais comme un long processus d'apprentissage (Lefevre et al., 2009, p. 3; Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 141). L'enseignant y est perçu comme un apprenant qui construit des savoirs grâce aux situations problèmes auxquelles il est confronté et qui vont améliorer ses pratiques par la recherche de ressources qu'il va opérer, seul et avec ses collègues. Le développement professionnel correspond ici à « un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel » (Day, 1999, p.4, cité dans Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 142). L'implication de l'enseignant y est fortement repérable. Cet apprentissage est fortement mis en avant lors des formations continues, d'espaces de rencontres et d'échanges entre enseignants.

7.3.2 Le courant réflexif

Dans le courant réflexif, le développement professionnel d'un enseignant est défini par la recherche d'amélioration, la recherche d'une maîtrise du métier qui se fait par un examen critique des faits éducatifs de sa propre pratique (Lieberman et Miller (1990), cités dans Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 143). L'approche réflexive permet donc de mieux comprendre ses pratiques (Gosselin et al., 2014, p. 10). Elle s'appuie sur les travaux de Schön (1994) et considère que le processus de développement professionnel s'opère notamment par la réflexion dans et sur l'action. Ces deux types de réflexions diffèrent par leur temporalité. La réflexion dans l'action consiste à penser et à ajuster sa pratique, alors que l'action est en train de se dérouler. Elle s'inscrit dans la théorie de la cognition située, transférée au cadre scolaire, théorie selon laquelle « la situation dans laquelle la personne apprend devient une part essentielle de ce qui est appris » (Grison, 2002 cité dans Lefevre et al., 2009, p. 9). La réflexion sur l'action consiste à réinvestir la situation a posteriori. Ce processus contribue au développement professionnel dans le sens où l'acteur est capable d'analyser, de critiquer sa pratique et ses effets et de conscientiser sa réflexion, démarche qui lui servira de référence dans ses activités futures (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 143). Cette analyse se focalise non pas sur les contenus à transmettre aux élèves mais bien sur les pratiques enseignantes abordées sous l'angle de trois éléments traités conjointement : le fond de la réflexion : le « quoi savoir » sur les pratiques pour enseigner, la forme : le « comment » exprimer à ses pairs ce qu'il sait, et l'association, l'articulation du quoi et du comment (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 143).

Cette approche, entreprise seule ou en collectif, s'appuie sur les théories cognitives en révélant le rôle du conflit cognitif dans l'apprentissage. Elle se réfère aussi aux théories sociocognitives en reconnaissant le rôle du conflit sociocognitif, du modelage provoqué par la réflexivité dans l'apprentissage ainsi qu'aux théories de la « cognition collective » qui défend que : « le collectif d'individus apprend en faisant, développe des ressources cognitives dans le cadre de ses pratiques d'échanges, de collaborations et de coordinations. » (Lefevre et al., 2009, p. 11).

Au regard des éléments théoriques identifiés concernant le développement professionnel, il nous semble maintenant nécessaire de retenir les définitions dans lesquels nous inscrirons la poursuite de notre réflexion.

Tout d'abord, nous considérons que le développement professionnel peut s'envisager comme « une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes de la part de l'enseignant » (Glatthorn, 1995, cité dans Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134). En somme, le développement professionnel peut générer des transformations qui par leur importance, peuvent constituer des changements.

En ce qui nous concerne, ce développement professionnel s'opère dans un contexte bien précis qu'est celui de la mise en place d'une plate-forme numérique. Elle fait suite à la réforme normalisée par la grande conférence de santé de février 2016. Il peut s'inscrire dans les travaux de Marcel qui considère le développement professionnel dans le cadre d'une réforme comme « l'ensemble des apprentissages professionnels construits par les enseignants à la fois « pour » s'adapter à l'injonction de ce texte officiel et « par » la mise en œuvre des transformations prescrites. » (Marcel, 2005, p. 585). Marcel complète cette définition en la décontextualisant de la mise en place d'une réforme et propose alors d'envisager le développement professionnel comme « un processus (appréhendé ici au travers de sa dimension socio-cognitive) résultant de la combinaison des processus pré-cités alimentée par les impulsions conjuguées de cinq dynamiques (intra-individuelles, sociales, épistémologiques, environnementales et relatives aux pratiques) sous-tendues par celle plus globale des évolutions du travail enseignant. » (« Note de Synthèse HDR - Jean-François Marcel. pdf », 2005, p. 167).

En sommes, nous pouvons retenir que le développement professionnel peut entraîner des transformations importantes mais également que des transformations importantes peuvent être source de développement professionnel.

Ces définitions pourraient être synthétisées en appréhendant le développement professionnel comme un « processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des

composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, cités dans Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 135).

7.4 Les indicateurs du développement professionnel.

Lefeuvre et al. (2009), dans une note de synthèse, a identifié certains indicateurs du développement professionnel. Nous en avons retenu certains qui nous semblent utiles à la suite de notre travail de recherche. Ces derniers apporteront des éléments scientifiques et contribueront à répondre en partie à notre question de recherche.

Ils peuvent être appréhendés sous des angles individuels et collectifs. Les indicateurs de développement professionnels sont donc transférables d'un individu à un groupe d'individus voire une équipe. Les indicateurs seront développés en prenant un ancrage individuel mais nous garderons à l'esprit que les aspects individuels seront transférables à un collectif.

7.4.1 Les représentations professionnelles

Elles concernent les objets professionnels et sont construites à partir des expériences et des connaissances d'un acteur, lui permettant d'élaborer des paradigmes, de mettre en place des actions, de s'adapter aux situations qu'il rencontre tout en projetant le résultat de ces actions. Les représentations peuvent se placer à différents niveaux d'élaboration, le niveau concret précédant l'abstrait. De plus, elles ne sont pas figées (Lefeuvre et al., 2009, p. 15). L'analyse de leurs évolutions peut révéler celle du développement professionnel.

7.4.2 La conceptualisation de l'activité

La conceptualisation de l'activité prend naissance dans les travaux de Piaget et de la didactique professionnelle (Lefeuvre et al., 2009, p. 17). Elle consiste, pour un acteur qui a répondu avec succès à une situation, à ne pas se satisfaire de sa réussite. Si tel était le cas, cette situation mettrait à jour des connaissances implicites, mais ne permettrait pas de comprendre le raisonnement qui a conduit au succès. Au contraire, la conceptualisation de l'activité s'intéresse au processus intellectuel qui va permettre de comprendre et de conscientiser les connaissances explicites : éléments qui ont concouru à sa réussite. L'identification et l'analyse de l'évolution

de ces connaissances explicites peuvent concourir à apprécier le développement professionnel d'un individu.

7.4.3 Les outils et artéfacts

Le développement professionnel d'un individu peut se mesurer par ses connaissances de la diversité d'instruments de travail qu'il peut mobiliser et de l'évolution de sa capacité à utiliser ces instruments. Rabarel (1995) (cité dans Lefeuvre et al., 2009, p. 17) définit l'instrument comme : « une entité mixte constituée d'un artefact (objet transformé par le sujet) et de schèmes d'utilisation qui y sont associés. L'artefact peut être matériel ou symbolique, produit par l'utilisateur ou par d'autres. »

7.4.4 Le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi

Le sentiment d'efficacité personnelle défini par Bandura comme « les jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'action requises pour atteindre des types de performance attendues » (Bandura, 1986, cité dans Lefeuvre et al., 2009, p. 18) peut contribuer au développement professionnel. Un sentiment personnel positif conduit un individu à appréhender un problème non pas comme une « menace », mais au contraire comme un défi à surmonter. Cette dynamique fait émerger ou alimente les motivations d'un individu, qu'elles soient intrinsèques, liées au plaisir éprouvé, ou extrinsèques, consécutives au bénéfice qu'il peut en retirer (Deci et Ryan, 2000 cité dans Lefeuvre et al., 2009, p. 18).

7.4.5 Les capacités de prévoyance, d'autorégulation, d'autoanalyse

Bandura (1986, 2001, 2006, cité dans Lefeuvre et al., 2009, p. 18) avance que les concepts de prévoyance, d'autorégulation, d'autoanalyse, au sein du sentiment d'auto-efficacité, peuvent révéler le développement professionnel. Il part du postulat que « les individus, au fil de leur expérience, développent une perception de leurs propres habiletés et caractéristiques » (Lefeuvre et al., 2009, p. 18). La capacité de prévoyance permettra à un individu de trouver les motivations et d'adopter un comportement en anticipant les résultats qu'il cherche à obtenir. La capacité d'autorégulation permettra à un individu d'adapter son comportement dans une situation en distinguant de façon consciente ce qui relève de sa responsabilité et de celle des

autres. La capacité d'autoanalyse consiste, pour un individu, à évaluer ses expériences et à changer ses processus de réflexion.

8 Le changement

8.1 Le changement par l'histoire et l'étymologie

Le changement est une notion parmi les plus étudiées mais également une des plus complexes à appréhender (Autissier & Moutot, 2015, p. 6). L'étude du changement est très ancienne et faisait déjà débat dans l'antiquité : « la notion de changement est tout aussi ancienne que l'humanité et a inspiré de nombreux penseurs depuis la nuit des temps. L'opposition entre Héraclite tenant du mouvement et Parménide tenant de l'immobilisme lors de l'antiquité montre que le thème n'est pas nouveau. » (ibid., p.5).

Comme le précise Broussal (2013, p. 168), « Ce changement [...] est souvent le résultat d'une ou de plusieurs actions, elles-mêmes naturelles ou humaines. ». Certains changements sont donc le fruit d'actions inhérentes à l'Homme, d'autres non. Tout comme l'auteur, nous ancrerons notre conception du changement sous l'angle de l'agir humain.

Guy (2013) propose de clarifier la notion de changement en revenant à son étymologie. Changer vient du latin *cambiare* qui signifie « échanger-faire un troc », mais aussi « remplacer un objet par un autre » ou encore « modifier un objet, une personne », « convertir une chose en une autre », « devenir autre », « éprouver un changement » (Guy, 2013, p. 128). L'utilisation d'une plate-forme numérique peut illustrer différents éléments étymologiques. Si les supports papier d'enseignement en présentiel sont convertis au format électronique, la nature du changement est alors technique. Les sens qu'y mettent les formateurs et les étudiants est aussi à interroger, de quelle façon « éprouvent-ils » ce changement ? Les impacts que peuvent avoir les changements liés à l'utilisation de la plate-forme transforment-ils leur posture et ainsi les acteurs eux-mêmes ? Le changement peut donc s'apprécier à différents niveaux, qu'ils soient techniques ou conceptuels, ce qui, nous le verrons plus tard, s'accompagne de façon sensiblement différente. L'auteur (ibid., p. 130) propose également d'apprécier l'impact de ces modifications selon trois dimensions. La grandeur est la partie objective du changement, elle peut se mesurer par « la variation d'un indicateur » qui pourrait observer les acceptions « modifier » ou « remplacer » un objet. L'importance est un jugement porté par des experts qui vont avoir une vision prospective et vont s'intéresser à la portée du changement qui pourrait renvoyer au sens étymologique « devenir autre ». La dernière dimension est la signification.

Celle-ci correspond au sens que vont attribuer les acteurs au changement et qui peut être différent en fonction des intérêts de chacun et qui pourrait illustrer le sens étymologique « éprouver le changement ».

L'étymologie du verbe changer nous renvoie à une polysémie assez large qui touche aussi bien les objets que les personnes, qui consiste à les remplacer, les échanger ou les modifier, polysémie que nous n'aborderons pas dans ce travail de recherche. Nous adhérons aux propos de Guy pour qui, « du point de vue des sciences humaines et sociales, ce n'est pas le changement des choses en soi qui est un objet de recherche, mais les modifications provoquées par un/des changements dans les relations entre un sujet ou un groupe et leur environnement. » (Guy, 2013, p. 129). Dans la suite de ce travail, la plate-forme numérique ou les changements techniques seront principalement abordés sous l'angle des changements qu'ils peuvent provoquer entre les acteurs et leur environnement.

8.2 Une approche organisationnelle et économique du changement

Pour tenter de clarifier la notion de changement, Alter propose comme point de départ une définition « classique » dans laquelle le changement s'observerait en mesurant les différences d'un même phénomène à des moments distincts : « Le changement correspond ainsi à la comparaison entre deux états des relations de travail et de nature des activités : avant et après. Un état de type B succède à un état de type A, comme la structure de la société industrielle a succédé à celle de la société rurale, ... » (Alter, 2013, p. 164). Mesurer cet écart consisterait alors à définir des indicateurs qui montreraient les différences de ces deux états : « Dans tous les cas, il est possible de montrer, à l'aide d'une série d'indicateurs, en quoi le changement analysé permet de décrire un nouvel état du tissu social et organisationnel. » (ibid.). L'auteur fera évoluer cette définition sur différents points que nous aborderons ultérieurement.

Pour Autissier et Moutot (2015, p. 6), le changement est lié à l'environnement dans lequel les sociétés occidentales évoluent, environnement qui est lui-même en mouvance permanente et se réorganise sans cesse : « Le changement, aussi radical soit-il, vise le plus souvent à repositionner l'organisation dans un environnement ayant lui-même changé. ». Ces dernières années, selon les auteurs, on observe une accélération des changements dictée par un environnement lui aussi changeant qui demande de s'adapter rapidement : « le changement n'est plus un phénomène lent vis-à-vis duquel le monde s'adapte progressivement mais une manière de vivre dans un monde en permanente reconfiguration » (ibid.). Certains courants

comme l'écologie des populations, appréhendent le changement sous l'angle de transformations. Dans un environnement en évolution, changer devient une injonction sous peine de disparaître « Pour ces auteurs, la transformation radicale et rapide devient une condition de survie de toute organisation. » (ibid.). Le changement pourrait alors se comprendre comme la nécessité de s'adapter à un contexte concurrentiel dans lequel les salariés seraient enjoins à se transformer pour être plus productifs et ainsi participer à la pérennité de leur entreprise.

Dans cette perspective, Alter fait évoluer la définition qu'il proposait initialement. Selon l'auteur, le changement d'état est permanent, infini et exponentiel : « Cette longue liste de changements n'en finit pas. Elle ne peut se finir, parce que le changement est constant, et que chacune de ses composantes interagit avec d'autres. L'effet global représente un effet bien plus important que la seule addition de chacun de ses éléments. » (Alter, 2013, p. 171)

Prenant appui sur le monde de l'entreprise, Alter avance que le changement étant constant, les transformations permanentes, l'état de type B d'un phénomène, successeur du type A ne peut être circonscrit : « Dans son ensemble, cette dynamique se caractérise par l'instabilité, par le fait que les structures de production se trouvent dorénavant entre deux états, le A et le B, sans que l'on puisse définir l'état B. » ibid., p. 172)

Selon Bernoux, dans l'observation du changement d'état, deux éléments doivent faire l'objet d'une attention particulière, l'état B en construction mais aussi la transition entre l'état A et le B : « Le passage d'un état A à un état B n'est pas très intéressant, car ce qui compte est le moment du passage ainsi que l'état B qui est en émergence » (Bernoux, 2004, p. 8). L'auteur invite alors à considérer le changement comme un mouvement qui ne peut être considéré comme un résultat ou une finalité mais comme : « une évolution qui s'inscrit dans la durée. » (ibid., p. 287). Pour Alter (2013, p.177), ce mouvement, cette évolution, ne peuvent être abordés comme une série d'étapes repérables et articulées les unes aux autres, mais comme « un flux continu et dense, charriant des éléments. » (ibid., p 175) De plus, ce mouvement peut s'apprécier comme une trajectoire, celle-ci ne se limitant pas à modifier un état antérieur mais engageant l'avenir dans une direction.

Plusieurs auteurs soulignent également que le changement ne peut être abordé sous un angle individuel. La sociologie des organisations peut apporter une grille de lecture intéressante. Pour Bernoux (2004, p. 47) : « si l'on veut observer le changement, il faut regarder les éléments nouveaux, ce qui change et évolue dans le jeu des acteurs et leurs relations ». Crozier et

Friedberg (1977, p. 379) apportent également une dimension communautaire au changement : « ce sont les hommes qui [...] changent dans leur collectivité et comme une collectivité ».

8.3 Le changement : une dynamique apprenante et accompagnée

Dans les sciences de l'éducation, Broussal (2013) corrobore cet aspect collectif du changement et inscrit ses travaux sur l'accompagnement au changement dans cette lignée. Il ne s'agit pas de prétendre que les changements au niveau individuel ne nécessitent pas un accompagnement, mais plutôt de situer la démarche scientifique à visée praxéologique des sciences de l'éducation à un niveau collectif. De même, le travail de recherche qui sera conduit avec les formateurs ne le sera pas à titre individuel mais sera abordé lui aussi au niveau collectif. Une autre caractéristique est la capacité du changement à durer de façon immuable dans le temps : « Alors même que le changement concerne un groupe d'acteurs, il importe de souligner la variabilité de son intensité ainsi que sa pérennité. » (ibid.).

Un abord qui démarque le changement en éducation de celui défini par les organisations est que le bénéfice du changement ne peut être abordé que « sur les seuls critères économiques, ni même sur ceux de la simple performance » (Broussal, 2013, p. 171). Ce travail de recherche n'a pas pour objectif de rendre les formateurs plus efficaces ou performants vis-à-vis de l'utilisation de la plate-forme numérique. Celui-ci s'attachera à montrer en quoi la référentialisation, à travers la mise en place d'un dispositif innovant qu'est la plate-forme numérique, contribue au développement professionnel des acteurs.

L'auteur ajoute également que l'intensité est un attribut important lorsque celui-ci est circonscrit à son cadre de recherche : « Le changement doit avoir un caractère collectif, être le produit d'actions qui s'y rapportent explicitement, produire des bouleversements profonds. » (Broussal, 2013, p. 169). Pour amener des éléments d'explicitation de cette profondeur, Abernot et Eymery (2013, p. 54), reprennent les travaux du psychologue Watzlawick (Watzlawick et al., 1975, p. 28) pour qui « il existe deux sortes de changements : l'un prend place à l'intérieur d'un système qui, lui, reste inchangé [1], l'autre modifie le système lui-même [2]. ». La portée d'un changement est donc sensiblement différente selon la nature même du changement, elle peut être limitée ou au contraire avoir des conséquences à grande échelle. Cette approche pourrait être associée à une dimension organisationnelle et aux travaux de Argyris et Schön (1978, cité par Pesqueux, 2007, p. 17). Pour ces auteurs, le changement de comportement est une condition nécessaire mais pas suffisante à l'apprentissage organisationnel. Le changement

peut relever de modifications de faible importance et va consister à adapter et améliorer l'existant sans remettre en cause ses représentations et ne vont pas faire évoluer le système ou l'organisation. Ils schématisent cette situation par une simple boucle. Mais le changement peut également réinterroger l'organisation en profondeur, dans ses valeurs, son fonctionnement, ses fondements. Les auteurs représentent cette situation sous la forme d'une double boucle. Cette dynamique va permettre à l'organisation d'apprendre non pas par l'apprentissage individuel de ses membres à un niveau de faible importance, mais l'apprentissage va se porter à un niveau conceptuel qui va faire apprendre l'organisation dans son intégralité. Par exemple, dans une entreprise, la détection d'un dysfonctionnement va demander à un salarié de s'adapter pour le corriger. Il va alors acquérir de nouvelles connaissances au niveau individuel. Nous sommes, dans cette configuration, dans une boucle simple. En revanche, si l'organisation offre la possibilité aux salariés de partager les dysfonctionnements, de comprendre collectivement les processus qui y ont conduit, de réfléchir collectivement aux réponses qui peuvent y être apportées et de créer de nouveaux savoirs partagés dans l'organisation, ce n'est plus un seul salarié qui a appris à un niveau technique essentiellement, c'est l'ensemble de l'organisation qui a évolué au niveau conceptuel et a produit de nouveaux savoirs.

Le changement est une notion complexe, de natures et d'intensités variées. Il peut être appréhendé sous différentes focales, qu'elles soient individuelles ou collectives. Nous pouvons chercher à observer sa grandeur, son importance, sa signification ou sa profondeur. Pour ces différentes raisons, l'accompagnement au changement doit, nous semble-t-il être l'objet d'une réflexion approfondie.

8.4 La conduite et l'accompagnement au changement

La sociologie des organisations identifie plusieurs conditions au changement. Tout d'abord, les acteurs doivent y percevoir un bénéfice. Ensuite, ils doivent en discerner les tenants et les aboutissants et être associés au changement. Pour Crozier et Friedberg (1977, p. 235) : « Tout changement est accepté dans la mesure où l'acteur pense qu'il a des chances de gagner quelque chose et, sent qu'il maîtrise suffisamment les leviers et les conséquences du changement. Celui-ci doit raisonner en termes de pouvoir : celui qui a le sentiment de perdre ne peut que refuser le changement ou tenter de le freiner. ».

Bedin articule changement et développement et éducation : « le changement, quand il est souhaité et non subi est un processus de développement, d'enrichissement et de culture. Il

devient alors intrinsèquement éducatif. » (Bedin, 2013, p. 18). L'auteure, avec Broussal, précise toutefois que le changement s'accompagne nécessairement de « la perte d'un existant connu et, à ce titre, génère des inquiétudes, des résistances, des crises » (2013, p. 251).

Pourtant, le changement est partout et inéluctable. La conduite, l'accompagnement au changement et le positionnement des sciences de l'éducation, notamment de l'entrée 4 « Conduite et accompagnement du changement Contribution des sciences de l'éducation » de l'Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoir prennent alors tout leur sens. Pour Bedin (2013, p. 19), « l'essence de l'éducation consiste à conduire et accompagner des sujets en situation de changement personnel, organisationnel ou sociétal. ». Les sciences de l'éducation ne sont pas les seules à s'être intéressées à la notion d'accompagnement, la gestion et le management y ont aussi travaillé. Ce qui distingue les sciences de l'éducation des autres sciences est la visée de l'accompagnement. Contrairement à la gestion ou au management, les sciences de l'éducation ne recherchent pas uniquement le gain de productivité ou d'efficacité des salariés. Elles s'intéressent davantage à l'émancipation des acteurs en leur permettant de faire des choix éclairés et pertinents. Elles visent également à produire des connaissances, « éclairer les processus et dispositifs qui favorisent la co-production et la régulation collective d'apprentissage ou de normes », « spécifier les modalités de pilotage et d'accompagnement en contexte de changement » et « construire une réflexion méthodologique sur les conditions de valorisation et d'effectivité des savoirs scientifiques en vue de piloter et d'étayer un projet de changement. » (ibid.)

Paul (2004) identifie une prolifération de pratiques d'accompagnement comme le counseling, le coaching, le sponsoring. Après les avoir définies, l'auteure en arrive à la conclusion que même si ces pratiques s'adressent à des publics différents qui évoluent dans des contextes professionnels spécifiques, les différences entre elles sont marginales et qu'en ce sens « la pluralité des formes d'accompagnement constitue donc une nébuleuse » (Paul, 2004, p. 50). En revanche, elles ont toutes en commun d'être centrées sur la relation.

Pour M Paul, la relation d'accompagnement s'appuie sur des attitudes d'écoute et d'empathie, de tolérance et d'ouverture, de respect des différences et d'absence de jugement. La relation de confiance réciproque est également une composante nécessaire à l'accompagnement. (Paul, 2004, p. 130). Paul (ibid., p. 61) identifie cinq critères à la relation d'accompagnement. Tout d'abord, elle est asymétrique. L'accompagnateur n'est pas un compagnon. Accompagné et accompagnateur n'ont pas le même statut. Le personnage principal est l'accompagné, il est au

premier plan. Ensuite la relation est contractualisée par l'atteinte d'un objectif ou la réalisation d'un projet. L'accompagné peut rompre le contrat à tout moment et mettre un terme à la relation. Elle est également circonstancielle en répondant à une situation particulière qui a motivé ce besoin d'accompagnement. Elle est temporaire. Cette relation s'achève quand l'objectif est atteint. Enfin, elle est co-mobilisatrice. Accompagné et accompagnateur vont entrer en action, en mouvement en s'appuyant sur une réflexion mutuelle.

La relation accompagné-accompagnant peut être transposée à la relation formateur-chercheur. Elle a notamment conforté notre choix d'inscrire notre recherche dans une approche collaborative. D'autres éléments y ont concouru.

Synthèse du cadre conceptuel

Les recherches entreprises à travers notre réflexion nous ont permis de porter un regard différent sur les notions ou concepts d'innovation, de dispositif, de référentialisation, de développement professionnel et de changement.

Nous en retirons qu'ils sont complexes et peuvent, dans certains cas, être source d'inquiétude, de réticence voire de résistance. Nous notons également qu'ils peuvent, dans d'autres cas, être source de développement professionnel.

Ces éléments, associés aux objectifs du master 2 PROFA qui « cible la professionnalisation aux métiers de la formation et de l'accompagnement », « mais ceux qui forment, accompagnent ou coordonnent ces acteurs, ainsi que ceux qui conçoivent, qui animent et qui évaluent des dispositifs de formation ou d'accompagnement. », nous ont conduit à formuler la question de recherche suivante :

En quoi la référentialisation, dans le cadre d'un dispositif hybride innovant, contribue-t-elle au développement professionnel des formateurs en IFSI/IFAS ?

Chapitre 3 Méthodologie de la recherche

9 La posture de chercheur

Inscrit dans un master 2 « formateur de formateurs », notre démarche s'inscrira dans celle que préconise Jorro pour qui « les responsables de diplôme, les formateurs ou tuteurs de stage ne peuvent ignorer les relations entre évaluation et développement professionnel, ce qui les conduit à mobiliser de nouvelles compétences de pilotage, d'accompagnement et de conseil. » (Jorro, 2007, p. 3). Notre posture consistera, dans un premier temps à nous interroger sur ces relations entre l'évaluation et le développement professionnel des formateurs de notre établissement.

Pour éviter les travers et les écueils de la mise en place d'innovations et de dispositifs qui peuvent conduire à leur rejet, notre posture de chercheur sera celle d'une démarche éthique auprès de nos collègues. Elle s'appuiera sur une relation de confiance et sur la transparence de nos objectifs. Nous ferons alors le choix de ne pas nous positionner en tant qu'expert qui selon Vial, même s'il conduit au changement, « propose, impose, préconise, persuade » (Vial, 2012, p. 126). Nous nous positionnerons plutôt en tant qu'intervenant qui adopte une attitude d'étayage (ibid., p. 125) de façon à inscrire notre démarche dans celle du changement choisi par les acteurs et non subi. Nous argumenterons cette posture en rappelant les propos de Allal pour qui « les agents de l'évaluation sont parfois associés aux prises de décisions résultant de l'évaluation, mais ils ne sont pas en règles générales les principaux responsables de ces décisions. » (Lopez et al., 2012, p. 185).

10 La recherche collaborative

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative telle qu'elle a été développée par Desgagné (1997). Ce choix est issu de notre démarche personnelle et professionnelle. En effet, nous avons formulé, au cours d'un entretien annuel de formation, la volonté de nous inscrire dans une formation universitaire. Nous avons alors proposé à notre institution un thème de recherche qui n'était pas encore celui d'un chercheur mais celui d'un praticien et qui, par conséquent, n'était pas encore abouti. Il était le fruit d'un questionnement professionnel.

Ce thème initial, rappelons-le, portait sur un questionnement relatif au développement professionnel des ESI en lien avec l'appropriation des TIC par leurs formateurs. Ce dernier, notamment grâce à la démarche de recherche, a évolué vers une question de recherche portant

sur le développement professionnel des formateurs à travers un processus de référentialisation dans le cadre de la mise en place d'une plate-forme numérique. Il n'était alors plus celui d'un formateur mais celui d'un chercheur. Notre projet s'est transformé avec le changement de posture que nous avons adopté notamment par la formation suivie au master 2 PROFA qui nous a invité à nous positionner en tant que chercheur. Dégasné nous indique que cette démarche est compatible avec une recherche collaborative qui « peut naître du besoin d'un milieu de pratique de se donner une démarche de perfectionnement liée à un aspect de la pratique » (Desgagné, 1997, p. 378), mais que parfois le chercheur peut concevoir un projet qui intègre « à la fois une démarche d'investigation d'un objet de recherche et une démarche de développement professionnel susceptible de répondre aux préoccupations des praticiens » (Desgagné, 1997, p. 378). En somme, le choix d'une démarche collaborative illustre le cheminement de notre réflexion.

Nous n'avons pas reçu de commande puisque nous étions à l'initiative de cette recherche. Notre situation ne pouvait donc faire l'objet d'une recherche-intervention. Ceci explique que notre démarche se démarque quelque peu de la recherche-intervention qui est culturellement ancrée dans l'entrée 4 de l'UMR EFTS de Toulouse. En revanche, nous avons bénéficié du soutien institutionnel pour mener à bien notre projet et pour que celui-ci puisse contribuer au développement professionnel de l'équipe pédagogique. Notre démarche n'est donc pas indépendante mais inscrite dans un cadre institutionnel et tient compte « entre autres, des structures organisationnelles en place et des attentes que les responsables vont lier au projet collaboratif. » (Desgagné, 1997, p. 382) par sa validation de la part de notre cadre coordonnateur et de notre directrice.

Nous avons ensuite proposé notre objet de recherche aux formateurs de notre établissement. Cette proposition a été présentée comme un double projet : le développement professionnel des formateurs leur demandant de « s'engager, avec le chercheur sur une démarche de réflexion » (Desgagné, 1997, p. 378) pour explorer une situation nouvelle liée à leurs pratiques et une recherche collaborative basée sur cette « démarche de réflexion que le chercheur sera en mesure » (ibid.) dans une démarche de co-construction de connaissances sur les pratiques des formateurs.

Notre souhait est également de présenter aux « acteurs en situation » (ibid., p.381) notre analyse des éléments empiriques recueillis et de la leur faire valider ou ajuster. Nous nous sommes déjà engagé dans cette démarche. Les éléments empiriques relatifs à la modélisation de la plate-

forme numérique ont déjà été présentés aux administrateurs locaux de la plate-forme. Ces derniers ont pu apporter des réajustements et l'ont ensuite validée.

Nous avons prévu d'adopter la même conduite auprès des formateurs du réseau apprenant. Le temps de la recherche n'étant pas le même que celui de la rédaction du mémoire, nous n'avons pas pu, à ce jour organiser une restitution de l'analyse des éléments recueillis avec le réseau apprenant. Celle-ci est prévue au mois de septembre et fera ensuite l'objet d'une présentation auprès de l'ensemble de l'équipe pédagogique de notre IFSI.

Nous souhaitons également nous engager dans une double perspective, la production de connaissances d'un côté, et la participation à la formation ou au développement professionnel des formateurs de l'autre, en nous plaçant en tant qu' « agent médiateur » (ibid., p. 383) entre recherche et formation.

11 La recherche sur le terrain

11.1 Choix du terrain

Nous avons réalisé notre enquête dans notre établissement. Un des points de négociation de notre formation était que le stage se fasse dans notre structure pour qu'elle puisse bénéficier de notre travail de recherche.

11.2 Le travail de recherche, avec quels professionnels

Nous avons mené notre travail de recherche avec des professionnels de notre IFSI. Nous nous sommes rapprochés dans un premier temps des administrateurs locaux de la plate-forme afin de la modéliser.

Concernant le travail sur la référentialisation, nous avons constitué un réseau apprenant de formateurs. Nous avons souhaité que les administrateurs locaux ne participent pas à ce réseau apprenant afin de ne pas introduire un biais méthodologique en incluant des professionnels qui participent actuellement à l'évaluation de l'outil dans le cadre du CEFIEC plate-forme.

Nous avons tout d'abord envisagé un réseau apprenant de trois formateurs en IFSI. Ce dispositif de travail a-hiérarchique et collaboratif est un « temps de réflexion en dehors de l'activité de production » (Autissier, J. Johnson, & Moutot, 2016, p. 30) Les échanges entre les membres de ce réseau ont pour objectif de traiter un sujet qui nécessite une participation

constructive. « Le réseau apprenant est une occasion de développer l'intelligence collective en mettant des personnes en situation de réflexion et d'action collective » (ibid.)

Après la présentation de notre projet à notre cadre coordonnatrice pédagogique, présentation qui a été suivie d'échanges, cette dernière nous a rappelé que, l'IFAS étant adossé à l'IFSI, les EAS avaient également bénéficié d'enseignements sur la plate-forme. Elle nous a donc invité à juste titre à intégrer un formateur AS au réseau apprenant. Nous souhaitons qu'il soit constitué d'un formateur par promotion pour des questions de représentativité et pour des raisons organisationnelles. La constitution du réseau apprenant s'est faite lors d'une réunion pédagogique dans laquelle nous avons présenté notre projet. Le réseau apprenant s'est constitué sur la base du volontariat après négociation entre formateurs de chaque promotion.

11.3 Choix des outils

Nous avons également conduit des entretiens semi directifs individuels auprès des deux administrateurs locaux de la plate-forme et de formateurs. Le choix d'une technique non directive concernant les entretiens a été motivée par la volonté de « favoriser l'émergence d'une parole libre dans laquelle le non-dit parvient à s'exprimer. Elle a également pour but d'encourager l'interviewé à développer un « discours en profondeur » qui lui permet de découvrir progressivement certains éléments dont il n'avait pas pleinement conscience. » (Fenneteau, 2015, p. 10). La posture de l'interviewer est d'orienter la personne interviewée mais de lui laisser ensuite toute la liberté de s'exprimer. Ces entretiens nous ont permis de recueillir des informations qui ont conduit à une modélisation de la plate-forme. La grille de ces entretiens avait pris naissance dans les travaux de Ausseil (2013). Nous avons également mené des entretiens auprès des formateurs qui nous ont permis d'identifier des éléments en lien avec leur développement professionnel avant le début du travail de référentialisation. La grille d'entretien avait cette fois été élaborée selon les indicateurs de développement professionnel identifiés par Lefeuvre (2009).

Devant la difficulté de retenir des dates où chacun était disponible, nous avons organisé un temps de rencontre informel afin de déterminer un calendrier de travail. Deux rencontres ont été planifiées sur le temps de la pause repas et ont fait l'objet d'un déjeuner de travail. Les deux autres rencontres ont été organisées sur le temps de travail.

La première rencontre s'est organisée en trois temps. Elle s'est tout d'abord concentrée sur une présentation des objectifs puis sur une proposition de la méthodologie. Deux formateurs ont ensuite présenté un enseignement qu'ils avaient mis en ligne et sur lequel ils souhaitaient travailler.

La deuxième rencontre a fait l'objet de la présentation des enseignements à distance des deux autres formateurs.

La troisième a vu l'émergence d'un référentiel d'évaluation de l'efficacité des enseignements mis en ligne.

La quatrième rencontre a permis de stabiliser ce référentiel d'évaluation et a mis en évidence certains points du développement professionnel des formateurs en lien avec le travail de référentialisation.

Chaque entretien et chaque rencontre du réseau apprenant, hormis le troisième, a fait l'objet d'un enregistrement et d'une retranscription afin d'en réaliser l'analyse. Dans un souci de protection des personnes interviewées, nous leur avons garanti l'anonymat. Nous avons donc fait le choix de ne pas faire apparaître en annexe la retranscription de ces échanges. En effet, les personnes interviewées auraient pu être reconnues par déduction et recoupement. Toutefois, nous tiendrons à la disposition du jury le jour de la soutenance la totalité de ces retranscriptions afin qu'il puisse vérifier la véridicité de cette enquête.

Synthèse des éléments empiriques

Nos éléments empiriques seront constitués d'entretiens individuels avec les administrateurs de la plate-forme qui nous permettront de la modéliser. Des entretiens individuels avec quatre formateurs ayant accepté de participer à ce travail de recherche feront émerger leur développement professionnel en amont des réseaux apprenants. Les quatre réseaux apprenants mettront en avant le développement professionnel des formateurs à travers le processus de référentialisation.

11.4 L'analyse de contenu

Il existe de nombreuses méthodes d'analyse qualitative sans qu'aucune ne soit meilleure que les autres. Le choix s'opère selon la tradition dans laquelle le chercheur s'inscrit et le matériau dont il dispose (Wanlin, 1977, p. 252).

Bardin (1977) nous met en garde contre « l'illusion de la transparence des faits sociaux », nous invite à être méfiant à l'égard de « l'évidence des savoirs subjectifs » et de la tentation de « saisir intuitivement les significations des acteurs ». Pour adopter cette posture de vigilance vis-à-vis des discours, elle nous engage à adopter « des techniques de rupture » qui passent par un détour méthodologique (Bardin, 2011, p. 31). Le choix de notre méthodologie d'analyse s'est orientée vers celle que propose Bardin (1977). Selon l'auteure, l'analyse de contenu est « un ensemble d'instruments de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » (contenus et contenants) extrêmement diversifiés. » (Bardin, 2011, p. 13). Cette méthode est donc adaptée à la fois aux entretiens semi-directifs que nous avons conduits auprès des administrateurs de la plate-forme, aux entretiens semi-directifs menés auprès des formateurs et aux réseaux apprenants.

Bardin propose une méthode de l'analyse de contenu qui s'organise en trois étapes chronologiques : la pré analyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats. (Bardin, 1977, p.125)

11.4.1 La préanalyse

La préanalyse est la phase d'intuition et d'organisation dans laquelle intervient le choix des discours à analyser, la formulation d'hypothèses ou d'objectifs et l'élaboration d'indicateurs sur lesquels se formulera l'interprétation terminale. (Bardin, 1977, p.125)

La technique suppose de réaliser une lecture flottante pour entrer en contact avec les documents que le chercheur a retenus et laisser venir des impressions en fonction des hypothèses élaborées.

En ce qui nous concerne, l'hypothèse que l'on souhaite vérifier par l'analyse de contenu est que la référentialisation dans un contexte d'innovation pédagogique contribue au développement professionnel des formateurs en IFSI.

Cela suppose de déterminer des indices, organisés en indicateurs, en fonction des hypothèses retenues.

11.4.2 L'exploitation du matériel.

L'exploitation du matériel se fait en deux temps.

La catégorisation s'attache à construire ou appliquer une grille de catégories, dans laquelle seront regroupés des éléments de discours ayant des caractéristiques communes. (Bardin, 1977, p. 151)

Le codage est une opération de transformation qui, par découpages, agrégations et dénombrements, élaborés en fonction des hypothèses formulées, des objectifs poursuivis et des indices retenus, permet d'aboutir à une représentation du contenu.

11.4.3 Le traitement des résultats

Cette dernière étape de l'analyse de contenu, que Bardin nomme l'inférence, est la procédure qui consiste à passer de la description brute des résultats élaborés lors de l'exploitation du matériel à leur interprétation de façon explicite et contrôlée (Bardin, 1977, p. 43).

Chapitre 4 Analyse des éléments empiriques

12 La modélisation de la plate-forme numérique

Afin d'engager notre travail de recherche dans la référentialisation d'un dispositif innovant, nous avons adopté la démarche que propose Figari (1994) et dont la première étape consiste à le modéliser. Pour cela, nous avons fait le choix de focaliser nos recherches au niveau d'une plate-forme de formation régionale. Nous sommes conscient que le dispositif plate-forme peut être considéré à plusieurs niveaux. Il nous a semblé pertinent de le circonscrire et de le traiter comme un macro-dispositif ou dispositif de type 1 (Audran (2010) cité par Aussel, 2013, p. 74) afin de ne pas nous disperser et de recueillir les éléments empiriques utiles à notre recherche. Un entretien individuel avec chaque administrateur plate-forme de notre établissement nous a permis d'accéder aux informations nécessaires (la retranscription de l'entretien avec le premier administrateur local sera nommée A1 et celle avec le second administrateur local A2). Les réponses apportées par les deux administrateurs locaux pouvaient varier sensiblement. Ces entretiens nous ont permis de modéliser la plate-forme en nous appuyant sur la méthodologie proposée par Aussel (2013) qui consiste à définir le processus fondamental du dispositif puis son processus opérationnel. La modélisation de ces deux processus sera développée dans ce travail. Une réunion de présentation des figures 2, 3 et 4 qui suivront, avec les deux administrateurs locaux, a permis d'ajuster, de confirmer certains points et d'en clarifier d'autres. L'ensemble des figures en lien avec le processus opérationnel qui seront présentées ont été validées par les deux administrateurs locaux.

12.1 La plate-forme numérique sous le prisme du processus fondamental des dispositifs

La figure qui suit, a été élaborée d'après celle des travaux de Aussel (2013), à laquelle nous avons ajouté les éléments qu'elle développe. Elle permet de resituer le processus fondamental des dispositifs.

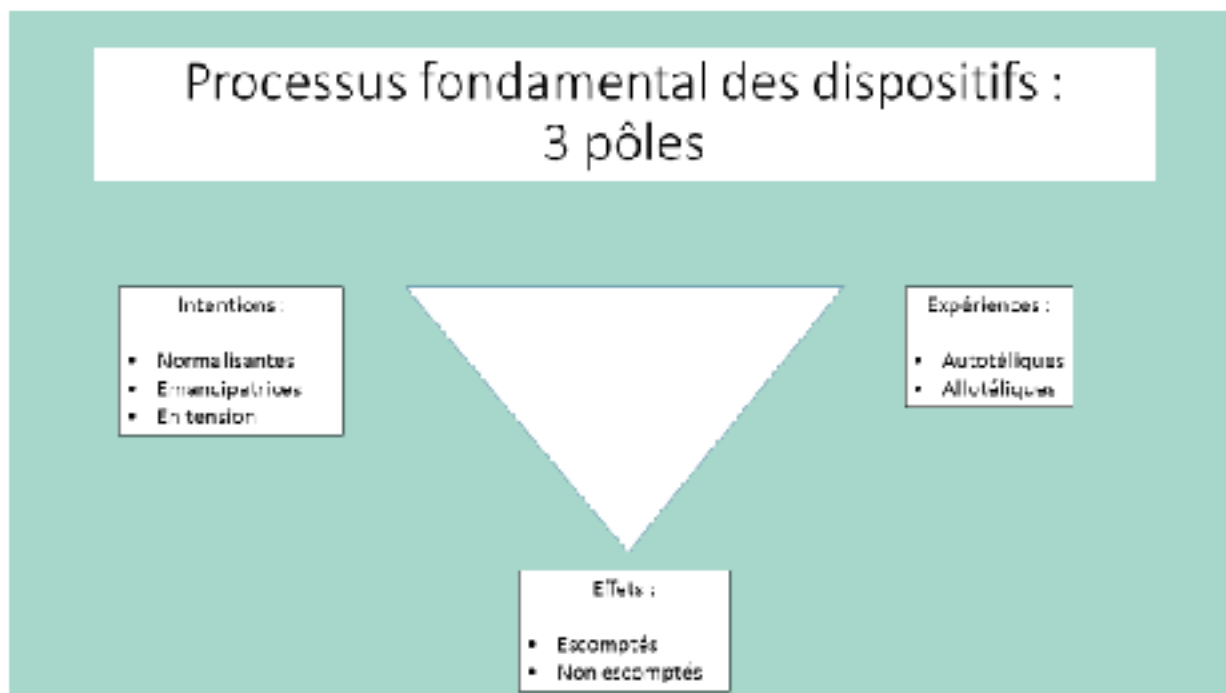


Figure 2, modélisation du processus fondamental des dispositifs

Nous avons cherché à explorer dans l'analyse de ce dispositif, les différents éléments de chaque pôle du processus fondamental des dispositifs. L'analyse des intentions, des expériences et des effets sera présentée.

12.1.1 Le processus fondamental

- Les intentions
 - Les intentions normalisantes

Les entretiens que nous avons conduits nous ont permis d'identifier deux intentions normalisantes principales. La première peut s'articuler autour de l'échange, la collaboration, et le partage entre les formateurs des différents IFSI/IFAS : « Alors la plate-forme est pensée comme un outil collaboratif et surtout un outil de mutualisation » (A1, 129). Une seconde intention a attiré notre attention et correspond à la formalisation de règles de fonctionnement. Celles-ci sont illustrées par la rédaction de cahiers des charges : « ont travaillé sur un cahier des charges » (A1, 8), de chartes de fonctionnement : « Alors la charte d'utilisation est en cours d'élaboration » (A2, 390), ou l'harmonisation d'un langage commun entre la société informatique et les usagers de la plate-forme numérique : « on a quand même demandé à la société qui a été choisie qu'au niveau de la terminologie, ce soit quand même quelque chose qui soit le plus rapprochant des termes qu'on utilise au quotidien » (A1, 64-65).

➤ Les intentions émancipatrices

Nous avons également identifié des intentions émancipatrices qui s'expriment notamment à travers l'autonomie des acteurs et qui passe par la formation des administrateurs : « les administrateurs, les représentants de chaque IFSI ont été conviés à une formation sur *l'utilisation des différents outils, les logiciels, les différents supports que constitue la plate-forme dans son ensemble* » (A1, 19). La formation des formateurs à la plate-forme et leur accompagnement a également été souligné : « *c'est d'accompagner au mieux en fait, le formateur dans sa pédagogie à distance* » (A2, 162-163). Nous ne pouvions passer sous silence l'intention d'amélioration de la formation des apprenants : « *définir quel serait l'outil le plus adapté aux étudiants en soins infirmiers.* » (A1, 9-10). Nous avons également observé que l'outil proposé offrait une certaine liberté aux formateurs pour élaborer leurs enseignements à distance : « Un logiciel de création créa-learning, qui va permettre de créer les supports, des modules de formation, avec différents outils, différentes actions au niveau de sa technicité » (A1, 146-148).

➤ Les intentions en tension

Nous avons également identifié une intention en tension entre normalisation et émancipation. Les initiateurs de la plate-forme ont mis en place une évaluation du dispositif. Cette évaluation a été réalisée par les formateurs : « Cet état des lieux à ce jour a été fait uniquement auprès des utilisateurs au niveau pédagogique. » (A1, 260-261). Il nous semble que cet élément réinterroge la norme ou le fonctionnement du dispositif car les formateurs sont consultés à ce sujet. L'occasion de porter une critique constructive et de faire des propositions leur est donné afin qu'ils puissent contribuer à l'améliorer. Une évaluation du dispositif par les apprenants est en projet « Dans un second temps on envisage un état des lieux auprès des apprenants : des étudiants et des élèves » (A1, 261-262).

• Les expériences

➤ Les expériences autotéliques

Les expériences autotéliques sont celles vécues par les étudiants qui sont les destinataires du dispositif. Nous avons fait le choix de nous centrer sur le développement professionnel des formateurs, nous n'avons pas construit d'outil permettant de recueillir d'éléments empiriques les concernant.

➤ Les expériences allotéliques

Les expériences allotéliques des acteurs sont disparates selon les établissements. L'utilisation de la plate-forme numérique par les formateurs est de deux niveaux. Soit ils s'en servent dans une visée pédagogique en créant des supports adaptés : « tous les formateurs ont au moins mis un cours en distanciel sur la plate-forme, et l'ont mis en e-learning » (A2, 206-207), soit ils s'en servent pour déposer des cours qui n'étaient pas destinés à ce support « il y a les IFSI qui n'utilisent la plate-forme que pour de la base de données » (A2, 156-157).

• Les effets

Les effets peuvent s'observer sous deux angles, on retrouve les effets escomptés et les non escomptés.

➤ Les effets escomptés

Les effets escomptés, par définition, sont ceux qui étaient prévus au début du projet par les initiateurs et les commanditaires. Ils ne sont pas nécessairement observés. Une évaluation de l'utilisation de la plate-forme actuellement en cours permettra de les identifier. Les entretiens que nous avons conduits ne nous ont pas permis de distinguer les effets escomptés des intentions des initiateurs et commanditaires, ce point fera l'objet d'une analyse critique de notre guide d'entretien

➤ Les effets non escomptés

Les administrateurs locaux ont mentionné plusieurs effets non escomptés. Le détournement du dispositif dans certains établissements qui utilisent la plate-forme comme une base de données alors qu'elle n'est pas destinée à cet usage : « il y a les IFSI qui n'utilisent la plate-forme que pour de la base de données » (A2, 156-157). Le développement des administrateurs locaux est également relevé : « finalement on s'enrichissait aussi de s'expériences des uns et des autres » (A1, 73-74). En ce qui concerne les ESI, ils ont créé des systèmes de communication parallèles au dispositif : « Oui. La messagerie est accessible, mais accessible auprès de l'équipe pédagogique, auprès des formateurs. L'interaction se fait là. Mais après entre eux c'est toujours des connexions avec des messageries. Mais après ils le font aussi de façon orale ou sur un support qu'ils ont créé » (A1, 317-319).

Les éléments recueillis nous ont permis de développer le processus fondamental de la plate-forme numérique. Nous poursuivrons en développant le processus opérationnel.

12.1.2 Le processus opérationnel

- *D'une lecture descriptive de la plate-forme numérique...*

Une première lecture des entretiens réalisés auprès des administrateurs locaux de la plate-forme permettra de situer le dispositif au niveau de l'ex région Midi-Pyrénées. Cette lecture sera complétée par un organigramme qui mettra en exergue les différents acteurs impliqués dans le projet plate-forme ainsi que leurs relations. Une analyse prenant comme cadre théorique les travaux de Ausseil (2013) enrichira ces lectures en proposant une modélisation du dispositif vu sous l'angle générique des dispositifs. Un dernier point sera abordé et permettra de modéliser la plate-forme numérique en prenant comme référence les dispositifs de formation de Ausseil (2013).

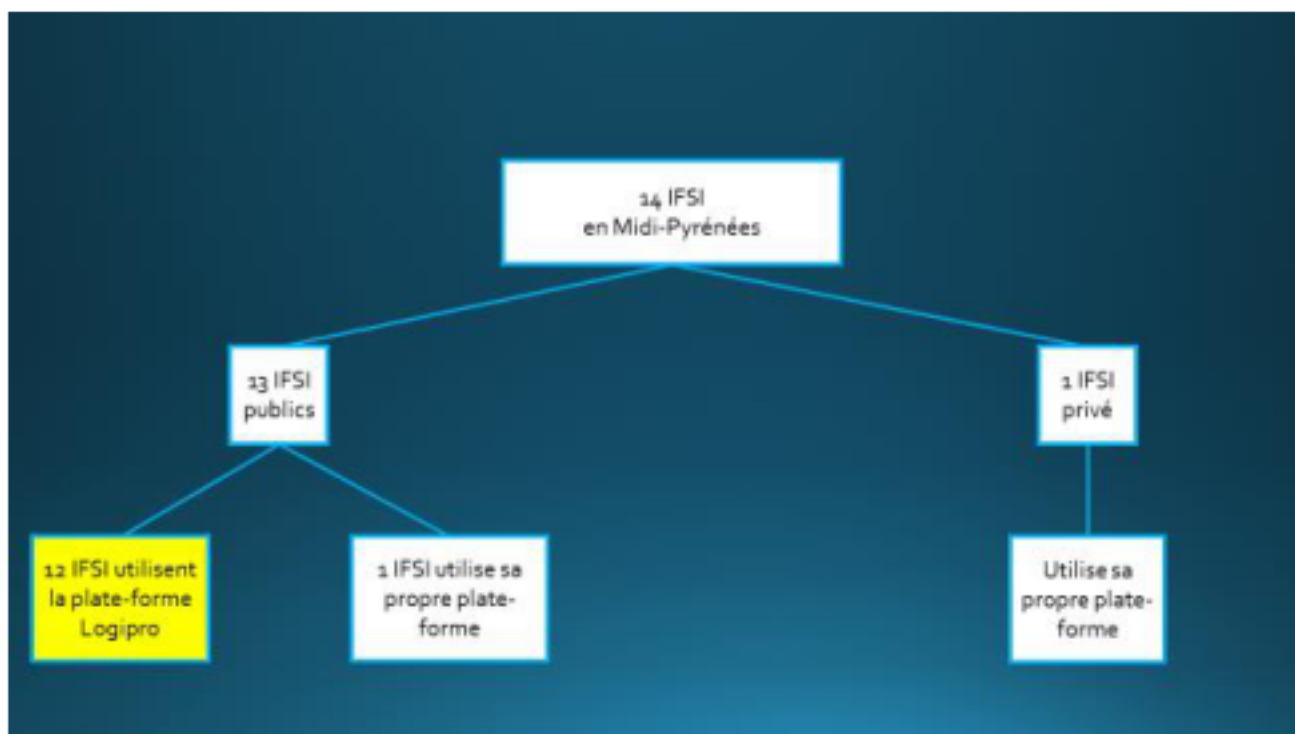


Figure 3, typologie des plates-formes utilisées en Midi-Pyrénées

Il ressort de cette figure que sur les quatorze IFSI que comptait l'ancienne région, douze ont fait le choix d'utiliser la même plate-forme. Deux autres IFSI utilisent leur propre plate-forme : « Donc en fait, la plate-forme, à l'heure actuelle est utilisée par tous les IFSI mais à différents

degrés, à l'exception de l'IFSI de... qui a sa propre plate-forme et de l'IFSI de... qui a sa propre plate-forme aussi » (A2, 41-43). Nous souhaitons faire apparaître l'ensemble des IFSI/IFAS de l'ex région Midi-Pyrénées car même si les logiciels retenus sont différents, tous proposent un dispositif de formation à distance et tous participent à l'instance CEFIEC plate-forme : « Par contre ces deux IFSI ont leurs représentants qui participent au sein du CEFIEC plate-forme. » (A2, 43-44). Le dispositif étudié est positionné au niveau du carré jaune de la figure 1.

Cette typologie peut être complétée par un organigramme qui permet d'identifier les acteurs et leurs relations. Il introduira le processus opérationnel de la plate-forme.

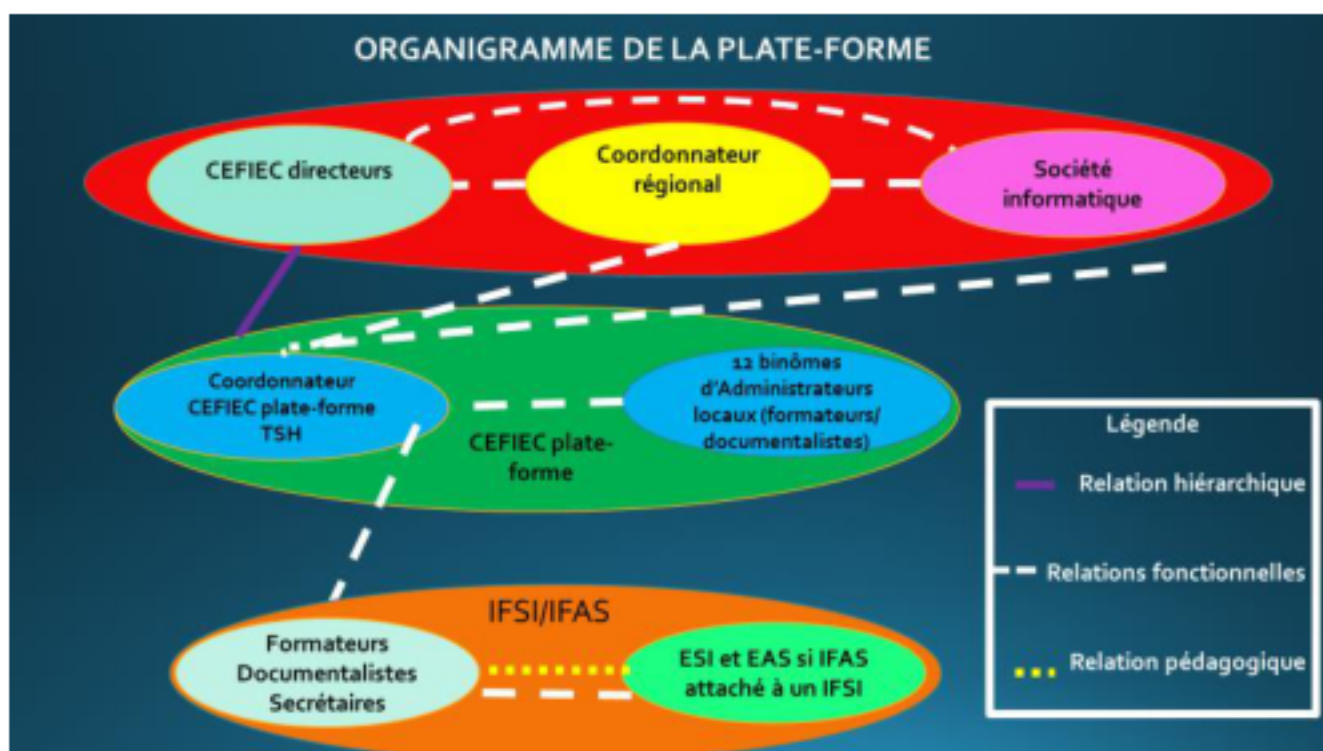


Figure 4, organigrammes des acteurs concernés par la plate-forme

- ...au processus opérationnel...

Aussel (2013) identifie cinq catégories d'acteurs. Chacune sera développée et illustrée par notre dispositif.

➤ Les initiateurs

Ils impulsent le projet, ils lui « donnent son essence » (Aussel, 2013, p.74). Les directeurs d'IFSI/IFAS, regroupés en instance (le CEFIEC directeurs), peuvent être associés aux initiateurs : (A1, 6), (A2, 51). Ils ont rédigé un cahier des charges relatif au logiciel qu'ils souhaitaient voir proposé aux ESI et EAS : « ont travaillé sur un cahier des charges pour arriver à définir *quel serait l'outil le plus adapté aux étudiants en soins infirmiers* » (A1, 8-9). Ils ont participé au choix de la société informatique en partenariat avec la région : Ils sont en relation avec un coordonnateur régional et la société informatique qui a fourni le logiciel : « *Toutes les sociétés qui ont accepté de s'engager dans cette démarche, vont être mises en parallèle pour qu'effectivement le choix soit fait, choix qui a été fait par les directeurs et évidemment la région Midi-Pyrénées.* » (A1, 42-45). Ils entretiennent avec ces deux acteurs des relations fonctionnelles. Ils sont également en contact avec le CEFIEC plate-forme avec qui les relations sont, cette fois, hiérarchiques. Ils entérinent ou valident les propositions qui sont faites par ce groupe de travail : « *s'il y a des actions vraiment à mener, dès lors que les directeurs ont validé* » (A1, 107).

➤ Le commanditaire

Un autre acteur apparaît dans les entretiens avec les administrateurs locaux : le coordonnateur régional : « il y a eu plusieurs réunions au niveau de la région avec un référent régional » (A1, 12), « *Là-dessus le conseil régional s'est porté, enfin a eu vent de notre réflexion, et puis y a trouvé aussi un intérêt, et donc a décidé d'être partie prenante à la création de cette plate-forme* » (A2, 19-21). Il représente la région, qui peut être considérée comme le commanditaire : « les commanditaires, qui peuvent être créateurs, possèdent les capacités de mobiliser les moyens humains et matériels pour permettre au dispositif de se mettre en place. » (Aussel, 2013, p.74). La région a acheté le logiciel et l'a mis à disposition des IFSI/IFAS : « *c'est la région qui en a fait l'acquisition. Il est mis à disposition des IFSI de la région mais c'est la région de budget* » (A1, 91-92). Elle a également participé à la rédaction du cahier des charges du logiciel, s'assure de sa bonne utilisation et a mis en œuvre son évaluation : « *Alors le coordonnateur c'est la personne au niveau de la région qui [...] est aussi garant de la bonne utilisation et du respect du cahier des charges, des choses qui ont été initiées par la région.* » (ibid., 90-93), « *le représentant de la région de mandat à ce qu'on évalue la plate-forme* » (A2, 237-238). Cet acteur est en contact avec les directeurs, la société informatique et

l'administrateur régional du CEFIEC plate-forme. Il entretient avec eux des relations fonctionnelles.

➤ Le prestataire

Apparaissent ensuite différentes sociétés qui proposent des logiciels de plates-formes numériques parmi lesquelles une seule sera retenue pour le projet : « Toutes les sociétés qui ont *accepté de s'engager dans cette démarche, vont être mises en parallèle pour qu'effectivement le choix soit fait, choix qui a été fait par les directeurs et évidemment la région Midi-Pyrénées.* » (A1, 42-45), « au final il y avait trois sociétés informatiques qui étaient dans la short list pour le projet. » (A2, 34-35). Les relations entre la société informatique, les directeurs et le coordonnateur régional et l'administrateur régional sont fonctionnelles.

➤ Les administrateurs

Vient ensuite le CEFIEC plate-forme. Ce dernier est composé d'un administrateur coordonnateur et de quatorze binômes, un par IFSI : « dans chaque IFSI de la région Midi-Pyrénées, donc tous les partenaires associés, il y aait un intervenant plus spécifiques sur le plan pédagogique et un autre plutôt sur le plan technique, donc deux administrateurs » (A1, 16-18), « Alors en fait nous avons ce coordinateur, et puis des administrateurs locaux dans chaque IFSI » (A2, 134). Les relations entre cet administrateur régional et les administrateurs locaux sont elles aussi fonctionnelles : « *Il n'y a pas de hiérarchie à proprement parler entre l'administrateur et nous, puisque nous avons de rôles différents* » (A2, 140-141). Le rôle de l'administrateur régional consiste essentiellement à transmettre les informations, il occupe une place de pivot entre les administrateurs locaux, le CEFIEC directeur, le coordonnateur régional et la société informatique : « Alors en fait, nous avons un coordinateur on va dire, régional, qui a un poste à temps partiel sur la plate-forme, qui est là pour faire le lien entre la société X et tous les IFSI de Midi-Pyrénées. » (A2, 113-114), « *cette personne soit l'interlocuteur privilégié, plutôt que chacun des IFSI s'adresse à la région une façon un petit peu anarchique* » (A1, 82-83), « *Par contre l'administrateur régional qui est coordinateur aussi, fait le lien entre le CEFIEC directeurs et notre CEFIEC plate-forme* » (A2, 144-145). Les administrateurs locaux occupent principalement une fonction de mise en œuvre. Ils ont fait évoluer le cahier des charges du logiciel rédigé par les directeurs et ont contribué au choix de la société informatique : « *En fait, chaque personne, chaque membre de l'équipe pilote, avait le cahier*

des charges, a eu en main les trois propositions écrites et à donner son avis et X a eu le plus de voix » (A2, 78-79). Ils s'assurent qu'il soit respecté dans les IFSI et le font évoluer : « Et nous en second temps, on va réfléchir à l'outil qui a été adopté, comment on peut le faire évoluer, qu'est-ce qu'on peut réajuster, avec différentes étapes. » (A1, 47-48).

Certains administrateurs locaux ont assuré une étape essentielle de la mise en place du dispositif, la phase de test qui a duré trois mois : « Donc effectivement pendant trois mois, ça a été l'objectif des IFSI faisant partie de l'équipe, c'était de tester » (A2, 103-104).

Les administrateurs locaux ont également un rôle de formation et d'accompagnement auprès de leurs collègues et des destinataires : « la plus part des formateurs ont pris des notes au fur et à mesure quand on leur a expliqué comment le mettre en place » (A2, 223-225), « Donc là, moi, mon rôle au niveau de l'IFSI, c'est de soutenir d'un point de vue technique les formateurs dans la mise en place de leurs modules, et puis de leur donner les nouvelles fonctionnalités de la plate-forme » (A2, 157-158).

Le CEFIEC plate-forme occupe une place centrale dans ce dispositif. Il fait le lien entre les acteurs appartenant aux phases de conception et de mise en œuvre. C'est également le seul élément du dispositif qui est en relation avec l'ensemble des acteurs mis à part les destinataires.

➤ Les partenaires

Les formateurs, dans cette modélisation, sont situés dans la phase de diffusion. Ils sont associés aux partenaires qui : « ne peuvent être ni créateurs, ni administrateurs, ils intègrent la mise en œuvre du dispositif après que celle-ci ait été pensée et organisée. Ils sont favorables à la réussite du dispositif et contribuent à sa réalisation » (Aussel, 2013, p. 74). Leur rôle est de concevoir des enseignements qui viendront alimenter le logiciel ou d'y déposer des informations qui seront consultées par les destinataires. Les secrétaires trouvent ici également leur place. Elles y déposent notamment les plannings ou des informations administratives.

➤ Les destinataires

Les destinataires forment la dernière catégorie d'acteurs présents par un dispositif. Ils « peuvent être initiateurs, sont ceux à qui s'adresse le dispositif et qui évoluent dans cet espace créé. » (Aussel, 2013 ; p. 74). Dans notre dispositif, cette catégorie est représentée par les ESI et les EAS qui bénéficient des enseignements mis en ligne par les formateurs.

Un autre élément à repérer est le fonctionnement du dispositif. Les relations fonctionnelles sont largement majoritaires, elles représentent qualitativement 80% des types de relations alors que les relations hiérarchiques et pédagogiques représentent chacune 10% des relations.

- ...à une modélisation

Comme nous l'avons évoqué, nous nous appuyons, pour cette partie, sur les phases du processus opérationnel de Aussen (2013). Elles permettent de proposer une modélisation de la plate-forme numérique.

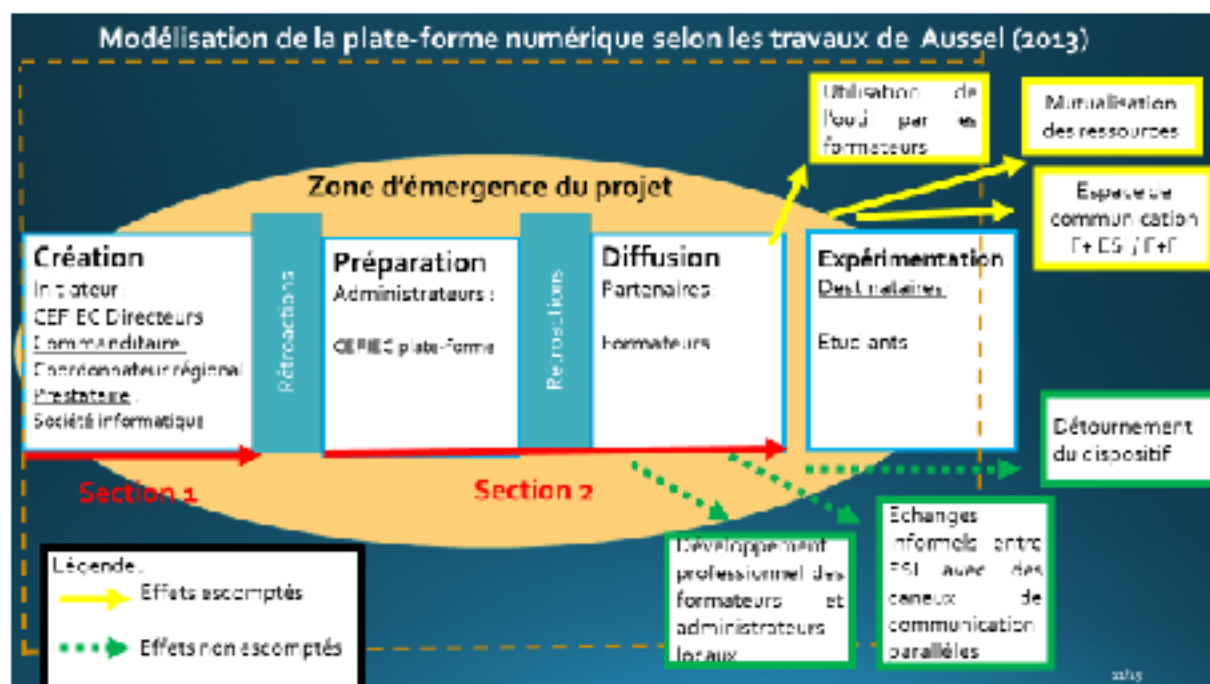


Figure 5, les phases du processus opérationnel

Les pointillés oranges « symbolisent les contours poreux du dispositif avec son environnement » (Aussen, 2013, p. 74). Comme évoqué précédemment, nous avons fait le choix d'aborder le dispositif plate-forme comme un macro dispositif. Toutefois, ce dernier n'est pas indépendant, il évolue lui-même dans d'autres dispositifs que peuvent être la formation IDE, la politique de formation régionale. Cette délimitation perméable matérialise le système auquel ce dispositif appartient, système que nous avons fait le choix de ne pas explorer.

La section 1 « correspond à la conceptualisation du dispositif vu et intègre la phase de création qui permet la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à sa réalisation. » (ibid.,

p.75). Concernant notre plate-forme, nous identifions trois acteurs qui ont contribué à cette phase. Le CEFIEC directeurs qui a été à l'initiative du dispositif. Ensuite l'interlocuteur régional et plus globalement la région qui a soutenu et financé ce projet. Le dernier acteur est la société informatique qui a conçu et adapté le logiciel de la plate-forme.

La section 2 correspond à : « la mise en œuvre du dispositif c'est-à-dire aux phases de préparation et de diffusion qui incluent respectivement les moyens, humains et matériels mobilisés dans son agencement » (ibid.).

La phase de préparation est consécutive de la phase de création, et initiatrice de la phase de diffusion. Cette phase permet de situer les administrateurs rassemblés au sein du CEFIEC plate-forme dans le projet qui « peuvent être créateurs, assurent le bon déroulement du projet, ils s'occupent de sa mise en œuvre. » (ibid., p.74). Dans notre situation, ils n'ont pas participé à la création. En revanche, ils ont œuvré à des aménagements du logiciel par l'adaptation du langage de la société informatique à celui des IFSI/IFAS. Ils ont testé le logiciel auprès de groupes de formateurs et d'étudiants. Ils ont également élaboré un cahier des charges opérationnel, élaborent actuellement des chartes de fonctionnement de l'outil. Ils ont assuré la formation les équipes pédagogiques de leurs établissements respectifs et, concernant notre établissement, présente la plate-forme aux ESI et EAS. Ils ont mis en œuvre une évaluation du logiciel par les formateurs et analysent les résultats de cette évaluation après avoir recueilli les données.

La diffusion illustre le travail des formateurs qui mettent en ligne des enseignements.

La phase expérimentation correspond à : « l'aboutissement du dispositif dans sa réalisation, dirigé vers les destinataires. » (ibid.). Les ESI et EAS trouvent ici leur place. Cette phase se trouve sur la frontière du dispositif. Elle est à la fois à l'intérieur du dispositif car les destinataires bénéficient et utilisent le dispositif. Mais elle est aussi à l'extérieur car les destinataires l'« expérimentent avec des éléments contextuels et individuels qui échappent au dispositif (dehors) » (ibid.). Le point souligné par un des administrateurs locaux concernant la mise en place de mode de communication informels entre étudiants nous laisse penser que, dans le dispositif que nous avons étudié, une rétroaction pourrait être placée entre les phases de diffusion et d'expérimentation.

- *...vers une modélisation de la plate-forme-numériques de douze IFSI/IFAS de l'ex région Midi Pyrénées*

La figure suivante permet de proposer une modélisation de la plate-forme numérique que nous avons analysée. Cette figure s'appuie sur celle de Aussel (2013, Figure 7, p. 81). Nous avons tenté de faire apparaître l'ensemble des éléments qui constituent notre dispositif. Toutefois, pour une facilité de lecture, les résultats de l'analyse relative aux effets et expériences ne sont pas positionnés.

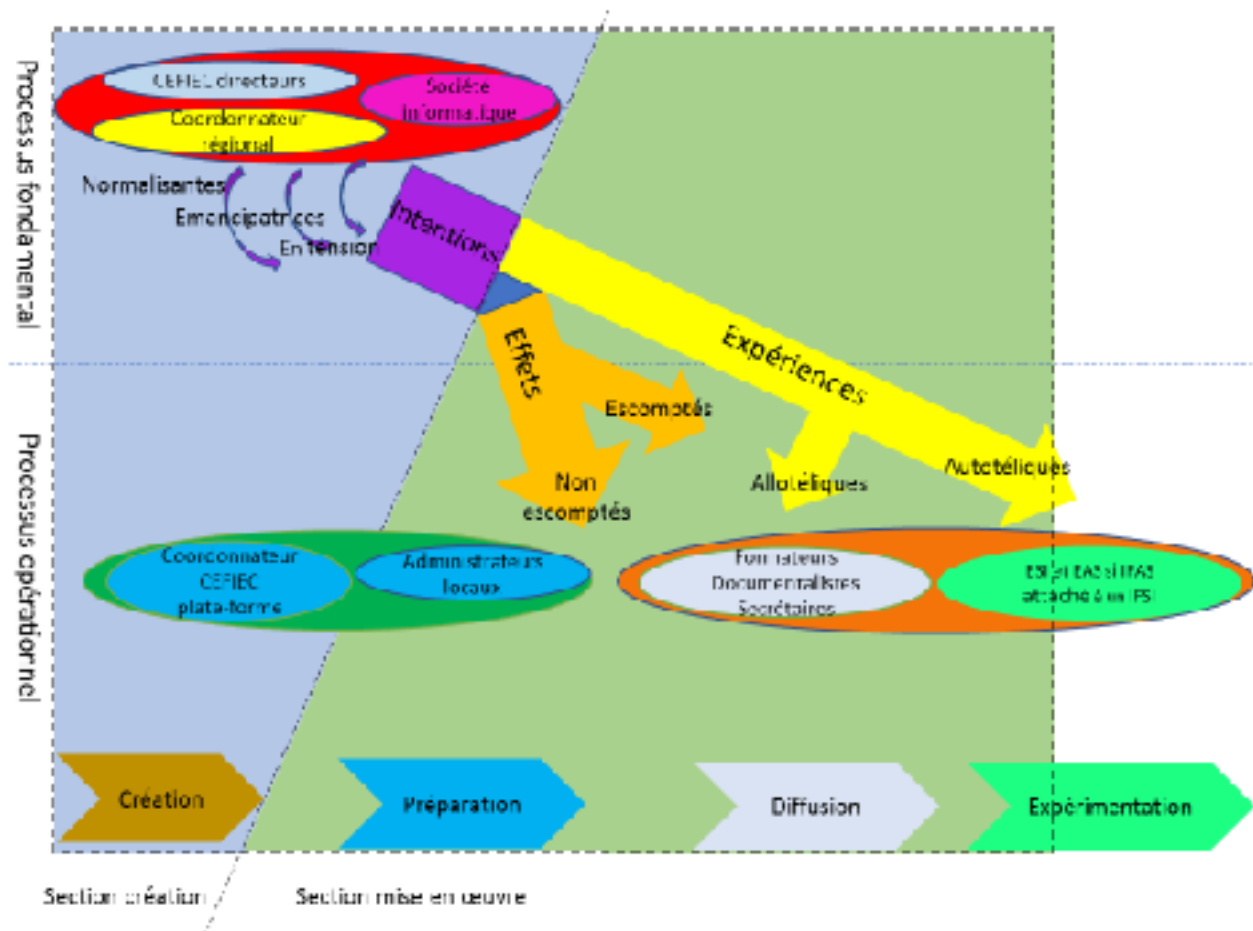


Figure 6, modélisation de la plate-forme numérique de douze IFSI/IFAS de l'ex région Midi Pyrénées

13 Analyse des entretiens individuels

Cette partie de l'analyse s'attachera à repérer les indicateurs de développement professionnel des formateurs qui participent au réseau apprenant, tels qu'ils ont été développés par Lefeuvre et al. (2009). Ces indicateurs regroupent notamment les représentations professionnelles, la

conceptualisation de l'activité, la connaissance des outils et des instruments. Ces premiers indicateurs sont complétés par le sentiment d'efficacité personnelle, les capacités de prévoyance, de régulation et d'auto-analyse. L'analyse s'appuiera sur la retranscription des entretiens individuels menés auprès des formateurs. Elle met lumière, notamment au sujet des représentations des formateurs, certaines notions ou concepts développés précédemment comme l'innovation, le dispositif ou l'accompagnement. Ils seront explorés cette fois en prenant pour appui les éléments empiriques recueillis auprès de formateurs. D'autres comme la communication ou l'autonomie sont également soulignées par les formateurs et contribueront à l'analyse du développement professionnel des formateurs.

13.1 Les représentations des formateurs sur la plate-forme

Une première lecture des entretiens fait apparaître que les termes associés à plate-forme, lorsqu'elle n'est pas explicitement citée, sont au nombre de quatre. Les formateurs utilisent les termes outil, dispositif, média ou circuit officiel. Toutefois, le terme outil est quasi systématiquement utilisé et représente 94% des occurrences.

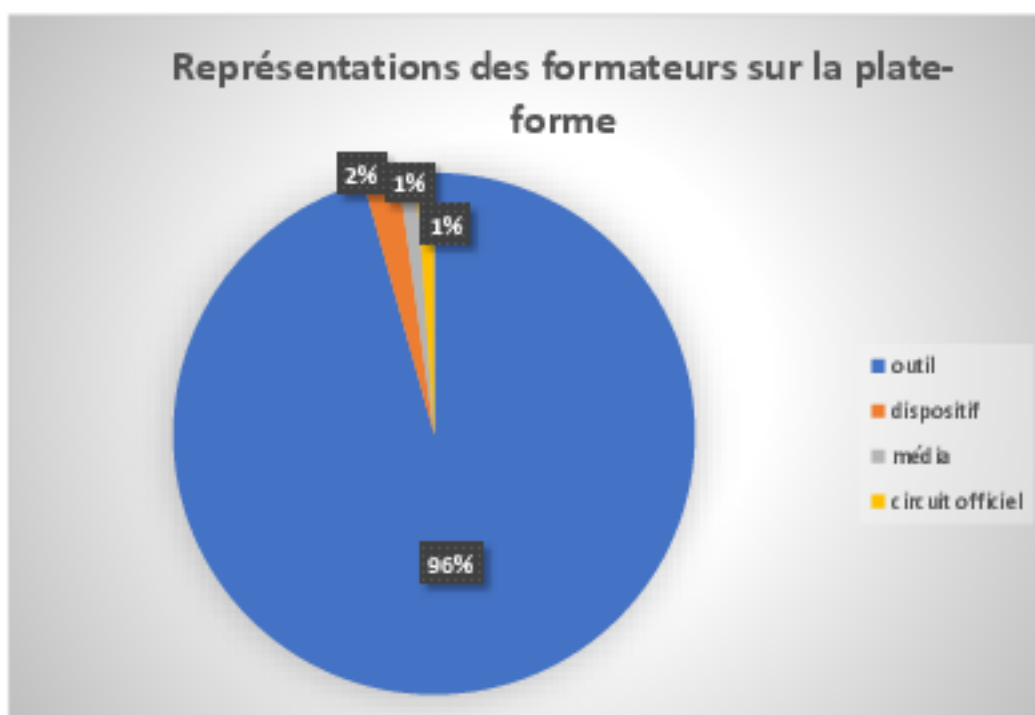


Figure 7, représentations des formateurs la plate-forme

Lorsque le terme outil est qualifié, la notion d'innovation lui est associée à 48%, le qualificatif pédagogique dans 29% des situations et celui de numérique à hauteur de 23%.

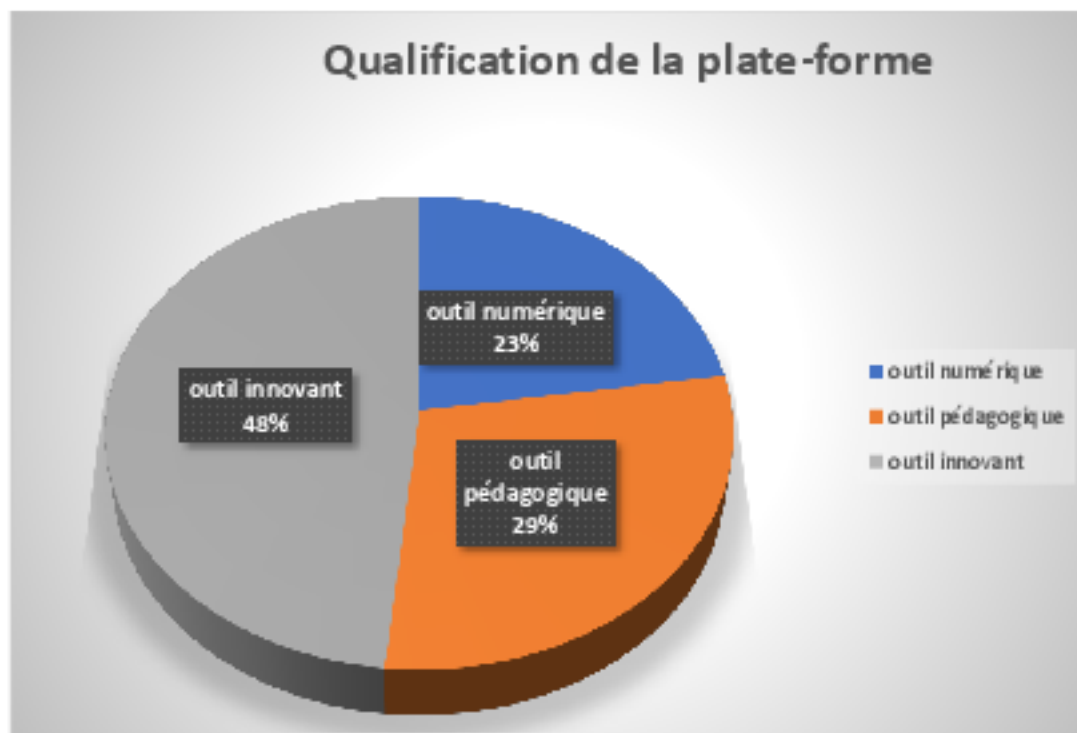


Figure 8 : qualification de la plate-forme

Ces deux graphiques montrent que les formateurs perçoivent la plate-forme numérique comme étant au service de leur exercice professionnel. Elle contribue à la formation des apprenants en étant qualifiée de pédagogique « il y a le volet pédagogique » (F3, 17).

13.2 La plate-forme : un outil innovant

Elle reste toutefois un outil innovant. L'analyse de ces entretiens permet d'identifier le processus innovant développé par Alter (2013). Différentes étapes de ce processus peuvent être repérées. L'incitation s'illustre par une décision des instances régionales : « La plate-forme numérique est un outil qui a été mis à la disposition des formateurs par la région » (F1, 16), décision relayée par la direction précédente de l'IFSI : « Mais on a mis à notre disposition une plate-forme, l'objectif c'était de l'utiliser Le formateur » (F3, 182), « Alors c'était un des objectifs assignés à l'ensemble de l'équipe » (ibid. 179). L'appropriation est également exprimée à plusieurs reprises dans les entretiens. Le formateur F1 exprime le fait qu'ils s'attribue progressivement les instruments de la plate-forme : « je pense que je m'approprie cet outil petit à petit » (F1, 133-134). F4 évoque quant à lui qu'il avait déjà commencé à s'approprier ce dispositif avant sa mise en place car « c'est quelque chose que j'appréhendais déjà un petit peu parce que je m'intéresse au monde numérique » (F4, 30-31). Ce même formateur illustre le

processus de diffusion. Il a réalisé une intervention sur la classe inversée facilitée par l'outil plate-forme auprès de l'équipe pédagogique : « *Après j'ai fait une présentation de ce que j'entendais par la classe inversée et comment la faire vivre* » (F4, 246). Ce formateur a également créé un tutoriel destiné à ses collègues : « *faire un premier retour sur mon vécu et sur le vécu des étudiants avec l'utilisation de la plate-forme et ce que j'ai fait dernièrement, c'est de réaliser une vidéo explicative à destination de mes collègues pour l'utilisation d'un logiciel* » (F4, 249-250). Il renforce une posture de précurseur et cherche à enrôler ses collègues en cherchant à « *intégrer l'ensemble de mes collègues de l'IFSI dans l'expérience que j'ai pu avoir avec la plate-forme et cette méthode pédagogique de la classe inversée.* » (F4, 240-241). A contrario, le formateur F3 adopte une posture plus modérée. Il précise que son utilisation de la plate-forme reste marginale : « *je ne me suis pas mise à utiliser la plate-forme de manière importante dans la conception de mes unités d'enseignement* » (F3, 48-49). Il précise également qu'il est sceptique voire réticent et s'interroge sur la pertinence ou l'efficacité de cet outil : « *Mais je reste dubitative quand même. Je reste perplexe. Je ne fais pas partie des gens qui pensent que c'est le remède à tout, que c'est incontournable, qu'il faille absolument le faire* » (F2, 116-118). Ces propos illustrent les travaux de Callon cité par Alter (2013) pour qui évoque la controverse, des divergences face à une innovation. Les phases d'institutionnalisation et de normalisation n'ont pas été repérées. Le fait que cet outil ait été mis en place il y a un peu plus d'un an en est probablement la cause.

Dans la partie conceptuelle de notre recherche, nous avons identifié que Cros (2001), soulignait que la posture de l'enseignant vis-à-vis d'un dispositif innovant pouvait modifier « *la nouvelle façon qu'il a de regarder son métier* » (Cros, 2001, p. 25). Cette nouvelle façon qu'ont les formateurs de leur métier en lien avec la plate-forme porte notamment sur la relation qu'ils entretiennent avec les ESI, et sur la distance qui les sépare. Le formateur F1 précise que la plate-forme lui a donné l'occasion de se rapprocher des apprenants : « *Après je me rendais compte que parfois, il n'y avait un fossé, [...], un écart entre les élèves qui avaient l'habitude, enfin cette génération, la génération des jeunes à utiliser des outils informatiques et technologiques alors que moi, je suis plutôt de l'ancienne école. Et avec cette formation on m'a obligé à m'y intéresser. Maintenant je me dis que si ça peut me rapprocher entre guillemets des étudiants et de leurs propres pratiques* » (35-40). A contrario, le formateur F3 souligne que la plate-forme lui donne l'impression de l'éloigner des ESI : « *Ce qui me fait dire que ce n'est pas là que se pose ma réticence à éventuellement l'utiliser, mais plus dans le mode de communication, ce fait de ne pas se voir, de ne pas se parler directement.* » (F3, 26). Les formateurs F2 et F4 restent

vigilants sur les effets de cet outil sur leur relation avec les apprenants : « *Je pense que c'est assez interactif, donc moi j'aime bien ce côté-là, le lien qu'il peut y avoir avec l'étudiant, mais il faut garder le lien. Il ne faut pas que ce soit le côté e-learning uniquement en distanciel, qu'il n'y ait plus ce face à face* » (F2, 199-202), « *la plate-forme et le fait de mettre des enseignements à distance ne doit pas mettre les étudiants à distance des formateurs* » (F4, 297-298). Une autre posture évoquée par les formateurs est de considérer les ESI comme des apprenants autonomes. Cela se traduit par une mise en ligne des enseignements assez longue qui permet aux étudiants de s'organiser librement : « *c'est quelque chose qui va venir en plus de ce qu'ils ont déjà organisé et que si on leur laisse trop peu de temps pour s'organiser, ça va venir se rajouter à quelque chose qu'ils ont déjà. Alors que si on l'anticipe davantage, ils vont pouvoir ventiler un peu mieux leur travail et l'intégrer plus facilement* » (F4, 95-98).

13.3 La plate-forme : canal et objet de communication.

13.3.1 La communication formateurs/étudiants

Nous l'avons vu avec le formateur F3, la communication formateurs/étudiant via ce canal ne fait pas l'unanimité. D'autres au contraire y voient un « circuit officiel » (F2, 115) pour communiquer avec l'ensemble des étudiants d'une promotion alors qu'auparavant il passait par l'intermédiaire des délégués. Le formateur F4 se représente la plate-forme comme un espace sûr de ressources pédagogiques fiables pour les ESI « *c'est que parfois il y a des sites qui peuvent être plus ou moins litigieux, il peut y avoir des manœuvres ou des manipulations qui peuvent être compliquées à mettre en œuvre pour les étudiants pour accéder à des ressources et donc le fait d'avoir une plate-forme, ça uniformise le moyen d'accéder à des données* » (F4, 19-24).

13.3.2 Les échanges entre formateurs, au sujet et sur la plate-forme

La communication formateurs/étudiants est bien repérable dans les discours. En revanche, les échanges, le partage de ressources, la mutualisation des enseignements inter IFSI, tels qu'ils sont souhaités dans les intentions des initiateurs du projet n'apparaissent à aucun moment. Nous formulons l'hypothèse que ce projet ou que l'appropriation de la plate-forme par les formateurs ne sont pas arrivés à un niveau de maturité suffisant pour être mis en place.

En revanche, la plate-forme fait bien l'objet d'échanges entre les formateurs interviewés. Toutefois, un seul formateur relève une communication formelle et institutionnelle et a présenté

son travail au cours d'une réunion pédagogique (F4, 246-247). Les autres formes de communications font l'objet d'échanges informels. Ils sont encouragés par deux modes de proximité. Les formateurs F3 et F4 soulignent une proximité géographique avec d'autres formateurs plus expérimentés sur la plate-forme qui facilitent ces échanges : « Le fait que je sois dans un *bureau où je partage l'espace avec deux autres formateurs qui utilisent beaucoup la plate-forme* a forcément eu une incidence sur la manière dont je pensais mes enseignements et je pense que ça va évoluer. » (F3, 65-68). Les formateur F1 et F3 signalent une proximité organisationnelle : « *Ensuite, c'est une autre proximité en lien avec le fait que dans l'année de formation dont je suis référente, il y a une formatrice qui elle aussi utilise beaucoup la plate-forme dans ces unités d'enseignement donc ça, ça a aussi une influence. Mais ça reste informel.* » (F3, 71-74).

Les formateurs F2, F3 et F4 expriment le souhait de formaliser les échanges institutionnels autour de la plate-forme et des outils pédagogiques en général. A la question : « Est-ce que vous échangez régulièrement votre expérience, ou est-ce que vous communiquez régulièrement avec vos collègues sur le thème de la plate-forme ? », le formateur F2 répond « A mon sens pas suffisamment. Mais j'allais dire comme pour tout outil pédagogique » (257), quand le formateur F4 regrette ce situation : « *Mais on n'a pas pris le temps encore, au cours d'une réunion pour reposer ça. C'est vrai qu'il faudrait le faire* » (262-263).

13.4 La relation d'accompagnement par la plate-forme

L'accompagnement des étudiants est un élément relevé par les quatre formateurs interviewés. Pour le formateur F4, cet accompagnement commence en présentant l'outil aux ESI, les intérêts qu'ils peuvent en retirer, ainsi que ceux des méthodes pédagogiques associées : « *C'est quelque chose que j'ai fait d'emblée, leur expliquer les tenants et les aboutissants* » (F4, 124-125). Pour le formateur F2, cet accompagnement consiste notamment, à donner des repères aux étudiants pour qu'ils s'approprient l'outil : « *Qu'il en voit l'intérêt et ce que ça peut lui apporter aussi, mais il faut que ce soit accompagné. Si du jour au lendemain on utilise la plate-forme sans expliquer derrière pourquoi, je pense qu'il y a un risque pour l'étudiant qu'il se sente perdu* » (F2, 61-63). Ce même formateur explique cette nécessité d'accompagnement des ESI par l'autonomie que demande cet outil, que cette autonomie n'est pas innée et ne se décrète pas : « *Parce que c'est vrai que la plate-forme demande une plus grande autonomie et il faut donc que l'étudiant soit en capacité de comprendre cette autonomie.* » (59-60). Pour le formateur

F3, cet accompagnement passe par sa recherche de développer les connaissances des ESI : « ce qui est acquis ou non pour pouvoir continuer à progresser dans les apprentissages » (F3, 41-42). Le formateur F1 perçoit la plate-forme comme un facilitateur dans l'accompagnement qu'il propose aux ESI et dans sa relation avec eux : « ça peut être un levier dans mon *accompagnement et dans l'enseignement de tous les jours* » (F1, 40-41), ou un outil permettant de renforcer sa posture de formateur : « *mais j'ai vraiment l'impression d'être encore plus acteur de la pédagogie* » (F1, 180). Celle du formateur 4 s'appuie sur la plate-forme pour enrôler les ESI : « *Non après ma motivation [...] et leur donner l'envie de s'intéresser à ce qu'on leur propose* » (F4, 204-206).

13.5 La plate-forme : un dispositif panoptique

Sur les quatre formateurs interrogés, trois vérifient le travail des étudiants sur la plate-forme. Le Formateur F1 demande des retours de travaux par mail : « Par contre, je leur avais demandé *qu'ils me renvoient en individuel le travail qu'ils avaient fait l'après-midi* pour que je puisse superviser les travaux » (F1, 65-66). Les formateurs F3 et 4 utilisent la fonction contrôle de la plate-forme ou regrettent de ne pouvoir la mettre en œuvre plus facilement. Ils se renseignent pour identifier le nombre d'étudiants qui se sont connectés, le temps qu'ils y ont passé et s'ils sont allés jusqu'au bout de l'exercice : « En fait, *peu d'étudiants* ont fait cet exercice. Peu sont allés sur la *plate-forme et ont fait l'exercice* » (F3, 96-97)

Les étudiants n'ont pas la possibilité de savoir si un contrôle de leur travail a été réalisé. Cette fonction de la plate-forme renvoie au dispositif panoptique développé par Foucault (1975), dispositif d'où l'on peut tout observer sans être vu. Les intentions des formateurs sont argumentées par une approche pédagogique de cette posture : « de récupérer des informations qui peuvent ensuite être analysées, comprises et *permettre d'individualiser, enfin je ne sais pas si ça fait partie d'autres questions après, mais d'individualiser le suivi d'un étudiant* » (F2, 28-30).

13.6 La conception de l'activité.

Les formateurs F1 et F4 ont fait évoluer leurs enseignements suite aux évaluations que les étudiants avaient renvoyées. Pour les formateurs F1 et F2, ces évaluations étaient plus ou moins informelles, et se faisaient sous formes d'échanges avec les étudiants, ou en comparant les connaissances d'une promotion par rapport à celle de l'année précédente. Pour le formateur F4,

la démarche est tout autre. Il envoie des questionnaires à l'ensemble des étudiants après chaque enseignement en ligne. Ceci lui a permis d'identifier des critères de pertinence ou d'efficacité et de faire évoluer continuellement ses activités. Les points sur lesquels l'accent a été mis sont l'anticipation de la mise en ligne, le temps de l'activité qui ne doit pas excéder selon lui quarante-cinq minutes à une heure. La lisibilité et la facilité d'utilisation sont deux autres critères importants à respecter pour ce formateur.

13.7 L'évolution des instruments utilisés par les formateurs

L'évolution de la conception l'activité des formateurs leur a permis de faire évoluer les outils et instruments qu'ils mobilisent à travers la plate-forme. Le formateur F4 évoque que la mise en place d'un instrument a considérablement élargi le panel des outils qu'il pouvait utiliser : « à partir du moment où j'ai investi les quiz, j'ai essayé de diversifier, d'utiliser les différents types de questions, ou modalités de questions qui étaient disponibles sur la plate-forme » (157-158), « Et puis c'est vrai que le fait d'avoir une plate-forme, ça m'a aussi donné l'idée de dire [...] et c'est ce que j'ai proposé, d'utiliser une vidéo assez courte, qui reprend les points principaux avant qu'ils n'assistent à ce cours » (160-165).

Concernant les fonctionnalités offertes par la plate-forme, tous les formateurs expriment le fait qu'ils n'en connaissent pas la totalité : « il y a plein de fonctionnalités qui apparemment sont intégrées de dans et dont je ne connaissais pas l'existence » (F4, 285-286). Cet élément est un indicateur de développement professionnel des formateurs selon Rabarel (1995) cité par Lefeuvre et al (2009), pour qui le développement professionnel peut se mesurer par la connaissance de la diversité des instruments à mobiliser et l'évolution de la capacité à les utiliser. Cela nous fait dire que la plate-forme est un outil complexe même qui demande encore à être exploré par les formateurs.

13.8 Le sentiment d'auto-efficacité des formateurs et la plate-forme

Les formateurs F1, F2 et F3 se sentent en capacité d'utiliser la plate-forme même si leurs propos sur les fonctionnalités laissent suggérer que l'ensemble des tâches possibles ne peut être mis en œuvre. Cette situation peut s'expliquer par le manque de maîtrise de la plate-forme en elle-même, mais aussi par des limites relatives à l'environnement informatique inhérent à cet outil : « Des cours à distance sur la plate-forme je ne pense pas parce que ma maîtrise de l'informatique est très basique et que, arriver à faire des supports de cours à la limite oui, à

mettre des animations sur les supports de cours que j'utilise en cours, ça j'arrive à le faire, mais de là à poser ma voix sur mon support de cours pour expliquer ce qui est sur mon support de cours, ça va être difficile. » (F1, 157-161).

Le formateur 2 estime avoir besoin d'un temps d'accompagnement par des pairs ou par les administrateurs. Il souhaiterait que cet accompagnement prenne la forme d'un tutorat et porte sur les différentes fonctionnalités de la plate-forme ainsi que sur la mise en ligne des enseignements : *« J'aurais besoin d'un temps de tutorat, pas forcément très long, pas une formation animée par quelqu'un de l'extérieur, mais des gens qui sont formés et qui sont à l'intérieur »* (F2, 183-185), *« Ce dont j'ai besoin au départ c'est mettre en ligne. Une fois qu'on a fait notre TD, notre module, de le mettre sur la plate-forme. »* (F2, 186-187).

13.8.1 Au niveau des motivations intrinsèques

Les ressentis des formateurs sur la plate-forme sont doubles. Cet outil est perçu comme un outil qui est bénéfique pour la formation des apprenants : *« Donc c'est un outil déjà qui est intéressant. Ça c'est le volet pédagogique »* (F2, 43). En revanche, le logiciel qui sert de support est peu apprécié. Il est considéré comme peu fonctionnel, peu pratique et peu intuitif : *« celle qu'on a à notre disposition, en termes d'ergonomie et de praticité, ce n'est pas l'outil le plus simple à utiliser. La manœuvre qui consiste à mettre le contenu en ligne, je trouve ça un peu fastidieux. J'attendais et j'espérais quelque chose de plus simple. »* (F4, 31-34).

Les motivations intrinsèques sont elles aussi partagées. Le formateur F3 reste dubitative, perplexe quant à l'utilisation de la plate-forme. Il exprime un sentiment personnel négatif et perçoit la plate-forme comme une menace probable à l'apprentissage des ESI : *« La problématique, c'est, est-ce que je pense, au fond de moi, que ça apporte de la valeur ajoutée, plutôt que d'être en présence. Pour l'instant, je n'ai pas tranché. Le peu d'expérience que j'ai, malheureusement peut-être, je ne sais pas, ne me met pas sur ce chemin-là. »* (F3, 127-130).

Les autres formateurs ne partagent pas cet avis. Le formateur F2 apprécie l'enrichissement que peut apporter cet outil au niveau des supports pédagogiques utilisés qui permettent d'avoir une approche plus ludique et interactive : *« ça multiplie, ça démultiplie les différents supports qu'on peut utiliser autre que le papier »* (F2, 195-196), *« donc moi j'aime bien ce côté-là »* (F2, 200), *« Donc comme c'est plus ludique »* (F2, 197). Le formateur F1 ressent du plaisir parce qu'il met du sens dans cette pédagogie : *« Maintenant j'y prends du plaisir ouï parce que justement j'en vois l'intérêt »* (F1, 169). Quant au formateur F4, il apprécie d'avoir davantage d'outils à

sa disposition pour construire ses enseignements : « *Donc oui c'est quelque chose qui me plaît. Disons que c'est un outil pédagogique supplémentaire.* » (F4, 196-197).

13.8.2 Au niveau des motivations extrinsèques

Les motivations extrinsèques ont été peu explorées dans nos entretiens, la seule question que nous avons formulée à ce sujet portait sur la présence du critère plate-forme dans les entretiens d'évaluation, critère qui n'a pas fait l'objet d'objectifs ciblés l'année dernière. Nous n'avons pu recueillir suffisamment d'éléments empiriques pour analyser ce critère de développement professionnel.

13.9 Synthèse des entretiens individuels des formateurs

Ces entretiens font le lien entre la partie conceptuelle de notre travail et la recherche sur le terrain. Les acteurs, les postures de l'innovation y sont repérés.

L'approche panoptique du dispositif de Foucault est également illustrée par la possibilité pour les formateurs de voir sans être vus.

La communication prend une place fondamentale dans ces entretiens. Ils nous apprennent qu'en lien avec la plate-forme, la communication se fait entre formateurs et étudiants, entre formateurs et formateurs d'un même IFSI mais qu'elle ne franchit pas les murs de l'établissement. Cette communication entre formateurs reste informelle dans la majorité des cas.

Les formateurs insistent aussi sur le concept d'accompagnement des étudiants notamment pour les conduire vers une autonomie d'utilisation de l'outil.

Le logiciel support de plate-forme est considéré par les formateurs comme un outil peu convivial et difficile à utiliser. Trois sur quatre voient dans cet outil une pertinence pédagogique, ont fait évoluer leurs conceptions des activités, même si le panel des fonctionnalités disponibles reste à découvrir.

Cela explique probablement un sentiment d'efficacité personnelle plutôt négatif, mais qui n'impacte pas les motivations intrinsèques qui, elles, sont bien affirmées.

14 Analyse du développement professionnel via la référentialisation

Au cours des quatre réseaux apprenants, les formateurs se sont engagés dans un processus de création d'un référentiel d'évaluation des enseignements qu'ils déposent sur une plate-forme. Ce travail de référentialisation leur a permis d'identifier des critères d'efficacité qui seront restitués dans une première partie. Notre travail de recherche ne se limite pas à la création d'un référentiel d'évaluation des pratiques des formateurs, mais cherche à comprendre en quoi la référentialisation contribue à leur développement professionnel. Afin de répondre à cette problématique, les retranscriptions des réseaux apprenants seront analysées sous l'angle des indicateurs du développement professionnel afin d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche.

Dans une perspective de compréhension des références, les citations feront apparaître dans un premier temps le formateur, le numéro du réseau apprenant d'où la citation est extraite, et finiront par le numéro de ligne de la retranscription. Par exemple le formateur F1 s'exprimant au quatrième réseau apprenant, et dont la citation se trouve à la ligne 421 sera noté (F1, RA4, 421).

14.1 Quelques critères verbalisés

Les premiers critères d'efficacité retenus par les formateurs sont en lien avec l'évolution de leur conception de l'activité. Ils s'articulent autour des informations à communiquer aux étudiants pour présenter la plate-forme dans le dispositif de formation : « Donc forcément on commence par le début et le début c'est la présentation du module, du travail. Comment on s'y prend, comment on l'annonce, comment on l'explique » (F2, RA4, 46-50), « la question qu'on s'était posée ensemble, à savoir la question de la présentation de la séquence sur la plate-forme en amont » (F1, RA4, 56-57). Ils estiment que cette phase de présentation de l'outil est indispensable à l'enrôlement des étudiants.

Après avoir identifié cette présentation générale, ils se sont intéressés aux informations à faire apparaître sur les enseignements. Le choix de ce critère est argumenté par la volonté de rendre leurs consignes plus claires et de faire adhérer les étudiants au travail demandé. Il se focalise notamment sur les éléments institutionnels tels que la compétence professionnelle à laquelle l'enseignement est rattaché, les éléments de compétence, les objectifs et les intentions pédagogiques de l'enseignement. Les formateurs font le constat que trop d'informations sont présentes en amont des consignes sur les supports d'enseignements donnés en présentiel, ce qui

explique que les étudiants n'en prennent pas connaissance : « Alors je pense que, quand on passe par la plate-forme, remettre ce format institutionnel, d'emblée, [...] ils ne le lisent pas. Ils ne le lisent pas ! » (F3, RA2, 537-543). Ils envisagent donc d'éviter de tomber dans le même écueil et de ne retenir que les informations qui leur semblent pertinentes « par contre l'objectif la méthode ça me paraît très très intéressant de les faire figurer » (F4, RA2, 551).

Ils prévoient également de faire apparaître le temps estimé de l'enseignement pour que les apprenants puissent se projeter et s'organiser : « En tout cas c'est quelque chose que je note pour les prochaines fois de faire figurer dessus le temps estimé. » (F4, RA4, 492-494). Toujours dans l'optique de respecter l'autonomie de l'étudiant dans son organisation, ils envisagent de laisser l'enseignement en ligne sur une longue période, ce qui permettrait également aux apprenants d'en bénéficier à nouveau s'ils le souhaitent : « Ce critère se pose dès lors que, il me semble avoir compris que l'intérêt de la plate-forme pour les étudiants, c'est aussi de pouvoir réaliser le travail au moment où ça leur va le mieux, dans leur emploi du temps » (F3 ; RA4, 65-67).

Ils proposent également de construire les enseignements sous une forme différente de celle utilisée lors des évaluations d'UE pour que les étudiants ne les associent pas à une évaluation sommative, et y adhèrent davantage : « Le QCM ils le voient comme quelque chose où il faut cocher, ça rappelle l'évaluation » (F2, RA1, 708-709).

14.2 Les représentations du réseau apprenant sur la plate-forme

14.2.1 La plate-forme, un outil de préparation à la formation clinique ?

Les formateurs s'interrogent sur le sens que les étudiants donnent aux enseignements en ligne, sur la façon dont ils les investissent, et particulièrement sur ceux qui n'utilisent pas l'outil. Pour éviter que les apprenants ne restent que quelques instants sur la plate-forme, ou pour les inciter à y aller, ils ont souligné que les modalités dans lesquelles apparaissent le contexte professionnel pourraient être un levier : « Tu vois ce que je veux dire c'est contextualiser avec une personne avec un problème particulier ou autre avec problème physique ou un problème cognitif » (F2, RA2, 278). Cette orientation permet de ne pas rester dans une approche procédurale mais inscrit les étudiants dans la professionnalisation : « Oui ce n'est pas que mobiliser, mais c'est faire prendre conscience. Dans la toilette ne se joue pas que la procédure, que la recommandation par rapport à comment bien, entre guillemets, laver, mais qu'il y a d'autres choses qui interviennent. » (F2, RA2, 363-365). Pour cela, les formateurs proposent de

construire des outils qui sont en adéquation avec la réalité du terrain : « Pour moi si tu veux, dans l'urgence, ils n'ont pas face à eux un QCM. Je caricature, mais quand tu es dans l'urgence, tu ne te dis pas : « j'ai quoi comme possibilité, j'ai petit a, petit b, c'est qu'est-ce que je fais en fonction de ce que je me souviens sur cette situation. » » (F2, RA1, 727-730). Ils envisagent également de créer des enseignements transférables sur le terrain dans le cadre d'une alternance intégrative : « Il y a le protocole mais ils ont beaucoup plus de facilité d'adaptation et d'adapter le protocole à la réalité du terrain » (F1, RA2, 197-198). Cette transférabilité peut s'articuler dans les trois paliers de l'apprentissage développés dans le référentiel de formation : « : Moi je suis sur les 3 paliers de l'apprentissage, comprendre, agir, transférer. » (F1, RA4, 398).

14.2.2 La plate-forme, un outil d'apprentissage progressif, dynamique et étayé

Les formateurs se sont intéressés en particulier au niveau de difficulté des enseignements qu'ils mettent en ligne. Ils envisagent dorénavant de tenir compte non seulement du niveau de formation des apprenants, mais aussi des méthodes pédagogiques utilisées : « Un autre point aussi, c'était de tabler sur un niveau de complexité qui soit adapté à la population. [...] Alors la complexité elle est à plusieurs niveaux, elle est à la fois sur la tâche qui leur est demandée et aussi sur l'outil qui leur est proposé pour valider la tâche » (F, RA4, 332-333). Ils projettent de mettre en ligne des contenus pour lesquels les étudiants seront dans une zone proximale de développement où ils pourront apprendre seuls : « on apporte la connaissance pour qu'ils puissent prendre connaissance de certaines notions qui sont accessibles sans qu'il y ait besoin que le formateur soit là » (F4, RA4, 380-381). Ces connaissances seront alors mobilisées en tant que prérequis pour aborder des notions plus complexes en présentiel : « pour ensuite pouvoir leur proposer des situations qui vont les amener à mobiliser ses éléments théoriques où là on va pouvoir utiliser les ressources du groupe et aussi la plus-value du formateur pour pouvoir aider les étudiants à avancer sur les situations-problèmes. » (F4, RA4, 382-384).

Les formateurs s'interrogent également sur une méthodologie qui favoriserait une posture de l'étudiant qui soit autonome mais aussi active et dynamique : « si tu demandes à des étudiants de regarder une vidéo, tu peux être très passif et pas en ressortir grand-chose alors que le fait d'avoir des exercices d'application juste derrière ça oblige à la regarder différemment » (F3, RA4, 382-384).

Ils distinguent toutefois autonomie et indépendance et prévoient de mettre en place un dispositif d'éclayage pour les étudiants en difficulté « *Le premier obstacle qui se présente à eux fait qu'ils arrêtent l'exercice, et pour autant, ça ne veut pas dire que le dispositif n'est pas efficace, mais la manière de..., le degré d'autonomie de l'étudiant fait qu'il ne l'utilise pas, ou il s'arrête là, il ne va pas plus loin, et du coup c'est important peut être de poser l'ensemble des modalités, des règles, des possibilités etc.* » (F3, RA1, 537-541).

14.2.3 Une conception de l'activité revisitée par les formateurs

Les échanges entre formateurs ont fait émerger plusieurs réflexions concernant leur conception de l'activité.

Ils s'interrogent notamment sur la place à accorder à ce nouvel outil dans la formation et dans l'articulation de la plate-forme avec les autres méthodes pédagogiques mises en œuvre à l'IFSI : « Comment on introduit le travail finalement dans quelque chose de plus grand, dans un semestre, dans une formation, etc. » (F3, RA4, 51-53). La conception des enseignements directement liés à la plate-forme a été ensuite abordée : « Parce que sur la classe inversée tu te poses la double question de qu'est-ce que tu fais faire à la maison » (F4, RA1, 439-441). Ils ont comparé et analysé les activités en distanciel et en présentiel des uns et des autres. Ils les ont mises en lien avec l'évolution des résultats des étudiants, pour déterminer la portée de leurs enseignements dans le but d'identifier les plus efficaces : « Donc il y a eu plusieurs modifications dans l'apprentissage. Il y a eu la plate-forme, et il y a eu aussi cette concrétisation, de manipuler, de voir, qui n'existait pas avant, on est d'accord. » (F2, RA1, 303-304), « c'est vrai que sur l'évaluation de la [...] session 1 les résultats [...] étaient beaucoup plus positifs que les années précédentes ».

L'utilisation collaborative de la plate-forme entre étudiants a peu évolué. En revanche les formateurs ont identifié que la plate-forme pouvait être un outil qui s'adapte à l'hétérogénéité de niveau et d'autonomie des étudiants, qui peut également individualiser les apprentissages et préparer une séance pédagogique collective fondée sur le socioconstructivisme, ce qui est généralement recherché dans les TD en présentiel : « Ça permettrait d'individualiser bien davantage, et de faire en fonction des réponses. Soit proposer des activités différenciées pour ceux qui ont compris, leur proposer des activités un peu plus avancées, et pour ceux qui sont en difficulté revenir sur des apports plus essentiels » (F4, RA4, 345-347), « c'est une vidéo qui n'est pas accessible par les autres, [...]. Et après, au début de la séance, [...] les mettre en

activité pour rejoindre ce que voulait faire F1 avec l'évaluation formative. C'est de proposer, et c'est ça qui était difficile, une quantité d'exercices qui occupe à peu près le temps du TD les étudiants les moins à l'aise, et qui par contre, occupait moins de temps les étudiants les plus à l'aise qui, quand ils avaient fini, je supervisais leur travail, qu'ils aient bien compris et suivi la bonne méthodologie, pour ensuite les laisser aller aider leurs camarades plus en difficulté ». (F4, RA1, 331-341)

14.2.4 Des outils et artefacts mieux cernés

Les échanges et les partages sur les différentes conceptions des activités, les expériences vécues ont permis aux formateurs de découvrir d'autres fonctionnalités de la plate-forme (F1, F2, F3, F4, RA1, 609-619). Ils ont développé leur capacité à mieux choisir les outils en fonction des objectifs pédagogiques qu'ils poursuivent : « il y avait certainement d'autres outils à utiliser, par exemple des dessins, des photos, pour rendre la chose peut-être plus ludique, plus variée. Oui je le perçois aujourd'hui et c'est certainement le travail qu'on a fait ensemble qui me l'a fait mesurer » (F3, RA4, 76-81). Ils se sont également questionnés sur la qualité des supports pédagogiques qu'ils proposent, notamment les supports vidéos qui comportent des erreurs, et sur la place de l'erreur dans la pédagogie (RA2, 288-325). Une des propositions faites a été de tourner les vidéos à l'IFSI avec les limites techniques et temporelles inhérentes à cette activité (RA2, 311-325). Une autre consistait à utiliser ces erreurs dans une visée pédagogique. Ce débat n'a pas été arrêté.

14.2.5 Le sentiment d'auto-efficacité majoré

En ce qui concerne les motivations extrinsèques, les échanges ont permis au réseau apprenant de conscientiser que l'utilisation de la plate-forme offrait la possibilité d'investir davantage le temps de travail personnel qui ne l'était pas de façon formelle jusqu'à présent : « Donc leur variable d'ajustement, elle se trouve là-dedans. C'est-à-dire qu'il y en a qui utilisent beaucoup ce temps de travail personnel, et d'autres qui ne travaillent pas ou peu. Et donc ça permet peut-être d'intégrer cette dimension-là de la formation très tôt et très rapidement, sans pour autant que ça apparaisse comme du travail en plus » (F3, RA1, 485-491). Cette création d'un espace de travail leur permettrait de libérer du temps de formation présentielle dans un contexte où il tend à se réduire : « ça paraissait plus intéressant de dire d'abord, on va leur faire l'apport théorique sous forme de vidéo, pour dégager du temps pour les exercices d'application » (F4,

RA1, 445-446). Ces motivations extrinsèques illustrent également la capacité de prévoyance des formateurs qui pourront adapter leurs méthodes pédagogiques selon les résultats qu'ils cherchent à obtenir, gagner du temps de formation en l'occurrence. Ils reconnaissent aussi qu'il est important de rendre visible ce temps de travail des étudiants pour qu'il soit reconnu et que la charge de travail demandée soit réalisable : *« c'est vrai que parfois je leur donne du travail en plus, même si c'est du travail qu'ils auraient dû faire à un moment, mais ça peut vite devenir du travail « invisible », donc il faut faire attention à ça. »* (F4, RA4, 145-147). Cette charge de travail relève de la responsabilité des formateurs et fait apparaître leur capacité de régulation. Cet élément est pris en compte et conscientisé par les formateurs qui identifient le besoin de coordination de ce travail afin de maintenir la motivation des étudiants : *« Il y a un autre point qui m'a interpellé c'est la coordination. On nous a demandé d'utiliser la plate-forme chacun dans notre coin, sans trop savoir ce qui avait été fait et demandé par chacun en termes de volume horaire. C'est bien de les faire travailler à la maison, mais il faut quand même que ça reste raisonnable, pour ne surcharger les étudiants, les dégoûter par un surplus de travail. C'est pour ça que ça demande quand même une coordination entre nous »* (F2, RA4, 127-131). Un autre point soulevé par les formateurs relevant de leur responsabilité est la facilitation de l'enrôlement des étudiants par la légitimité du formateur d'une unité d'enseignement à donner les consignes d'un travail : *« Tu as raison, ça a plus de poids, ça a plus de valeur si c'est la personne qui vient faire la formation qui appuie sur l'importance de le faire »* (F2, RA1, 656-657). Un dernier point soulevé par les formateurs en lien avec leur responsabilité est leur engagement et la façon dont ils investissent les instances de leur établissement et notamment les réunions pédagogiques. L'ordre du jour de ces réunions est co-construit par le cadre coordonnateur et eux-mêmes. Y inscrire un point en lien avec leurs expériences sur la plate-forme, qu'elles soient positives ou non leur paraît aujourd'hui nécessaire pour les partager et enrichir les compétences de l'équipe : *« donc ce temps d'échange pédagogique entre formateur, peut-être que ça amènera à repenser ces réunions pédagogiques »* (F3, RA4, 581-585).

La capacité d'analyse a elle aussi été mobilisée par l'évaluation que les formateurs ont eu de leur propre expérience, notamment sur la nécessité de ne pas occulter l'étape de conception qui est fondamentale à la réussite d'un enseignement : *« je pense aussi qu'il a déjà réfléchi en amont, sur l'utilisation de cette méthode parce qu'il a aussi une facilité. Je pense que ça compte dans l'utilisation des outils, ce qui le rend de plus à l'aise. Nous on est centré sur le comment on va faire, comment on va le mettre en place sur la plate-forme »* (F3, RA2, 615-618).

L'analyse des indicateurs de développement professionnel nous a permis d'identifier en quoi ce travail de référentialisation avait contribué au développement professionnel de formateurs d'un IFSI/IFAS. Il nous semble que les réflexions et échanges entre les formateurs ont considérablement modifié leurs représentations, leurs conceptions des activités ainsi que le sentiment d'auto-efficacité. Cette analyse peut toutefois être complétée par les processus qui ont conduit à l'évolution du développement professionnel.

14.3 Les processus de développement professionnel

La formalisation de réunions de travail, dans le cadre des réseaux apprenant a donné l'opportunité aux membres du groupe de prendre du temps pour réfléchir sur leurs propres pratiques en lien avec la plate-forme, ce qu'ils regrettent de ne pouvoir faire davantage, pris par le quotidien professionnel : « *Le travail que tu fais aujourd'hui, ils nous obligent à nous poser cette question et à prendre le temps d'essayer d'y répondre. Alors que jusqu'à maintenant il me semble qu'on ne l'a pas fait.* » (F3, RA4, 106-108). Le formateur F3 surenchérit en précisant qu'il s'est engagé dans une dynamique de praticien réflexif, et dans une démarche socioconstructiviste. Il a pu clarifier les problématiques qu'il rencontrait en lien avec la plate-forme et échanger avec ses collègues, afin d'y trouver des réponses : « *Oui parce que l'idée de confronter nos pratiques, et encore il y en a une qu'on n'a pas trop évoquée, je reprends ton expression, le « va chercher ». C'est l'idée de savoir pourquoi on fait du distanciel de pouvoir en parler, et après les modalités qu'on met derrière justement qu'en termes d'efficacité, l'objectif est là que ce soit utile et efficace pour l'étudiant dans un temps imparti qui est assez court avec une profusion d'UE et que là-dedans on puisse s'y retrouver.* » (F2, RA4, 455-464)

La forme du réseau apprenant, soit un petit groupe, dans lequel les formateurs sont référents de promotions différentes, avec des expertises différentes, et dans le cadre d'un groupe présentant une animation a été vécue comme un vecteur de professionnalisation : « *peut-être pas à faire avec la totalité de l'équipe parce que là on est que quatre mais je trouve qu'on était bien, il y a un bon échange, on est pas sur les mêmes années, du coup l'échange était très riche, sans doute qu'il y aurait des richesses à le faire par année aussi, et que ce que j'ai beaucoup apprécié aussi c'était la guidance. C'est-à-dire quelqu'un qui recentre, toi en l'occurrence parce que tu suis un travail, donc il y a quelqu'un qui vient guider ce travail qui vient le borner le limiter pour ne pas qu'on s'éparpille dans tous les sens et du coup ça devient bien plus constructif.* » (F3, RA4, 582-589).

Le sens que donnent les formateurs à leurs pratiques a fait l'objet de nombreux échanges au sujet de problématiques qu'ils vivent régulièrement : « mais pourquoi on a tant de mal avec ce sens à donner et pourquoi on a souvent ce sentiment qu'on est en difficulté devant les étudiants pour leur donner le sens » (F3, RA4, 497-498). Les débats qu'ils ont eu autour de ce sujet les ont conduits à réinterroger le référentiel de formation. Un des éléments de réponse qui expliquerait cette difficulté à construire du sens dans leurs enseignements serait le décalage entre l'approche par processus du référentiel de formation et l'environnement professionnel des apprenants : « Est-ce qu'on fait des spécialités médicales par processus, non. Même les spécialités infirmières ne sont pas par processus. Est-ce qu'on a organisé nos services par processus, non » (F3, RA4, 500-502). Ils évoquent également leur difficulté à accompagner les étudiants dans la construction de liens entre les processus pathologiques et les prise en charge. : « Comment donner du sens à la prise en charge d'un processus obstructif, puisque à l'intérieur de ce processus obstructif on a des prises en charge qui sont diamétralement opposées si ce n'est qu'elle entend en commun d'être obstructive ». (F3, RA4, 517-520). Un autre explique que les pathologies et les thérapeutiques ne sont pas traitées dans des unités d'enseignement, différentes : « ils apprennent les processus dans une unité d'enseignement, et les thérapeutiques dans une autre. » (F2, RA4, 561). Un autre ajoute qu'elles sont parfois traitées dans des temporalités différentes (F3, RA4, 565). En somme, ils mesurent l'écart qui existe entre une formation exclusivement universitaire à visée professionnelle, et la formation infirmière qui est universitaire et professionnalisante : « Mais on est professionnalisant, on n'est pas universitaire. Etc. è st ce côté un peu professionnalisant qu'on a perdu entre guillemets et qu'on a du mal à refaire vivre parce que cette professionnalisation a été déléguée entre guillemets aux professionnels de terrain, qui ne savaient pas trop au secours on attendait d'eux non plus. » (F1, RA4, 527-531). Ces réflexions interrogent l'identité professionnelle des formateurs en IFSI/IFAS, leur utilité et leurs missions : « Le distanciel nous a été vendu comme libérant du temps de formateur pour faire autre sauf que je vois aussi les TD distanciel se multiplier, et je me dis à force de faire autre chose est-ce qu'on ne va pas nous dire allez faire autre chose et nous universitaires on va gérer la formation. » (F4, RA4, 444-447). Mais en parallèle, cette identité professionnelle se trouve clarifiée ou renforcée. Ils n'ont pas le pouvoir, dans le cadre de leur exercice quotidien, de changer le référentiel de formation, mais ils ont clairement identifié le rôle qu'ils ont à y jouer : « Et donc c'est compliqué, parce que si nous on n'amène pas les liens, ils ont d'un côté la pathologie et d'un autre côté les thérapeutiques. » (F2, RA4, 562-563). Pour mener à bien leurs missions, le besoin de développement de

compétence est affirmé : « *C'est ça l'idée, comment travailler sur nos compétences. Etre plus efficace en l'occurrence, notamment.* » (F2, RA2, 634-635).

14.4 Synthèse de l'analyse des réseaux apprenants

Cette analyse met en lumière que la référentialisation a fait évoluer le développement professionnel des formateurs. Que ce dernier a pu être observé grâce aux indicateurs de développement professionnels. Les éléments empiriques que nous avons recueillis illustrent certains indicateurs plus que d'autres. Au cours de ce travail sont apparus deux éléments qui nous semblent essentiels : l'identité professionnelle et le développement de compétences. Ce qu'ont exprimé les formateurs nous renvoient à la définition du développement professionnel de Barbier, Chaix et Demailly pour qui il s'agit d'un « processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994). Il nous semble que la clef de ce travail de référentialisation se trouve ici. Dans un monde changeant, dont les orientations sont parfois incertaines, prendre une part active au changement permet peut-être à des acteurs d'influencer les trajectoires et d'engager l'avenir dans une direction qui leur semble la plus adaptée.

15 Discussion

La mise en œuvre d'une plate-forme numérique dans les IFSI/IFAS traduit une réforme politique nationale qui cherche à préparer les futurs professionnels à l'utilisation des technologies numériques. Les objectifs de cette réforme visent à favoriser les échanges pluri et interdisciplinaires et à décloisonner les expertises professionnelles.

Les résultats de notre recherche ont montré que les formateurs ne s'étaient pas emparés des fonctionnalités collaboratives de la plate-forme et qu'ils n'échangeaient pas avec les confrères d'autres IFSI sur ce support. En revanche, ils ont mis en évidence que l'utilisation de la plate-forme contribue au développement professionnel des formateurs. Ils viennent appuyer les résultats d'une autre étude réalisée auprès d'enseignants du supérieur par Lamel, Peltier et Charlier (Lameul, Peltier, & Chalier, 2014). Cette étude montre que l'utilisation d'un dispositif hybride modifie positivement le développement professionnel des enseignants. Les variables qu'ils ont retenues relèvent de la motivation, de la satisfaction, de l'implication et de la mise en

œuvre des cours. Cette étude montre également que les effets de ces variables sont différenciés selon le dispositif mis en place.

Cette recherche montre aussi que le processus de référentialisation favorise le développement professionnel des formateurs. Lorsque les résultats seront communiqués à notre équipe pédagogique, chaque formateur disposera de critères d'efficacité, d'un référentiel se rapportant à ses enseignements, montrant ainsi « Une fonction de structuration et d'amplification du processus de développement professionnel » développée dans les travaux de Jorro (Jorro, 2007, p. 3). Ils seront amenés à évoluer ou à être complétés, et feront évoluer les pratiques, contribuant à l'amélioration de la formation.

Toutefois, au cours des réseaux apprenants, plusieurs questionnements ont été soulevés sans que des réponses y aient été apportées.

Concernant la conception de l'activité, la part des enseignements à distance et celle en présentiel ont été largement débattues, mais les questionnements des formateurs restent en suspens. Les formateurs mettront certainement ce point à l'ordre du jour de réunions pédagogiques pour élargir la réflexion.

Diverses méthodes pédagogiques utilisant des fonctionnalités différentes de la plate-forme ont elles aussi été explorées. L'absence d'information concernant les effets perçus par les apprenants a probablement limité ce travail de référentialisation. Ce travail de recherche se poursuivra et tentera d'amener des éléments de réponse. Il pourra être mis en discussion avec les travaux de Charlier, Deschryver, & Peraya,(2006). Il pourra orienter la réflexion des formateurs dans le choix des méthodes pédagogiques hybrides qu'ils pourront proposer en fonction des objectifs pédagogiques qu'ils poursuivent

Le renforcement de l'identité professionnelle a également été mis en débat. Le sentiment d'utilité reste fort chez les formateurs qui perçoivent une menace quant à la disparition de leur profession dans la formation infirmière. Ce sentiment d'utilité s'illustre notamment par l'accompagnement qu'ils proposent aux apprenants pour faire des liens dans un référentiel qu'ils estiment décousu et déconnecté de la réalité du terrain. La réflexion qu'ils ont conduit, dans le cadre de ce travail de référentialisation corroborent ceux de Jorro pour qui « L'évaluation marque alors une reconnaissance institutionnelle à partir de laquelle l'acteur peut s'autoriser à agir de façon autonome en exerçant sa responsabilité. » (Jorro, 2007, p. 4)

16 Perspectives pour l'action

Une plate-forme numérique, conçue comme un dispositif hybride, fait appel à de nombreuses compétences de la part des formateurs qui déposent des enseignements en ligne. Malgré une formation d'équipe proposée au début de son utilisation, il s'avère que les formateurs expriment encore aujourd'hui le besoin de développer leurs compétences pour utiliser au mieux cet outil.

Cependant, les compétences des formateurs, mobilisées dans ce dispositif hybride sont hétérogènes. Certains expriment des besoins centrés sur les logiciels informatiques ou sur les différentes fonctionnalités qu'offre la plate-forme. D'autres nécessitent de s'approprier une méthodologie de conception des dispositifs hybrides. Certains encore, s'interrogent sur la façon de faire vivre l'aspect collaboratif et interactif de cet outil.

Ces besoins sont propres à chaque formateur. Nous proposerions de réaliser une évaluation diagnostique (Talbot, 2009) afin d'identifier les besoins individuels de chaque formateur. Cette évaluation diagnostique pourrait servir de référence à l'élaboration d'un plan de formations. De cette façon, les formations suivies par les formateurs ne seraient pas collectives, mais individualisées. Le développement professionnel de chaque formateur s'en verrait renforcé, et par conséquent celui de l'ensemble de l'équipe.

La recherche collaborative nous a montré la richesse des échanges entre formateurs, la pertinence des réflexions, l'investissement de ces professionnels. Les inviter à adopter une posture active, en leur proposant de rédiger les cahiers des charges des formations nous semble opportun et nécessaire à la fois pour qu'ils y adhèrent, mais aussi parce que ce travail contribuerait également à leur développement professionnel. En somme, nous proposons la création d'un dispositif de formation innovant, ascendant, porté par les valeurs d'amélioration des formateurs, au bénéfice des apprenants.

Les formateurs ont également exprimé la nécessité de coordonner les enseignements en ligne dans deux perspectives. Il semble intéressant d'inclure la plate-forme à l'ordre du jour des réunions de compétences. Ces réunions ont pour objet d'articuler la progression pédagogique des enseignements au cours des trois ans de la formation. Outre les contenus, les méthodes pédagogiques y sont également évoquées. La plate-forme étant devenue « un outil comme les autres », pour reprendre les propos d'un formateur, elle a toute sa place dans ces instances.

Cette coordination autour de la plate-forme ne serait pas complète si elle n'était pas évoquée au sein des formateurs exerçant au sein de la même année de formation. Afin de ne pas surcharger de travail personnel les apprenants sur certaines périodes, il nous semble que cette méthode pédagogique devrait être abordée par le coordonnateur de semestre pour équilibrer la charge de travail des étudiants sur l'ensemble d'un semestre.

Nous souhaiterions également valoriser ce travail de recherche, et notamment la contribution des administrateurs et formateurs qui y ont participé. Cette valorisation pourrait prendre la forme d'un partage d'expérience. Une restitution à l'équipe pédagogique de notre IFSI est d'ores et déjà prévue. Il nous semblerait intéressant d'en faire part également à l'équipe de l'institut avec lequel notre établissement construit actuellement un Groupe ment de Coopération Sanitaire.

La modélisation de la plate-forme numérique nous a permis d'identifier les initiateurs, les commanditaires et les administrateurs de ce projet. Nous proposons de leur présenter ce travail de recherche afin qu'ils puissent porter un regard enrichi sur cet outil.

17 Analyse critique de la recherche

Notre problématique interrogeant de nombreux concepts ou notions, circonscrire l'objet de notre recherche n'a pas été aisé. Ceci explique en partie une phase conceptuelle assez conséquente, ce qui pourrait nous être reproché. Dans un souci de clarté, nous souhaitons néanmoins faire apparaître au lecteur de façon explicite, le cheminement intellectuel qui a été le nôtre.

17.1 Analyse critique des entretiens

Construire des guides d'entretiens en prenant appui sur des éléments scientifiques a été une vraie ressource pour élaborer ensuite des grilles d'analyse et procéder à l'analyse des éléments empiriques. Cependant, malgré un guide d'entretien préparé et des questions de relance rédigées, il nous est souvent arrivé de sortir du cadre que nous nous étions fixé initialement. Cela a parfois été utile en amenant des éléments supplémentaires, mais nous avons recueilli également des informations qui n'ont pas été utiles à notre travail et qui ont ralenti l'analyse des entretiens.

Nous avons également identifié, à l'intérieur de même entretien, des contradictions, des incohérences. Nous expliquons cela en formulant l'hypothèse que la personne interviewée veut faire « plaisir » à l'apprenti chercheur en lui verbalisant ce qu'elle pense que l'interviewer souhaite entendre ou ce qu'elle pense être bien de dire. Lorsque nous avons identifié cette situation, nous avons cherché à recouper les informations dans le même entretien ou dans des entretiens différents. La présentation de l'analyse des résultats au réseau apprenant permettra très certainement d'ajuster les résultats obtenus.

17.2 Analyse critique de la méthodologie d'analyse

Nous avons construit notre analyse sur la méthodologie de l'analyse de contenu de Bardin. Celle-ci aurait pu être complétée par une analyse utilisant un logiciel d'analyse de données textuelles ou de statistique textuelle. Cela aurait sans doute permis de mettre en lumière d'autres indicateurs du développement professionnel des formateurs, ou d'en nuancer certains.

17.3 Limites de la recherche

Nous avons envisagé, dans un premier temps, de recueillir des éléments empiriques auprès d'apprenants. Notre objectif aurait été d'amener des éléments factuels, produits par les apprenants, pour permettre aux formateurs d'accéder à des données relatives à l'efficacité des enseignements en ligne. Cet axe n'a pu être développé par manque de temps.

Nous avons analysé le développement professionnel exclusivement en reprenant les indicateurs de développement professionnel développés par Lefeuvre et al (2009). Nous avons occulté la dimension développementale du développement professionnel. Recueillir des éléments biographiques sur les participants du réseau apprenant permettrait très probablement d'ouvrir davantage l'analyse des entretiens.

Conclusion

Le numérique ne peut plus être considéré comme une innovation dans les organismes de formation. Nous utilisons déjà le diaporama ou d'autres supports numériques lorsque nous étions en formation cadre entre 2009 et 2010.

Les étudiants d'aujourd'hui sont nés avec le numérique. Cette technologie leur est donc familière et ne leur pose pas de difficulté.

Toutefois, il nous semble que l'arrivée d'une plate-forme numérique est à appréhender sous un angle radicalement différent. Il ne s'agit plus de remplacer un rétroprojecteur par un ordinateur couplé d'un vidéo projecteur. La plate-forme ne fait pas que changer les outils. Elle change considérablement la conception des enseignements. Les espaces de formation, la temporalité des enseignements, les relations entre formateurs et apprenants, la place et la posture de chacun se voient modifiées. Face à cette situation, des formateurs en IFSI ressentent parfois des difficultés à trouver du sens aux enseignements qu'ils proposent aux apprenants

Dans ce contexte, le travail de recherche que nous avons conduit en collaboration avec un réseau apprenant composé de quatre formateurs, leur a permis de prendre le temps de la réflexion. A travers un processus de référentialisation des enseignements mis en ligne, ils ont pu identifier des critères d'efficacité de ces derniers. Ce travail leur a également donné l'opportunité de réinterroger leurs pratiques, de clarifier leurs missions et de réaffirmer leur identité professionnelle, contribuant ainsi à leur développement professionnel.

Nous pensons que la réflexivité et la prise de recul favorise l'orientation et le choix éclairé des trajectoires du changement dans lequel ils souhaitent s'engager. Des valeurs d'amélioration des enseignements ont été affirmées lors de ce travail.

Nous pensons que les formateurs, ayant l'intention de mettre leurs réflexions concernant la plate-forme à l'ordre du jour des instances de notre IFSI conduira notre établissement dans une perspective d'organisation apprenante, favorisant ainsi l'apprentissage de l'ensemble de l'équipe pédagogique à l'utilisation de ce nouvel outil.

La recherche et l'accompagnement au changement prennent ici une signification singulière, qui peut toutefois être transférée.

Bibliographie

- Abernot, Y. & Eymery, C. (2013). *Conduite et accompagnement du changement : Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Alter, N. (2013). *L'innovation ordinaire* (4e édition). Paris : PUF.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique. Paris : Retz.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités. Paris : RIRELF.
- Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01079595/>
- Autissier, D., J. Johnson, K., & Moutot, J.-M. (2016). L'innovation managériale : rupture ou évolution du management. *Question(s) de management*, 13(2), 25.
<https://doi.org/10.3917/qdm.162.0025>
- Autissier, D., & Moutot, J.-M. (2015). *Le changement agile - Se transformer rapidement et durablement*. Paris : Dunod.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bedin, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement : Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Bernoux, P. (2004). Sociologie du changement. Dans les entreprises et les organisations. Paris : Le Seuil.
- Bourdet, J.-F., & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. Distances et savoirs, 7(1), 11-29.
- Broussal, D. (2013). *Conduite et accompagnement du changement : Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006a). Apprendre en présence et à distance. Distances et savoirs, 4(4), 469-496.

- Coudray, M.-A., & Gay, C. (2009). La formation infirmière rénovée, une ouverture, des opportunités. *Soins*, 54(735), 36-39.
- Coudray, M.-A., & Gay, C. (2009). Le défi des compétences : *Comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières* (édition 2009). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Fenneteau, H. (2015). Enquête: Entretien et questionnaire. Consulté à l'adresse <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88828459>
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Foucault, M., (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Consulté à l'adresse https://monoskop.org/images/2/22/Foucault_Michel_Surveiller_et_Punir_Naissance_de_la_Prison_2004.pdf
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (16-3). <https://doi.org/10.4000/pistes.4009>
- Guy, D. (2013). *Conduite et accompagnement du changement : Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

- Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ? Evaluation et développement professionnel, 11-31.
- Koslowski, J. (2008). Un référentiel de formation infirmière pour une formation à réinventer. Consulté à l'adresse http://ifsante.centredoc.fr/opac/index.php?lvl=notice_display&id=56331
- Koslowski, J., & Muller, A. (2008). Professionnalisation et référentiel de formation infirmière, les situations de soins en question. Consulté à l'adresse http://ifsante.centredoc.fr/opac/index.php?lvl=notice_display&id=56333
- Lameul, G., Peltier, C., & Chalié, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. Education & Formation, (e-301), 99-113.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. Questions Vives. Recherches en éducation, (Vol.5 n° 11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Lopez, L. M., Figari, G., & Collectif. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. Revue des sciences de l'éducation, 31(3), 585. <https://doi.org/10.7202/013911ar>
- Marcel, J.-F. (2005). Note de Synthèse HDR.pdf. Consulté à l'adresse <http://j.f.marcel.free.fr/02%20-%20Note%20de%20Synthese%20HDR%20-%20Jean-Francois%20MARCEL.pdf>
- Oubahssi, L. (2005). Conception de plates-formes logicielles pour la formation à distance, *présentant des propriétés d'adaptabilité à différentes catégories d'utilisateurs et d'interopérabilité avec d'autres environnements logiciels*. Université Pierre et Marie Curie (Paris 6). Consulté à l'adresse http://www-lium.univ-lemans.fr/~oubahssi/publications/Theseoubahssi_VFfinale.pdf
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : Editions L'Harmattan.

- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, (e-301), 15–34.
- Pesqueux, Y. (2007). Les normes et l'apprentissage organisationnel. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00509682/>
- Proust-Monsaingeon, D. (2008). Quel accompagnement au changement de pédagogie pour les équipes des I.F.S.I.? Consulté à l'adresse http://ifsante.centredoc.fr/opac/index.php?lvl=notice_display&id=56335
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative*. Paris : Armand Colin.
- Uwamariya, A., & Mukamureza, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Wanlin, P. (1977). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243–272.

Sitographie

Arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000738028&dateTexte=&categorieLien=id>. consulté le 22 décembre 2016

Dispositif : Définition de dispositif. Consulté le 22 décembre 2016, à l'adresse

<http://www.cnrtl.fr/definition/dispositif>

e_learning_fiche_techique_2013_01_31.pdf. Consulté à l'adresse [http://www.has-](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-02/e_learning_fiche_techique_2013_01_31.pdf)

[sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-02/e_learning_fiche_techique_2013_01_31.pdf)

[02/e_learning_fiche_techique_2013_01_31.pdf](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-02/e_learning_fiche_techique_2013_01_31.pdf)

Grande conférence de la santé-feuille de route.pdf. Consulté à l'adresse [http://social-](http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/11_02_2016_grande_conference_de_la_sante_-feuille_de_route.pdf)

[sante.gouv.fr/IMG/pdf/11_02_2016_grande_conference_de_la_sante_-](http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/11_02_2016_grande_conference_de_la_sante_-feuille_de_route.pdf)

[feuille_de_route.pdf](http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/11_02_2016_grande_conference_de_la_sante_-feuille_de_route.pdf)

Journal officiel du ministère de la santé et des sports, 2009, arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état infirmier, modifié juillet 2013.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020961044> consulté le 22 décembre 2016

Le Jeu de Michel Foucault. Consulté le 14 décembre 2016, à l'adresse

<https://fr.scribd.com/document/171964520/Le-Jeu-de-Michel-Foucault>

Le jeu de Michel Foucault. Consulté le 29 décembre 2016, à l'adresse

<http://libertaire.free.fr/MFoucault158.html>

Métamorphose : Définition de métamorphose. Consulté le 16 mars 2017, à l'adresse

<http://www.cnrtl.fr/definition/Metamorphose>

Metier.pdf. Consulté à l'adresse [http://www.metiers-](http://www.metiers-reseau.com) Réseau : Définition de réseau. Consulté

le 29 décembre 2016, à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/reseau>

fonctionpubliquehospitaliere.sante.gouv.fr/pdf/metier.php?idmet=31

Repenser la formation infirmière | SNPI. (2009), Consulté le 9 janvier 2017, à l'adresse

<http://www.syndicat-infirmier.com/Repenser-la-formation-infirmiere.html>

Index des sigles utilisés

CDS : Cadre De Santé

CEFIEC : Comité d'Entente des Formation Infirmières et Cadres

EAS : Elève Aide-Soignant

ECTS : European Credits Transfert System

EFTS : Education Formation Travail Savoirs

ESI : Etudiant en Soins Infirmiers

GSC : Groupement de Coopération Sanitaire

IADE : Infirmier Anesthésiste Diplômé d'Etat

IBODE : Infirmier de Bloc Opératoire Diplômé d'Etat

IDE : Infirmier Diplômé d'Etat

T2A : Tarification A l'Activité

UMR : Unité Mixte de Recherche

Sommaire des figures

Figure 1 : La séquence « normative » dans le cycle de vie professionnelle de l'enseignant.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision.

Figure 2 : modélisation du processus fondamental des dispositifs

Figure 3 : typologie des plates-formes utilisées en Midi-Pyrénées

Figure 4 : organigrammes des acteurs concernés par la plate-forme

Figure 5 : les phases du processus opérationnel

Figure 6 : modélisation de la plate-forme numérique de douze IFSI/IFAS de l'ex région Midi Pyrénées

Figure 7 : représentations des formateurs de la plate-forme

Figure 8 : qualification de la plate-forme

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien destinée aux administrateurs de la plate-forme à l'IFSI.

Annexe 2 : Grille d'entretien de l'évaluation diagnostique du développement professionnel des formateurs en lien avec la plate-forme.

Annexe 3 : Grille d'analyse des entretiens

Annexe 4 : Extrait de la retranscription de l'entretien avec l'administrateur local A1

Annexe 5 : Extrait de la retranscription de l'entretien individuel avec le cadre de santé formateur F4

Annexe 6 : Extrait de la retranscription du réseau apprenant n°4

Annexes

Annexe 1

Grille d'entretien destinée aux administrateurs de la plate-forme à l'IFSI.

Etudiant en Master 2 professionnalisation de la formation et de l'accompagnement à l'université de Toulouse Jean Jaurès, mon travail de recherche porte sur la mise en place de la plate-forme numérique, sur la co-construction avec les utilisateurs d'un référentiel d'évaluation des outils mis en place afin d'identifier en quoi cette co-construction participe à leur développement professionnel.

Je vous remercie de participer à cette enquête.

L'entretien durera entre 45 et 60 minutes.

Pour des raisons méthodologiques et scientifiques, cet entretien sera enregistré afin d'être retranscrit. Toutefois, je vous garantis l'anonymat le plus complet et la destruction de cet enregistrement après sa retranscription.

Phase 1

Identifier la phase de création de la plate-forme numérique :

1 Pouvez-vous développer le contexte de création de la plate-forme numérique au niveau régional ?

Relance : Qui est à l'initiative de la mise en place de la plate-forme ?

Relance : Qui a conçu la plate-forme numérique ?

Relance : Quels sont ses objectifs ?

Relance : Quels sont les bénéficiaires de la plate-forme ?

Relance : Le choix de la plate-forme a-t-il été imposé ?

Relance : La plate-forme a-t-elle été testée avant sa mise en œuvre ?

Identifier les moyens de mise en œuvre

2 Quels moyens ont été mis en œuvre pour la mise en place de la plate-forme numérique ?

Relance : Qui a pris en charge la mise en place de la plate-forme ? (au niveau organisationnel et financier ?)

Relance : Sans citer de noms, pouvez-vous me décrire la fonction des différents membres du groupe de travail de la plate-forme au niveau régional ? (Organigramme)

Phase 2

Identifier la mise en œuvre du dispositif au niveau de sa préparation.

3 Quel est votre rôle dans ce projet, au niveau régional et au niveau local ?

Relance : Quelle démarche vous a conduit à être administrateur de la plate-forme à l'IFSI ?

Relance : Quelles sont vos missions au niveau régional et au niveau de l'IFSI en lien avec la plate-forme ?

Relance : Quelles sont vos missions au niveau de l'IFSI en lien avec la plate-forme ?

Relance : De quelles ressources avez-vous bénéficié ?

Identifier la mise en œuvre du dispositif au niveau de sa diffusion

4 Les objectifs de la plateforme sont-ils atteints ?

Relance : La plate-forme est-elle utilisée ?

5 La plate-forme a-t-elle été évaluée ?

Relance : La plate-forme a-t-elle été évaluée par les formateurs ?

Relance : Les étudiants ont-ils évalué la plate-forme numérique ?

Relance : Des réajustements sont-ils prévus ?

Relance : Observez-vous des évolutions quant à l'utilisation de la plate-forme ?

Relance : Avez-vous observé des pratiques qui n'étaient pas prévues dans les objectifs ou les intentions élaborés dans la conception de la plate-forme ?

6 Souhaitez-vous apporter des éléments supplémentaires ?

Grille de construction des entretiens destinés aux administrateurs locaux

Objectifs	Objectifs opérationnels	Critères
Objectif 1 : identifier la conceptualisation du dispositif de la plate-forme numérique	Identifier la phase de création : question 1	Contexte de création de la plate-forme numérique au niveau régional : initiateur, concepteur, objectifs, bénéficiaires
	Identifier les moyens de mise en œuvre : question 2	Financeurs Organigramme
Identifier la mise en œuvre du dispositif	Identifier la mise en œuvre du dispositif au niveau de sa préparation : questions 3	Rôle des administrateurs locaux, ressources
	Identifier la mise en œuvre du dispositif au niveau de sa diffusion : questions 4 à 5	Objectifs d'utilisation Evaluation de la plate-forme

Annexe 2

Grille d'entretien de l'évaluation diagnostique du développement professionnel des formateurs en lien avec la plate-forme.

Etudiant en Master 2 professionnalisation de la formation et de l'accompagnement à l'université de Toulouse Jean Jaurès, mon travail de recherche porte sur la mise en place de la plate-forme numérique, sur la co-construction avec les utilisateurs d'un référentiel d'évaluation des outils mis en place afin d'identifier en quoi cette co-construction participe à leur développement professionnel.

Je vous remercie de participer à cette enquête.

L'entretien durera entre 45 et 60 minutes.

Pour des raisons méthodologiques et scientifiques, cet entretien sera enregistré afin d'être retranscrit. Toutefois, je vous garantis l'anonymat le plus complet et la destruction de cet enregistrement après sa retranscription.

Représentations des formateurs sur la plate-forme

1. Qu'est-ce que la plate-forme numérique selon vous ?
 - R Que représente pour vous la plate-forme ?
 - R : Vos représentations ont-elles évolué depuis que vous l'utilisez et si oui en quoi ?

Conceptualisation de l'activité

2. La conception des enseignements que vous mettez en ligne à t'elle évoluée ?
 - R : Avez-vous réajusté des enseignements à distance qui selon vous n'avaient pas été efficaces ?
 - R : Avez-vous amélioré des enseignements qui selon vous, étaient efficaces ?
 - R : Avez-vous identifié les critères de réussite d'un enseignement sur la plate-forme ?

Outils et artéfacts

3. Les outils (vidéo, quizz...) que vous mobilisez pour construire vos enseignements à distance ont-ils évolué depuis que vous utilisez la plate-forme

Sentiment d'auto-efficacité

4. Vous sentez-vous en capacité de concevoir un enseignement à distance ?
5. Appréciez-vous la conception d'enseignements sur la plateforme ?
 - R : Quelles sont vos motivations à l'utilisation de la plate-forme ?
 - R : Avez-vous des retours des étudiants sur vos enseignements plate-forme ?
 - R : La conception de vos enseignements plate-forme est-elle un des critères de l'entretien annuel d'évaluation ?
 - R : Avez-vous le sentiment que l'utilisation de la plate forme facilite l'apprentissage des étudiants
6. Partagez-vous votre expérience de la plate-forme avec vos collègues ?

Composante identitaire

7. Quelle est votre place dans cette équipe ?
 - R : Quels rapports entretenez-vous avec les autres membres de l'équipe

Logique de subjectivation

8. Que pensez-vous des motivations de la région à proposer une plate-forme numérique

Grille de construction des entretiens avec les formateurs du réseau apprenant

Dimension des représentations professionnelles	Représentations et évolution des représentations de la plate-forme	
Dimension conceptualisation de l'activité	Evolution de la conception des enseignements mis en ligne	
Dimension outils et artéfacts	Evolution des outils utilisés	
Dimension sentiment d'auto-efficacité	Sentiment de capacité à concevoir un enseignement en ligne	
	Sentiment de plaisir lors de cette activité	
	Partage de l'expérience avec les pairs	
	Place occupée dans l'équipe	
Dimension logique de subjectivation	Opinion sur les intérêts de la région à mettre en place une plate-forme numérique	

Annexe 3

Modèle des grilles d'analyse des entretiens

Catégorie :

N° de lignes	Contenu entretien	Unité de sens	Sous thème	Thème

1 Annexe 4

2 Extrait de la retranscription de l'entretien avec l'administrateur local A1

3 *Etudiant en Master 2 professionnalisation de la formation et de l'accompagnement à*
4 *l'université de Toulouse Jean Jaurès, mon travail de recherche porte sur la mise en place de*
5 **la plate-forme numérique, sur la co-construction avec les utilisateurs d'un référentiel**
6 **d'évaluation des outils mis en place afin d'identifier en quoi cette co-construction participe**
7 **à leur développement professionnel.**

8 **Je vous remercie de participer à cette enquête.**

9 *L'entretien durera entre 45 et 60 minutes.*

10 *Pour des raisons méthodologiques et scientifiques, cet entretien sera enregistré afin d'être*
11 *retranscrit. Toutefois, je vous garantis l'anonymat le plus complet et la destruction de cet*
12 **enregistrement après sa retranscription.**

13

14 D'accord

15 *Dans un premier temps, j'aurais aimé que vous développiez le contexte de mise en œuvre de*
16 **la plate-forme numérique au niveau régional.**

17

18 Donc, en fait au départ, dans les nouvelles pédagogies au niveau régional, on s'est rendu compte
19 que les étudiants avaient besoin de travailler de plus en plus à distance. On s'est rendu compte
20 aussi que ça leur apportait énormément, et que dans les métiers de la santé, au niveau infirmier
21 du moins, cette méthode pédagogique-là n'était pas encore utilisée. Donc chaque IFSI a réfléchi
22 pour savoir quelle plate-forme on pouvait développer. Là-dessus le conseil régional s'est porté,
23 enfin a eu vent de notre réflexion, et puis y a trouvé aussi un intérêt, et donc a décidé d'être
24 partie prenante à la création de cette plate-forme. Donc il nous a proposé de financer cette plate-
25 forme pour tous les IFSI de la région Midi-Pyrénées. Donc il était le côté basiquement matériel,
26 nous nous étions, dans le partenariat, le côté purement cahier des charges de ce qu'on attendait
27 de cette plate-forme. Donc nous avons eu plusieurs réunions en équipe pilote. L'IFSI faisait
28 partie de cette équipe pilote et, pendant un an à peu près nous avons écrit le cahier des charges
29 de cette plate-forme qui devait répondre à plusieurs contraintes. La première c'était de pouvoir
30 faire des enseignements en e-learning puisque c'était la principale demande. Après c'était de
31 pouvoir avoir des forums de discussion, de pouvoir avoir des chats pour que les étudiants,

32 quand ils font leur formation en e-learning et qu'ils se retrouvent face à un problème, puissent
33 interroger le formateur référent de l'UE à tout moment, donc qu'il y ait un ensemble de
34 discussions. Et puis qu'elle puisse répondre aussi un peu à une communication inter IFSI : c'est-
35 à-dire que tous les modules du e-learning qui seraient mis sur la plate-forme seraient utilisables
36 par n'importe quel IFSI, sous certaines conditions naturellement, que nous devrions mettre en
37 place. Donc suite à ça, au final il y avait trois sociétés informatiques qui étaient dans la short
38 list pour le projet. Finalement c'est X (nom de la société) qui a remporté le marché et a mis en
39 place cette nouvelle plate-forme que nous utilisons. A l'heure actuelle tous les IFSI de Midi-
40 Pyrénées se sont mis à la plate-forme avec plus ou moins, alors pas d'intérêt et de facilité, disons
41 que certains IFSI sont plus avancés dans le e-learning, d'autres seront plus avancés et auront
42 utilisé la plate-forme commune base de données, ce qui est la base avait bien été demandé que
43 ce ne soit pas une base de données. Mais bon ça a été utilisé, pourquoi pas aussi comme ça.
44 Donc en fait, la plate-forme, à l'heure actuelle est utilisée par tous les IFSI mais à différents
45 degrés, à l'exception de l'IFSI de... qui a sa propre plate-forme et de l'IFSI de... qui a sa propre
46 plate-forme aussi. Par contre ces deux IFSI ont leurs représentants qui participent au sein du
47 CEFIEC plate-forme.

48 *Donc si j'ai bien compris, ce sont les formateurs qui sont à l'initiative de cette plate-forme*
49 *puisque c'est eux, si je reprends ce que vous avez dit, qui se sont rendus compte que les*
50 *étudiants avaient besoin de ce genre d'outils, c'est ça ?*

51 Alors est-ce que ce sont les formateurs à proprement parlé, ou est-ce que ce sont les directeurs
52 qui ont plus de recul, et entre eux, en CEFIEC se sont dit : « il faudrait qu'on mette en place ce
53 nouvel outil » ? Donc je ne sais pas si sur notre IFSI, ce sont les formateurs qui ont été à la base
54 de ce projet, et je pense que sur les autres, au vu des réunions de CEFIEC, je pense que c'est
55 une décision collégiale de direction.

56 *Donc c'est venu des IFSI mais en ce qui concerne votre IFSI c'est plutôt la directrice qui*
57 *était l'initiatrice de cette proposition.*

58 Et qui nous a inscrites dans les équipes pilote, c'est-à-dire dans le projet depuis le début.

59 *D'accord. Est-ce que vous pourriez, parce qu'un moment donné vous avez évoqué certaines*
60 *contraintes ou certains objectifs, est-ce ce que vous pourriez développer les objectifs, parce*
61 *que vous avez évoqué la notion de forum, vous avez annoncé la notion de travail collaboratif,*
62 *est-ce qu'il y avait d'autres objectifs que ceux que vous avez déjà cités ?*

63 Alors principalement c'étaient ces deux-là. L'objectif principal de cette plate-forme c'est
64 justement le travail à distance. Après en utilisant diverses techniques, telles que la pédagogie
65 inversée, en présentiel, ou à distance, en synchrone ou asynchrone, c'était vraiment ça. Après
66 en travaillant le dessus et en ayant un tour d'horizon des différents IFSI, de ce qui pouvait se
67 faire, on a proposé effectivement de faire du collaboratif. C'est-à-dire chacun apportait sa petite
68 pierre à l'édifice. Et puis on s'est rendu compte que, pour pouvoir avoir ça, il fallait quand
69 même que le formateur ait une plus-value, de dire qu'il faut des formateurs. C'est-à-dire que
70 l'informatique ne peut pas tout faire, et donc la plus-value, c'était que le formateur soit là et
71 puisse répondre en instantané en fait, à l'étudiant quand il avait un problème par rapport au
72 travail à faire, par rapport à l'acquisition de la connaissance, par rapport à ce qui était demandé.
73 Voilà le principal c'était ça. Après effectivement, au fur et à mesure, on s'est rendu compte que,
74 en créant des forums de base sur un sujet de discussion, et que chacun puisse y participer, ça
75 permettait de faire une cohésion, ça permettait d'aller plus loin dans les sujets, ça permettait
76 aussi, un des points principaux de de cette plate-forme, c'était aussi le partage de module entre
77 les IFSI. Donc on avait ce côté pour les étudiants mais on avait aussi ce côté plus caché de
78 collaboration inter IFSI.

79 *Vous avez dit qu'à un moment donné, il y avait trois sociétés qui avaient été contactées*
80 **pour proposer une plate-forme, sur quels critères a été choisie X ?**

81 En fait, chaque personne, chaque membre de l'équipe pilote, avait le cahier des charges, a eu
82 en main les trois propositions écrites et à donner son avis et X a eu le plus de voix. C'est ce qui
83 correspondait, qui collait le plus à notre cahier des charges. Le cahier des charges n'était pas
84 totalement respecté, mais au vu des deux autres, il a semblé aux IFSI présents que c'était celui
85 qui correspondait le mieux.

86 **Est-ce que vous vous souvenez un petit peu ce que contenait ce cahier des charges ?**

87 Par rapport au cahier des charges que nous avons nous, ou que le celui que nous proposait X ?

1 Annexe 5

2 Extrait de la retranscription de l'entretien individuel avec le cadre de sante formateur F4

3 *Etudiant en Master 2 professionnalisation de la formation et de l'accompagnement à*
4 *l'université de Toulouse Jean Jaurès, mon travail de recherche porte sur la mise en place de*
5 **la plate-forme numérique, sur la co-construction avec les utilisateurs d'un référentiel**
6 *d'évaluation des outils mis en place afin d'identifier en quoi cette co-construction participe*
7 **à leur développement professionnel.**

8 **Je vous remercie de participer à cette enquête.**

9 *L'entretien durera entre 45 et 60 minutes.*

10 *Pour des raisons méthodologiques et scientifiques, cet entretien sera enregistré afin d'être*
11 *retranscrit. Toutefois, je vous garantis l'anonymat le plus complet et la destruction de cet*
12 **enregistrement après sa retranscription.**

13 **Première question : qu'est-ce pour vous une plate-forme numérique ?**

14 Alors il ya ce qu'on a actuellement et ce que j'aimerais qu'on ait. C'est-à-dire que j'ai pu, à
15 travers mes expériences passées, avoir des échos concernant la plate-forme numérique de
16 l'éducation nationale, qui offre un certain nombre de fonctionnalités que nous n'avons pas et
17 qui semblent importantes à avoir. Pour moi, une plate-forme, celle dont on dispose, est une
18 plate-forme de manière générale. C'est le moyen d'avoir un endroit pour mettre à disposition
19 des ressources numériques pour les étudiants, ou, en tous cas, pour une population donnée.
20 Parce que le problème de l'informatique, c'est que parfois il ya des sites qui peuvent être plus
21 ou moins litigieux, il peut y avoir des manœuvres ou des manipulations qui peuvent être
22 compliquées à mettre en œuvre pour les étudiants, pour accéder à des ressources. Et donc le fait
23 d'avoir une plate-forme, ça uniformise le moyen d'accéder à des données. Pour moi c'est ça le
24 cœur de la plate-forme, c'est d'avoir un endroit où sont accessibles des ressources pour les
25 étudiants.

26 **Qu'est-ce que vous entendez par ressources ?**

27 Des ressources, ça peut être des vidéos, du texte, des documents des consignes aussi de travail
28 à disposition des étudiants.

29 **Est-ce que vos représentations de la plate-forme ont évoluée depuis que vous l'utilisez ?**

30 Déjà c'est un petit peu plus concret. Le fait de la manipuler, je vois un peu plus comment
31 l'utiliser. Après, c'est quelque chose que j'appréhendais déjà un petit peu parce que je
32 m'intéresse au monde numérique. Après c'est vrai que celle qu'on a à notre disposition, en
33 termes d'ergonomie et de praticité, ce n'est pas l'outil le plus simple à utiliser. La manœuvre
34 qui consiste à mettre le contenu en ligne, je trouve ça un peu fastidieux. J'attendais et j'espérais
35 quelque chose de plus simple.

36 *Vous avez évoqué l'ENT de l'éducation nationale, et vous l'avez comparé à l'outil dont vous*
37 *disposez sur l'IFSI. Vous disiez qu'il était plus accessible ou plus complet. Est-ce que vous*
38 *pourriez développer les fonctionnalités que vous connaissez de l'ENT de l'éducation*
39 **nationale et qui ne sont pas disponibles sur la plate-forme que vous utilisez ?**

40 Mon approche de la plate-forme, avant de l'avoir utilisée réellement, s'inscrivait dans la classe
41 inversée où on a une plate-forme pour mettre du contenu à disposition des étudiants et ce que
42 l'ENT permet et que ne nous permet pas notre outil c'est d'avoir accès aux réponses des
43 étudiants, c'est-à-dire que quand on leur donne des exercices à faire, via l'ENT, on peut voir
44 quelles sont les réponses qui ont été données individuellement par les élèves, chose qu'on ne
45 peut pas faire avec la plateforme dont on dispose actuellement. De la même manière, on peut
46 voir qui a fait le travail, qui ne l'a pas fait sur l'ENT de façon assez facile, alors que sur notre
47 plate-forme, il faut regarder individuellement, et comme on en a presque soixante-dix, c'est
48 trop chronophage pour qu'on puisse regarder quel étudiant a passé tant de temps sur tel exercice.
49 Donc à la fois, cette vision de qui fait quoi sur le qualitatif et sur le quantitatif, ce sont ces deux
50 éléments-là qui me posent soucis sur la plate-forme qu'on a actuellement. En plus du fait qu'elle
51 est peu pratique à utiliser, puisque j'ai pu voir que l'ENT est relativement simple à utiliser.

52 **La conception des enseignements que vous mettez en ligne a-t-elle évolué au fil du temps ?**

53 Oui. Elle a évolué à chaque fois finalement, puisque à chaque fois que j'ai mis un travail sur la
54 plate-forme, j'ai demandé aux étudiants, via un questionnaire, de me renvoyer leur retour sur

55 leur vécu de cette séquence, ce qui m'a permis de procéder à des ajustements et donc de faire
56 évoluer à chaque fois la conception de ce travail, de séances en séances.

57 **Est-ce que vous pourriez expliquer en quoi ce travail a évolué ?**

58 Il y a certains éléments que je n'ai pas encore eu l'occasion de rectifier mais qu'il va falloir que
59 je fasse. Le premier qui me vient à l'esprit, c'est quand on construit un travail à mettre sur la
60 plate-forme, on estime que ça va leur prendre un temps. La plate-forme nous demande de
61 renseigner un champ qui est le temps estimé pour faire le travail demandé. Sauf que cette
62 donnée-là n'apparaît pas pour les étudiants. C'est-à-dire que, quand ils commencent à faire leur
63 travail, ils ne savent pas s'ils vont en avoir pour cinq minutes un quart d'heure, deux heures. Et
64 c'est aussi ce qui est ressorti des questionnaires que j'ai envoyés aux étudiants. C'est-à-dire que
65 ce que moi j'estimais, que ça allait durer entre quarante-cinq minutes et une heure, certains ont
66 mis une heure et demie, d'autres deux heures. La majorité avait quand même fait le travail dans
67 la durée que j'avais estimée. Mais j'ai réalisé après coup que les étudiants, quand ils lançaient
68 le travail, ils ne savaient pas pour combien de temps ils en avaient. Et c'est vrai que ça me
69 paraissait un problème. Après il y a eu des soucis en termes d'exercice, où les exercices étaient
70 accompagnés d'une correction. Enfin les étudiants pouvaient savoir si la réponse qu'ils avaient
71 proposée était bonne ou mauvaise. Il s'avère que même si la réponse renseignée était bonne, ça
72 marquait qu'elle était mauvaise, donc il y a eu ces soucis-là.

73 *C'était un paramétrage du logiciel ?*

74 C'était des bugs de la plate-forme que j'ai fait remonter à la responsable de la plate-forme pour
75 que ça puisse être rectifié. Qu'est-ce qu'il y a encore... préciser la date. Parce que le travail sur
76 la plate-forme était un préalable à une séance en présentiel. Donc préciser aux étudiants à quelle
77 séance était rattaché le travail à faire, et quand est-ce qu'aurait lieu la séance présenteielle. Ça,
78 c'est quelque chose que je n'avais pas intégré sur les premières vidéos et que les étudiants m'ont
79 fait remonter. Après il y avait des fois des petites remarques sur les vidéos, qu'elles étaient pour
80 certaines un petit peu longues, donc j'ai essayé aussi de réduire la durée des vidéos que j'ai
81 faites en suivant. C'était plus sur le contenu que sur la plate-forme en elle-même.

1 Annexe 6

2 Extrait de la retranscription du réseau apprenant n°4

3 Retranscription réseau apprenant n°4 / Date : 29/05/2017 / Durée : 1H09

4 Couleurs attribuées aux participants : Apprenti Chercheur /Cadre formateur F1/ Cadre formateur
5 F2/ Cadre formateur F4/ Cadre formateur F4

6 Apprenti chercheur :

7 Pour information, la dernière fois qu'on s'est quitté, il y avait une question qui était restée en
8 débat : est-ce qu'on construit un questionnaire dédié aux étudiants et aux élèves ou pas. Parce
9 que la question se posait de savoir si on allait pouvoir l'exploiter et l'analyser ce que je vous
10 avais dit c'est que j'en parlerai avec mon directeur de mémoire. [...] Je vous propose d'échanger
11 sur ce que ce travail a pu vous apporter. Voilà, je ne sais pas si j'ai été clair. Par exemple,
12 comment les quatre rencontres ont pu susciter des réflexions de votre part à partir du moment
13 où on a commencé ensemble le travail, c'est à dire avec le travail des entretiens individuels
14 jusqu'à aujourd'hui, donc avec une forme individuelle et une forme collective, qu'est-ce que ça
15 a pu vous apporter, etc.

16

17 F4 :

18 Donc c'est ce qui mettra le point final à nos rencontres et à notre travail ?

19

20 Apprenti chercheur :

21 Oui, aujourd'hui, c'est notre quatrième rencontre de travail. En tout cas ça met un point final à
22 notre groupe de travail. Après une fois que j'aurai tout analysé et soutenu mon mémoire, et que
23 ma soutenance aura été validée par l'université, à ce moment-là, je vous ferai un retour de notre
24 travail puis je proposerai de faire un retour à l'équipe pédagogique sur l'intérêt de ce travail, ce
25 qu'il a pu apporter. Voilà, je crois que j'ai à peu près fait le tour. Je reviens juste sur les
26 entretiens, les entretiens de mémoire n'apparaîtront pas en annexe, mon directeur de mémoire
27 m'a juste demandé de mettre quelques citations sans préciser qui ce serait. Est-ce que vous y
28 voyez un inconvénient ou pas ? Des passages d'entretiens où on ne peut pas vous retrouver, des
29 passages que j'aurai sélectionnés et dans lesquels on ne verra pas vos UE. Donc on ne pourra
30 pas vous retrouver, en fait c'est pour prouver la véridicité de mes entretiens. Mon directeur de
31 mémoire m'a demandé de venir à la soutenance avec la retranscription. Si jamais le jury veut

32 vérifier que j'ai bien réalisé ces entretiens, il faut que je puisse lui apporter les éléments de
33 preuve.

34

35 F3 :

36 Non. Donc si on reprend là où on s'était arrêté la dernière fois, sur des critères un peu similaires,
37 le premier de ces critères, c'étaient les modalités de présentation de la séquence pédagogique
38 qui a été mise en œuvre sur la plateforme.

39

40 Apprenti chercheur : Alors juste pour réfléchir, parce que je vous ai réécouté, ce qui m'intéresse,
41 c'est votre argumentaire, c'est à dire pourquoi vous avez retenu ces critères-là.

42

43 F3 :

44 Alors, bien sûr qu'à un moment donné on les a retenus. Moi, en fait, je fais comme une sorte
45 de rétropédalage, sur les "résultats" que j'ai pu voir, de ce que j'attendais. En tout cas chez moi,
46 de ce décalage et donc je rembobine le fil, et je me dis : « ou aurais-je peut-être meilleure,
47 qu'aurais-je pu modifier qui aurait pu changer la donne à la fin. Donc forcément on commence
48 par le début, et le début c'est la présentation du module, du travail. Comment on s'y prend,
49 comment on l'annonce, comment on l'explique, est-ce que les explications sont pertinentes,
50 compréhensives, faut-il l'expliquer en présentiel, est-ce qu'on met ces explications à distance
51 avec le module du travail, etc. Cela nous semble assez logique de nous questionner là-dessus.
52 Et dès lors qu'on cherche des critères, celui-là c'est certainement le premier. Comment on
53 introduit le travail finalement dans quelque chose de plus grand, dans un semestre, dans une
54 formation, etc.

55

56 F1 :

57 En sachant qu'on a fait ça parce que, quand on a fait les deux premières réunions où chacun a
58 présenté son travail s'était la question du module, que ce soit en distanciel, en présentiel, le jour
59 même. Ça relevait de la question qu'on s'était posée ensemble, à savoir la question de la
60 présentation de la séquence sur la plateforme en amont. Le deuxième critère, c'était le délai de
61 mise à disposition. C'est à dire entre le début de la séquence pédagogique sur la plateforme et
62 le travail en présentiel, en tout cas pour moi, qui faisait suite à cette séquence sur la plateforme,
63 j'avais laissé une dizaine de jours. Donc est-ce que c'est suffisant ou pas ? En aurait-il fallu
64 plus ou moins ? C'est vrai que si on le met à disposition des séquences pédagogiques sur la
65 plateforme, c'est sur du travail personnel. Ils ne peuvent pas le faire en présentiel, en cours en

66 tous cas. On peut difficilement dégager du temps pour les faire travailler sur la plateforme (à
67 distance). Peut-être que c'était trop, ou pas assez ?

68

69 F3 : Ce critère se pose dès lors que, il me semble avoir compris que l'intérêt de la plateforme
70 pour les étudiants, c'est aussi de pouvoir réaliser le travail au moment où ça leur va le mieux,
71 dans leur emploi du temps, c'est à dire le weekend end, la nuit...peu importe, et donc ce temps
72 de mise à disposition...je crois qu'on a des collègues qui mettent à disposition tout un semestre
73 pour pouvoir revenir, même a posteriori du travail qu'il y avait en présentiel, pour pouvoir
74 revenir encore sur les choses. Donc forcément ça s'impose comme critère et je me suis posée
75 la question de savoir, est-ce que les qcm répondaient à l'objectif recherché, est-ce qu'ils avaient
76 permis de remobiliser leurs connaissances en vue des journées de réactualisation de l'AFGSU.
77 Autrement dit est-ce qu'on utilise le bon outil pour le bon objectif?

78

79 Apprenti chercheur :

80 Est-ce que tu considères avoir eu une esquisse de réponses après les échanges qu'on a pu avoir
81 ? Ou c'est prématuré ?

82

83 F3 :

84 Alors j'ai quand même des esquisses de réponses où je vois bien que, si les QCM ont été utiles
85 pour certaines choses, il y avait certainement d'autres outils à utiliser, par exemple des dessins,
86 des photos, pour rendre la chose peut-être plus ludique, plus variée. Oui je le perçois
87 aujourd'hui, et c'est certainement le travail qu'on a fait ensemble qui me l'a fait mesurer. Je
88 l'avais touché du doigt mais peut-être pas tant mesuré. J'ai quelques explications sur ce
89 pourquoi je m'y suis pris comme ça.

90

91 Apprenti chercheur :

92 Tu peux nous expliquer ?

93

94 F3 :

95 Si je resitue le contexte, il y avait une urgence à utiliser cette plateforme et dans le contexte et
96 le temps qui m'étaient impartis, je suis allée un peu à la facilité, et j'ai trouvé des modèles de
97 QCM sur la question de X on a retravaillé avec un formateur mais on n'est peut-être pas rentré
98 dans un travail plus approfondi qui aurait été plus pertinent. Voilà, donc je pense que l'urgence
99 à utiliser la plateforme fait que je me suis peut-être moins questionnée sur la manière de faire.

Table des matières

Introduction	7
Chapitre 1 Contexte	9
1 La formation IDE.....	10
1.1 De l'évolution d'un contexte	10
1.2 ... à la mise en place d'un nouveau référentiel de formation IDE	11
1.2.1 L'ingénierie de la formation IDE (Collectif, 2008, p. 74).....	14
• La formation clinique	14
• La formation théorique.....	14
2 Le cadre de santé	16
2.1 Une profession à deux visages	16
2.2 Le cadre de santé formateur.....	17
3 La plate-forme numérique	18
Synthèse de notre réflexion	21
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	23
4 L'innovation	23
4.1 D'une approche économique de l'innovation	23
4.2 ... à l'innovation scolaire	25
4.2.1 Historique français de l'innovation scolaire	25
4.2.2 L'innovation en formation : une posture.	26
4.2.3 L'innovation en formation : un cycle de vie autonome.....	27
4.2.4 L'innovation en formation : des changements repérés.....	28
5 Les dispositifs	29
5.1 L'émergence du concept, une lecture foucauldienne	29
5.1.1 Dispositif, surveillance et contrôle	30
5.1.2 Articulation des dispositifs	30
5.1.3 Dispositifs panoptiques	32
5.2 Le dispositif de formation	34
5.2.1 La formation IDE comme dispositif.....	35
5.2.2 La plate-forme comme dispositif.....	36
5.2.3 Le concept de dispositif, un des révélateurs du changement.....	37
6 La référentialisation.....	38

7	Le développement professionnel	40
7.1	L'approche managériale du développement professionnel en débat.....	40
7.2	La conception développementale du développement professionnel	41
7.3	La conception professionnalisante du développement professionnel.....	43
7.3.1	Le courant constructiviste.....	44
7.3.2	Le courant réflexif	44
7.4	Les indicateurs du développement professionnel.....	46
7.4.1	Les représentations professionnelles	46
7.4.2	La conceptualisation de l'activité	46
7.4.3	Les outils et artéfacts	47
7.4.4	Le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi	47
7.4.5	Les capacités de prévoyance, d'auto-régulation, d'autoanalyse	47
8	Le changement.....	48
8.1	Le changement par l'histoire et l'étymologie	48
8.2	Une approche organisationnelle et économique du changement.....	49
8.3	Le changement : une dynamique apprenante et accompagnée.....	51
8.4	La conduite et l'accompagnement au changement.....	52
	Synthèse du cadre conceptuel.....	54
	Chapitre 3 Méthodologie de la recherche.....	55
9	La posture de chercheur.....	55
10	La recherche collaborative.....	55
11	La recherche sur le terrain	57
11.1	Choix du terrain.....	57
11.2	Le travail de recherche, avec quels professionnels.....	57
11.3	Choix des outils	58
11.4	L'analyse de contenu.....	60
11.4.1	La préanalyse.....	60
11.4.2	L'exploitation du matériel	61
11.4.3	Le traitement des résultats	61
	Chapitre 4 Analyse des éléments empiriques	62
12	La modélisation de la plate-forme numérique.....	62
12.1	La plate-forme numérique sous le prisme du processus fondamental des dispositifs	62
12.1.1	Le processus fondamental	63
	• Les intentions	63

>	Les intentions normalisantes.....	63
>	Les intentions émancipatrices.....	64
>	Les intentions en tension.....	64
•	Les expériences.....	64
>	Les expériences autotéliques.....	64
>	Les expériences allotéliques.....	65
•	Les effets.....	65
>	Les effets escomptés.....	65
>	Les effets non escomptés.....	65
12.1.2	Le processus opérationnel.....	66
•	D'une lecture descriptive de la plate-forme numérique.....	66
•	... au processus opérationnel.....	67
>	Les initiateurs.....	68
>	Le commanditaire.....	68
>	Le prestataire.....	69
>	Les administrateurs.....	69
>	Les partenaires.....	70
>	Les destinataires.....	70
•	... à une modélisation.....	71
•	... vers une modélisation de la plate-forme-numériques de douze IFSI/IFAS de l'ex région Midi Pyrénées.....	73
13	Analyse des entretiens individuels.....	73
13.1	Les représentations des formateurs sur la plate-forme.....	74
13.2	La plate-forme : un outil innovant.....	75
13.3	La plate-forme : canal et objet de communication.....	77
13.3.1	La communication formateurs/étudiants.....	77
13.3.2	Les échanges entre formateurs, au sujet et sur la plate-forme.....	77
13.4	La relation d'accompagnement par la plate-forme.....	78
13.5	La plate-forme : un dispositif panoptique.....	79
13.6	La conception de l'activité.....	79
13.7	L'évolution des instruments utilisés par les formateurs.....	80
13.8	Le sentiment d'auto-efficacité des formateurs et la plate-forme.....	80
13.8.1	Au niveau des motivations intrinsèques.....	81
13.8.2	Au niveau des motivations extrinsèques.....	82
13.9	Synthèse des entretiens individuels des formateurs.....	82

14	Analyse du développement professionnel via la référentialisation	83
14.1	Quelques critères verbalisés	83
14.2	Les représentations du réseau apprenant sur la plate-forme.....	84
14.2.1	La plate-forme, un outil de préparation à la formation clinique ?.....	84
14.2.2	La plate-forme, un outil d'apprentissage progressif, dynamique et étayé.....	85
14.2.3	Une conception de l'activité revisitée par les formateurs.....	86
14.2.4	Des outils et artéfacts mieux cernés	87
14.2.5	Le sentiment d'auto-efficacité majoré.....	87
14.3	Les processus de développement professionnel	89
14.4	Synthèse de l'analyse des réseaux apprenants.....	91
15	Discussion.....	91
16	Perspectives pour l'action.....	93
17	Analyse critique de la recherche.....	94
17.1	Analyse critique des entretiens	94
17.2	Analyse critique de la méthodologie d'analyse.....	95
17.3	Limites de la recherche.....	95
	Conclusion.....	96
	Bibliographie	97
	Sitographie.....	101
	Index des sigles utilisés	102
	Sommaire des figures	103
	Sommaire des annexes.....	104
	Annexes	105
	Table des matières	122

Master PROFessionnalisation de la Formation et de l'Accompagnement

Université Toulouse Jean Jaurès

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année universitaire 2016-2017

La référentialisation d'un dispositif hybride en IFS IIFAS : un instrument de développement professionnel des formateurs.

BILLOIS Jérôme

Membres du jury :

Présidente : Mme Lucie AUSSEL. Maître de conférences, Université de Toulouse II-Jean Jaurès, UMR EFTS.

Directeur de mémoire : Mr Dominique BROUSSAL. Maître de conférences, Habilité à Diriger des Recherches, Université de Toulouse II-Jean Jaurès, UMR EFTS.

Référente professionnelle : Mme Anne GRUESO. Cadre coordonnateur pédagogique, IFS/IIFAS Castres-Mazamet

Résumé :

Les organismes de formation évoluent dans un environnement où les technologies de l'information et de la communication occupent une place repérable. Les IFSI n'échappent pas à cette réalité. Douze d'entre eux se sont vus proposer une plate-forme numérique courant 2016.

L'expérience et la prise de distance vis-à-vis de ce dispositif pédagogique nouveau, interrogent les formateurs d'un IFSI sur les méthodes pédagogiques hybrides. Ce questionnement se concrétisent par la mise en œuvre d'une méthode d'évaluation des pratiques : la référentialisation. Ce travail, inscrit dans une recherche collaborative, a pour objectif d'explicitier le processus de développement professionnel des formateurs à travers le processus de référentialisation.

Les perspectives pour l'action s'orientent vers la création d'un dispositif de formation innovant, ascendant, porté par les valeurs d'amélioration des formateurs, au bénéfice des apprenants et la coordination des instances de l'IFSI reconnaissant la place de la plate-forme.

Mots clés : changement, développement professionnel, dispositif, formateur, plate-forme numérique, référentialisation.

Training establishments are developing in environments where information technology and communication have a noticeable place. The Nursing Schools (IFSI) cannot escape from this reality.

Twelve of them offered digital platforms during 2016.

Experience and detachment with regard to this new educational device, makes nursing school trainers reflect about hybrid teaching methods. This reflection materializes when a method of assessing practices is put in place: referentialisation.

This work, registered as collective research, aims to explain the professional development process of trainers through the process of referentialisation.

The prospects for the action lean towards the creation of an innovative training device, influenced by the values of trainers wanting to make improvements which will benefit the students and the coordination of Nursing Schools (IFSI) as soon as they acknowledge the place of this platform.

Key words: Changes, professional development, device, trainer, digital platform, referentialisation