

Florence Policard

Formateurs en soins infirmiers et simulation clinique : Profils et manifestations de l'engagement dans l'activité

Thèse présentée et soutenue publiquement le 14/11/2018
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation
de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de Monsieur Olivier Las Vergnas (Professeur des Universités, Sciences
de l'éducation, Université de Lille, chercheur associé, CREF, Paris Nanterre)
et de Madame Solveig Fernagu (Maitresse de conférence en Sciences de l'éducation,
Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteur	Madame Geneviève Lameul	Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2
Rapporteur	Monsieur Thierry Piot	Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, Université de Caen-Normandie
Membre du jury	Monsieur Jean-Marie De Ketele	Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique
Membre du jury	Madame Christine Ammirati	Professeur des Universités, Médecine, Université d'Amiens

Remerciements

Si la thèse est une aventure assez solitaire, elle ne peut être menée à bien sans le concours et le soutien de nombreuses personnes. Je leur exprime ici toute ma gratitude.

Mes remerciements s'adressent d'abord à mes directeurs de thèse, Solveig Fernagu Oudet et Olivier Las Vergnas, pour la confiance qu'ils m'ont accordée tout au long de ce travail. Merci Solveig pour ton accompagnement et pour ta réassurance dans les moments de doute. Merci Olivier pour ta bienveillance et pour m'avoir initiée à l'analyse lexicale et autres analyses statistiques ; tu as su éveiller en moi une curiosité et finalement un vif intérêt pour ces outils ! Merci à tous deux pour nos échanges qui, chaque fois, m'ont ouvert de nouvelles perspectives.

Je tiens à remercier tout particulièrement Jean-Marie de Ketele qui m'a fait l'honneur de s'intéresser à mon travail. Nos rencontres et nos échanges épistolaires au cours de ces trois dernières années ont été précieux. J'espère être à la hauteur des conseils que vous m'avez prodigués.

Je remercie les autres membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail : Geneviève Lameul, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rennes 2, Christine Ammirati, Professeur en médecine et directrice de SimUSanté à Amiens et Thierry Piot, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen-Normandie. Vos travaux à tous ont largement inspiré ma réflexion.

La valeur d'une thèse repose grandement sur les personnes qui font l'objet de l'étude du chercheur. J'exprime ici ma profonde reconnaissance aux seize formatrices et formateurs qui ont participé à cette recherche, pour m'avoir donné de leur temps et accordé leur confiance. Merci également aux directeurs et cadres supérieurs des trois instituts de formation en soins infirmiers qui m'ont ouvert la porte de leur établissement, ainsi qu'aux étudiants qui ont répondu au sondage que je leur ai proposé. Je remercie les cadres de santé, infirmiers et médecins formateurs et experts qui ont accepté, au tout début de cette aventure, de me parler de leur pratique de la simulation clinique. La richesse de la narration des expériences de chacune des personnes rencontrées dépasse la restitution que j'ai pu en faire dans cette thèse et me laisse encore beaucoup de matière à étudier...

Je souhaite aussi exprimer une gratitude toute particulière à Philippe Carré pour m'avoir encouragée à poursuivre en doctorat après le master. Merci aux collègues doctorants et docteurs de l'équipe Apprenance et formation des adultes de l'Université Paris Nanterre pour nos échanges, notamment Béatrice Vicherat, Anne Muller et Sophie Renet. Merci aux enseignants chercheurs et chercheurs associés au CREF pour leurs éclairages sur mon travail, tout spécialement à Magali Prost, à Bernard Blandin et à Jean-Pierre Boutinet.

Je remercie Marie-Christine Simon, directrice de l'Ifsi de Clermont-Ferrand, pour m'avoir accordé un soutien financier et un peu de temps pour mener à bien ce travail. Ma gratitude va tout particulièrement

à mes collègues et amies Catherine Dutarte, Marie Gayvallet et Marie Roche pour s'être acquittées avec rigueur de la mission d'évaluation que je leur ai confiée. Merci à mes collègues formatrices et formateurs de l'Ifsi de Clermont-Ferrand pour leurs encouragements et leur aide à différents moments de ce parcours.

Merci à ma famille et à mes amis, que j'ai largement délaissés pendant ces cinq années, mais dont le soutien a toujours été présent : « alors cette thèse, ça avance ? », même si tout ce temps passé devant mon écran demeurait parfois une énigme pour certains. Un merci tout spécial à Myriam Ribaud, pour le gîte et le couvert, et bien davantage, lors de mes expéditions exploratoires.

Mais c'est à vous que je dois le plus : mes enfants, Juliette et Hugo, pour votre amour et vos encouragements. Juliette, ton aide précieuse pour accéder aux articles anglophones et à leur traduction a été aussi l'occasion de partager avec toi notre passion naissante pour la recherche... Quelle chance de partager cela avec sa fille ! Et plus que tout, merci à toi, François, d'avoir cru en moi, de m'avoir poussée à franchir le pas et d'avoir accepté de sacrifier tant de soirées, de week-end et de vacances... Cette thèse n'aurait pas pu être menée à bien sans ton soutien.

Enfin, je dédie cette thèse à mon père, Georges Policard, qui aurait été si heureux de me voir là.

Résumé

Cette thèse s'intéresse à l'activité des formateurs en soins infirmiers utilisant la simulation clinique pleine échelle dans leur dispositif de formation. Ce format, basé sur l'apprentissage expérientiel et la réflexivité sur l'action, est considéré comme innovant et complexe à utiliser. Il requiert notamment une remise en question des pratiques pédagogiques habituelles.

Notre contribution cherche à identifier ce qui détermine l'engagement des formateurs dans cette activité, et à comprendre comment et selon quelles logiques celui-ci se manifeste dans les pratiques. La recherche croise les cadres théoriques de la théorie sociocognitive de Bandura (1977) et de la didactique professionnelle (Pastré, 1997, 2002) et utilise des modèles de l'engagement et de l'agir enseignant.

Notre étude a une visée descriptive des profils d'engagement dans l'activité et une visée compréhensive de leurs manifestations. Le matériau empirique a été obtenu au moyen d'entretiens semi-directifs, d'observations en situation suivies d'entretiens d'autoconfrontation. Il a été traité selon des méthodes qualitatives et quantitatives.

Nos résultats montrent un profil dominant, privilégiant des logiques dialogique et herméneutique, et un second profil, sous-tendu par des logiques personnelle et techniciste, ce qui nous permet de proposer une typologie des profils d'engagement dans l'activité. Les pratiques observées et explicitées montrent l'influence du profil d'engagement sur la posture pédagogique. Nous objectivons notamment une forte tension entre une posture de contrôle et une posture de lâcher-prise, cette dernière étant le révélateur d'une transformation en cours dans les pratiques et dans les croyances. Cette transformation révèle les compromis que ces formateurs doivent faire pour gérer le conflit entre leurs deux figures : celle de l'expert-métier et celle du facilitateur. Le collectif de pairs est repéré comme un déterminant fort de l'engagement dans l'activité.

Mots-clés : profils d'engagement, pratiques pédagogiques, simulation en santé, formateur, soins infirmiers, formation des adultes

Abstract

This thesis in education science focuses on the nurse trainers using full-scale clinical simulation in their training plans. This educational tool, based on experiential apprenticeship and reflexivity on the practice, is considered both innovative and complex to use. It especially requires questioning the customary practices of teaching.

The author's has tried to identify what determines and characterizes the commitment of the trainers in this activity, and to understand how and according to which logics that commitment manifests itself at

the heart of their practices. The search crossed the sociocognitive theoretical framework of Bandura (1977) and the vocational didactics (Pastré, 1997, 2002); it also used models of commitment and of teaching practice.

This study has a descriptive approach of the commitment profiles in the activity and a comprehensive approach of their demonstrations. The empirical material was obtained from semi-directive interviews, observations in situation followed by self-confrontation interviews. It was handled according to qualitative and quantitative mixed methods.

The results highlight a dominant profile, favouring the dialogical and hermeneutic logics, and a second profile, underlined by logics rather personal and technical; hence allowing the author to propose a typology of commitment profiles in the activity. The observed and analysed practices reveal the influence of the commitment profile on the educational perspective. A strong tension between a control position and a “let it go” position was identified, the latter being the sign of a transformation in the implementation of learning beliefs. This transformation reveals the compromises which these trainers must make to manage conflict between their two roles: the job-expert and the learning facilitator. The collective of peers is considered as a decisive factor of commitment in the activity.

Keywords: Profiles of Commitment, Educational Practices, Simulation in Healthcare, Trainer, Nursing Care, Adult Training.

Table des matières

REMERCIEMENTS	II
RÉSUMÉ	IV
SOMMAIRE DES ANNEXES	X
LISTE ALPHABÉTIQUE DES SIGLES	XI
LISTE DES FIGURES, TABLEAUX ET ENCADRÉS	XII
INTRODUCTION	2
PARTIE 1 : CONTEXTUALISATION ET PROBLÉMATISATION	8
CHAPITRE I : LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS ET LA FIGURE DU FORMATEUR	8
1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION DES INFIRMIÈRES	8
2. LE CADRE DE SANTÉ FORMATEUR EN IFSI	16
3. SYNTHÈSE DU CHAPITRE I	23
CHAPITRE II : LA FORMATION PAR LA SIMULATION ET L'ACTIVITÉ DU FORMATEUR	24
1. LA SIMULATION EN SANTÉ	25
2. LA SIMULATION CLINIQUE PLEINE ÉCHELLE	31
3. L'ACTIVITÉ DU FORMATEUR DANS UNE SÉANCE DE SCPE	45
4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE II	59
CHAPITRE III : PROBLÉMATISATION	61
1. ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE AUPRÈS D'EXPERTS DE LA SIMULATION	61
2. VERS UNE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	71
PARTIE 2 : ANCRAGE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	77
CHAPITRE I : L'ENGAGEMENT	77
1. L'ENGAGEMENT SELON DIFFÉRENTES APPROCHES DISCIPLINAIRES	77
2. LES PROFILS D'ENGAGEMENT	89

3. SYNTHÈSE DU CHAPITRE I	92
CHAPITRE II : LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	94
1. DÉFINITION ET COMPOSANTES DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	94
2. LES CROYANCES COMME DÉTERMINANTS DES PRATIQUES	97
3. ORGANISATEURS DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE	98
4. MANIFESTATIONS DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE	99
5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE II	109
CHAPITRE III : REFORMULATION DE L'OBJET DE RECHERCHE	111
<u>PARTIE 3 : CADRE THÉORIQUE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES</u>	115
CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE GÉNÉRAL ET POSTURE ÉPISTÉMIQUE	115
1. UN CADRE THÉORIQUE GÉNÉRAL	115
2. NOTRE POSTURE ÉPISTÉMIQUE	121
CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	124
1. DESIGN GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE	124
2. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE EXPLORATOIRE RELATIVE À L'ÉLABORATION DES PROFILS D'ENGAGEMENT	134
3. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE CONFIRMATOIRE RELATIVE AUX MANIFESTATIONS DE L'ENGAGEMENT	144
4. MÉTHODOLOGIE RELATIVE AUX ENTRETIENS À DISTANCE	153
5. MÉTHODOLOGIE DU SONDAGE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS	153
CHAPITRE III : SYNTHÈSE DE LA PARTIE 3	154
<u>PARTIE 4 : RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EXPLORATOIRE RELATIVE AUX PROFILS D'ENGAGEMENT</u>	157
CHAPITRE I : PRÉSENTATION DES TROIS TERRAINS D'ÉTUDE ET DU PANEL DE FORMATEURS	157
1. CARACTÉRISTIQUES DES INSTITUTS	157
2. CARACTÉRISTIQUES DES FORMATEURS	165
3. SYNTHÈSE DU CHAPITRE I	169
CHAPITRE II : ÉLABORATION DES PROFILS D'ENGAGEMENT	170
1. RAPPEL DES OBJECTIFS ET DE LA STRATÉGIE D'ANALYSE	170
2. CONSTRUCTION DES INDICATEURS DE FORMES ET DE LOGIQUES D'ENGAGEMENT	171
3. ÉLABORATION DES PROFILS D'ENGAGEMENT	179
4. VÉRIFICATION DES MESURES PAR DES ÉVALUATIONS INTER-JUGES	184
5. PRÉSENTATION DES PROFILS D'ENGAGEMENT DES FORMATEURS	187
6. ÉTUDE DES REGISTRES SÉMANTIQUES	213

7. ÉTUDE DES CORRÉLATIONS ENTRE FORMES ET LOGIQUES D'ENGAGEMENT	224
8. QUATRE « MÉTA-INDICATEURS » POUR DÉCRIRE LES PROFILS D'ENGAGEMENT DANS L'ACTIVITÉ SCPE	237
CHAPITRE III : SYNTHÈSE DE LA PARTIE 4	240
<u>PARTIE 5 : RÉSULTATS DE L'ÉTUDE CONFIRMATOIRE RELATIVE AUX MANIFESTATIONS DE L'ENGAGEMENT DANS L'ACTIVITÉ SCPE</u>	243
<hr/>	
CHAPITRE I : PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES SÉANCES OBSERVÉES	244
CHAPITRE II : LES GESTES PROFESSIONNELS DES FORMATEURS	248
1. CRÉER L'ATMOSPHÈRE	248
2. PILOTER LA SÉANCE	266
3. ÉTAYER LA CONCEPTUALISATION DE L'ACTION	282
4. TISSER LE SENS	292
CHAPITRE III : SYNTHÈSE DE LA PARTIE 5	299
<u>PARTIE 6 : MISE EN PERSPECTIVE GÉNÉRALE</u>	302
<hr/>	
CHAPITRE I : LES FACTEURS PRÉDICTIONNELS DE L'ENGAGEMENT DANS L'ACTIVITÉ SCPE	302
1. LES DÉTERMINANTS PERSONNELS DE L'ENGAGEMENT DANS L'ACTIVITÉ	303
2. LES DÉTERMINANTS ENVIRONNEMENTAUX DE L'ENGAGEMENT DANS L'ACTIVITÉ	315
3. SYNTHÈSE DES DÉTERMINANTS DE L'ENGAGEMENT	322
CHAPITRE II : OUVERTURE VERS UNE TYPOLOGIE DES PROFILS D'ENGAGEMENT DANS L'ACTIVITÉ SCPE	322
1. QUATRE « IDÉAUX TYPES » DE L'ENGAGEMENT DANS L'ACTIVITÉ SCPE	324
2. DISCUSSION À PROPOS DE LA TYPOLOGIE	330
CHAPITRE III : DEUX PRINCIPAUX APPORTS DE NOTRE THÈSE	337
1. L'INTERACTION RÉCIPROQUE COLLECTIF DE PAIRS-ENGAGEMENT DANS L'ACTIVITÉ	337
2. LA CONSTRUCTION D'UNE POSTURE DE FACILITATEUR DANS L'ÉLABORATION D'UN COMPROMIS ÉQUILIBRÉ ENTRE LES DEUX FIGURES DU FORMATEUR	344
CHAPITRE IV : RÉCAPITULATION DES RÉSULTATS	351
1. DES PROFILS D'ENGAGEMENT À DOUBLE FACETTE : AVEC DES INVESTISSEMENTS POUR LES APPRENANTS ET POUR SA PROPRE ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE	351
2. UNE ATTRACTIVITÉ INDÉNIABLE DE LA DIMENSION COLLECTIVE DE L'ACTIVITÉ	352
3. DES PROFILS D'ENGAGEMENT PRÉDICTIONNELS DES COMPORTEMENTS PÉDAGOGIQUES	353
4. UNE BOUCLE VERTUEUSE POUR LES FORMATEURS ET SANS DOUTE POUR LES ENVIRONNEMENTS	353

CONCLUSION GÉNÉRALE	355
1. ANALYSE DES LIMITES DE NOTRE TRAVAIL	355
2. APPORTS DE NOTRE THÈSE	356
3. PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES	360
LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	365
ANNEXES	II

Sommaire des annexes

Annexe I : Échelle de mesure de l'engagement organisationnel, Meyer et Allen (1997)	III
Annexe II : Courrier aux directeurs d'Ifsi	IV
Annexe III : Guide d'entretien avec les directeurs d'Ifsi	V
Annexe IV : Guide d'entretien Formateur pour l'élaboration des profils (Étape 1)	VIII
Annexe V : Formulaire de droit d'enregistrement	XIV
Annexe VI : Exemple de guide pour l'entretien à distance avec Anne	XV
Annexe VII : Sondage Étudiant et Pratiques Simulées Ifsi	XVI
Annexe VIII : Mesures des indicateurs de formes et de logiques d'engagement pour les seize formateurs	XVII
Annexe IX : Évaluations Inter-Juges (1) pour Clément, Franck et Hervé	XIX
Annexe X : Évaluations Inter-Juges (2) pour Anne, Irène, Katia, Paula et Marc	XXIII
Annexe XI : Mesures des temps de parole des formateurs au cours des débriefings, et commentaires sur leurs pratiques	XXVIII

Liste alphabétique des sigles

AFC : Analyse factorielle des correspondances

AFGSU : Attestation de formation aux gestes et soins d'urgence

ARS : Agence régionale de santé

CEFIEC : Comité d'entente des formations infirmières et cadres

CESIM : Centre d'enseignement par la simulation

CHD : Classification hiérarchique descendante

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

CRF : Croix-Rouge française

CS : Cadre de santé

CSF : Cadre de santé formateur

DH : Dialogique-Herméneutique

DP : Didactique professionnelle

DPC : Développement professionnel continu

DREES : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques

DT : Dialogique-Techniciste

DU : Diplôme universitaire

EAP : Élève auxiliaire de puériculture

EAS : Élève aide-soignant

ESI : Étudiant en soins infirmiers

ETP : Équivalent temps plein

FF CDS : Faisant fonction de cadre de santé

FIR : Fonds d'investissement régional

GCS : grande conférence de santé

GCS : groupement de coopération sanitaire

GHT : groupement hospitalier de territoire

HAS : Haute autorité de santé

IADÉ : Infirmier anesthésiste diplômé d'État

IDE : Infirmier diplômé d'État

IFAP : Institut de formation d'auxiliaire de puériculture

IFAS : Institut de formation d'aide-soignant

IFCS : Institut de formation des cadres de santé

IFMEM : Institut de formation des manipulateurs en électroradiologie

IFSI : Institut de formation en soins infirmiers

IGAS-IGAENR : Inspection générale des affaires sociales/Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

INACSL: International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning

NLN: National League for Nursing

PH: Personnel-Herméneutique

PNSP : Plan National pour la Sécurité des Patients

PSPH : Participant au service public hospitalier

PT : Personnel-Techniciste

SAU : Service d'accueil des urgences

SCPE : Simulation clinique pleine échelle

SoFraSimS : Société Francophone de Simulation en Santé

ST : Segment de texte

TD : Travaux dirigés

TP : Travaux pratiques

UCE : Unité de contexte élémentaire

UE : Unité d'enseignement

UI : Unité d'intégration

ZPD : Zone proximale de développement

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

Figure 1: Nursing Education Simulation Framework, P. Jeffries (2005)

Figure 2 : Stratégie de recherche avancée pour la revue de littérature relative au formateur en soins infirmiers dans le cadre de la formation par la simulation

Figure 3 : Schéma de la médiation sujet-situation via l'instructeur (Samurçay & Rogalski, 1998, p. 350)

Figure 4 : Quatre pôles en tension au sein desquels le formateur doit établir un compromis (Vidal-Gomel, Fauquet-Alekhine & Guibert, 2011, p. 137)

Figure 5 : Variables à l'étude

Figure 6 : Les formes de l'engagement organisationnel, d'après Meyer et Allen, (1991).

Figure 7 : L'engagement professionnel et les tensions entre des logiques différentes (De Ketele, 2013)

Figure 8 : Matrice de l'agir du professeur, d'après Jorro, (2006)

Figure 9 : Multi-agenda des préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009)

Figure 10 : Causalité triadique réciproque (Bandura, 1999)

Figure 11 : Variables à l'étude dans une perspective de causalité triadique réciproque

Figure 12 : Cadre théorique général de l'étude

Figure 13 : Design général de l'étude

Figure 14 : Design général de l'étude et investigations annexes dans une approche écologique

Figure 15 : Représentation schématique du profil d'engagement du formateur Daniel, logiques et formes

Figure 16 : Mesures inter-juges pour les profils de logiques et de formes d'engagement chez Anne

Figure 17 : Schéma du déroulé des séances observées et cibles des observations

Figure 18 : Dessin du laboratoire et de la salle de débriefing avec placement des participants

Figure 19 : Continuum de lien, d'après Klein et al. (2012)

Figure 20 : Caractéristiques des profils de formes et degrés d'engagement des seize formateurs

Figure 21 : Représentation schématique des profils des logiques d'engagement des seize formateurs

Figure 22 : Mesures inter-juges pour Irène

Figure 23 : Mesures inter-juges pour Rose

Figure 24 : Mesures inter-juges pour Clément

Figure 25 : Mesures inter-juges pour Franck

Figure 26 : Dendrogramme des résultats de la CHD pour le corpus des entretiens

Figure 27 : Graphe AFC avec les 4 classes lexicales

Figure 28 : Graphe AFC avec les Ifsi et les formateurs

Figure 29 : Analyse comparative de la fréquence relative des formes « *collègue* » et « *équipe* » par Ifsi (en %)

Figure 30 : Analyse comparative de la fréquence relative des formes « *formateur(s)* » et « *étudiant* » par Ifsi (en %)

Figure 31 : Plan factoriel AFC entre logiques et formes d'engagement des seize formateurs, obtenu avec FactoMineR©

Figure 32 : histogramme des valeurs propres AFC

Figure 33: Plan factoriel AFC avec sous-groupes de formateurs et nomination des axes

Figure 34 : Installation de l'espace débriefing de Franck

Figure 35 : Installation de l'espace débriefing de Daniel

Figure 36 : Installation de l'espace débriefing de Josie et Irène

Figure 37 : Installation de l'espace débriefing de Paula

Figure 38 : Installation de l'espace débriefing de Marc

Figure 39 : Position du formateur par rapport au groupe (Clément)

Figure 40 : Position du formateur par rapport au groupe (Sandra)

Figure 41 : Facteurs personnels et facteurs environnementaux d'engagement dans la SCPE

Figure 42 : Quatre profils d'engagement dans la SCPE

Figure 43 : Élaboration d'un compromis entre collectif de pairs fermé et ouvert

Tableaux

Tableau 1 : Les dix compétences infirmières

Tableau 2 : Tableau comparatif des caractéristiques décrivant simulation procédurale et simulation de pleine échelle

Tableaux 3a, 3b, 3c : 24 articles issus de la revue de littérature

Tableau 4 : Continuum de liens et formes d'engagement (d'après Charles-Pauvers et Peyrat-Guillard, 2012)

Tableau 5 : Calendrier des rencontres avec les formateurs

Tableau 6 : Indicateurs des quatre logiques d'engagement dans l'activité SCPE

Tableau 7 : Indicateurs des trois formes d'engagement dans l'activité SCPE

Tableau 8 : Extrait du relevé des mesures des indicateurs pour la logique herméneutique

Tableau 9 : Extrait du relevé des mesures des indicateurs pour la forme normative

Tableau 10 : Guide d'observation des séances

Tableau 11 : Guide d'entretien post-séance de Paula

Tableau 12 : Caractéristiques des trois Ifsi

Tableau 13 : Caractéristiques générales de l'échantillon

Tableau 14 : Caractéristiques des formateurs de l'Ifsi 1

- Tableau 15 : Caractéristiques des formateurs des Ifsi 2 et 3
- Tableau 16 : Objectifs et stratégie d'analyse et de présentation des résultats de l'étude des profils
- Tableau 17 : Indicateurs de la logique herméneutique illustrés par des bribes d'entretiens
- Tableau 18 : Indicateurs de la logique techniciste illustrés par des bribes d'entretiens
- Tableau 19 : Indicateurs de la logique dialogique illustrés par des bribes d'entretiens
- Tableau 20 : Indicateurs de la logique personnelle illustrés par des bribes d'entretiens
- Tableau 21 : Indicateurs de la forme affective illustrée de bribes d'entretiens
- Tableau 22 : Indicateurs de la forme calculée illustrée de bribes d'entretiens
- Tableau 23 : Indicateurs de la forme normative illustrée de bribes d'entretiens
- Tableau 24 : Mesures globales des formes, degrés et logiques d'engagement des seize formateurs
- Tableau 25 : Calcul des valeurs X et Y pour la représentation schématique des profils
- Tableau 26 : Étude des corrélations, test de Bravais-Pearson
- Tableau 27a et 27b : Facteur 1 : Contribution des variables caractérisantes à la construction de l'axe factoriel 1 (extraits) et contribution des formateurs à l'axe 1
- Tableau 28a et 28b : Facteur 2 : Contribution des variables caractérisantes à la construction de l'axe factoriel 2 (extraits) et contribution des formateurs à l'axe 2
- Tableau 29 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 1
- Tableau 30 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 2
- Tableau 31 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 3
- Tableau 32 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 4
- Tableau 33 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 5
- Tableau 34 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 6
- Tableau 35 : Quatre méta-indicateurs de l'engagement dans l'activité SCPE
- Tableau 36 : Objectifs et stratégie d'analyse pour l'étude confirmatoire
- Tableau 37 : Caractéristiques des séances observées, Ifsi 1
- Tableau 38 : Caractéristiques des séances observées, Ifsi 2 et 3
- Tableau 39 : Extrait de séance et de l'entretien d'autoconfrontation de Franck
- Tableau 40 : Extrait de séance et de l'entretien d'autoconfrontation d'Anne
- Tableau 41 : Mesure des temps de parole des formateurs au cours des débriefings
- Tableau 42 : Méta-indicateurs et profils d'engagement dans l'activité SCPE
- Tableau 43 : Typologie des profils d'engagement dans la SCPE

Encadré

Encadré 1: Nature des interventions de guidage prévisibles de la part du formateur en cours de scénario ; exemple d'une situation d'urgence simulée.

INTRODUCTION

Introduction

À l'heure où nous mettons un point final à cette thèse, sort sur les écrans le film de Nicolas Philibert « *De chaque instant* », montrant des étudiants infirmiers dans leur parcours d'apprentissage du métier. Le film a l'ambition de « mettre en lumière ce que le temps et l'expérience finissent par rendre imperceptible »¹ : l'acquisition de l'habileté à réaliser un soin ou à construire une relation professionnelle, l'appropriation d'une méthodologie de raisonnement clinique, les questionnements sur ce que c'est que devenir infirmière², les doutes lorsque l'idéal du métier se heurte à une réalité parfois brutale et crue au moment des premiers stages, le désir d'apprendre aussi. Le film met en outre en visibilité le travail de celles et ceux qui accompagnent cette transformation et cette professionnalisation : les formateurs³ en soins infirmiers. Ce sont eux qui seront au cœur de cette thèse.

La formation infirmière en France vit actuellement l'une des plus grandes mutations de son histoire : l'intégration des instituts de formation en soins infirmiers (Ifsi) à l'Université au sein de départements universitaires dans le domaine des sciences de la santé. Ce processus de mutation, initié en 2009 avec la réforme de la formation, verra son aboutissement à échéance de septembre 2019, avec la reconnaissance tant attendue de la discipline des sciences infirmières. Cela n'est pas sans générer d'immenses espoirs pour toute une profession, mais aussi – légitimement – des craintes à propos du devenir des formateurs des Ifsi et des changements qui ne manqueront pas de survenir dans leur organisation et dans leurs pratiques.

Concernant ces pratiques, les cadres de santé formateurs ont amorcé un tournant dès 2009 avec la mise en œuvre de la réforme. Prônant une approche par compétences, intégrant les technologies numériques, cette réforme a réinterrogé toute l'ingénierie pédagogique du dispositif de formation, en recommandant une pédagogie dans laquelle le formateur devenait un *concepteur d'environnements d'apprentissage*. Au sein de ce dispositif, son rôle dans le face-à-face pédagogique change aussi, nécessairement. D'une posture centrée sur la transmission des savoirs (théoriques, pratiques), il convient alors de développer une posture centrée sur l'apprenant afin de le guider dans l'élaboration de ressources de compétences et dans sa construction professionnelle. De nouveaux formats pédagogiques apparaissent, ou plutôt de nouveaux usages d'outils parfois déjà utilisés, empruntant à différents courants pédagogiques, réinterrogeant ainsi les usages et les pratiques habituels. Les formateurs tâtonnent, expérimentent, ajustent leurs pratiques ; bref, ils vivent eux-aussi une transformation : leurs pratiques sont amenées à changer, et parfois, leurs croyances se modifient.

¹ Extrait de l'interview du réalisateur pour France Info, août 2018.

² Lire partout infirmière et infirmier.

³ Lire partout formateur et formatrice.

Parmi ces « nouveaux » outils (ou ces nouveaux usages), il en est un qui retient toute notre attention depuis de nombreuses années : la simulation clinique pleine échelle (SCPE). Basée sur la reconstitution en laboratoire d'un environnement de soins réaliste, la SCPE place l'apprenant en immersion dans une situation où il devra prendre en charge un patient simulé et gérer un problème clinique (prise en charge d'un patient présentant un état clinique défaillant, gestion de crise, etc.). Si elle est basée sur l'apprentissage expérientiel, la SCPE comporte en outre un volet d'analyse de la pratique, visant le développement d'un praticien réflexif, en référence à Schön (1994) : chaque mise en situation simulée est suivie d'un débriefing, animé par le formateur, visant à élaborer les problématiques professionnelles et à construire des ressources de compétences, transférables à une situation analogue future.

Notre rencontre avec la SCPE s'est faite en tant qu'apprenante. Notre parcours professionnel comme infirmière puis cadre de santé en réanimation nous a amenée à suivre une formation à l'entretien de demande de prélèvement d'organes auprès des familles de donneurs potentiels. Dans cette activité ô combien chargée émotionnellement, nous avons souvent fait appel à l'expérience formative puissante que nous avons vécue alors au cours du séminaire. En cours d'action, le souvenir de cette expérience fondatrice et des modèles opératifs construits représentait un soutien majeur à notre activité (un secours parfois !), nous permettant à la fois de structurer notre action, d'agir en empathie et de gérer nos propres émotions. Plus tard, devenue formatrice, nous avons rencontré des formateurs passionnés et des apprenants enjoués à la suite de séances de simulation. Nous avons alors confirmation qu'au-delà de notre propre expérience, cet outil recelait une puissance pédagogique assez peu commune.

Approfondir notre compréhension des apprentissages *via* ce format a d'abord fait l'objet de notre mémoire de Master 2 Ingénierie pédagogique en formation d'adultes, où nous nous sommes intéressée au développement des compétences collaboratives dans les groupes pluri professionnels lors de séances de simulation regroupant médecins et infirmiers (Policard, 2014).

En parallèle, observer l'activité des formateurs lors de ces séances nous a amenée à nous interroger sur leur rôle et sur leurs pratiques. Les recommandations et travaux de recherche sur la SCPE préconisent rien moins qu'un changement de paradigme dans la manière d'enseigner dans ce format pédagogique. Mais suffit-il de l'énoncer pour que les formateurs s'inscrivent dans cette posture pédagogique nouvelle qui nécessite de remettre en question leur manière habituelle de former ? N'est-il pas difficile de se centrer sur l'autre lorsque l'on est soi-même en déséquilibre ? L'exercice de conduite d'une séance de simulation comporte en effet un degré élevé d'incertitude : les apprenants auront-ils envie de s'exposer au regard des autres dans un simulacre de situation de soins ? Vont-ils faire ce que l'on a imaginé et que l'on voudrait bien qu'ils fassent au cours de l'exercice simulé ? Vont-ils être suffisamment participatifs au cours du débriefing où il est dit que « c'est là que se construisent les apprentissages » ? Comme nous le verrons, de nombreux travaux mettent en avant le rôle déterminant du formateur dans l'efficacité pédagogique de ces séances. Dès lors, compte-tenu de cet enjeu, qu'est-ce qui amène les formateurs à

s'engager dans un format qui exige d'eux autant de doigté, de précautions, d'investissement en temps et en énergie ? Comment s'en saisissent-ils et comment l'utilisent-ils ? Parviennent-ils ou pas à construire la fameuse posture requise ? Qu'est-ce qui soutient cette construction ?

Aussi, aller plus loin dans la compréhension des pratiques pédagogiques dans ce format s'est imposé comme une évidence lorsque nous nous sommes engagée dans notre parcours de thèse. Les premières lectures et les entretiens préliminaires réalisés en 2014 auprès d'experts et de formateurs expérimentés ont ouvert le champ de la recherche au lieu de le limiter. Il est apparu que ce que nous pensions être un objet de recherche circonscrit (celui du changement de posture) ne pouvait s'appréhender en se limitant à l'étude des pratiques : il fallait comprendre ce qui amenait ces formateurs à s'engager dans un format qui exigeait d'eux autant d'efforts et de remise en question. Ces entretiens ont fait émerger la notion d'engagement : celui-ci suppose un lien particulier avec la cible et des comportements traduisant les investissements que la personne accepte de fournir. Ces comportements sont sous-tendus par des logiques qui peuvent être des motivations, mais pas seulement.

C'est donc par cette porte d'entrée que nous avons choisi d'entrer dans le processus de recherche, car l'engagement nous est apparu comme un révélateur possible des tensions que vivent les formateurs au cœur même de leurs pratiques.

Il existe selon nous un double enjeu – épistémique et pragmatique – justifiant l'intérêt que nous portons à cet objet de recherche :

Tout d'abord, sur un plan épistémique, l'engagement a été peu étudié sous l'angle de ses manifestations comportementales. En effet, comme nous le verrons dans la revue de littérature dans la partie 2, au chapitre I, les travaux relatifs à l'engagement se sont attachés à comprendre ses déterminants, sa nature, mais moins ses manifestations et ses effets. Nous nous proposons de contribuer à l'étude de l'engagement dans sa dimension comportementale sur deux plans : les manifestations de l'engagement au travers d'actes « autour » du format SCPE (en recherchant ce qui traduit l'engagement du formateur vis-à-vis de la SCPE, comment il s'engage et sur quoi il s'engage, en regard de quelles cibles) et les manifestations de l'engagement en situation pédagogique proprement dite (c'est-à-dire dans ses pratiques). En particulier, nous tenterons de comprendre ce qui peut expliquer qu'un formateur parvienne à construire ou pas une posture de facilitateur, et comment il gère notamment la tension entre ses deux figures : celle de l'expert-métier et celle du facilitateur d'apprentissage.

Ensuite, sur un plan pragmatique, il existe selon nous différents enjeux à comprendre pourquoi et comment les formateurs s'engagent dans ce format. Ces enjeux se situent à la fois sur un plan institutionnel, sur un plan individuel et sur un plan didactique et pédagogique. Du point de vue de l'institution, nous verrons que la SCPE est vue comme un format pédagogique de premier plan pour former les professionnels de santé. De plus, les expériences menées par les précurseurs outre-Atlantique,

montrent que la SCPE dans les formations de santé ne cesse de se développer, démentant ainsi l' « effet de mode » prédit par certains de ses détracteurs. Elle fait actuellement la démonstration de son efficacité sur un plan pédagogique, à condition toutefois d'être mise en œuvre par des formateurs compétents. Ce format nécessite en outre un investissement important de la part des directeurs d'instituts (en ressources matérielles, en locaux, en formation des formateurs) ; il est donc important de pérenniser cette activité et de comprendre les facteurs qui soutiennent son développement. Deuxièmement, la SCPE nécessite un investissement multiple de la part des formateurs : en temps, en énergie, en effort pour se former à cette activité et pour se coordonner avec leurs pairs puisque, comme nous le verrons, ces séances sont généralement animées en binôme. Nous pensons que le coût élevé de cet engagement peut générer un risque d'épuisement, et donc de désengagement, ce qui serait alors coûteux pour l'organisation et contreproductif pour les formateurs, voire délétère pour les étudiants, compte-tenu du risque psychologique identifié dans l'usage de la SCPE et de la « productivité pédagogique » espérée. Enfin, sur un plan didactique et pédagogique, documenter les pratiques des formateurs peut contribuer à l'étude des conditions de leur montée en compétences, et donc permettre d'optimiser leur formation ainsi que leurs conditions d'exercice pour qu'ils s'engagent, restent engagés et développent un agir compétent dans cette activité.

Notre visée, dans cette recherche, est à la fois descriptive et compréhensive. Notre thèse cherche à caractériser les profils d'engagement de formateurs en soins infirmiers dans le format pédagogique SCPE et à comprendre, au travers de leur expérience, de leurs croyances et des gestes professionnels qu'ils opèrent en situation, comment se construisent les logiques qui sous-tendent leur engagement et orientent leur agir. Elle se veut ainsi une contribution originale à l'étude des pratiques pédagogiques dans ce format.

Cette thèse s'organise en six parties. Pour faciliter le repérage du lecteur, nous précisons que chacune des parties est constituée de plusieurs chapitres, dont le dernier est destiné à en faire la synthèse. De même, chaque chapitre comporte généralement une section terminale résumant les principaux éléments abordés dans celui-ci, sauf évidemment pour les derniers chapitres qui constituent déjà la synthèse générale de la partie.

Dans la première partie, nous évoquerons des éléments utiles à la contextualisation de l'étude (Chapitre I) : nous y présenterons la formation infirmière dans son actualité et dans ses modalités, et nous mettrons le focus sur l'acteur qui fera l'objet de notre recherche : le formateur. Dans le chapitre II, nous aborderons le format pédagogique SCPE pour lequel nous exposerons ses caractéristiques et les résultats des recherches qui ont contribué à la compréhension de ses enjeux. Nous présenterons en particulier ce qui fait la particularité de l'activité du formateur dans ces séances. Le chapitre III rendra compte de l'enquête préliminaire qui nous a permis de poser les bases empiriques de notre thèse et ébauchera la problématique de recherche.

La deuxième partie est consacrée à l’ancrage conceptuel de notre travail : il sera question d’explorer les deux variables étudiées : l’engagement (Chapitre I) et les pratiques pédagogiques (Chapitre II). Le chapitre III viendra reformuler la problématique.

La troisième partie présentera le cadre théorique et notre posture épistémique (Chapitre I) : nous ancrons notre recherche dans le méta-cadre intégrateur de la Théorie sociocognitive de Bandura, dans la perspective agentive de causalité triadique réciproque (1977, 1986, 1997, 1999) au sein duquel nous intégrons le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2005) pour l’étude des pratiques pédagogiques. Dans ce cadre théorique général, nous utiliserons différents modèles théoriques pour étayer notre analyse : celui de l’engagement organisationnel de Meyer et Allen (1991) et la typologie des profils d’engagement professionnel de De Ketele (2013) d’une part, et les modèles de l’agir enseignant de Jorro (2006) et de Bucheton et Soulé (2009) d’autre part. Le chapitre II abordera les choix méthodologiques retenus pour réaliser les investigations et traiter les données. Une synthèse de cette partie fera l’objet du chapitre III.

Les résultats de notre travail empirique seront présentés en deux grandes parties (parties 4 et 5). La partie 4, après avoir décrit les trois terrains d’étude et présenté les caractéristiques générales du panel des seize formateurs rencontrés (Chapitre I), rendra compte de l’étude des profils d’engagement dans l’activité (Chapitre II) : nous la nommons étude exploratoire. Elle sera résumée dans le chapitre III.

La partie 5 quant à elle, en tant qu’étude confirmatoire, viendra faire le lien entre profils d’engagement et manifestations de l’engagement dans l’activité. Le chapitre I décrira les séances observées. Le chapitre II présentera les résultats relatifs à l’observation des pratiques et leur explicitation par les formateurs. Le chapitre III en fera la synthèse.

La partie 6 consistera en une mise en perspective de nos résultats : le chapitre I résumera les facteurs personnels et environnementaux soutenant l’engagement dans l’activité, le chapitre II proposera une typologie spécifique des profils d’engagement dans l’activité SCPE et leurs caractéristiques, et le chapitre III discutera deux principaux apports de notre thèse. Nous suggérerons des pistes de réflexion pour la pratique au fil de ces trois chapitres. Cette partie se conclura par un retour synthétique sur les objectifs visés pour cette recherche, et résumera en quoi notre étude a permis d’y répondre (Chapitre IV).

Enfin, la conclusion générale abordera les limites de ce travail, les apports de notre contribution et envisagera une projection vers des recherches futures.

PARTIE 1 :

Contextualisation et Problématisation

Partie 1 : Contextualisation et problématisation

Cette première partie comporte trois chapitres. Le premier aborde l'organisation de la formation infirmière dans son actualité et présente le formateur en soins infirmiers. Le deuxième chapitre focalise sur la simulation clinique comme format pédagogique. Nous en développerons les enjeux, les modalités et identifierons en quoi ce format prend une place particulière dans le dispositif de formation des infirmières, au moyen d'une revue de littérature. Nous montrerons ainsi ce qui fait la particularité de l'activité du formateur dans ce format. Le troisième chapitre présente les résultats de notre enquête préliminaire auprès d'experts de la simulation clinique, posant ainsi les bases empiriques de notre étude. Nous préciserons enfin la problématique de notre recherche.

Chapitre I : La formation en soins infirmiers et la figure du formateur

1. Le contexte de la formation des infirmières

Dans ce chapitre, nous situerons la formation des infirmières dans le contexte général des métiers de la santé et des soins, puis nous préciserons comment cette formation s'organise sur le plan réglementaire et à quel type de public elle s'adresse. Nous aborderons notamment ce que la réforme des études (2009) a modifié dans l'enseignement des soins infirmiers et en particulier la question vive du processus d'universitarisation de la formation. Nous évoquerons succinctement au fil de ce premier chapitre comment la simulation prend place dans ce dispositif.

1.1. Le contexte des métiers de la santé et des soins

Le monde de la santé connaît une mutation profonde qui se révèle sur les plans démographique, sociétal, technologique et professionnel. De nouvelles missions⁴ sont confiées aux infirmières et viennent ainsi réinterroger la place qu'elles doivent occuper en interaction avec les autres professionnels de santé (Berland, 2003, 2006). Logiquement, ces évolutions interrogent la formation initiale des infirmières, dont la finalité est de mettre sur le marché du travail des professionnels capables de s'adapter à ces changements.

En effet, de nouvelles problématiques de santé apparaissent : les pathologies prévalentes évoluent vers les maladies chroniques, et les problématiques liées au vieillissement, à la dépendance et à la santé mentale se font plus complexes. Cette évolution déplace les besoins de soins vers davantage de

⁴ Il s'agit d'une part de la délégation d'actes et de tâches médicaux aux professions paramédicales (appelée aussi « transfert de compétences ») et d'autre part, des pratiques avancées, à propos desquelles le décret paru le 18 juillet 2018 vient officialiser l'émergence d'un nouveau métier : celui d'*infirmière en pratique avancée*.

prévention, d'éducation à la santé et de gestion des risques, dans un contexte d'exercice qui exige un travail en équipe pluridisciplinaire et en réseau. La prise en charge de personnes atteintes de maladies chroniques conduit à des projets de soins dits « complexes » associant la personne soignée et son entourage comme partenaires de soin (Tourette-Turgis et Thievenaz, 2014). Les modalités de relation soignant-soigné s'envisagent alors dans de nouvelles déclinaisons, d'un modèle paternaliste vers un modèle centré sur l'autonomie et la coopération avec les patients. Ces derniers revendiquent leur droit de savoir, d'agir et de décider pour eux-mêmes. La révolution numérique leur offre un accès illimité à l'information, ce qui remet en cause les schémas traditionnels et le rapport d'autorité du pouvoir médical. Les patients exigent désormais d'être traités comme des sujets capables. Les orientations de santé publique mettent en avant les stratégies d'éducation thérapeutique du patient. Celles-ci rencontrent les savoirs expérientiels de ces derniers, ce qui en modifie profondément les enjeux épistémiques, thérapeutiques et de pouvoir (Jouet, Flora et Las Vergnas, 2010 ; D'Ivernois et Gagnayre, 1995).

Il convient alors de préparer les futurs professionnels à ces nouveaux enjeux (Coudray et Gay, 2009) en les outillant de savoirs médicaux et infirmiers, de savoirs psychologiques, sociologiques et anthropologiques, ainsi que de savoirs déontologiques et législatifs. La formation doit les aider à construire des ressources pour agir et se positionner dans des problématiques pratiques et éthiques complexes. La capacité de s'adapter à des environnements de travail instables et d'initier une relation soignante de qualité est considérée comme devant être particulièrement développée en formation. À cette fin, Coudray et Gay recommandent des modalités pédagogiques actives, qui engagent l'étudiant et lui permettent d'apprendre en réflexivité au travers des situations rencontrées. Parmi ces modalités, la simulation clinique, basée sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive, prend aujourd'hui une place de choix.

Sur un plan technologique, les techniques de diagnostic et de traitement toujours plus sophistiquées requièrent des connaissances et des compétences complexes. Les exigences en matière de sécurité sanitaire et de gestion des risques justifient une protocolisation accrue des pratiques (procédures, check-list, algorithmes décisionnels), ce qui pose la question du développement de capacités ciblées et spécifiques d'une activité ou d'une classe d'activités et de situations. Ces actes et activités font l'objet de recommandations de bonnes pratiques, validées et régulièrement réactualisées au fil de l'évolution des savoirs et des techniques. De telles exigences amènent à un changement culturel dans les pratiques médicales et soignantes. Aux Etats-Unis, la publication du rapport *To Err is Human* (Kohn, Corrigan et Donaldson, 1999) a suscité une prise de conscience majeure au sein du monde médical. Ce rapport met en évidence l'importance du facteur humain dans la survenue d'erreurs médicales et révèle que nombre d'entre elles seraient évitables, en particulier lorsqu'elles sont en lien avec des facteurs de communication interpersonnelle et de fonctionnement d'équipe. Les auteurs recommandent notamment l'usage de la simulation comme méthode pédagogique propice à la réflexion des équipes sur ces problématiques, dans une perspective d'amélioration de la gestion des risques et de la sécurité des soins.

Parallèlement, les contraintes économiques fortes qui pèsent sur le système de santé conduisent à une mise en tension entre nécessité de réduire les coûts et exigence de qualité des soins. Par extension, ces contraintes amènent à penser la formation des professionnels en termes d'efficacité. Former mieux et à moindre coût amène nécessairement à réinterroger les dispositifs de formation. C'est donc dans ce contexte, fortement contraint et instable, que la formation infirmière se réorganise et que la simulation clinique se développe comme outil pédagogique de premier plan.

1.2. L'organisation de la formation infirmière en France

La formation infirmière en France est placée sous la responsabilité exclusive des Instituts de Formation en Soins Infirmiers (Ifsi). Les Ifsi forment un réseau dense, avec 327 instituts répartis sur le territoire national (Rapport IGAS-IGAENR, 2017, p. 21). Les Ifsi publics composent la majorité des instituts (82%). Les autres sont des instituts de statut privé⁵ participant au service public hospitalier (PSPH) ou autonome. La majorité d'entre eux appartient au réseau de la Croix-Rouge française. Les Ifsi sont habilités par l'Etat qui, outre la conception des programmes, fixe les conditions d'accès à la formation, le quota d'étudiants à former, les modalités d'évaluation, la délivrance du diplôme d'Etat, et le contrôle de la qualité de la formation. Depuis la loi du 13 août 2004 relative à la décentralisation, la Région a la charge de la tutelle financière des instituts de formation publics (en termes de fonctionnement et d'équipement) et peut participer au financement des instituts privés. Une partie du financement est assurée par les Hôpitaux car la plupart des Ifsi (publics notamment) est adossée à un établissement de soins.

Les Ifsi sont dirigés par un directeur⁶, responsable du projet pédagogique, de l'organisation de la formation initiale et continue dispensée à l'institut, notamment de l'organisation des enseignements théoriques et pratiques (stages), du contrôle des études et de la qualité de la formation. Il est aussi chargé du recrutement et du management de l'équipe enseignante. Il identifie et pourvoit aux besoins de formation continue de son équipe (Boudier, 2005). Il est parfois secondé par un cadre supérieur de santé, chargé de la coordination pédagogique des enseignements pour les trois promotions d'étudiants, la formation se déroulant sur trois ans. De plus en plus, le directeur devient un coordinateur général des instituts de formation paramédicale⁷, dans la logique du développement des groupements hospitaliers de territoire (GHT).

⁵ Dans le secteur privé participant au service public hospitalier (PSPH), les Ifsi rattachés aux établissements privés sont financés par la région dans les mêmes conditions que les Ifsi publics. Dans le secteur autonome (relevant du privé lucratif, incluant certains instituts de la Croix-Rouge française, une subvention de l'Etat participe au financement de la formation. (source : <http://documentation.fhp.fr/documents/16414S.pdf>)

⁶ Le directeur d'Ifsi est lui-même issu de la filière infirmière ; c'est un cadre de santé qui a obtenu le titre de directeur des soins, après une formation à l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique (EHESP). Dans le secteur privé, le titre de directeur des soins n'est pas exigé.

⁷ Les formations paramédicales comportent les formations de niveau V (aides-soignants (Ifas), auxiliaires de puériculture (Ifap), ambulanciers (Ifa)), les formations de niveau II (Bac +3) (Ifsi, IFMEM) et les formations de

1.3. À quels apprenants les formateurs ont-ils affaire ?

La formation infirmière est une formation initiale post-bac. De ce fait, elle s'adresse à des apprenants issus du secondaire⁸. Cependant, de nombreux étudiants infirmiers entrent en formation dans le cadre d'une réorientation après un parcours universitaire ou de formation dans d'autres filières. D'autres accèdent à cette formation après une expérience professionnelle dans le milieu des soins (les aides-soignants en études promotionnelles), ou dans un autre domaine (les personnes en reconversion professionnelle). Ces derniers représentent un tiers des effectifs (DREES, 2014). Ainsi, les étudiants entrant en Ifsi forment un public hétérogène en termes d'âge et de bagage de connaissances.

Il existe en outre une certaine ambiguïté vis-à-vis de l'apprenant en formation initiale post-bac. Le terme « étudiant » lui confère un statut différent de celui d'élève et de celui d'apprenant adulte : il est dans un entre-deux flou entre « adolescent attardé » et « jeune adulte » (Dürrenberger, 2011). Cette ambiguïté, renforcée par les attentes des enseignants en termes de comportements attendus (autonomie, engagement, distanciation, etc.) peuvent conduire ces derniers à des postures et attitudes contradictoires. La représentation de l'apprenant en formation professionnelle (acteur de sa formation, responsable, réflexif) vient parfois heurter la réalité d'un étudiant peu autonome en termes de méthodes d'apprentissage, et peu préparé aux réalités parfois brutales du monde du travail, comme peuvent l'être celles de l'hôpital (Auslender, 2017 ; Lagarde-Piron, 2018).

Enfin, la génération d'étudiants d'aujourd'hui, dite génération Y⁹ (Ollivier & Tanguy, 2008), a besoin de trouver du sens pour apprendre, et a besoin de sociabilité ; c'est pourquoi elle se retrouve mieux dans des pédagogies actives que dans une approche traditionnellement transmissive. De plus, du fait de l'alternance, les étudiants ont besoin de faire du lien entre les savoirs étudiés à l'Ifsi et la manière dont ils vont les utiliser dans la prise en charge des personnes malades au cours de leurs stages. Il est donc nécessaire de construire un dispositif visant la mise en œuvre d'une alternance intégrative plutôt que juxtapositive (Maglaive, 1993). L'alternance est considérée comme le levier majeur de la qualité de la formation, « modèle visé mais pas toujours atteint » (Piot, 2015). Ainsi, dans un va-et-vient que l'on souhaite productif entre stage et institut, l'articulation entre les savoirs pratiques et les savoirs théoriques, cœur de l'apprentissage expérientiel, signe la transformation de l'expérience en connaissance et en réflexion sur les pratiques. Le stage est ainsi vu comme un point fort des formations professionnalisantes. Cette articulation est productrice de sens, et donc une condition d'intégration et de

niveau II (Bac +4, master 1), voire I (master 2), (infirmière anesthésiste (M2), puéricultrice et de bloc opératoire), ainsi que d'autres formations (ergothérapeute, ostéopathe, etc.).

⁸ Jusqu'à aujourd'hui, l'entrée en formation était soumise à un concours. À partir de septembre 2019, l'entrée en formation se fera *via* la plateforme d'admission *Parcoursup*.

⁹ Il s'agit de la classe d'âge née entre 1980 et 2000. « Y », utilisé pour son homophonie avec « *why* », fait référence à des étudiants qui veulent savoir « pourquoi », qui ont besoin de trouver du sens pour s'engager et apprendre. La génération Z qui lui succède, va à son tour entrer en formation. Cette nouvelle génération est née avec les réseaux sociaux.

rétenion des savoirs. C'est aussi dans cette perspective que s'inscrit la simulation clinique, particulièrement propice à la construction de liens entre théorie et pratique, entre Ifsi et lieux de stage.

1.4. La réforme de la formation infirmière : vers une approche par compétences

La formation infirmière est une formation professionnelle supérieure, basée, comme nous venons de le dire, sur le principe de l'alternance, avec des temps de stages en milieu de soins et des temps d'enseignements à l'institut en proportion égale. Bien que conservant ce principe, la réforme de la formation augure un changement de modèle : le passage annoncé d'un modèle d'enseignement professionnel vers le modèle universitaire. L'Arrêté du 31 juillet 2009, relatif au Diplôme d'Etat infirmier, a propulsé la formation infirmière dans l'ère de l'universitarisation. Conformément aux accords de Bologne (1999) sur l'enseignement supérieur¹⁰, la réforme répond à une dynamique européenne d'harmonisation des diplômes et de mobilité des étudiants et des professionnels. Comme dans la plupart des pays européens, cette formation se situe dans la mouvance actuelle dans l'enseignement supérieur – l'approche par compétences – et se réclame d'une pédagogie socioconstructiviste (Jonnaert, 2009 ; Boutin, 2004). Le référentiel de formation infirmière (Ministère de la santé et des sports, 2009) prend son ancrage à partir du référentiel de compétences, structurant l'exercice professionnel autour de dix compétences. Celles-ci sont classées en cinq compétences dites « cœur de métier » (C1 à C5) et cinq compétences transverses (C6 à C10), communes à d'autres professions de santé (Tableau 1).

Compétence	Intitulé de la compétence
C1	Évaluer une situation clinique et poser un diagnostic dans le domaine infirmier
C2	Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers
C3	Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens
C4	Mettre en œuvre des soins à visée diagnostique et thérapeutique
C5	Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs
C6	Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins
C7	Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle
C8	Rechercher et traiter des données scientifiques et professionnelles
C9	Organiser et coordonner des interventions soignantes
C10	Informier et former des professionnels et des personnes en formation

Tableau 1 : Les dix compétences infirmières

L'ambition est de former des professionnels réflexifs, opérationnels et adaptables au contexte instable et contraint de l'exercice des soins. Ce nouveau modèle s'inscrit dans un changement de paradigme, puisque la formation était, jusqu'en 2009, structurée autour des disciplines médicales, dans une

¹⁰ Cette réforme a notamment permis la reconnaissance du grade licence aux infirmiers nouvellement diplômés.

pédagogie par objectifs. Elle s'appuie désormais sur l'analyse de « situations apprenantes » dans une approche par compétences (Do, 2015, p. 32 ; Postic, 2016 ; Tanda-Soyer, Eymard et Alderson, 2014). Ainsi, en termes d'ingénierie de formation, les Ifsi, et donc les directeurs d'institut et les cadres de santé formateurs au premier chef, s'inscrivent à l'interface de deux partenariats : le partenariat Ifsi-Université et le partenariat Ifsi-terrains de stage. Il s'agit de concevoir un dispositif de formation comprenant des modalités didactiques et évaluatives en cohérence à la fois avec une logique universitaire et avec une logique professionnalisante (Boissart, 2017, p. 7).

La réforme est vue comme « une nouvelle approche de la formation infirmière, [...] une construction pédagogique qui permette réellement l'acquisition de compétences, pour mieux préparer à l'exercice du métier » (Coudray et Gay, 2009, p. 39).

« La compétence de décision et donc l'autonomie professionnelle doivent être travaillées régulièrement dans le courant de la formation par différents moyens, notamment celui qui consiste à placer les étudiants devant de nombreuses situations différentes, dans des contextes eux-mêmes distincts, qui leur demandent d'exercer leur jugement professionnel » (Coudray et Gay, 2009, p. 9).

La formation est structurée en 59 unités d'enseignement (UE), couvrant six grands champs¹¹, et réparties sur les six semestres de formation. Chaque UE est reliée à l'une des dix compétences professionnelles, qu'elle alimente en savoirs contributifs ou constitutifs¹². Parmi ces UE, le référentiel comporte six unités d'enseignement du domaine 5 appelées « intégration des savoirs et posture professionnelle infirmière »¹³, soit une par semestre sur les trois années de formation. Ces UE, dites « unités d'intégration » (UI), sont reliées chacune à une ou deux des dix compétences professionnelles, et prennent appui sur l'étude de situations emblématiques de la mise en œuvre de ces compétences. La compétence est vue comme une combinatoire de ressources susceptibles d'être mobilisées et articulées pour traiter efficacement une situation. Les pédagogies actives, dont l'apprentissage par problème, par

¹¹ Les six champs couverts par les 59 UE sont : 1) Sciences humaines, sociales et droit, 2) Sciences biologiques et médicales, 3) Sciences et techniques infirmières : fondements et méthodes, 4) Sciences et techniques infirmières : interventions, 5) Intégration des savoirs et posture professionnelle et 6) Méthodes de travail.

¹² Les UE 1 et 2, dites « contributives », comportent les savoirs liés aux sciences humaines, sociales et droit (1), et aux sciences biologiques et médicales (2). Les UE 3, 4 et 5, dites « constitutives » sont liées au cœur de métier infirmier : sciences et techniques infirmières : fondements et méthodes (3) ; sciences et techniques infirmières : interventions (4) et intégration des savoirs et posture professionnelle infirmière (5). Les UE 6 concerne l'enseignement des méthodes de travail et l'anglais.

¹³ Les **unités d'intégration** sont « des unités d'enseignement qui portent sur l'étude des situations de soins ou situations « cliniques ». Elles comportent des analyses de situations préparées par les formateurs, des mises en situation simulées, des analyses des situations vécues en stage et des travaux de transposition à de nouvelles situations. Dans chaque semestre est placée une unité d'intégration dont les savoirs et savoir-faire ont été acquis lors du semestre en cours ou ceux antérieurs. Les savoirs évalués lors de cet enseignement sont ceux en relation avec la ou les compétences citées. Les UI doivent permettre à l'étudiant d'utiliser des concepts et de mobiliser un ensemble de connaissances. Le formateur aide l'étudiant à reconnaître la singularité des situations tout en identifiant les concepts transférables à d'autres situations de soins ». (Extrait du référentiel de formation publié au BO Santé – Protection sociale – Solidarités n°2009/7 du 15 août 2009, p. 277).

les situations et les pratiques simulées, deviennent des formats pédagogiques privilégiés, en particulier dans le cadre des unités d'intégration.

L'émergence d'une logique de compétences, adossée aux situations apprenantes, va de pair avec le développement du jugement clinique de l'infirmière, lui permettant d'être en mesure de décider et d'agir dans des situations incertaines, où le positionnement professionnel et l'affirmation de soi sont les déterminants d'un agir compétent et responsable. Ainsi le formateur doit composer avec la nécessaire transmission du respect des normes et des procédures – de plus en plus présentes dans un milieu de soins visant la standardisation des pratiques – et la capacité de s'en écarter parfois en cultivant l'aptitude du futur professionnel à juger de la pertinence des écarts à la norme (Champy, 2009). La réforme pose comme finalité le développement de la pensée critique et la construction de praticiens autonomes, responsables et réflexifs (Coudray et Gay, 2009 ; Lagadec, 2011), capables de s'interroger sur la pertinence de l'action individuelle et collective, dans une perspective éthique soignante (Svandra, 2014).

« Il s'agit plutôt de viser le développement, par les acteurs des pratiques, d'une capacitation éthique qui leur permette de s'engager collectivement dans une redéfinition de leur agir professionnel et dans la production en contexte des compétences adaptées aux situations problématiques auxquelles ils ont à faire face » (Aiguier, Boitte et Cobbaut, 2012, p.17).

Pour autant, le référentiel de formation comporte en son sein une ambiguïté qui peut générer un certain paradoxe pour les formateurs. La conception de la notion de compétence, empruntée au répertoire des métiers de la Fonction publique hospitalière, laisse entrevoir une approche plus behavioriste que constructiviste de la compétence (Hébrard, 2013) : « la compétence est la maîtrise d'un savoir-faire opérationnel relatif aux activités d'une situation déterminée, requérant des connaissances et des comportements ». Un référentiel, nous dit Balas (2016), est vu comme un outil prescriptif, découpant l'activité en tâches multiples. En cela, précisément, il dénature l'activité professionnelle, par essence complexe, labile et dynamique. Le référentiel présente la compétence comme un ensemble d'éléments décontextualisés et généralistes, alors même que la compétence est toujours singulière, inférées aux situations, et donc toujours située (Fernagu-Oudet, 2007). Néanmoins, le caractère complexe, composite et situé de la compétence est bien identifié car il est question d'inférence à des classes de situations, qualifiées d'« emblématiques » de la compétence cible ; de ce point de vue, l'approche est bien en lien avec une logique constructiviste, puisqu'il s'agit alors d'amener l'apprenant à construire des ressources (en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être) et de développer un processus intellectuel combinatoire. Cette ambiguïté peut être source de confusion dans la mise en œuvre du dispositif de formation, en particulier pour des séquences utilisant des pédagogies actives, s'agissant de l'approche pédagogique à adopter.

1.5. La question vive de l'universitarisation de la formation infirmière

L'entrée de la formation infirmière dans le système LMD (Licence, Master, Doctorat) pose en outre aux équipes pédagogiques des Ifsi de nouveaux défis et de nouvelles exigences, en particulier la nécessité

construire des partenariats avec l'Université, seule habilitée à délivrer le grade licence. Ces conventions tripartites entre les Ifsi (dont leur établissement de santé support), l'Université et la Région, ne sont pas sans complexité et s'inscrivent en tension avec la logique de territoires (certains Ifsi étant parfois très éloignés géographiquement de l'université). Cela implique un regroupement des Ifsi d'une même région au sein d'un Groupement de coopération sanitaire (GCS), avec notamment la mutualisation de moyens et de ressources pédagogiques, telles que des plateformes d'enseignement numérique ou des laboratoires de simulation clinique.

« L'universitarisation a introduit de nouvelles formes de coopération entre les acteurs et les a contraints à modifier la conception de leurs pratiques et échanges professionnels alors même que tout diffère entre les Ifsi et l'université, hormis l'intérêt de communiquer pour former » (Noël-Hureaux, 2015, p. 3).

La Grande conférence de la santé (GCS) de février 2016 signifiait (mesure 13) l'intention de « confier – à moyen terme – aux universités l'encadrement pédagogique des formations paramédicales » (Ministère des affaires sociales, des solidarités et de la santé, 2016, p. 12). Si ce processus, engagé depuis 2009 sur un plan pédagogique, fait aujourd'hui largement débat au sein des Ifsi, c'est qu'il interroge l'autonomie des instituts et de leurs directeurs, ainsi que le devenir des formateurs. La crainte d'être « phagocyté » par l'université, et donc de disparaître, est vive (Noël-Hureaux, 2015, p. 5). Pour Dupuis, « dans la problématique de l'intégration des formations aux soins infirmiers dans les études universitaires, il faut envisager l'université comme un « problème philosophique » et concevoir qu'une discipline scientifique peut y trouver, ou y perdre, son âme ». (Dupuis, 2013, p. 14). Les questionnements sur les plus-values de l'universitarisation de la formation se portent aussi sur la pertinence de l'enseignement : si la réforme impose de donner davantage de place à des interventions faites par des universitaires, celles-ci ne doivent pas se faire « au détriment des enseignements que pourraient porter des formatrices, professionnelles expérimentées et soucieuses d'une certaine démarche pédagogique et d'un idéal de métier » (Triby, 2010).

S'agissant de ce rapprochement, il est question de négocier la transition, ainsi que les conditions et modalités d'intégration des instituts à l'université. Le rapport IGAS-IGAENR 2017, dont l'objet est de « définir les conditions d'un meilleur encadrement pédagogique des formations paramédicales confiées à terme aux universités », vise explicitement à « œuvrer à la simplification des architectures juridiques, pédagogiques et financières » de ces formations (p. 7). Par ailleurs, à propos des compétences des enseignants, la mesure 15 de la GCS envisage de :

« Concourir à l'émergence d'un corps d'enseignants-chercheurs paramédicaux pour les formations paramédicales », de façon « à inscrire ces formations dans les standards justifiant la délivrance du grade [...] et à constituer une filière complète en matière de formation et de recherche » (Ministère des affaires sociales, des solidarités et de la santé, GCS, 2016, p. 14).

Car en France en effet, la « discipline infirmière » n'existe pas en tant que science, contrairement à de nombreux autres pays, notamment anglo-saxons. Cette absence rend la situation complexe pour les formateurs qui ne peuvent s'appuyer dans leurs pratiques sur un savoir élaboré par des chercheurs issus

de leur communauté professionnelle, et validé par la communauté scientifique au sens large (Noël-Hureaux, 2015, p. 2). De plus, cette perspective interroge les formateurs sur la place qui leur sera faite dans le futur schéma d'organisation de la formation, au regard de leur qualification, de leur légitimité et de leur rôle dans la collaboration avec l'Université. Depuis l'entrée dans le système LMD, on assiste à une « course à la mastérisation » des cadres de santé formateurs. Quelques-uns poursuivent en doctorat. En mai 2018, un recensement réalisé par le réseau RésIDoc¹⁴ (2018, non publié¹⁵) dénombre 133 infirmières titulaires d'un doctorat (76) ou doctorantes (57) en France. Les filières scientifiques les plus représentées sont les sciences de l'éducation (54/27¹⁶), la santé publique (25/11) et la sociologie (14/12). La plupart des formateurs, à l'heure actuelle, ne possède pas de titre universitaire, ce qui peut créer une ambiguïté lorsqu'il est question de former des étudiants qui, eux, posséderont le grade licence, et surtout lorsqu'il s'agit de s'inscrire dans un partenariat avec l'Université. L'enjeu identitaire et de reconnaissance est fort. À l'image d'autres pays européens, un corps d'enseignants-chercheurs infirmiers pourrait cohabiter avec des enseignants professionnels, créant ainsi des niveaux de statut différents, donc des schémas d'organisation différents au sein des équipes pédagogiques. L'évocation du statut bi-appartenant des formateurs est une question vive, aujourd'hui au cœur des débats, dans le cadre de la mission Le Bouler (2018), celle-ci visant la finalisation du processus d'universitarisation à échéance de septembre 2019.

Ces changements – actuels et à venir, dans un futur proche – d'une ampleur incontestée, induisent une transformation en profondeur de l'activité du formateur. Ils suscitent, comme tout changement majeur, des inquiétudes fortes et des résistances, mais aussi des espoirs car l'entrée à l'université représente pour les infirmières une occasion sans précédent de développer leur champ de recherche spécifique (Le Cordier et Jovic, 2014, p. 6). Sans pour autant occuper le quotidien des préoccupations des formateurs, ces questionnements figurent en toile de fond de leur exercice.

2. Le cadre de santé formateur en Ifsi

Des monitrices des écoles d'infirmières des années 50-80 aux cadres formateurs des Ifsi d'aujourd'hui, le métier de formateur a accompagné les transformations de la profession infirmière dans son développement au fil des évolutions de la médecine et des soins, et dans sa quête d'autonomie (Boudier, 2005 ; Poisson, 2010). Dans la mise en œuvre de la réforme de la formation infirmière et du processus

¹⁴ RésIDoc est un réseau d'infirmier(e)s français(es) docteurs ou doctorants, créé en 2011, émanant de l'Association de recherche en soins infirmiers (ARSI). Ses objectifs visent le développement des réflexions épistémologiques relatives aux soins infirmiers, et le développement d'un réseau de chercheurs en soins infirmiers.

¹⁵ Recensement réalisé par le réseau RésIDoc, daté du 2 mai 2018, et communiqué au Ministère des solidarités et de la santé. Communication privée avec Ljiljana Jovic, présidente de RésIDoc, le 10 mai 2018.

¹⁶ Nombre total (PhD et PhDc)/ Nombre de docteurs.

d'universitarisation, ces formateurs sont naturellement en première ligne. Nous allons à présent nous intéresser à eux, à leur histoire et à leurs missions, à la manière dont ils sont organisés pour exercer leur métier, dans un contexte qui questionne leur place et leurs pratiques.

2.1. L'équipe pédagogique en Ifsi et les missions des cadres formateurs

L'équipe pédagogique se compose de deux catégories d'enseignants. La première est composée d'intervenants extérieurs chargés le plus souvent des enseignements contributifs, et intervenant ponctuellement : ce sont des universitaires (médecins, psychologues, sociologues, etc.) et d'autres professionnels des milieux du soin ou d'autres milieux : infirmiers, assistants sociaux, experts en droit ou éthique, etc.

Les cadres de santé formateurs représentent la seconde catégorie : ils exercent de façon permanente à l'Ifsi. Leurs missions se caractérisent par la mise en œuvre en équipe du projet de formation, sur la base du référentiel. En accord avec le supérieur hiérarchique, ils participent à la définition des orientations du projet pédagogique, conçoivent et planifient les séquences d'enseignement et l'évaluation des apprentissages, les animent et les évaluent. Ils assurent un suivi pédagogique personnalisé des étudiants, tant sur le plan des acquisitions théoriques que du développement de leurs compétences professionnelles en stage, et assurent la guidance de travaux tels que le mémoire de fin d'études. Ils participent en outre à la sélection des candidats à l'entrée en Ifsi, à des groupes de travail et de réflexion *in situ* ou en inter-Ifsi, à l'accompagnement des tuteurs de stage, à des actions de formation continue des professionnels, etc.

Dans le mouvement général vers l'innovation pédagogique, ils sont initiateurs de nouvelles méthodes, concepteurs de séquences pédagogiques incluant de nouveaux *média*. À ce titre ils disposent d'une certaine autonomie mais ont besoin du soutien organisationnel de leur hiérarchie pour décider et mettre en œuvre des séquences pédagogiques utilisant des outils spécifiques tels que les technologies numériques ou la simulation clinique.

2.1. D'où viennent et qui sont les formateurs exerçant en Ifsi ?

Les formateurs exerçant dans les Ifsi sont pour la plupart des cadres de santé, autrement dit des infirmiers qui ont obtenu le diplôme de cadre de santé à l'issue d'une année de formation. Quelques formateurs sont des infirmiers ayant le projet de devenir cadres, ils sont alors considérés comme « faisant fonction de cadre ». Les cadres de santé représentent 2% de la population des infirmiers, qu'ils exercent en établissement de soin ou en institut de formation (Berland, 2002, p. 36). L'accès à la formation cadre est possible dès lors que l'infirmier justifie d'au moins quatre années d'exercice effectif à temps plein, et qu'il a satisfait aux épreuves du concours d'entrée en institut de formation des cadres de santé (IFCS). Le métier de cadre de santé représente une forme d'ascension professionnelle, bien qu'il soit aujourd'hui de moins en moins attractif, en lien avec un contexte d'exercice particulièrement contraint dans les

établissements de soins (Divay, 2012). Dans son étude prospective des métiers de la Fonction Publique Hospitalière (FPH), Podeur (Ministère de la santé, 2007, p. 137) tient ces propos :

« Le métier d'encadrement souffre d'une faible attractivité, le gain de rémunération n'étant pas en rapport avec les responsabilités et la pénibilité du travail. En outre, la majorité des soignants ne désire pas abandonner les soins et la relation aux patients qui constituent le cœur de leur vocation ».

Dans les IFCS, les futurs cadres de santé sont préparés à la fois aux fonctions de gestionnaire de l'activité de soins (et manager des équipes soignantes), et de formateur en institut (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle, Ministère de la santé publique et de l'assurance maladie, 1995). La réingénierie de la formation cadre est à l'étude, en lien avec le processus d'universitarisation de la filière paramédicale. À l'heure actuelle, la formation cadre comporte six modules, dont un seul est consacré à la pédagogie ; ce dernier représente 150 à 180 heures de formation, incluant un stage de 105 heures en institut de formation. Un module d'approfondissement peut permettre de compléter ces enseignements, en fonction du projet professionnel du futur cadre. De plus en plus, le diplôme de cadre est assorti d'un master 1 ou 2 dans le cas où l'IFCS a passé convention avec une université, mais ces partenariats IFCS-Université sont dépendants des initiatives locales, en l'absence de toute décision ministérielle sur la mastérisation de la formation cadre de santé (Divay, 2018). Le cas échéant, ce sont pour la plupart des masters en sciences de gestion, plus rarement en sciences de l'éducation. Poisson (2010, p. 27) déplore que le peu de temps consacré à l'enseignement de la pédagogie aux futurs cadres, ne permette pas de développer en profondeur les aspects didactiques et pédagogiques spécifiques à l'enseignement des savoirs infirmiers. Le Comité d'Entente des Formations Infirmières et Cadres (Cefiec, 2017) recommande un niveau master pour les formateurs permanents des instituts qui doivent être « formés à la pédagogie, à la démarche de raisonnement professionnel et à la recherche ». Poisson, quant à lui, va encore plus loin en recommandant, pour la formation des formateurs, « outre de solides enseignements en sciences de l'éducation et en technique d'ingénierie de formation [...], une étude approfondie et spécifique des soins infirmiers du triple point de vue historique, philosophique, notamment épistémique, et enfin didactique » (Poisson, 2010, p. 28).

Lorsque l'infirmier ou le cadre « de terrain » s'oriente vers un poste de cadre formateur, il est fréquent d'entendre dire qu'il doive « faire le deuil » du métier de soignant ou de son expertise soignante (Charazas, 2016). Ce terme évoque la notion de perte et d'un processus qui ne se ferait pas sans douleur, dans la mesure où ce choix contraindrait la personne à renoncer à un métier pour lequel elle avait un fort attachement. Il est aussi question d'aller vers la formation pour quitter les soins (Gaurier, 2006). Dans ce cas, devenir formateur serait en quelque sorte une position de repli, une manière de fuir un exercice devenu trop contraignant ou trop pesant. Mais la plupart du temps, devenir formateur est un choix délibéré qui correspond à un désir mûri au cours de son exercice professionnel, de transmettre son savoir expérientiel et de former ses pairs. En tant qu'infirmier, le formateur a encadré des étudiants lors de

leurs stages en milieu de soins : cette expérience est très souvent un élément de motivation fort pour devenir formateur. Dans une étude sur les trajectoires de treize formateurs en Ifsi, Boudier (2005, p. 141) repère plusieurs modalités du passage d'infirmier (ou cadre de terrain) à formateur. Les deux plus notables sont les notions d'« opportunité » et de « rupture ». Le motif « opportunité » est associé à des éléments positifs comme l'autonomie, le travail de groupe, le partage du savoir, la curiosité, les relations humaines, l'observatoire privilégié de l'évolution des soins infirmiers et l'envie d'enseigner ou de donner des cours. Dans tous les cas, l'engagement du professionnel auprès des étudiants en stage est déterminant dans la genèse de ces opportunités. Ces dernières sont souvent le fruit d'une intervention ou proposition du supérieur hiérarchique. Boudier évoque aussi le motif « rupture » en lien avec des motifs extrinsèques comme le désir d'un rythme de vie plus stable, la représentation de conditions de travail moins astreignantes. Cette démarche sous-tend la rupture avec le terrain et en particulier avec le soin et avec le malade, même si être formateur en soins infirmiers requiert d'entretenir des liens avec les milieux de soins.

2.2. Cadre de santé formateur : un métier en mal de reconnaissance et en transformation ?

Cadre de santé formateur, c'est aussi une fonction dont le prestige social est parfois peu valorisé par la profession elle-même (Boudier, 2005, p. 191). Le clivage est ancien, bien antérieur à la réforme de 2009 : il y aurait d'un côté le monde des « praticiens » et de l'autre le monde des « théoriciens », les premiers détenant les savoirs expérimentiels, les seconds les savoirs livresques (Joutard, 2008) jugés souvent peu en adéquation avec la réalité de la pratique de terrain. Parfois même, ajoute Joutard (p. 126), ces deux mondes se vivent dans une certaine rivalité autour de la maîtrise de la pratique infirmière, « chacun considérant l'autre incompetent ».

Même chez les cadres, pourtant formés ensemble, ces dissensions existent ; les cadres de santé dits « de proximité », ceux qui exercent des fonctions de management dans les unités de soins, tout comme les infirmiers, ont parfois une représentation du cadre formateur encore très imprégnée de leurs souvenirs de la « monitrice ». Le cadre formateur est vu comme exerçant dans un monde protégé, déconnecté des réalités de terrain, encore davantage depuis le référentiel 2009 et la disparition des « mises en situation professionnelle » (MSP)¹⁷ qui les dispensent désormais d'une présence réglementaire, même ponctuelle, sur le terrain auprès de l'étudiant, ce qui rend de ce fait leur travail encore moins visible.

¹⁷ La « MSP » – mise en situation professionnelle – était une évaluation sommative qui jalonnait les trois années de formation. Elle était notamment l'une des deux épreuves certificatives validant le Diplôme d'État, la seconde étant le mémoire de fin d'études. Elle était évaluée conjointement par un professionnel de terrain et par un formateur. La réforme des études de 2009 l'a supprimée, au profit d'une évaluation continue et progressive des compétences. Cette évaluation est désormais dévolue aux professionnels de terrain, et le formateur n'y est plus présent.

Du côté de l'Université, l'absence encore fréquente de titre universitaire chez les cadres formateurs ne contribue pas à leur reconnaissance dans le dialogue avec les intervenants universitaires ; certains champs (les UE contributives) sont parfois gérés par les universitaires sur l'entièreté du processus (de la planification des enseignements à l'évaluation des apprentissages).

Une telle période de mutation génère inévitablement des tensions identitaires, « entre continuités et ruptures » (Boissart, 2017, p. 165). Comme l'auteure le souligne, depuis la réforme de la formation :

« Le formateur ne participe plus à l'évaluation clinique des étudiants (plus de Mises en Situations Professionnelles) ; il réalise cependant un accompagnement en stage sans pour autant devoir se substituer à l'accompagnement clinique du professionnel de proximité ou du tuteur. Il va donc devoir différencier son accompagnement. En outre, il ne se situe plus dans une posture de transmetteur du savoir mais de régulateur des apprentissages. Et pour finir, il n'est plus le seul « maître à bord » de la conception du dispositif de formation au niveau théorique, puisque la mise en vie des UE s'élabore de concert avec les Professeurs universitaires ».

Il lui faut donc renoncer d'une part à cette activité clinique (même modeste) qui lui permettait de garder une visibilité, et donc une légitimité vis-à-vis du caractère professionnel de l'action de formation. D'autre part, il doit aussi renoncer à une position de détenteur du savoir, puisque les enseignements contributifs sont dévolus à d'autres : les universitaires. Le cadre formateur traverse ainsi une crise identitaire : malmené par ses pairs du terrain, non reconnu à égalité par les instances universitaires, déconcerté parfois par les nouvelles technologies qui prônent une pédagogie différente, il se cherche une nouvelle légitimité.

Il est désormais attendu de lui qu'il soit un ingénieur pédagogique, qu'il invente, qu'il innove, et qu'il démontre sa plus-value pour la formation et l'accompagnement pédagogique des étudiants. Son rôle en lien avec la clinique se situe davantage aujourd'hui dans des formats comme l'animation de groupes d'analyse de pratiques, à partir des expériences vécues par les étudiants au cours de leurs stages, relatées et discutées en groupe. Si ce contexte de mutation est en soi une formidable opportunité d'évolution pour les formateurs, ce virage ne se fait pas sans douleur... Il est donc légitime de penser que ce changement génèrera de nouveaux profils de formateurs.

2.3. Soigner et former : un même socle de valeurs

Infirmiers expérimentés avant d'être formateurs, les cadres de santé ont baigné dans une culture soignante qui a forgé leur identité professionnelle. Toute communauté professionnelle est issue et porteuse d'une culture, d'un ensemble de valeurs, de normes, de règles et d'idéologies, qui influencent, voire formatent, les actions professionnelles. Dans un processus itératif, ces actions professionnelles, s'ajustant aux nouvelles exigences du soin, contribuent à faire vivre et évoluer cette culture. Ainsi, les éléments constitutifs de celle-ci peuvent être repérés au cœur même des pratiques individuelles et collectives. Cette histoire soignante constitue des ressources pour le formateur afin de comprendre et d'accompagner le processus de professionnalisation de l'étudiant car :

« ces ressources se trouvent inscrites dans son activité intellectuelle, tout ce qu'il a pu apprendre grâce à son expérience, ce qui a fait trace dans sa mémoire, ce qu'il en a compris, ainsi que dans sa façon personnelle et particulière d'appliquer une pratique ou d'exécuter un soin » (Lainé, 2012b, p. 13).

Dans l'acte de former résonnent aussi ses valeurs : ses conceptions du soin et de l'accompagnement de la personne dans son parcours de santé, de maladie ou de handicap ; ces « référents » expérientiels, organisés en système de pensée et de croyances, fondent la manière dont le formateur envisage sa relation à l'apprenant, au savoir à enseigner et la manière dont il envisage son action de former. Sa nouvelle identité de formateur se construirait donc dans une continuité expérientielle qui serait de l'ordre du prendre soin, et sa posture vis-à-vis de l'étudiant serait empreinte de cet héritage centré sur le bien-être et l'autonomisation de la personne (Perrier, 2014). Ainsi, soigner et former reposent sur un même point nodal, le *care*, dans sa visée d'autonomie pour l'autre (Marcel, 2016) car il s'agit d'accompagner la personne dans son processus de transformation, de la reconnaître dans sa singularité et ses potentialités comme sujet responsable, autonome et capable, dans une philosophie qui s'inspire largement des travaux de Carl Rogers (1961/1968). L'accompagnement de l'étudiant – tout comme l'accompagnement de la personne soignée – signifie conduire, guider et escorter la personne dans une dynamique de changement parfois difficile et souvent déstabilisante (Paul, 2004). Dans cette approche centrée sur la personne, telle que Rogers l'a théorisée, la posture du thérapeute – et par extension celle de l'aidant, qu'il soit soignant ou formateur – repose sur l'authenticité, sur la considération positive et inconditionnelle de l'Autre, sur une compréhension empathique et sur la capacité d'être dans une écoute active.

Cependant, le monde du soin est traditionnellement un monde d'autorité et de pouvoir : l'autorité que confèrent le savoir et le pouvoir de soigner et de guérir. Le monde de l'éducation et de la formation est aussi culturellement un monde où l'on sait ce qui est bon pour celui qui ne sait pas, dans une relation asymétrique entre le formateur et le formé. Ce sont deux mondes où l'influence sur l'Autre est forte. Ainsi, l'appartenance à ces deux mondes peut renforcer les idées de domination et de puissance inhérentes à la position de celui qui sait ou pense savoir ce qui est bon pour l'autre, ce que l'autre devrait faire pour grandir ou se soigner (Coudray, 2006). Le risque de mettre l'autre dans un état de dépendance est élevé. La tentation de transmettre est forte.

En 2005, Noël-Hureaux évoque deux postures opposées pour considérer la compétence du formateur : la première qui voudrait qu'un « bon professionnel fasse toujours un bon formateur », la seconde qui poserait comme préalable la compétence pédagogique afin d'assurer un apprentissage suscitant une réflexion sur le métier et une distanciation nécessaire pour éviter de « reproduire des schèmes étroits et peu évolutifs » (2005, p. 196).

2.4. Les deux figures du cadre de santé formateur

Le formateur porte en lui deux figures : celle de l'enseignant professionnel et celle de l'accompagnateur. La figure de l'enseignant est en quelque sorte celle du modèle de rôle, au sens du compagnonnage, en

tant qu'ancien infirmier et encadrant de terrain. Porteur d'une certaine expertise soignante, celle-ci est inscrite dans sa façon d'agir, en référence au respect des règles régissant la pratique des soins. Il transmet son savoir expérientiel, montre une façon de faire des soins, rend accessibles les savoirs méthodologiques et déclaratifs, selon une approche traditionnellement expositive. Il est aussi l'évaluateur des connaissances et savoir-faire pratique, et à ce titre, sa position est celle de l'expert-métier, du *magister*, du pair aîné.

La seconde figure est celle de l'accompagnateur, celui qui guide l'étudiant dans l'élaboration de ses connaissances et dans la construction de son identité professionnelle, dans une posture de maïeuticien d'un professionnel en devenir. Dans cette acception, il amène l'apprenant à réfléchir, à se distancier des expériences vécues en stage, à conceptualiser l'action, à élaborer une problématique professionnelle, et il l'accompagne dans son processus de socialisation professionnelle. Petit à petit, apparaît la notion de médiateur : « Le formateur n'est plus celui qui transmet un savoir, mais celui qui aide à comprendre par un travail de construction, d'élaboration de connaissances, qui donne du sens à des connaissances qui deviennent opératoires » (Moncet, 1998, p. 13). C'est une posture de « facilitateur », traduit de l'anglais *facilitator*, signifiant le changement de paradigme : d'un modèle « enseignement », centré sur les savoirs, vers un modèle « apprentissage », centré sur l'apprenant (Tardif, Borgès et Malo, 2012).

Noël-Hureaux, quelques années avant la réforme, imaginait le formateur « de demain » comme un « réflexeur en sciences infirmières », un formateur capable d'allier le cognitif à l'action par une conscientisation et une mise à distance des connaissances ». Et citant Vial :

« Son rôle serait de susciter, de dynamiser et de contrôler la réflexivité sur les pratiques et les discours engagés. Du formateur, on attend donc qu'il incarne lui-même cette posture, dans le double registre de l'action professionnelle et de l'action de formation, tout en s'effaçant afin de devenir efficace » (1999, cité par Noël-Hureaux, 2005, p. 197).

Avec l'avènement des technologies pour la formation, et en particulier des ressources numériques, le formateur est amené à devenir un ingénieur pédagogique qui doit d'abord concevoir des environnements d'apprentissage, des « conditions favorables pour que l'acte d'apprendre soit véritablement une manifestation du potentiel de l'apprenant » (Trocmé-Fabre, citée par Lainé, 2012b, p. 6). Depuis la réforme, de nombreux articles de revues professionnelles et travaux scientifiques relatifs à la formation infirmière, évoquent un « nécessaire changement de posture » pour le formateur. Il s'agit notamment de développer une « pédagogie des situations » (Pastré, 2011c), dans laquelle le formateur devient un concepteur de situations apprenantes et assure une médiation auprès de l'apprenant pour que l'apprentissage puisse opérer. Nous verrons que cette posture est particulièrement sollicitée dans la conduite des séances de simulation clinique.

Cette posture va de pair avec une capacité de s'interroger sur sa propre pratique, s'inscrivant dans le courant du praticien réflexif (Schön, 1983). Ainsi, rejoignant quelques années plus tard le mouvement qui a traversé le monde de l'éducation, le formateur d'adultes est lui-même considéré à travers le prisme

du praticien réflexif (Tardif *et al.*, 2012). La réflexivité devient alors un ingrédient de la professionnalisation, une compétence clé de l'enseignant ou du formateur :

« Elle [*la réflexivité*] devient une dimension identitaire qu'elle contribue à façonner : le praticien réflexif accède au statut de catégorie socioprofessionnelle et idéologique. La réflexivité devient une condition de professionnalisation et contribue à l'« ennoblissement » du métier d'enseignant ; en devenant réflexif, l'enseignant gagne en épaisseur et en autonomie, et la complexité de son activité est ainsi mise en visibilité et valorisée, ce qui légitime son professionnalisme » (Tardif *et al.*, 2012, p. 11).

3. Synthèse du chapitre I

La formation infirmière a connu en 2009 une réforme importante, la propulsant dans l'ère de l'universitarisation. Ce processus, non achevé mais qui connaît aujourd'hui une véritable accélération, questionne la place et le rôle du formateur dans le futur schéma d'organisation des formations en santé. Issu du métier d'infirmier, le cadre de santé formateur en Ifsi est imprégné d'une culture professionnelle soignante forte, qui a fondé ses valeurs et ses représentations de ce qu'est un professionnel compétent. Dans l'approche par compétences prônée par le référentiel 2009, le formateur devient un ingénieur pédagogique, créateur d'environnements d'apprentissage favorisant la mise en œuvre d'une pédagogie des situations. Dans ce contexte, la simulation se développe comme outil pédagogique de premier plan, tant du point de vue de ses vertus pragmatiques proches des situations de travail que dans la perspective de la construction d'un praticien réflexif, autonome et responsable.

Entre désir d'autonomie pour le futur professionnel et envie de transmettre ses savoirs expérientiels, le cadre de santé formateur porte en lui une double figure : celle de l'enseignant et celle de l'accompagnateur. Ces deux figures sont le reflet des tensions qui le traversent dans un double changement paradigmatique : d'un modèle d'enseignement professionnel vers un modèle universitaire, et du processus enseignement vers le processus apprentissage. Mais si tout le monde s'accorde à prôner un « changement de posture », devenir un formateur « facilitateur » d'apprentissage ne va pas de soi : il requiert un travail en profondeur qui implique une réflexivité sur ses propres pratiques.

« Les formateurs en Institut de formation en soins infirmiers voient évoluer leur place dans la formation... Ils devront développer de nouvelles compétences... valoriser les étudiants dans leurs recherches d'informations... Les formateurs, en s'appropriant ce référentiel, doivent se poser la question de l'importance que prennent leurs compétences en pédagogie dans ce programme » (Coudray, 2009, p. 19).

C'est donc dans ce contexte fortement instable que la simulation clinique comme modalité pédagogique vient prendre une place importante dans le dispositif de formation. C'est ce que nous allons aborder à présent.

Chapitre II : La formation par la simulation et l'activité du formateur

Depuis une trentaine d'année, la formation par la simulation connaît un essor important, en particulier dans les domaines à haut-risque. Cet engouement s'explique d'abord par le développement des technologies numériques permettant la conception de simulateurs haute-fidélité reproduisant avec un réalisme toujours plus poussé les environnements et les instruments de travail, ou même plus récemment dans le domaine de la santé, capables de mimer certaines fonctions vitales d'un organisme humain ou de reproduire les perceptions haptiques d'une technique chirurgicale. Dans le champ de l'ergonomie, Van Belleghem note en 2018 un regain d'intérêt pour la simulation et notamment « un approfondissement de ses principes théoriques et méthodologiques en même temps qu'un élargissement de ses perspectives ». Par ailleurs, la formation par la simulation semble répondre à une demande croissante d'opérationnalité et d'employabilité au sortir de la formation initiale (Audran, 2016, p. 9). Mais, ajoute l'auteur, cette pratique s'est « développée sans toujours avoir fait l'objet d'une analyse critique sur ses enjeux pédagogiques et éthiques, relégués au second plan derrière une certaine fascination pour ses propriétés techniques ». Quelques mises en garde se font même entendre, qui viennent pondérer l'engouement général et rappeler les enjeux :

« Les enjeux proprement pédagogiques engagés par l'utilisation des techniques de simulation, dont on ne saurait douter qu'ils sont prioritaires, croisent en effet de nombreuses autres questions relativement importantes, qui portent par exemple sur le type de matériel que les établissements décident d'acquérir, l'ampleur de l'investissement financier et professionnel, les effets de réputation escomptés sur le marché de la formation, etc. C'est sans aucun doute à cause de tout cela que l'éthique de la pédagogie est vigoureusement convoquée dans le champ des techniques de simulation, mais aussi pour d'autres raisons plus générales, qu'on pourra qualifier de sociétales, ou humanistes, ou encore politiques. En effet, le champ très prometteur de la pédagogie par simulation nous amène à réinterroger de fond en comble [...] outre les conditions d'utilisation de ces techniques, le sens même de la relation pédagogique ainsi instaurée, les choix des valeurs vécues et transmises, et plus largement le sens du soin humain pour les humains aujourd'hui et demain ». (Dupuis, 2018, p. 14).

Après avoir précisé les différents concepts en lien avec la simulation, nous nous interrogerons sur son usage pédagogique. Une revue de littérature nous permettra de recenser l'état des connaissances actuelles relatives au formateur et à son activité dans le cadre de la simulation en formation infirmière. Une recension des recherches ciblées sur l'activité de facilitation et de guidage viendra préciser les enjeux didactiques, pédagogiques et éthiques qui traversent les pratiques enseignantes dans ce format. Dans la synthèse de ce chapitre, nous évoquerons ce que les recherches n'ont pas abordé et qui peut constituer des pistes à ouvrir.

1. La simulation en santé

1.1. La simulation comme format pédagogique

Une simulation, comme l'indique son étymologie (CNRTL, s.d.), est « l'action de faire apparaître comme réelle une chose qui ne l'est pas », autrement dit l'action de feindre, de faire semblant, de faire *comme si*, action qui relève d'une « compétence universelle humaine » selon Schaeffer (1999). Ainsi, la simulation pour la formation mobilise la compétence des individus à l'immersion fictionnelle et utilise les ressorts ludiques des jeux d'immersion. S'appuyant sur des leures, elle induit des expériences proches de l'expérience réelle, mais dont les conséquences (en particulier celles l'erreur) sont euphémisées (Zaccaï-Reyners, 2005), ce qui constitue un puissant levier d'apprentissage pour le novice. Proche du jeu de rôle, elle comporte trois ingrédients de l'apprentissage que sont l'expérience, le groupe et le jeu (Patin, 2005) favorisant l'implication des apprenants. La simulation se définit comme une méthode pédagogique utilisant « des situations artificielles qui ont, avec les situations réelles à traiter, un rapport d'analogie de structure, mettant en jeu les mêmes variables formelles » (Mucchielli, 1996, p. 87). Loin de se réduire à une simple imitation du réel, la simulation permet au sujet de se confronter à une réalité professionnelle reproduisant des conditions d'exercice réelles, d'y agir « *comme si* » et d'y ressentir des émotions. Ainsi, la simulation permet à la fois de construire un rapport distancié à la situation réelle (trop chargée émotionnellement ou trop coûteuse à utiliser pour diverses raisons), d'envisager les conditions d'accomplissement de l'activité et de travailler à son propre développement professionnel. La simulation peut ainsi :

« [...] porter sur des retours d'expériences (praxiques, émotionnelles, cognitives, subjectives), à partir desquelles les personnes [vont] pouvoir (s') éprouver, élaborer – individuellement et/ou collectivement – et développer les ressources idoines pour se transformer et transformer les systèmes d'activité dans lesquels les professionnels opèrent » (Bobillier Chaumon, Rouat, Laneyrie et Cuviller, 2018).

Dans le domaine de la santé, le Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé, édité par la Haute autorité de santé (HAS) en décembre 2012, en propose la définition suivante, issue du rapport de la mission confiée au Professeur Granry et au Docteur Moll :

« Le terme Simulation en santé correspond à l'utilisation d'un matériel (comme un mannequin ou un simulateur procédural), de la réalité virtuelle ou d'un patient standardisé, pour reproduire des situations ou des environnements de soins, pour enseigner des procédures diagnostiques et thérapeutiques et permettre de répéter des processus, des situations cliniques ou des prises de décision par un professionnel de santé ou une équipe de professionnels » (Granry et Moll, 2012, p. 7).

Cette définition sous-tend une diversité d'artefacts et d'usages possibles de la simulation, ce qui en fait une notion « à facettes » (Audran, 2016) dans le sens où elle fait référence à la fois à un dispositif de formation, à une pratique didactique, ou encore à une mise en situation stratégique. Elle apparaît protéiforme, plurielle, dotée d'une plasticité de formes et d'une mixité méthodologique, et inscrite dans des temporalités multiples (l'activité simulée présente et l'activité réelle passée ou à venir) (Bobillier

Chaumon *et al.*, 2018). Aussi, dans la littérature, la simulation est qualifiée tantôt d'outil, de dispositif, de méthode ou d'approche pédagogique.

Pourtant ces termes recouvrent des objets de nature différente. L'*outil* fait référence à l'artéfact ou à l'instrument utilisé comme support de l'activité : le simulateur (ici le mannequin ou l'acteur-patient simulé). Or, la simulation ne se réduit sans doute pas à un outil (pouvant prendre différentes formes : humaine, synthétique ou électronique, telles que décrites par Chiniara, cité par Granry et Moll, 2012), ni à sa dimension technique ou technologique, et le terme « outil » ne dit rien de l'usage qu'on en fait. Ensuite, nous rencontrons le terme « *dispositif pédagogique* ». Or, un dispositif fait référence à un système qui englobe différentes modalités et outils pédagogiques. C'est une « articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques » (Charlier et Peeters, 1999). La notion de dispositif fait aussi référence à ce qu'il y aurait en amont d'une séance (les prérequis, des séances de travaux pratiques, etc.) et à ce qu'il y aurait en aval (les stages, etc.) suggérant ainsi une notion de processus et de progression ; de ce fait, la simulation ne peut à elle-seule constituer un dispositif de formation. Enfin, la simulation est vue comme une technique, une méthode, ou encore comme une approche pédagogique (Delmas et Saint-Pierre, 2011) voire une stratégie pédagogique : on parle à présent de « *pédagogie par la simulation* » (Simoneau et Paquette, 2014 ; Dupuis, 2018). Dans cette acception, il est question de la manière dont le formateur se saisit de l'objet simulation et l'utilise pour former. Cette *méthode* se distinguerait des méthodes plus traditionnelles, puisqu'il serait question d'innovation ou de pédagogie innovante.

Mais du côté des innovations pédagogiques, nous retrouvons les mêmes ambiguïtés sémantiques pour décrire leur nature : il est aussi tantôt question de *méthode* (d'enseignement et/ou d'apprentissage), de *processus* pédagogique, ou de *forme de pédagogie*. Lebrun (2015, p. 41), à propos de la classe inversée et des MOOCs, les caractérise ainsi : « ces innovations sont à la fois des concepts, des pratiques et des outils ». Notre intuition nous amène alors à utiliser le terme *format pédagogique* pour la décrire ; nous allons préciser en quoi ce terme nous semble propice.

La notion de *format pédagogique* a été proposée en 2009 par Pouliquen et Houze, à propos d'une activité pédagogique particulière pour laquelle les termes « tâche » et « dispositif » ne rendaient pas suffisamment compte des enjeux et des modalités, ce qui rejoint notre questionnement. Le *format* englobe tout à la fois une conception de l'enseignement, des propriétés didactiques particulières et une structure composée de phases ou d'étapes. Il est aussi l'expression particulière d'une articulation sociale singulière de l'apprentissage, notamment une forme d'interactivité significative et de co-production des connaissances. Veyrunes, en 2011, utilise ce terme pour décrire une forme particulière d'enseignement (le cours dialogué), structurée par un système de règles d'interaction strictes qui régissent l'alternance des questions et des réponses, la distribution de la parole et les modes de validation. La structure des séances de simulation, en particulier celle du débriefing, telle que recommandée par les guides de bonnes

pratiques, démontre l'existence d'étapes et de règles d'action, répondant à des normes requises pour les conduire, ce que nous préciserons plus loin.

L'utilisation du terme *format* fait référence à des pédagogies utilisant les technologies numériques (Lebrun, 2015) ou à des modalités spécifiques de conduite d'activités pédagogiques (Veyrunes, Imbert et San Martin, 2014) que ces auteurs décrivent comme des « dispositifs organisationnels génériques du travail dans la classe » relevant d'une appropriation de long terme, et des dimensions culturelles du métier, traversant les époques et les disciplines. Ces formats s'actualisent dans les configurations de l'activité collective et se transforment plus ou moins en fonction des contextes. Ainsi, le format est vu comme un objet qui structure et hiérarchise les ressources utiles et nécessaires pour l'action didactique et pédagogique, et donne à voir ce qu'il importe de connaître et de mettre en œuvre pour que l'action pédagogique advienne (Robert-Guillot, 2015). C'est dans cette acception que nous l'utiliserons.

1.2. Petite histoire de la simulation

Avant d'entrer plus précisément dans la description du format SCPE, revenons sur son origine, notamment dans le cadre des formations de santé. La simulation de pleine échelle s'est initialement développée au cours des années 70-80 dans les domaines à haut-risque (aéronautique, industrie nucléaire, sécurité civile, armée, etc.) afin d'entraîner les professionnels à la gestion de situations complexes, en particulier la gestion des ressources en équipe et la communication, repérées comme facteur accidentogène (le *facteur humain*). Le concept de *Crew Resource Management* (CRM) apparaît: il fait référence aux problématiques de communication interpersonnelle, de conscience de la situation et de résolution de problème, de leadership et de prise de décision en équipe. Des simulateurs de pleine échelle, tels un cockpit d'avion, une console de centrale nucléaire, etc., sont conçus et paramétrés pour reproduire des situations exceptionnelles dont la faible occurrence ne permet pas l'entraînement en situation réelle et/ou des situations dont le coût économique, sécuritaire ou éthique justifie des environnements reconstruits (Béguin et Weill-Fassina, 1997). La simulation est ainsi le seul moyen de construire de l'expérience pour traiter des situations rares, incidentelles et/ou inhabituelles, mais elle permet aussi de construire des compétences nécessaires au traitement efficace des situations routinières (Samurçay, 2005, p. 53). Elle s'impose alors comme une méthode de choix pour former les opérateurs, à la fois sur des compétences dites « techniques » et sur des compétences dites « non techniques » (Amalberti, 2013, p. 6), à savoir des compétences cognitives, sociales et organisationnelles.

Au début des années 2000, le concept de CRM a été repris et adapté par des médecins anesthésistes pour former les équipes à la gestion de situations critiques (*Anesthesia Crisis Resource Management*) (Gaba, Howard, Fish, Smith et Sowb, 2001 ; Flin et Maran, 2004).

Dans le domaine de la santé, l'utilisation de la simulation n'est pas nouvelle dans la formation des professionnels, mais elle était surtout utilisée dans son mode procédural, pour apprendre des gestes

techniques. Dès le XVIIIème siècle, une sage-femme, Madame du Coudray, avait conçu un mannequin de chiffon pour enseigner la technique des accouchements aux matrones. Au cours du XXème siècle, grâce aux fabricants de jouets, des mannequins synthétiques de plus en plus réalistes et articulés entrent dans les écoles d'infirmières et sont utilisés pour l'enseignement pratique des soins de base. Petit à petit, des simulateurs représentant des parties de corps servent à entraîner les apprenants à la réalisation de gestes de soins invasifs (ponctions, sondages, etc.). Enfin, le développement des technologies permet de concevoir des simulateurs-mannequins corps entiers de plus en plus sophistiqués, reproduisant des fonctions physiologiques qui miment l'état clinique du patient et son évolution (fonctions respiratoire et cardiaque principalement). Aujourd'hui, avec l'essor du numérique, de nouveaux outils apparaissent: les uns utilisant les ressorts technologiques et ludiques des jeux vidéo (*serious games*), les autres, la réalité augmentée ou la réalité virtuelle (Granry et Moll, 2012), diversifiant encore les usages possibles de la simulation.

La simulation en santé, dans son acception actuelle, prend son essor dans les années 2000. Les pionniers sont sans conteste les pays d'Amérique du Nord et l'Australie, et en Europe, le Royaume Uni et les pays scandinaves (Granry et Moll, 2012). Aux États Unis, sous l'impulsion de sociétés savantes, la simulation connaît rapidement un rayonnement international (Alinier et Platt, 2013). Autour des années 2010, elle se développe en France. En 2012, elle fait l'objet d'un rapport de mission commandé par la Haute autorité de santé (Granry et Moll, 2012). Ce rapport conduit à l'élaboration d'un guide de recommandations de bonnes pratiques (HAS, 2012). Le Programme National pour la Sécurité des Patients (PNSP) 2013-2017 recommande de « faire de la simulation en santé sous ses différentes formes une méthode prioritaire, en formation initiale et continue, pour faire progresser la sécurité ». Par l'Instruction du 19 novembre 2013 relative au développement de la simulation en santé, les pouvoirs publics décrivent les modalités de soutien financier à cette implémentation *via* un fonds d'intervention régional (FIR). Il existe ainsi une volonté politique forte de développer la simulation pour la formation des professionnels de santé, tant en formation initiale qu'en formation continue. La collaboration entre instituts de formation et établissements de santé est encouragée, en particulier pour travailler sur des problématiques en lien avec l'interprofessionnalité (communication, collaboration, leadership, etc.).

1.3. Une activité pédagogique qui s'organise (et la recherche qui se développe)

L'activité de formation par la simulation exige des moyens matériels, logistiques et humains importants ; aussi, des centres dédiés à cet enseignement voient le jour sous la tutelle des facultés de médecine ou des hôpitaux. Ces centres sont la plupart du temps gérés par la communauté médicale. Les Ifsi, quant à eux, développent *in situ* des laboratoires de simulation afin de répondre à leurs besoins spécifiques de formation (volume important d'étudiants à former, difficultés d'accessibilité aux centres de simulation, besoins spécifiques).

Le développement, notamment dans les pays anglo-saxons, de communautés de pratiques et de la recherche sur (et *via*) la simulation, montre que cette activité se structure, se professionnalise, et s'organise en vue d'améliorer la qualité des pratiques pédagogiques, dans l'optique de la certification des formateurs et des instituts de formation qui l'utilisent. Alinier et Platt (2013), dans une revue de littérature internationale, identifient une activité de recherche de plus en plus importante. Dans la communauté infirmière américaine, la *National League for Nursing* fonde une société savante pour le développement de la simulation (*International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning* (INACSL)) ; très active, l'INACSL édite dès 2011 des standards de bonnes pratiques en simulation, qui sont actualisés et révisés régulièrement (INACSL, 2016). En France, la Société Francophone de Simulation en santé (SoFraSimS)¹⁸ voit le jour en 2014, sous l'impulsion du Pr Granry, rapporteur de la mission sur la simulation en santé. Les infirmiers y sont cependant peu représentés. Si les infirmières françaises sont moins organisées et fédérées que leurs consœurs outre-Atlantique, leurs revues professionnelles offrent cependant une place de choix à la simulation. Sur les cinq dernières années, entre 2013 et janvier 2018, la simulation a fait l'objet de 98 articles, sur les treize revues paramédicales francophones recensées¹⁹, et cinq d'entre elles y ont consacré un dossier thématique, voire un numéro spécial. Cela montre un intérêt et un engouement forts pour ce format pédagogique.

1.4. Le contexte d'utilisation de la simulation dans la formation infirmière

Le référentiel de formation infirmière recommande l'usage de la simulation dans différentes unités d'enseignement, en particulier dans les unités intégratives (Ministère de la santé et des sports, 2009). Celles-ci visent l'intégration des savoirs et la construction d'une posture professionnelle, et s'appuient sur une « pédagogie des situations » (Pastré, 2011). Les unités d'intégration sont au nombre d'une par semestre de formation et prévoient la mobilisation et l'articulation des apprentissages réalisés dans le semestre en cours et les semestres antérieurs. L'usage de la simulation et le nombre de séances sont laissés au libre choix des équipes pédagogiques. Elle peut donc représenter une ou deux séances d'une demi-journée ou d'une journée par semestre et par étudiant, rarement davantage compte-tenu du coût important en temps et en organisation que le format requiert pour des promotions d'une centaine d'étudiants en général (ces séances exigeant de plus des groupes restreints de six à dix étudiants maximum). Les séances peuvent être proposées en amont des stages pour préparer les étudiants aux problématiques de soins qu'ils vont rencontrer.

¹⁸ <http://www.sofrasims.fr/pages/la-sofrasims/missions/>

¹⁹ Les treize revues paramédicales recensées sont : Inter-Bloc, L'aide-soignante, Les cahiers de la puériculture, Objectif Soins et Management, Oxymag, Perspective soignante, Recherche en soins infirmiers, REFIRI (Revue francophone internationale de recherche infirmière), Revue de l'infirmière, Savoirs et soins infirmiers, Soins, Soins Aide-soignante, Soins cadres.

En formation infirmière, la promotion de la simulation intervient dans le contexte de réforme des études que nous avons évoqué au chapitre I. L'Arrêté du 26 septembre 2014, modifiant l'Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État infirmier, confirme la simulation comme modalité pédagogique majeure :

« La simulation invite à optimiser le partenariat entre les professionnels des services de soins et les formateurs. Cette méthode promeut une alternance ou méthode complémentaire à l'alternance traditionnelle stages/Ifsi. L'étudiant peut en bénéficier soit au sein de l'Ifsi soit au sein des services de soins quand elle y est développée ». (Ministère des affaires sociales et de la santé, 2014).

Pour la première fois, la simulation apparaît officiellement comme une méthode complémentaire à la formation clinique sur le terrain. En effet, les lieux de travail sont devenus moins porteurs en termes d'enseignement clinique. Le virage ambulatoire associé au tournant gestionnaire dans les établissements de santé restructurent fortement l'activité des soignants, augmentant leur charge du travail de production de soins au détriment de leur mission de transmission de savoirs d'action (Grevin, 2011 ; Thebault, 2013). La simulation de situations cliniques en laboratoire apparaît alors comme une alternative pour faire face à la pénurie de terrains de stage et au manque de disponibilité des professionnels de santé pour encadrer les étudiants (Delmas et Saint-Pierre, 2011). Ce contexte peu favorable se retrouve également dans de nombreux pays qui voient dans ce format un moyen avantageux de résoudre ce problème et, dans le même temps, d'impulser une autre perspective de l'enseignement :

« La profession infirmière fait actuellement face à une convergence de facteurs défavorables (*perfect storm*) [...]. Or, par sa capacité d'imiter la réalité clinique, l'enseignement à base de simulation clinique haute-fidélité représente une alternative qui peut contribuer à un changement de paradigme dans le domaine de la formation en soins infirmiers » (Hetzell Campbell et Daley, 2009, traduction libre).

Les auteures montrent notamment que le contexte actuel des soins nécessite, de la part de l'infirmière, le développement d'un leadership dans la coordination des soins et dans la gestion des risques. Plusieurs auteurs estiment que la simulation offre un environnement d'apprentissage « contrôlé et sécuritaire » (Simoneau et Pilote, 2017, p. 16) permettant l'élaboration de la pensée critique et la construction de compétences professionnelles pour agir efficacement en situation complexe.

En termes d'efficacité pédagogique, les recherches actuelles tendent à démontrer l'intérêt de la simulation pour les apprentissages professionnels. Dans les formations de santé, plusieurs études mettent en évidence sa plus-value pour développer les habiletés cliniques, la connaissance du rôle infirmier et du travail d'équipe, la confiance en soi, le raisonnement clinique et la pensée critique de l'apprenant (Issenberg *et al.*, 2005, cités par Chiron, Bromley, Ros et Savoldelli, 2013 ; Lalonde, Malouin-Benoit, Gagnon *et al.*, 2017 ; LeBlanc et Piquette, 2013 ; Simoneau, Ledoux et Paquette, 2012 ; Simoneau et Pilote, 2017). En 2014, une étude américaine multicentrique longitudinale de grande ampleur (n = 666), randomisée et contrôlée, montre que l'enseignement clinique infirmier en laboratoire de simulation (à hauteur de 50% du temps de stage) est statistiquement comparable à l'enseignement en milieu de soins, en termes d'acquisition des compétences cliniques. Ces résultats sont confirmés six mois après la prise de fonction des nouveaux infirmiers (Hayden, Smiley, Alexander, Kardong-Edgren et Jeffries, 2014).

Dans une telle perspective, la qualité de l'ingénierie pédagogique des séances de simulation et la qualité des pratiques pédagogiques nous semblent représenter un enjeu élevé.

2. La simulation clinique pleine échelle

Avant de présenter la SCPE, nous préciserons en quoi elle se distingue des autres formes de simulation utilisées en formation. Puis nous évoquerons le format SCPE sous l'angle épistémique et opératoire.

2.1. Les différentes formes de simulation utilisées en formation

La pluralité de facettes qu'évoque Audran (2016) n'est pas sans générer quelques confusions sur la manière de se saisir du format simulation. Quelques auteurs proposent des typologies en fonction des caractéristiques de l'artéfact. Chiniara (2007, cité par Granry et Moll, 2012, p. 14) repère deux catégories de simulateurs selon qu'ils sont organiques (animal ou humain (cadavre ou vivant)) ou non organiques (synthétique (mannequin partiels ou complets) ou électroniques (avec interface naturelle ou non)). Alinier (2007) les classe quant à lui selon six degrés de technicité, en fonction de leur niveau de fidélité au réel et d'interactivité avec l'apprenant, depuis la « simple » étude de cas jusqu'au simulateur haute-fidélité le plus sophistiqué. Il évoque l'intérêt de classer ces différents outils afin d'en optimiser et d'en rationaliser l'usage. En France, Boucheix (2015), sous l'angle de l'ergonomie, les considère en fonction de deux axes : le degré de fidélité au réel et le degré de fidélité à la tâche. Ainsi, la simulation pleine échelle combine un haut degré de fidélité au réel et à la tâche. Un bon degré de fidélité à la tâche serait affecté à des simulateurs de type « *part task* » (tâche partielle) destinés à l'apprentissage de procédures, de gestes techniques, mais étant faiblement fidèles au réel car décontextualisés d'un cas clinique traité dans ses multiples dimensions, en particulier organisationnelle et humaine.

Bien que souvent mentionnée dans la littérature professionnelle et dans les pratiques, la distinction entre « simulation procédurale » et « simulation de pleine échelle » ne fait pas – à notre connaissance – l'objet d'une classification formellement établie. Du fait de leur utilisation fréquente, nous évoquerons ces termes en décrivant ce qui les caractérise et les distingue par leurs buts, leurs artéfacts et leurs approches pédagogiques :

- La **simulation procédurale** vise généralement l'entraînement à l'acquisition de gestes techniques, le développement d'habiletés gestuelles : par exemple, apprendre à poser un cathéter veineux ou une sonde urinaire, à réaliser les gestes de réanimation cardio-pulmonaire (ventilation manuelle et massage cardiaque externe) à partir d'une procédure. L'artéfact utilisé est généralement un simulateur synthétique, reproduisant la partie du corps faisant l'objet du geste (bras, torse, bassin, ...). Ces simulateurs sont qualifiés de « basse fidélité ». Les séances de simulation procédurale comprennent des feedbacks et des explications au cours de l'action,

voire des mini-cours théoriques intégrés. Le courant pédagogique de référence est le behaviorisme, car on vise ici l'acquisition d'une praxis, voire de comportements *ad hoc* et d'automatismes, *via* un processus de conditionnement opérant.

- La **simulation de pleine échelle** (ou à échelle 1) comporte deux caractéristiques spécifiques : d'une part l'immersion dans un environnement reconstruit au plus proche des conditions réelles d'exercice afin d'y réaliser l'activité de travail, et d'autre part la réflexivité sur l'activité réalisée. Dans cet environnement, les apprenants sont invités à agir à partir d'un scénario prédéfini, pour gérer une situation-problème comme s'ils étaient en situation réelle. L'objectif visé est en lien avec le développement de compétences cognitives, sociales et organisationnelles. Dans ce cas, l'artéfact utilisé peut être un mannequin moyenne ou haute-fidélité, ou un patient simulé, c'est-à-dire une personne qui joue le rôle du patient, ayant été formée pour cela. Les situations travaillées peuvent consister à gérer en équipe une situation d'urgence, à réaliser un entretien avec un patient simulé (annonce de diagnostic, de mauvaise nouvelle, etc.). Les jeux sérieux (*serious game*) utilisant les technologies numériques, dans lesquels l'apprenant, par l'intermédiaire de son avatar, doit prendre en charge un patient, entreraient dans cette catégorie du fait de leur caractère relativement immersif et de la contextualisation de l'action requise. Les nouveaux dispositifs immersifs à l'aide de casque de réalité virtuelle entrent aussi dans cette catégorie. Une variante, nommée « simulation hybride », est une association de simulations procédurale et pleine échelle. Compte-tenu des objectifs d'apprentissage visés, elle entre plutôt dans la seconde catégorie²⁰. Les mises en situation sont toujours suivies d'un *débriefing*, visant à analyser la pratique réalisée, à repérer des invariants de l'action et à construire des modèles opératifs²¹ transférables à une situation future analogue. Elle vise aussi à s'interroger sur l'adaptation à la singularité d'une situation et à ses déterminants. Ici, la stratégie pédagogique est à la fois cognitiviste (on cherche à comprendre les processus mentaux qui président à la prise de décision et à l'action), et socioconstructiviste puisque ces séances, en groupe restreint, sont basées sur l'interaction et le conflit sociocognitif, dans une approche de type « résolution de problème ».

L'une (la simulation procédurale) constitue le prérequis de l'autre (la simulation de pleine échelle). Nous proposons de résumer ces caractéristiques dans le tableau suivant :

²⁰ La simulation hybride associe simulation procédurale et simulation pleine échelle. Par exemple, dans le contexte de la formation des sages-femmes, la reproduction d'une situation d'accouchement nécessite l'utilisation d'un « bassin d'accouchement » afin que l'apprenant réalise les manœuvres gestuelles de l'accouchement, et l'utilisation d'un couple d'acteurs jouant les futurs parents. Ainsi, il est possible de combiner l'acte technique et la gestion de la relation avec la parturiente et son conjoint, reflétant ainsi un haut degré de réalisme par rapport à la situation de travail de référence.

²¹ Pastré définit le *modèle opératif* comme la représentation que se fait un sujet d'une situation de travail dans laquelle il est engagé. Le modèle opératif vise l'efficacité ; il est éprouvé et pragmatique.

	Simulation procédurale	Simulation de pleine échelle
Courants pédagogiques de référence	Béhaviorisme	Cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme
Principes d'apprentissage	Apprentissage par la pratique, <i>Learning by doing</i> , Conditionnement opérant, Renforcement positif/négatif, essai-erreur Imitation, Modelage	Apprentissage par résolution de problème Apprentissage contextualisé, par immersion Réflexivité sur l'action Conflit sociocognitif
Intention pédagogique	Acquisition d'habiletés gestuelles, d'une praxis, d'automatismes Entraînement à la mise en œuvre d'une procédure	Développement de compétences non techniques (cognitives, sociales, organisationnelles, émotionnelles) Co-construction de modèles opératifs (repérage des invariants) Adaptation à la singularité d'une situation
Artéfact	Simulateur basse-fidélité (<i>part task</i>), Simulateur de geste médical ou chirurgical avec retour de force (haute-fidélité)	Simulateur moyenne et haute-fidélité, Acteur Avatar (<i>serious game</i>) Monde virtuel (casque de réalité virtuelle)
Support de l'activité	Procédure, protocole, algorithme décisionnel Matériel professionnel	Scénario Environnement professionnel reconstruit Matériel, mobilier et documents professionnels
Modalités d'enseignement	Mini-cours, explication, démonstration, feedback	Débriefing, méthodes d'explicitation, interactions, guidage (<i>étayage, scaffolding</i>)
Posture pédagogique	Expert, <i>magister</i> , pair aîné, modèle de rôle	Facilitateur, médiateur

Tableau 2 : Tableau comparatif des caractéristiques décrivant simulation procédurale et simulation de pleine échelle

Il faut aussi préciser la **différence entre simulation et jeu de rôle**, puisque l'on retrouve parfois ces deux termes en voisinage assez proche, voire parfois utilisés l'un pour l'autre. Le jeu de rôle est une forme de simulation de pleine échelle. Format largement utilisé depuis de nombreuses années dans les formations aux relations humaines – en particulier pour l'étude des dynamiques de groupe – le jeu de rôle est historiquement lié aux premières expériences de théâtre spontané de Moreno en 1921, et à la découverte de ses vertus thérapeutiques par la libération des émotions dans une fonction de catharsis (Patin, 2005). Proche de la technique du psychodrame utilisé en psychanalyse, le jeu de rôle diffère de la simulation à la fois par son objet et par sa posture épistémique. Dans le jeu de rôle, la situation (re)jouée part du récit de l'expérience du sujet, dans une approche inductive. La personne ne joue pas son propre rôle, c'est l'un des participants du groupe qui le joue. Ainsi, jouer un autre que soi préserve l'estime de soi du sujet tout en l'amenant à éprouver les émotions et tensions de l'expérience. Dans la simulation au contraire, la personne joue son propre rôle social en tant que professionnel, ce qui l'expose dans l'image qu'elle renvoie aux autres. Cela pose la question de la sécurité psychologique des apprenants. L'autre différence majeure avec le jeu de rôle est que la situation de simulation s'appuie sur un scénario conçu par l'équipe enseignante à partir de problématiques repérées dans le travail, et *via* la médiation d'un artéfact (le simulateur, qu'il soit humain ou synthétique), alors que le jeu de rôle part de l'expérience intime de la personne. En simulation, le focus est davantage mis sur l'activité de travail (Pastré, 2005). Mais nous conviendrons que la limite est parfois floue, la diversité des usages de ces formats entretenant sans doute une certaine perméabilité entre les deux.

2.2. Approche théorique du format simulation pleine échelle

2.2.1. Quelle(s) épistémologie(s) pour la SCPE ?

La formation *via* la simulation nécessite de l'envisager sous l'angle épistémique : qu'apprend-on *via* la simulation ? À quels modèles d'apprentissage les formateurs se réfèrent-ils pour concevoir et conduire leurs séances ? Quelles théories convoquent-ils pour aider à rendre l'action intelligible ?

Certaines expériences de simulation pleine échelle reposent sur une approche comportementaliste et sur une pédagogie de la répétition (comme pour la simulation procédurale), visant l'entraînement des équipes à l'utilisation de procédures dans des situations particulières (par exemple, prendre en charge un patient en arrêt cardiorespiratoire) (HAS, 2012). Ces expériences répondent au principe éthique érigé : « *jamais la première fois sur le patient* ». Le courant behavioriste (Watson, Thorndike, Skinner) est alors mobilisé, valorisant *via* le conditionnement opérant, l'acquisition d'habiletés et d'automatismes, voire d'attitudes adaptées. Dans cette approche, la résolution de problème est envisagée comme un processus destiné à éliminer les réponses inadaptées pour garder les réponses adaptées (le « bon » comportement). Si l'acquisition d'automatismes est particulièrement nécessaire pour gérer des situations d'urgence dans lesquelles le contrôle du temps est crucial et exige des prises de décisions rapides et des actions immédiates, elle ne doit pas faire oublier l'importance de la réflexion dans et sur l'action, même dans ce contexte. Or, ce modèle tend à renforcer une vision étroite de la pratique soignante, particulièrement normative et standardisée, ainsi qu'une vision de l'apprentissage réductible à l'acquisition de comportements *ad hoc* (Juliens et Danero, 2018, p. 31). À l'extrême, s'agissant des résultats d'études s'inscrivant dans le principe de *Evidence Based Medicine*, les expériences de simulation se voudraient « reproductibles et standardisées » et les objectifs pédagogiques « précis et explicites, permettant des comparaisons et des résultats mesurables » (Granry et Moll, 2012, p. 9). Dans cette perspective, l'apprentissage par essai-erreur est envisagé dans une approche corrective : « l'objectif est de permettre à l'individu d'apprendre à reproduire, de la façon la plus réaliste et fidèle, les comportements adéquats » (Betz, Ghuysen et D'Orio, 2014, p. 133), laissant de côté la question de l'adaptabilité à la singularité du patient et de la situation.

Pour autant, à côté de l'erreur-sanction, l'erreur peut être considérée comme une opportunité d'apprentissage dans la mesure où elle permet de s'interroger sur les raisons qui ont conduit le professionnel à une décision non adaptée ou à une action erronée. Une approche cognitiviste est alors convoquée, visant à interroger les processus mentaux de traitement des informations et d'articulation des ressources disponibles, la manière dont elles ont été mobilisées et combinées pour expliquer un jugement clinique défailant aboutissant à une décision et une action non pertinentes.

En parallèle, une autre approche met le focus sur l'expérience du sujet dans la situation simulée. Dans cette perspective, apprendre c'est construire du sens, confronter ses représentations et ses connaissances afin de les modifier ou de les approfondir, dans une approche constructiviste relevant de la psychologie

cognitive en référence à Piaget. L'analyse de la situation et/ou de l'activité simulée se réalise dans l'interaction au sein du groupe d'apprenants et avec les formateurs, mettant ainsi en exergue le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage et le développement professionnel. Cette perspective néo-piagétienne fait référence à l'approche socioconstructiviste de Vygotski selon laquelle le conflit sociocognitif conduit à l'actualisation des connaissances. L'objectif ici est davantage le développement de ressources de compétences, leur mobilisation et articulation en contexte singulier, et la construction d'une posture professionnelle.

Cette diversité des modèles théoriques reflète sans doute les tensions, voire les contradictions, qui traversent aussi bien les conceptions de l'activité de soins que les conceptions de l'apprentissage (Triby, 2013). Si chacune d'entre elles a sa raison d'être en fonction des objectifs d'apprentissage visés, il n'est pas certain que les formateurs soient toujours au clair avec ces repères théoriques et la manière de les utiliser pour atteindre les buts visés dans le cadre des séances de simulation. Cela peut expliquer que les formateurs se situent davantage en référence à l'un ou l'autre courant, en fonction de leurs propres croyances sur la manière dont on apprend un métier et dont on l'enseigne, davantage que par rapport aux objectifs de formation à atteindre. Les études que nous évoquerons plus loin témoigneront en effet des difficultés ressenties par les formateurs dans la construction de leur posture pédagogique.

Quoi qu'il en soit, les usages actuels de la simulation de pleine échelle mettent le débriefing sur le devant de la scène, considérant ce dernier comme l'étape clé dans la construction des apprentissages (Dreifuerst, 2012 ; Eppich et Cheng, 2015 ; Granry et Moll, 2012 ; Jeffries, 2005 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Rudolph, Simon, Dufresne et Reamer, 2007 ; Savoldelli et Boët, 2013). L'apprentissage visé se construit dans la pratique et surtout dans l'analyse *a posteriori* de la pratique, dans l'exercice de conceptualisation de l'action au moment du débriefing, selon le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994).

« On a pu constater qu'on apprend tout autant par l'analyse de son activité que par l'exercice de cette activité. Il est même vraisemblable que pour certains éléments constitutifs de l'activité, notamment ce qui relève de la conceptualisation dans l'action, on apprend beaucoup plus après l'action, au moment de l'analyse, que pendant l'action ». (Pastré *et al.*, 2006).

Il ne s'agit donc pas seulement d'acquérir des habiletés techniques mais de développer d'autres registres d'apprentissage, en lien avec les compétences dites « non techniques » (Gaba *et al.*, 2001 ; Flin et Maran, 2004). Ainsi, les objectifs pédagogiques visent préférentiellement le développement de compétences cognitives (raisonnement clinique, jugement clinique et prise de décision), de compétences organisationnelles (collaboration, coordination, gestion des tâches), de compétences sociales (communication, leadership/*followership*) et de compétences émotionnelles (gestion du stress en situation de crise). C'est dans l'exercice de conceptualisation de l'action effectué au cours du débriefing que vont se construire ces ressources de compétences.

La simulation en santé en France, telle qu'elle est pratiquée dans les centres de simulation, s'inscrit aussi dans le paradigme de l'*Evidence Based Practice*, principe qui guide la recherche en médecine (et en

sciences infirmières dans les pays anglo-saxons) ; autrement dit, elle s'appuie sur l'utilisation des résultats d'études contrôlées et randomisées, ou de méta-analyses, ou encore d'études transversales méthodologiquement bien construites (Boët, 2013 ; Pottier, 2013 ; Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes et Richardson, 1996) ; il est ainsi fait référence au savoir basé sur des données probantes et à son application dans la pratique, dans une perspective pragmatique.

Du côté des pratiques d'enseignement, il existe peu de modèles théoriques pour décrire l'usage de la simulation pleine échelle et structurer l'activité des formateurs. Nous en retrouvons essentiellement deux : l'un anglo-saxon, s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement des soins infirmiers, l'autre francophone, dans le courant de la didactique professionnelle. Nous évoquerons quelques travaux qui font référence à ces deux courants, et qui influencent notamment la conception et la conduite des séances de simulation.

2.2.2. Le Nursing Education Simulation Framework de P. Jeffries

Aux Etats-Unis, Jeffries (2005) élabore un modèle pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer des activités pédagogiques utilisant la simulation dans la formation infirmière : le *Nursing Education Simulation Framework* (NESF). Ce modèle, développé à partir des théories socioconstructivistes et de l'approche centrée sur l'apprenant, est référencé par la *National League for Nursing (NLN)* en 2005. Il comprend cinq composantes : l'apprenant, le formateur, les pratiques pédagogiques, les caractéristiques du design de la simulation et les résultats attendus.

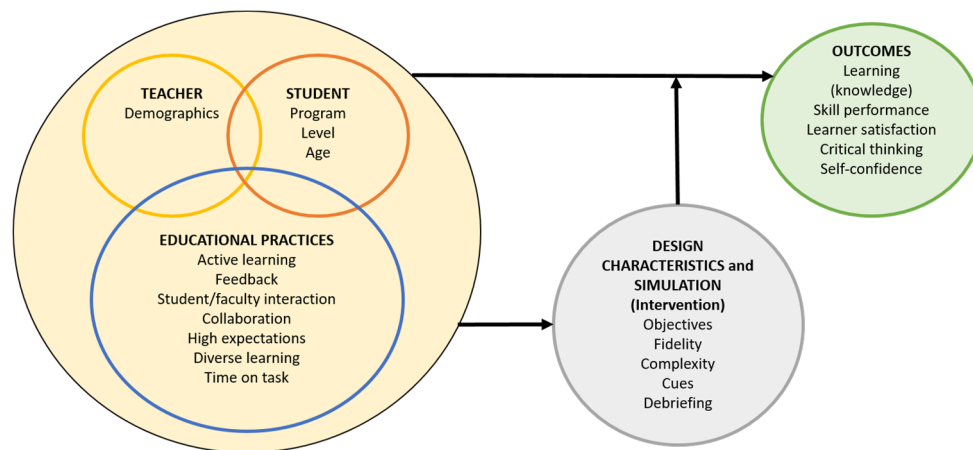


Figure 1: Nursing Education Simulation Framework, P. Jeffries (2005)

Différentes variables en lien avec chaque composante sont identifiées²² :

- **Composante « étudiant »** : les variables sont l'âge, le cursus, le niveau dans la formation, la motivation, l'auto-direction, la compréhension des objectifs, les prérequis, le stress et l'anxiété vis-à-vis de l'exercice ;

²² Traduction française par Delmas et Saint-Pierre (2013) et Simoneau et Paquette (2014).

- **Composante « formateur »** : les variables sont le profil professionnel du formateur, le nombre d'années d'expérience, l'âge, l'expertise clinique. Jeffries considère le rôle de l'enseignant comme central, en particulier parce qu'il n'est plus « celui qui sait », mais celui qui accompagne l'étudiant dans la construction de ses apprentissages, autrement dit dans une pédagogie centrée sur l'apprenant. Elle fait l'hypothèse que le profil professionnel du formateur est corrélé à son degré d'assurance et de confort vis-à-vis du format et peut influencer sur l'efficacité pédagogique des séances ;
- **Composante « pratiques pédagogiques »** : il est ici question des choix et des modalités d'action pédagogique : stimulation de l'engagement, de la réflexivité, feedback ou commentaires et conseils (style de débriefing non jugeant), mode de relation pédagogique (interactions constructives entre enseignant et apprenants, lesquelles seraient un facteur de motivation et d'engagement pour l'étudiant), collaboration (les interactions et coopérations entre apprenants, en groupes restreints, faciliteraient le développement des capacités de résolution de problème, de prise de décision, de communication), gestion du temps (estimation du temps d'exposition à un stress émotionnel, gestion raisonnée des objectifs à atteindre par scénario, temps consacré à la familiarisation avec l'environnement), niveau d'attente vis-à-vis des étudiants (objectifs pédagogiques clairs et explicites, et niveau de complexité de la situation à gérer situé dans la zone proximale de développement (ZPD) (Vygotski, 1934/1997), diversité des apprentissages (flexibilité et adaptation à l'hétérogénéité des groupes et des individus, en termes de niveau d'attente), avec effet synergique de ces variables (Chickering et Gamson, 1987, cités par Simoneau et Paquette, 2014, p. 8) ;
- **Composante « design de la simulation »** : les variables sont les objectifs (domaines technique et non technique, cognitifs, psychomoteurs), la fidélité (basse, moyenne ou haute-fidélité), la complexité (gradation de la difficulté, degré d'incertitude), la facilitation (le degré de soutien à l'étudiant et la délivrance d'indices en fonction du niveau de formation et de compétence de l'étudiant pendant l'exercice simulé, la guidance et l'aide à la réflexivité au cours du débriefing) ;
- **Composante « résultats escomptés »** : en termes d'apprentissages en lien avec les domaines affectif (satisfaction de l'étudiant, confiance en soi), cognitif (pensée critique) et psychomoteur (habiletés).

Ce modèle met en évidence les liens entre le formateur, l'apprenant et les pratiques pédagogiques. Par exemple, le degré de « soutien à l'étudiant », c'est-à-dire la manière dont le formateur exerce une fonction de guidage au cours de l'exercice simulé, va influencer le contenu didactique de la séance. Mais la nature et les modalités de ce soutien ne sont pas précisées. De plus, l'action de l'étudiant au cours de l'exercice simulé, son implication, la posture du formateur dans la relation pédagogique et ses conceptions du processus enseignement-apprentissage, influenceraient le contenu du débriefing et son

climat. Ainsi, la conjonction des trois composantes (apprenant-formateur-pratiques pédagogiques) et du design de la simulation agirait sur les résultats escomptés, en termes de potentiels de construction de connaissances et de compétences pour l'apprenant (en particulier de sa pensée critique), de développement de sa confiance en soi, de sa satisfaction vis-à-vis de la formation, et *in fine*, sur le transfert des apprentissages vers des situations réelles futures. Jeffries estime que, bien que l'étudiant soit co-responsable de son apprentissage, l'efficacité de la simulation est fortement dépendante de l'action de l'enseignant. Elle met également en évidence le fait que le formateur doit être formé. Il devrait en outre avoir expérimenté lui-même la place de l'apprenant afin d'éprouver « l'anxiété et l'inconfort dans cette expérience nouvelle ». La plupart des travaux de recherche nord-américains sur la simulation clinique en formation infirmière se réfèrent au modèle de Jeffries.

2.2.3. *Le modèle de la didactique professionnelle*

En France, l'histoire de la simulation est « liée à celle du travail, de ses transformations, et des différentes conceptions qui se confrontent pour le penser et l'organiser » (Triby, 2013) ; elle s'inscrit dans une pédagogie des situations. Les travaux relatifs à la simulation comme outil de formation, s'inscrivent principalement dans les cadres théoriques de l'ergonomie et de la psychologie ergonomique, et notamment d'un courant qui en est issu : la didactique professionnelle (Pastré, 2002, 2011a).

La **didactique professionnelle** (DP) est un courant se situant au croisement de l'analyse de l'activité et de la didactique des disciplines. Elle s'appuie sur l'analyse des situations de travail à des fins de formation, en vue du développement des compétences professionnelles (Pastré, 1997 ; Pastré *et al.*, 2006), selon le modèle de la conceptualisation dans l'action. La DP s'est construite autour de la notion de *schème*, élaborée par Piaget et reprise par Vergnaud (1985), décrivant « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situation donnée ». Pour Vergnaud, l'action efficace manifeste à la fois de l'invariance, c'est-à-dire une certaine régularité, et de la flexibilité, autrement dit la capacité d'adaptation aux circonstances. Ainsi l'activité est organisée, ce qui signifie qu'elle comporte des *invariants opératoires*, qui sont des outils de pensée permettant de se représenter le monde et d'agir sur lui de façon efficace (Pastré, 2002, p. 11). Vergnaud introduit la place des situations en resituant l'importance de la dimension adaptative du sujet, et propose le *couplage schème-situation* comme fondement du processus d'apprentissage par adaptation active. Apparaît ensuite le *concept pragmatique* comme organisateur de l'action (Pastré, 1992, cité par Pastré, 2002) ; le concept pragmatique possède trois propriétés : 1) il sert à faire un diagnostic de situation (sa visée est l'efficacité), 2) il se rapproche du *concept quotidien* tel que le conçoit Vygotski (il appartient à la prescription au sens large et fait l'objet de transmission des anciens vers les novices, par un mélange de verbalisation et de monstration, mais fait en outre l'objet d'une (re)construction par le sujet (Pastré, *ibid.*, p. 13)) et 3) il est caractéristique d'une situation professionnelle ou d'une classe de situations.

Ainsi, pour comprendre l'activité, il ne faut donc pas seulement considérer son résultat (la performance) mais regarder comment l'activité est organisée. Il s'agit alors de comprendre comment le sujet s'y prend pour agir, ses stratégies, ses hésitations, ce qui a empêché son action, etc. Il est alors question de distinguer dans l'activité ce qui relève du schème, autrement dit de l'invariance d'une organisation structurée, et ce qui relève de l'adaptation à la singularité d'une situation, à sa variabilité, à ses circonstances particulières (Pastré, 2011b, p. 405). Ainsi, le *modèle opératif*, c'est-à-dire ce qui constitue le noyau conceptuel de la compétence, peut être approché en mettant en scène des situations où la compétence peut s'exprimer. C'est ainsi que la didactique professionnelle s'est très tôt intéressée à la simulation.

Pour la DP, le principe pédagogique qui guide l'apprentissage *via* la simulation de pleine échelle est celui de la confrontation à une situation-problème. Le savoir est alors (re)construit par l'apprenant, à condition toutefois que ce dernier soit en mesure de reconnaître et d'identifier le problème inclus dans la situation. Ainsi, la dimension d'ingénierie des séances et des scénarios est mise en exergue, ce qui contraste avec le modèle de Jeffries moins centré sur la conception des séances. Il est question de *transposition didactique* (Chevallard, 1991) : il s'agit de déterminer quels sont les éléments de la situation naturelle de référence que l'on veut garder pour construire le problème auxquels seront confrontés les apprenants afin qu'ils puissent réaliser l'activité cible dans toutes ou partie de ses dimensions. Concevoir une situation de simulation consiste donc à identifier le ou les problèmes présents dans la situation de travail, et à isoler la dimension du problème que l'on souhaite approfondir, pour concentrer sur elle l'analyse (Pastré, 2005, p. 21). Le parti pris est donc davantage la fidélité à la tâche que la fidélité à l'environnement.

« On met l'opérateur face à un problème qu'il va devoir résoudre, problème qui correspond à un des problèmes qui existent dans la situation professionnelle de référence. Pour faire une simulation de type résolution de problèmes, une condition est indispensable : il faut faire une très rigoureuse analyse du travail, de la tâche et de l'activité, pour s'assurer que le problème mis en scène en simulation est bien le même problème que celui rencontré dans le travail. On a ainsi un apprentissage de l'activité qui n'est plus global, mais qui porte sur une des dimensions constitutives de l'activité » (Pastré *et al.*, 2006).

Lenoir et Pastré (2008) et Pastré (2011b) caractérisent la **situation de simulation** selon trois propriétés : la fidélité, la problématicité et l'interactivité :

- La **fidélité** vise à reconstituer un environnement le plus proche possible de l'environnement réel de travail afin de permettre la réalisation de l'activité cible. Au cours de l'exercice simulé, l'apprenant doit être en capacité de réaliser l'activité de soins dans toutes ou parties de ses dimensions (technique, relationnelle, organisationnelle, etc.), et il doit pouvoir s'y engager et « s'y croire » (Nyssen, 2005). Pour autant, c'est davantage la fidélité à l'activité réelle qui est susceptible de générer l'immersion fictionnelle que la fidélité à l'environnement de travail (Horcik et Durand, 2011 ; Pastré, 2005) car la situation réelle comporte toujours davantage de dimensions que la situation simulée, aussi fidèlement reproduite soit-elle. Par ailleurs, selon

Vadcar (2017), un environnement de formation est fidèle sur un plan épistémique « si les connaissances qu'il faut mobiliser pour interagir avec lui sont conformes à celles qui sont requises en situation professionnelle ». Apparaissent les notions de fidélité psychologique et de fidélité perceptive. La fidélité psychologique est « la proportion dans laquelle la tâche simulée engendre une activité et des processus psychiques identiques à ceux de la tâche réelle » (Patrick, 1992, cité par Bürkhart, Bardy et Lourdeaux, 2003). Quant à la fidélité perceptive, elle correspond à l'idée de « fidélité subjective de l'expérience » (Stoffregen, Bardy, Smart et Pagulayan, 2003, cités par Bürkhart *et al.*, 2003). Ce niveau de fidélité implique un jugement subjectif de ressemblance sans qu'il y ait doute ou illusion sur la nature artificielle du simulacre. Elle reflète le sentiment qu'éprouve le sujet envers le simulateur et la situation de simulation ; c'est le degré de réalisme que perçoit l'apprenant, et qui, couplé à des facteurs individuels (adhésion à l'expérience de simulation, confiance en soi, etc.), va favoriser (ou pas) son immersion dans un contexte de réalisme limité.

- La deuxième propriété identifiée par Lenoir et Pastré est la **problématicité**. Elle désigne « le rapport plus ou moins étroit entre un savoir et un problème ». Elle consiste à identifier l'objectif-obstacle auquel on souhaite confronter les apprenants ; le scénario est alors pensé selon une relation d'équivalence entre le problème identifié dans la situation de travail et le problème mis en scène. Il s'agit alors pour l'enseignant de concevoir un scénario qui va permettre la confrontation au problème et son traitement, et par conséquent, d'identifier les prérequis et les conditions nécessaires pour que les apprenants soient en mesure d'identifier le problème et de réaliser la tâche en restant dans leur zone proximale de développement. Au cours de l'exercice, l'enseignant va devoir situer son intervention pédagogique de guidage dans cette ZPD pour permettre à l'apprenant de dépasser ses compétences actuelles grâce à une activité conjointe avec le médiateur ou un pair.
- Enfin, la troisième propriété est l'**interactivité** : la situation évolue et se transforme en fonction des actions (réalisées ou non, pertinentes ou non) des apprenants. Quoi que fasse l'apprenant, le formateur doit être en mesure d'apprécier s'il faut qu'il fasse intervenir un facilitateur pour le guider et si la situation reste porteuse de matériau à débriefer. Il convient donc d'imaginer les options prévisibles, de façon à pouvoir distiller des indices adéquats, crédibles et suffisants pour orienter les apprenants, tout en leur laissant une marge d'autonomie de décision et d'action. Il s'agit de « *conception continuée dans l'usage* » (Rabardel, 1995 ; Béguin, 2005) puisque le formateur va composer avec le matériau pédagogique « en train de se faire », au cours de la situation simulée, matériau dont il lui faudra aussi évaluer les éléments à fort potentiel d'apprentissage pour conduire ensuite le débriefing. Il s'agit aussi de *conception distribuée* (Béguin, 2005) puisque, de fait, une partie de la conception de formation (le matériau à partir duquel on va débriefer) est dévolue à l'apprenant.

Pour Pastré (2002), si la situation de travail simulée sert de base à la formation des compétences, la place du débriefing est fondamentale car c'est dans ce temps que se construisent les apprentissages *via* le processus de conceptualisation de l'action :

« Il est probablement vain de vouloir faire coïncider dans l'apprentissage l'action et sa compréhension. Toujours un écart se creuse, qui est peut-être en définitive une des grandes chances de la pensée. Car ce qu'on n'a pas réussi à faire en cours d'action, on peut toujours espérer le réussir plus tard, quand on aura fini par comprendre le sens de ce qu'on a fait, et de tous les errements par lesquels on est passé » (Pastré, 2002, p. 16).

2.3. Conception et conduite d'une séance de formation *via* la simulation

Venons-en à présent aux aspects pratiques de la simulation clinique afin de mettre en évidence ce qui fait sa spécificité sur le plan opératoire pour les formateurs. Dans le courant de la didactique professionnelle, Samurçay (2005, p. 55) désigne par *situation simulée* à visée didactique des situations qui mettent en scène un modèle d'environnement, un modèle de matériel de médiation (contrôle-commande), un modèle de dispositif opérationnel (l'organisation des acteurs en termes de place et de fonction pour traiter la situation de travail) et des scénarios (qui utilisent ou non des simulateurs physiques). L'auteure représente la situation de simulation selon deux composantes : une composante physique et une composante didactique. La composante physique (technique ou matérielle) se réfère au domaine d'activité (ici les soins) et à la situation de référence, cette dernière étant définie comme une *classe de situations de travail* (cible du développement des compétences), comprenant un ensemble de tâches et d'acteurs dans un dispositif organisé (Samurçay, *ibid.*, p. 56). La composante didactique se réfère quant à elle au modèle de compétences visées, à ses modalités de construction, ainsi qu'aux médiations nécessaires pour permettre cette construction. Le développement des compétences de l'apprenant va s'opérer d'une part par son activité dans la situation simulée et d'autre part, par la médiation de l'instructeur. Il apparaît que le formateur est l'artisan principal de ces deux processus, le premier comme concepteur d'un environnement permettant la réalisation de l'activité de l'apprenant au plus près des conditions réelles, le second dans la gestion de la situation simulée, et plus largement de la situation de simulation (la séance dans son déroulement global, en particulier le débriefing).

Nous allons à présent évoquer les grands principes de conception et de conduite de séances de simulation et nous introduirons la question de la sécurisation psychologique de l'apprenant.

2.3.1. Principes généraux de conception d'une séance de SCPE

Tout d'abord, une séance de simulation s'inscrit dans un curriculum, ce qui justifie son intégration à tel ou tel moment du parcours de formation, en regard d'un certain nombre de prérequis et dans une visée particulière par rapport à la progression souhaitée (Leon, Milloncourt, Lepouse et Gallet, 2013). Le design d'une séance de SCPE suppose la conception d'un environnement d'apprentissage qui, d'une part, se rapproche autant que possible de la réalité physique du contexte de soins, et d'autre part, identifie

un problème crédible à résoudre et accessible compte-tenu du niveau de formation des apprenants (Beguïn et Weill-Fassina, 1997 ; Pastré, 2005 ; Van Belleghem, 2018).

En premier lieu, la situation de simulation fait d'abord référence à un contexte présentant une analogie la plus proche possible de la situation réelle de référence, ce qui consiste à reproduire un environnement qui sera le plus ressemblant possible au milieu de travail (une chambre de patient avec ses accessoires, du vrai matériel de soins, etc.). Mais le réalisme d'une simulation – pour autant qu'il soit atteignable – n'est pas toujours un objectif pertinent ; la situation de formation autorise une déformation de la réalité pour mieux faire comprendre la complexité de la situation (Bürkhardt, Bardy et Lourdeaux, 2003). Les dispositifs utilisant la simulation reposent donc sur une double orientation, caractérisée par la dynamique ressemblance/dissemblance :

« Ils visent d'abord à reproduire un environnement suffisamment ressemblant à l'environnement de travail, afin d'y susciter une activité de même type que l'activité réelle. Ensuite ils ont la propriété de générer de la part des formés une activité qui diffère de leur activité en situation naturelle, du fait de l'euphémisation ou de l'annulation des conséquences de l'erreur. Cette propriété confère un droit à l'erreur, considéré comme indispensable à tout apprentissage ». (Horcik et Savoldelli, 2010).

Ainsi, la fidélité temporelle d'une situation peut être relative. En formation initiale, en particulier, il peut être souhaitable d'allonger le temps de gestion d'une situation d'urgence – déformant alors l'évolution clinique réelle – afin de permettre aux étudiants d'évaluer la situation, de se concerter pour décider et mettre en œuvre des actions correctives. Le respect du temps clinique réel risquerait de les mettre en échec très rapidement, ce qui pourrait être contre-productif pour l'apprentissage. Trois stratégies de conception sont alors mobilisées (Szilas, 2017) : la simplification (par exemple, en formation initiale, on cherchera à se focaliser d'abord sur un aspect de la réalité, quitte à étendre ensuite la complexité de la simulation), la distorsion (notamment temporelle ou le forçage vers une évolution positive ou négative) et l'enrichissement (des informations supplémentaires peuvent être données afin de guider les apprenants).

Le second objectif consiste à construire le problème d'un point de vue didactique. Cela suppose la conception d'un scénario support à la situation simulée. Il s'agit pour le formateur de construire une ébauche de script décrivant la situation de base (le contexte de prise en charge du patient, son histoire clinique, la problématique médicale qui justifie la prise en charge). Le scénario doit comprendre des éléments d'évolution de la situation (par exemple vers une situation « dégradée » qui constituera le problème à gérer), et ensuite prévoir les conditions du guidage vers l'amélioration ou la résolution du problème. L'identification du problème, support à l'objectif d'apprentissage, passe ainsi par l'analyse préalable de l'activité de référence dans ses différentes dimensions. Le travail d'ingénierie consiste alors à opérer une **transposition didactique** visant à extraire de la situation réelle ce qui sera nécessaire et suffisant pour que l'activité cible puisse être simulée au plus proche des conditions naturelles (Pastré, 2005 ; Rogalski et Samurçay, 1998, p. 350) et en fonction du niveau de formation des apprenants.

L'outil simulateur (ou artéfact) est choisi en fonction du degré de réalisme souhaité (mais aussi selon les moyens matériels dont disposent les enseignants) et en fonction des objectifs pédagogiques visés. Le degré de fidélité d'un mannequin (basse, moyenne ou haute-fidélité)²³ s'apprécie en fonction de la qualité de reproduction anatomique et physiologique, mais aussi de la présence ou non d'une interface informatique permettant la modification des paramètres mimant les fonctions vitales, et du degré d'interaction possible entre le mannequin et l'apprenant (Alinier, 2007 ; Ammirati, Granry et Savoldelli, 2013).

Enfin, le design d'une séance doit aussi envisager les conditions d'enrôlement des apprenants (lors du briefing, en amont de l'exercice simulé) et les conditions de mise en œuvre de la réflexivité (dans le débriefing, après l'exercice), ce qui implique la construction d'un environnement sécurisé, et d'un climat riche en interactions sociales, propice au raisonnement et à l'élaboration des connaissances expérientielles.

2.3.2. *Structure d'une séquence pédagogique de SCPE*

Une séance de simulation pleine échelle peut comporter une ou plusieurs séquences, chacune étant structurée en trois étapes successives : le briefing, la mise en situation et le débriefing. Plusieurs scénarios peuvent ainsi se succéder, mais chacun est suivi d'un débriefing (Savoldelli et Boët, 2013) :

- Le **briefing** a pour fonction d'introduire la séance, d'expliquer aux apprenants ce qui est attendu d'eux en termes de participation active. C'est aussi le moment où ils sont invités à découvrir l'environnement dans lequel ils vont être mis en situation et à prendre ainsi leurs repères pour l'action. Le briefing doit en outre leur permettre de se sentir en sécurité pour pouvoir s'engager dans un exercice qui les expose au regard de leurs pairs. Il incombe au formateur de créer les conditions favorables pour qu'un climat de travail sécurisé puisse se construire et se maintenir au sein du groupe tout au long de la séance (Rudolph, Simon, Dufresne et Reamer, 2006). L'objectif du formateur est de faire en sorte que les apprenants acceptent de s'engager dans l'exercice et d'agir comme s'ils étaient en situation réelle. C'est ce que Brousseau (1987) nomme le *contrat didactique*.
- Le deuxième temps est celui de l'**exercice simulé**. Les apprenants, seuls ou à plusieurs, sont immergés dans l'environnement clinique reconstruit. Ils reçoivent la consigne de prendre en charge un patient présentant des caractéristiques et une problématique de soins particulières, dans un contexte qui sera précisé en amont et/ou découvert en situation. La personne soignée

²³ Par exemple, un mannequin de haute technologie, qui « parle » (*via* l'instructeur en régie) et dont les paramètres vitaux varient en fonction des actions des apprenants permet de faire de la simulation « haute-fidélité » par rapport au réalisme d'une situation réelle. Un acteur jouant un patient simulé permet aussi de faire de la « haute-fidélité » dans la mesure où il joue son rôle de patient avec le plus haut degré de réalisme. Un mannequin qui ne fait que « parler » mais n'ouvre pas les yeux à la demande par exemple ne permet que de faire de la simulation « moyenne fidélité ».

est simulée par un mannequin (piloté par un formateur) ou par un acteur qui joue le rôle du patient. Le scénario élaboré prévoit les conditions de la confrontation des apprenants au problème qu'ils devront tenter de résoudre, ainsi que les ressources matérielles et humaines qu'ils pourront rechercher (appeler un médecin par exemple). Au cours de ce deuxième temps, le formateur intervient en tant que de besoin comme facilitateur, pour guider l'action des apprenants et faire évoluer le scénario en référence à la fidélité clinique et/ou aux objectifs visés.

- La troisième étape est le temps du **débriefing**. Celui-ci suit immédiatement la situation jouée. Il est généralement lui aussi structuré en trois temps (Savoldelli et Boët, 2013). Les protagonistes de la situation expriment dans un premier temps leurs ressentis émotionnels vis-à-vis de l'expérience vécue. Guidés par le formateur, ils sont ensuite invités à visiter leurs processus de pensée pour expliciter ce qui les a conduits à prendre telle décision, à avoir tel comportement, à faire telle ou telle action (ou ne pas la faire), et à repérer leurs conséquences sur le patient ou sur l'action collective. Ainsi, les représentations mentales de la situation sont évoquées, les intentions exprimées, les actions explicitées, le raisonnement clinique mis au jour, les connaissances mobilisées confrontées, les difficultés rencontrées partagées. Les stagiaires observateurs sont invités à échanger avec les protagonistes et à construire ensemble, dans un objectif de conceptualisation et de généralisation, des principes conducteurs de l'action qui pourraient être transférables dans une situation future analogue. Le troisième temps est la synthèse de la séance, visant à résumer les points clés afin de préparer le transfert des apprentissages, *via* un processus d'analogie à une même classe de situation.

2.3.3. *La question de la sécurisation psychologique des apprenants*

La préoccupation de sécurité psychologique apparaît souvent dans les articles et travaux consacrés à la simulation (Ganley et Linnard-Palmer, 2012 ; Granry et Moll, 2012 ; Rudolph *et al.*, 2006), que ce soit au cours de l'exercice simulé ou lors du débriefing. L'épineuse question « faut-il laisser mourir le mannequin ? » en cas d'actions inappropriées ou délétères au cours de la gestion d'une situation d'urgence, soulève des controverses en lien avec le risque élevé de sentiment d'échec tout en envisageant l'opportunité d'apprendre à agir lorsque l'on ne peut plus sauver le patient (Leighton, 2009). Sans aller jusqu'à ces situations extrêmes, la simulation comporte un risque psychologique intrinsèque dans la mesure où elle donne à voir le professionnel en activité. Nous savons en effet que, dans l'exercice simulé, l'apprenant s'expose au regard des autres, ses pairs et les formateurs. Il joue en quelque sorte sa face, prenant le risque de se tromper et de montrer une image peu valorisante de lui. Le formateur porte alors une responsabilité particulière dans la création et le maintien d'un cadre psychologiquement sécurisé pendant toute la durée de la séance. Cette notion de sécurité psychologique (*psychological safety*) a été définie en 2002 par Edmonson, en lien avec les comportements de travail et d'apprentissage en groupe :

« La sécurité psychologique décrit les perceptions qu'ont les individus des conséquences d'une prise de risques interpersonnels dans leur milieu de travail. Elle consiste en la croyance tenue pour acquise sur la

façon dont les autres vont réagir lorsque l'on s'engage, par exemple en posant une question, en demandant du feedback, en rapportant une erreur, ou en proposant une idée nouvelle » (Edmonson, 2002, p. 6, *traduction libre*).

Autrement dit, le sujet considère son collectif de travail (ici le groupe en formation) suffisamment sûr pour oser prendre des risques et s'exposer au regard et au jugement de ses pairs ou de ses supérieurs/formateurs, sans crainte que cela ait des répercussions négatives sur soi, son statut ou sa carrière. Les risques interpersonnels sont définis par Edmonson selon quatre types : 1) être perçu comme ignorant, 2) être perçu comme incompetent, 3) être perçu comme quelqu'un de négatif, et 4) être perçu comme un perturbateur.

Nous pensons que cette préoccupation constitue un élément à part entière du design des situations de simulation. Elle englobe la manière dont le formateur va introduire la séance afin d'entraîner des participants pour l'exercice, le degré de guidage qu'il va opérer en situation pour soutenir l'activité de l'apprenant. Elle comprend aussi la manière dont il va conduire le débriefing, dans la posture qu'il va adopter pour guider l'analyse de l'activité réalisée, l'exploration des processus de pensée des protagonistes, et réguler les échanges entre les participants du groupe. Nous reviendrons largement sur ces préoccupations au cours de cette étude. Nous allons à présent nous intéresser à l'activité du formateur.

3. L'activité du formateur dans une séance de SCPE

Cette section comporte quatre sous-sections. Nous y présenterons la revue de littérature à laquelle nous avons procédé pour recenser les travaux de recherche portant sur le formateur en soins infirmiers dans le format simulation. Ensuite, nous mettrons le focus sur l'activité de facilitation que le formateur opère au cours d'une séance et nous introduirons la notion de posture. Puis, nous évoquerons les travaux de recherche portant sur la fonction de guidage opérée dans le cadre cette activité. Enfin, nous questionnerons la fonction de facilitation comme un révélateur possible d'un profil de formateur.

3.1. Le formateur en soins infirmiers et la simulation : revue de littérature

Nous avons procédé à une recherche avancée, en utilisant plusieurs combinaisons des mots-clés « Simulation » AND « formateur/facilitateur/faculty/educator/teacher » AND « infirmier/nurse » OR « soins infirmiers/nursing », à partir des bases de données anglophones PubMed, Science Direct, Scopus et Eric, ainsi que des bases francophones ou mixtes Sudoc, Cairn et Google Scholar. Nous avons requis à partir des titres, mots clés et abstracts, et limité la requête à la période 2013-2018. À la marge, nous avons ajouté quatre articles : l'un en lien avec la formation maïeutique, l'autre avec la formation

médicale, et deux autres plus anciens (2009 et 2012) dans la mesure où ils traitaient précisément de l'activité du formateur. Nous avons obtenu 359 articles²⁴.

Nous avons procédé à un second tri, à partir de l'examen des abstracts/résumés, éliminant ainsi les articles portant sur l'implémentation de programmes de simulation, les doublons, ceux qui se ciblent sur l'étudiant ou l'apprentissage *via* la simulation, ou encore ceux qui traitaient de compétences des formateurs d'un point de vue trop « généraliste ». Nous avons sélectionné ceux qui s'intéressaient à la pratique des formateurs en soins infirmiers dans le contexte de la simulation pleine échelle et/ou à leurs perceptions du format. Nous avons alors retenu 24 articles (revues de littérature ou travaux de recherche) (cf. figure 2).

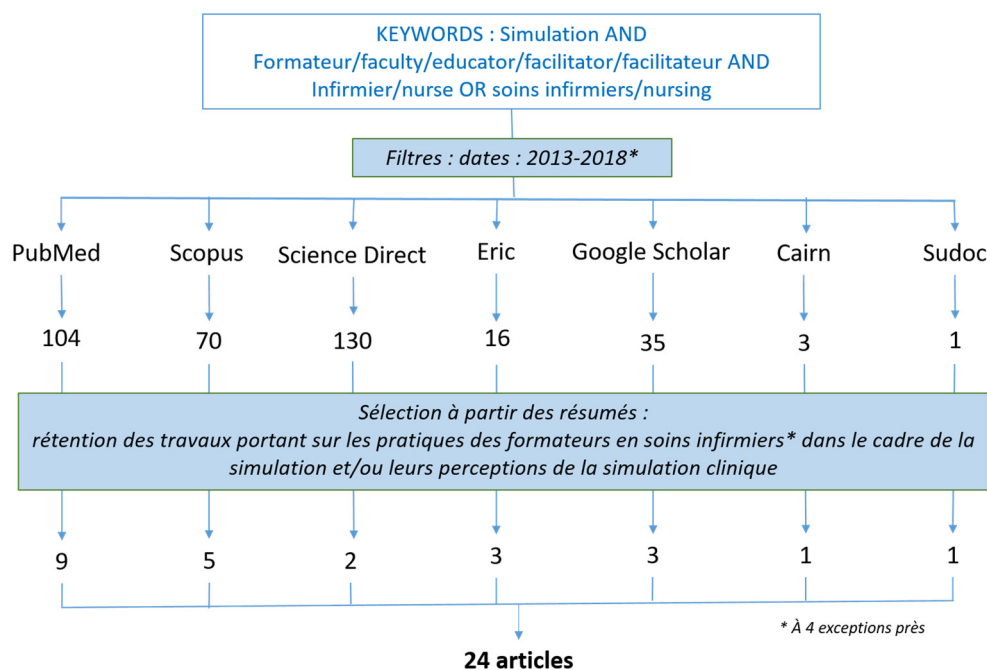


Figure 2 : Stratégie de recherche avancée pour la revue de littérature relative au formateur en soins infirmiers dans le cadre de la formation par la simulation

Les trois tableaux suivants (Tableaux 3a, 3b, 3c) recensent les 24 articles retenus et leur principal contenu en regard de la thématique ciblée :

²⁴ D'autres travaux ont été repérés en dehors de ces bases de données (soit dans des ouvrages consacrés à la simulation, soit *via* des moteurs de recherche généralistes). Nous en évoquons certains au fil des chapitres en regard des thématiques auxquelles ils se réfèrent.

Base de données	Requêtes Keywords + Filters	Nb	select	Auteurs - Titre - Revue	Contenu de l'article (points clés)
SCOPUS	simulation AND faculty OR facilitator AND nursing ; 2013 to 2018 clinical simulation AND teacher AND nursing ; 2013 to 2018	60	5	Jones, A.L., Reese, C.E., Shelton, D.P., NLN/Jeffries Simulation Framework state of the science project: The teacher construct, (2014) <i>Clinical Simulation in Nursing</i> , 10 (7), pp. 353-362.	L'article recense les études utilisant le NESF de Jeffries et portant sur la caractéristique "formateur"
				White M, Keep Calm and Simulate On: Faculty Experiences and Insights Into Implementing Best Practices in <i>Simulation, Teaching and Learning in Nursing</i> Volume 12, Issue 1, January 2017, pp. 43-49	L'article montre l'apport des standards de bonnes pratiques pour le développement des compétences des formateurs, mais met en évidence le besoin exprimé par les formateurs d'avoir des exemples pour apprendre.
				Ng G, Ruppel, Nursing Simulation Fellowships: An Innovative Approach for Developing Simulation Leaders, <i>Clinical Simulation in Nursing</i> Volume 12, Issue 2, February 2016, pp. 62-68	L'étude met en évidence la nécessité de leaders experts dans la conception et conduite de simulation, et met en exergue l'apport du tutorat dans la mise en œuvre réussie de programmes de simulation dans les institutions de formation
ERIC	simulation AND faculty OR facilitator AND nursing + 2013-2018 Titles + abstract + keywords	16	3	Beth F. Hallmark, Faculty Development in Simulation Education, <i>Nursing Clinics of North America</i> , Volume 50, Issue 2, June 2015, pp. 389-397	Bien que la simulation soit une méthode de plus en plus développée, le manque de formation des formateurs peut générer une "pédagogie pauvre". L'article met en évidence le manque de recherche sur la formation des formateurs.
				Duval, Judy J. Motivation and Technological Readiness in the Use of High-Fidelity Simulation: A Descriptive Comparative Study of Nurse Educators. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, The University of Alabama, 2012	Cette thèse s'intéresse aux facteurs soutenant la motivation des formateurs en soins infirmiers vis-à-vis de la simulation, en particulier leur empressement vis-à-vis de la technologie et leurs caractéristiques démographiques. L'étude quantitative est basée sur des questionnaires auprès de 576 enseignants. Les résultats montrent des freins et des ressources en phase avec les données de la littérature. le niveau d'expertise est un facteur motivationnel important, ainsi que le soutien des pairs experts. la perception de la valeur de la tâche et le plaisir intrinsèque pris à la tâche. L'empressement vis à vis de la dimension technologique n'est pas retrouvé comme facteur motivationnel important.
				Poikela, P. and Teräs, M. (2015). A Scoping Review: Conceptualizations and Pedagogical Models of Learning in Nursing Simulation. <i>Educational Research and Reviews</i> , 10(8), 1023 - 1033.	Revue de littérature (articles entre 2000 et 2013) qui recense 32 articles. Treize conceptions de l'apprentissages différentes sont identifiées, et cinq modèles pédagogiques sont utilisés.
Science Direct	Simulation AND Nurse educator OR facilitator + 2013-2018 (6 revues infirmières)	130	2	Zitzelsberger, H., Coffey, S., Graham, L., Papaconstantinou, E., Anyinam, C. (2017). Exploring Simulation Utilization and Simulation Evaluation Practices and Approaches. in <i>Undergraduate Nursing Education Journal of Education and Practice</i> .	Etude des pratiques d'évaluation via la simulation selon une approche quantitative et qualitative sur un panel de 14 universités et 36 programmes éducatifs. L'étude montre une diversité d'usages dans l'enseignement et l'évaluation et propose des recommandations.
				Paige, J.B., Morin, K.H. Using Q-Methodology to Reveal Nurse Educators' Perspectives about Simulation Design. <i>Clinical Simulation in Nursing</i> Volume 11, Issue 1, January 2015, Pages 11-19	L'objectif de cette recherche est d'étudier les modèles de pensée des formateurs infirmiers, en termes d'enseignement, qui sous-tendent la conception de séances de simulation. 44 enseignants ont répondu à un questionnaire leur demandant de classer des propositions. les résultats montrent que les formateurs privilégient une pédagogie de la découverte. Mais des facteurs secondaires mettent en opposition le degré de soutien à l'étudiant et la préoccupation de savoir si et quand arrêter une simulation.
PubMed	simulation AND nurse faculty OR nurse educator OR facilitator AND nursing ; 2013 to 2018 ; + ajout de 2 études antérieures	104	9	Thomas CM, Kellgren M. (2017). Benner's Novice to Expert Model: An Application for Simulation Facilitators. <i>Nurs Sci Q</i> . 2017 Jul;30(3):227-234.	L'étude utilise le modèle théorique de Benner (décrivant 5 stades de novice à expert) appliqué au développement des compétences des formateurs en simulation. Elle met en évidence la nécessité de structurer et d'étayer la pratique des formateurs dans l'optique de leur formation.
				Alhaj Ali, A., & Musallam, E. (2018, March). Debriefing quality evaluation in nursing simulation-based education: An integrative review. <i>Clinical Simulation in Nursing</i> , 16(C), 15-24.	Revue de littérature, recense six études portant sur l'utilisation d'outils d'évaluation des pratiques de débriefing. Si ces échelles présentent parfois un défaut de validité, ces études démontrent le souci des enseignants de monter en compétence afin de fournir des pratiques de qualité.
				Wazonis AR, (2016) Faculty Descriptions of Simulation Debriefing in Traditional Baccalaureate Nursing Programs. <i>Nurs Educ Perspect</i> . 2016 Sep/Oct;37(5):262-268.	Etude américaine portant sur les pratiques de débriefing de 23 enseignants en baccalauréat infirmier. Trois thèmes émergent : avoir à cœur l'intérêt supérieur de l'apprenant, surmonter l'obstacle émotionnel, et favoriser l'apprentissage via le débriefing des intentions.
				Landeen J, Pierazzo J, Akhtar-Danesh N, Baxter P, van Eijk S, Evers C. (2015) Exploring Student and Faculty Perceptions of Clinical Simulation: A Q-Sort Study. <i>J Nurs Educ</i> . 2015 Sep;54(9):485-91.	Etude réalisée auprès de 12 enseignants et 21 étudiants en licence infirmière. Mise en évidence d'une perception d'efficacité concernant le développement de la pensée critique . L'étude recommande l'adaptation de l'approche pédagogique aux besoins de l'étudiant. Des écarts entre débriefeurs sont identifiés, portant sur le niveau de développement de l'enseignant, l'utilisation d'un cadre structurant le débriefing et les pratiques d'évaluation.
				Fey MK, Jenkins LS., (2015). Debriefing Practices in Nursing Education Programs: Results from a National Study. <i>Nurs Educ Perspect</i> . 2015 Nov-Dec;36(6):361-6.	Etude américaine montrant l'insuffisance de formation des enseignants dans les pratiques de débriefing et l'absence d'évaluation de leurs compétences. L'utilisation de modèles théoriques pour étayer le débriefing est subordonnée à la présence d'un débriefeur formé et en mesure de superviser ses pairs.
				Quilici, AP., Bicudo AM., Gianotto-Oliveira R., Timerman S., Gutierrez F., Abrão KC. (2015). Faculty perceptions of simulation programs in healthcare education. In <i>Int J Med Educ</i> . 2015 Nov 22;6:166-71.	Etude des perceptions de l'introduction de la simulation dans un programme de formation chez 14 instructeurs en santé : outil pédagogique considéré comme utile mais les difficultés liées à son utilisation représentent un frein important à son développement
				Akhtar-Danesh N, Baxter P, Valaitis RK, Stanyon W, Sproul S. (2009). Nurse faculty perceptions of simulation use in nursing education. <i>West J Nurs Res</i> . 2009 Apr;31(3):312-29.	Etude canadienne comportant une étude quantitative portant sur 104 enseignants et étudiants en sciences infirmières, suivie d'une étude qualitative portant sur 28 enseignants visant à recueillir leurs perceptions de la simulation. L'étude retient quatre points de vue dominants chez les enseignants : les "enthousiastes positifs", les "traditionnalistes", les "demandeurs d'aide" et les "partisans". L'étude met en évidence une perception positive de la simulation pour la formation infirmière mais aussi un fort besoin de soutien au développement du format.
				Anderson, M., Bond, M. L., Holmes, T. L., & Cason, C. L. (2012, February). Acquisition of simulation skills: survey of users. <i>Clinical Simulation in Nursing</i> , 8(2), e59-e65.	Etude portant sur le développement des compétences des enseignants en simulation. Panel de 58 individus. L'étude montre que la manière d'apprendre privilégiée est le feedback des pairs experts en technique de simulation.
				Press MM, Prytula M., Faculty Experiences with Integrating Mandated High-Fidelity Human Patient Simulation (HF-HPS) Into Clinical Practice: A Phenomenological Study. <i>Int J Nurs Educ Scholarsh</i> . 2018 Feb 3;15(1).	Etude portant sur 17 enseignants en formation infirmière. Explore leurs expériences quant à l'intégration de la SCPE dans leur programmes de formation. Six thématiques sont identifiées : volonté d'être efficace, de gagner en autonomie, d'appartenir à une communauté de pratiques, considérer la simulation comme une innovation pédagogique, être militant, être fier.

Tableaux 3a & 3b : 24 articles issus de la revue de littérature

Base de données	Request	Key words Filters	Nb	select	Auteurs - Titre - Revue	Contenu de l'article (points clés)
Sudoc			1	1	Laniel, V. (2015) Apprentissage par simulation et activité du formateur : comment le travail avec un simulateur d'accouchement interactif a-t-il développé l'activité d'une enseignante en maïeutique? Thèse en sciences de l'éducation, Université de Montpellier.	Etude de cas d'une enseignante en maïeutique. Analyse de son activité en termes d'appropriation de l'artéfact simulateur haute-fidélité. Montre que l'usage qui est fait du simulateur va au-delà des potentialités de l'outil.
CAIRN			3	1	Bastiani, B., Calmettes, B., Minville, V., Marhar, F. (2017). Accompagner la professionnalisation des formateurs en simulation médicale. <i>Education et didactique</i> , 1, 63-79.	Etude de situation de débriefing de séances de simulation interprofessionnelle dans le contexte de l'anesthésie-réanimation. Le focus est mis sur l'activité des formateurs et des formés au cours du débriefing des compétences non techniques. L'auteur met notamment en évidence la posture transmissive dominante chez les formateurs, dans une perspective de réajustement des connaissances, de correction de l'action davantage que dans une intention de provoquer la réflexivité. Il met en outre en lumière le fait que les objectifs en lien avec les CNT ne sont pas pensés en amont au moment de la conception du scénario. Il est aussi question de repenser la concertation au sein du binôme de débriefeurs afin d'harmoniser les pratiques.
	titles + abstract + key words	Simulation en santé ET formateur OU formateur OU facilitateur ET infirmiers + 2013-2018			Roulin, V. (2014) L'activité du formateur lors d'une séance de débriefing post-simulation: une tension entre prescription et improvisation. Université de Genève. Maîtrise, 2014. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:44147	Mémoire de maîtrise. Etude suisse portant sur 4 enseignants expérimentés en formation infirmière, mais novices en simulation. S'intéresse à l'activité du formateur dans la conduite du débriefing post-simulation, abordée sous l'angle de la cognition située. Les résultats montrent que les formateurs s'attachent à respecter le modèle en trois phases prescrit par le NLN/JSF et les décisions prises par le collectif de pairs. Cependant, le respect de la conformité s'inscrit en tension avec la volonté d'une pratique plus spontanée et personnelle.
Google Scholar			35	3	Dury, C. (2017). L'analyse de la pratique d'accompagnement de stagiaires infirmiers à partir de jeux de rôles filmés. Dans M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage, C., L. Lafortune, (coord.) <i>Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : Accompagner, former et professionnaliser</i> . Presses de l'université du Québec p. 198-215	Recherche-action. Etude belge portant sur les pratiques de débriefing de jeux de rôle menés par des formateurs en soins infirmiers novices. Les résultats objectivent des pratiques d'accompagnement des étudiants principalement centrées sur des problématiques techniques ou théoriques, majoritairement prescriptives et peu réflexives. Il est repéré que les entretiens avec l'étudiant sont rarement focalisés sur des situations positives dans lesquelles l'étudiant démontre une pratique efficiente, mais plutôt sur des situations d'erreur ou de difficulté. Le débriefing collectif soulève la difficulté à construire une posture de non-jugement, la difficulté à formuler des questions claires et ouvertes pour permettre la réflexivité et la question épineuse de la place de l'erreur.
					Horcik, Z. (2014) Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain, <i>Activités [En ligne]</i> , 11-2 Octobre 2014	Etude des pratiques de débriefing des formateurs en soins infirmiers; identification de quatre problématiques relatives à la confidentialité, la captation de l'activité, l'usage de la vidéo et l'abord des pratiques marginales ou non prescrites des stagiaires.

Tableau 3c : 24 articles issus de la revue de littérature (suite et fin)

Plusieurs points remarquables émergent de cette revue de littérature. Tout d'abord, nous constatons que seuls cinq travaux sont en langue française²⁵, et seuls l'article portant sur les formateurs et le débriefing dans le contexte de l'anesthésie, et la thèse portant sur une enseignante en maïeutique sont français, les autres études étant suisses ou belge. Ce point confirme qu'il s'agit d'un objet de recherche émergent en francophonie.

Plusieurs études portent sur le développement professionnel des formateurs dans ce format considéré comme une innovation pédagogique. Quatre d'entre elles mettent en évidence la nécessité d'un étayage théorique pour structurer les pratiques (Alhaj et Musallam, 2018 ; Fey et Jenkins, 2015 ; Press et Prytula, 2018 ; White, 2017) et quatre identifient l'apprentissage social auprès de pairs experts comme particulièrement nécessaire pour développer ses compétences (Anderson, Bond, Holmes et Cason, 2012 ; Fey et Jenkins, 2015 ; Ng et Ruppel, 2016 ; White, 2017). Quatre études montrent la complexité du rôle du formateur en simulation par rapport à un format plus traditionnel (Bastiani, Calmettes, Minville et Marhar, 2017 ; Quilici *et al.*, 2015 ; Simes, Roy, O'Neill, Ryan, Lapkin et Curtis, 2018 ;

²⁵ Les travaux francophones québécois de Simoneau et ses collaborateurs (2012, 2014, 2017) n'ont pas été repérés dans la recherche avancée car leurs mots-clés et abstracts portent sur des questions liées à l'apprentissage via la simulation clinique. Pour autant, ce sont des rapports de recherche qui comportent des éléments sur les formateurs et les pratiques pédagogiques ; nous les évoquons à plusieurs reprises dans ce chapitre.

Zulkosky, Husson, Kamerer et Fetter, 2014). Le risque d'une « pédagogie pauvre » est pointé en cas de défaut de formation des formateurs dans deux études (Hallmark, 2015 ; Fey et Jenkins, 2015), ainsi que leur difficulté à formuler des questions claires et ouvertes de sorte que la réflexivité puisse émerger (Dury, 2017). La manière dont le formateur conduit le débriefing est jugé déterminant pour la qualité des apprentissages des apprenants. Alhaj et Musallam (2018), dans leur revue de littérature, recensent six études portant sur l'utilisation d'outils d'évaluation des pratiques de débriefing. Si ces échelles présentent parfois un défaut de validité, ces études démontrent le souci des enseignants de monter en compétence afin de fournir des pratiques de qualité. Trois auteurs mettent le focus sur la diversité des pratiques des enseignants, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluation *via* la simulation (Landeem, *et al.*, 2015 ; Poikela et Teräs, 2015 ; Zitzelsberger, Coffey, Graham, Papaconstantinou et Anyinam, 2017). Enfin, trois études soulignent la motivation des formateurs et leur perception d'utilité de l'outil pour former des infirmiers (Akhtar-Danesh, Baxter, Valaitis, Stanyon et Sproul, 2009 ; Press et Prytula, 2018 ; Quilici *et al.*, 2015). Une étude australienne (Keskitalo, 2011) avait déjà mis en évidence la perception positive du format par les formateurs, du fait de son caractère de fidélité au réel, permettant ainsi un apprentissage par l'expérience. Cette étude montrait aussi la diversité des conceptions de l'apprentissage.

Les cinq travaux francophones s'inscrivent dans le courant de l'analyse de l'activité, et relèvent plus précisément de la didactique professionnelle. Dans le domaine de la santé, Laniel (2015) propose une étude de cas sur l'activité d'une enseignante en maïeutique. Cette recherche longitudinale s'intéresse à la manière dont la formatrice se saisit de l'artéfact (mannequin haute-fidélité) et se l'approprie dans un usage didactique au fil des séances. Elle met en évidence un double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation et montre que l'usage qu'elle en fait dépasse les potentialités du simulateur. Les quatre autres travaux se ciblent sur les pratiques de débriefing. Deux d'entre elles évoquent la place donnée par le formateur à la question de l'erreur, mais pour Dury (2017), les formateurs privilégient le focus sur l'erreur au détriment de la valorisation des actions efficaces, tandis que pour Horcik (2014), l'abord des pratiques déviantes ou non prescrites représente une difficulté pour les formateurs. Trois de ces travaux portent sur des enseignants novices en simulation, qu'ils soient expérimentés ou non en pédagogie ; Roulin (2014) montre la propension de ces formateurs à se conformer aux normes prescrites pour conduire le débriefing, mais souligne que cette pratique s'inscrit en tension avec la volonté d'une pratique plus spontanée et personnalisée. Horcik (2014) étudie les pratiques de formateurs dans des séances de simulation clinique destinées à des infirmiers suivant un cursus de formation spécialisée en anesthésie. Elle met en évidence la difficulté pour les formateurs à capter l'activité durant son déroulement, compte tenu de sa rapidité (ce sont des situations d'urgence où des actions multiples sont conduites simultanément). De plus, elle évoque le point de vue des formateurs qui considèrent d'abord l'activité simulée comme une reproduction de l'activité de travail. Autrement dit, l'activité simulée n'est qu'un support pour parler de l'activité de travail cible, et non de l'activité simulée réalisée. En outre,

l'auteure identifie des tensions entre deux postures (facilitation *versus* transmission), et évoque le statut hybride de ces formations, avec des formateurs « qui se situent entre recherche et explicitation et transmission d'expertise » compte-tenu de la dimension fortement prescriptive de l'activité dans un domaine à haut risque comme l'anesthésie. Cette tension entre les deux postures est retrouvée chez Bastiani et ses collaborateurs (2017) qui montrent la difficulté pour les formateurs, qu'ils soient médecins ou infirmiers, à susciter la réflexivité chez les apprenants et notamment à « abandonner » une posture de *magister* et d'évaluateur.

3.2. Le formateur dans une posture de facilitateur

Dans leur revue de littérature, Jones, Reese et Shelton (2013) ont recensé les travaux relatifs à la composante « formateur » dans le cadre de la SCPE, en lien avec le « *teacher construct* » évoqué par Jeffries. Cette recension met d'abord en évidence un manque de consensus sur la terminologie utilisée. Pas moins de quatorze dénominations différentes sont retrouvées : de professeur à médiateur, en passant par formateur (et ses variantes formateur-infirmier, formateur-clinicien, etc.), instructeur, mentor, enseignant, facilitateur. Ce dernier terme, *facilitator*, est néanmoins le plus utilisé et a été retenu par la NLN pour nommer le formateur. Mais il s'agit d'un terme générique, qui désigne le formateur dans son activité globale de conception et de conduite de séances de simulation, voire même dans d'autres formats utilisant les pédagogies actives (INACSL, 2016). Cette pluralité de termes se retrouve aussi dans les pays francophones : les termes les plus utilisés sont « enseignant », « instructeur » et « formateur » et il n'y a pas de consensus actuellement sur le choix d'un terme (Granry et Moll, 2012). Nous notons toutefois que le terme « instructeur » emprunté à l'armée est particulièrement significatif d'une posture de *magister* : *celui qui enseigne* mais aussi *celui qui commande, dirige, conduit* (CNRTL, s.d.). Nous conserverons celui de formateur, puisque c'est sous ce terme générique – et non spécifique à l'activité simulation – que se désignent les professionnels exerçant en Ifsi. Cependant, la terminologie *facilitator* (facilitateur) nous intéresse dans la mesure où elle dit quelque chose de la pratique spécifique du formateur dans ce format.

Le terme « *facilitator* » désigne le formateur se réclamant d'une approche constructiviste, dans son activité globale de guidage (INACSL, 2016), à la fois lors du briefing (en facilitant l'enrôlement des apprenants dans la simulation), au cours de l'exercice simulé (en facilitant le déroulement du scénario et l'activité des apprenants) et lors du débriefing (en facilitant la prise de parole, la mise en débat et l'exploration des processus de pensée). Le guidage du formateur au cours de la séance de SCPE est alors vu comme un double processus de médiation, ainsi que Samurçay (2005, *op. cit.*) l'a identifié : la construction des compétences de l'apprenant va se réaliser d'une part grâce à son engagement dans la situation simulée à partir du scénario conçu par le formateur, et d'autre part grâce à la médiation de celui-ci en cours de situation.

Si le facilitateur est celui qui est chargé de faciliter le déroulement d'une action ou d'un processus, alors sa posture devrait être celle du guide, et non celle de l'expert métier qui transmet ou qui montre. Ainsi, facilitateur est synonyme de médiateur, de guide, voire de maïeuticien (Parker, 2011, cité par Jones *et al.*, 2013). Un déplacement du paradigme enseignement vers le paradigme apprentissage, dans une perspective constructiviste, est noté dans plusieurs études mais la complexité de la construction de cette posture est toujours retrouvée (Billings et Halsteads, 2012 ; Keskitalo, 2011).

3.3. La facilitation du formateur dans les séances de simulation : recension des écrits

La fonction de facilitation est encore peu étudiée dans les recherches sur la simulation en santé, et sa définition n'est pas stabilisée. En effet, elle fait référence tantôt à un processus de médiation entre l'apprenant et le savoir, tantôt à une action sur l'apprenant et sur la situation. Dans le premier cas, il s'agit d'une posture pédagogique en référence à une manière de susciter l'apprentissage dans le contexte général des pédagogies actives et dans une approche constructiviste. Dans le second, il s'agit d'une activité de guidage mise en œuvre par le formateur au cours de la situation simulée. Cette activité est évoquée dans le guide de bonnes pratiques en matière de simulation (Granry et Moll, 2012, p. 15) en tant qu'« ajustement permanent du scénario de manière à maintenir les apprenants en situation de résolution de problème(s) ». Elle est donc située ici dans le cadre de l'exercice simulé et consiste à guider l'apprenant et à intervenir sur les paramètres de la situation. Il y est précisé que le formateur peut intervenir lui-même ou *via* un « facilitateur » pour aider les apprenants, en particulier pour éviter la situation d'échec et notamment le « décès » du mannequin. Ainsi, le formateur peut déléguer l'action de guidage à un compère. Mahoudeau et Berton (2013, p. 295) la présentent sous la forme d'un algorithme décisionnel pour envisager les « différents chemins », mais insistent sur le caractère imprévisible des choix des apprenants, nécessitant vigilance, réactivité et créativité, ainsi que souplesse et flexibilité de la part des formateurs. Fanning et Gaba (2007, p. 118), de même que Jeffries (2012, citée par Simoneau et Paquette, 2014, p. 23), évoquent des « degrés de facilitation » selon le niveau de formation des participants, la nature du scénario, du temps disponible et de la familiarisation des apprenants avec la simulation. Pour Simoneau et Paquette (2014, p. 16), le facilitateur guide et soutient les apprenants, les encourage à chercher des solutions fondées sur des données probantes afin qu'ils puissent développer leur jugement clinique et leurs compétences. Il doit adapter la situation clinique simulée « pour qu'elle réponde aux objectifs d'apprentissage, et ce, en fonction des interventions ou non-interventions du participant ».

La facilitation inclut donc l'activité de guidage, mais ne se réduit pas au guidage. Des normes de bonnes pratiques relatives à l'activité de facilitation du formateur en simulation ont été publiées par l'INACSL (2016). Ces normes recommandent notamment : 1) que le formateur possède des compétences spécifiques et une connaissance de la pédagogie par la simulation afin de fournir une facilitation efficace ; 2) que son activité de guidage soit adaptée au niveau d'apprentissage, à l'expérience et aux

compétences des apprenants ; 3) que des activités préparatoires et un pré-briefing soient inclus dans le dispositif afin de préparer les participants à l'expérience de simulation ; 4) que les méthodes de guidage pendant l'expérience simulée comportent la délivrance d'indices prédéterminés et/ou non planifiés, dans le but d'aider les personnes à atteindre les objectifs ; 5) que la facilitation après l'expérience simulée, et au-delà, ait pour but de soutenir les apprenants dans l'atteinte des résultats escomptés. Nous voyons ici que la facilitation englobe les différents temps de la séance.

Hors du champ de la santé, quelques recherches ont été publiées sur l'activité de facilitation du formateur en simulation ; elles s'inscrivent dans le champ de l'ergonomie et de la didactique professionnelle (Rogalski et Samurçay, 1998 ; Wagemann et Percier, 2005 ; Vidal-Gomel, Fauquet-Alekhine et Guibert 2011 ; Cardin, 2016). Le formateur est vu comme un ingénieur pédagogique qui conçoit et gère en temps réel un environnement d'apprentissage dynamique ouvert (Rogalski et Samurçay, 1998).

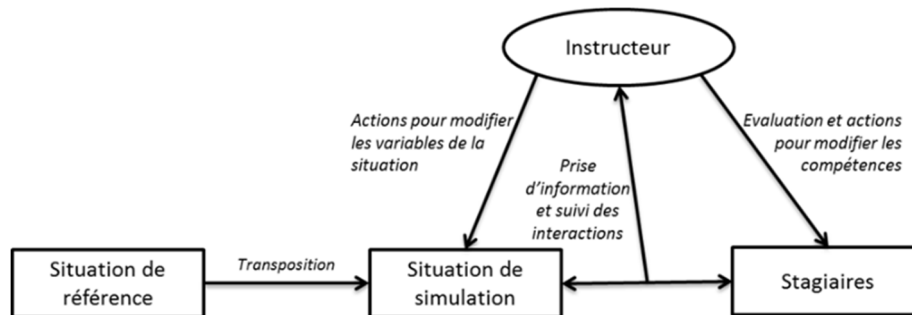


Figure 3 : Schéma de la médiation sujet-situation *via* l'instructeur, (Rogalski et Samurçay, 1998, p. 350)

Dans ce schéma, nous voyons que le formateur prend des informations sur la situation elle-même et sur l'apprenant. Aussi, il doit anticiper dès la conception du scénario les options possibles de l'évolution de la situation et celles concernant les choix du stagiaire. Cette anticipation porte sur sa connaissance des difficultés et obstacles potentiels que sont susceptibles de rencontrer les apprenants dans une situation de ce type, sur les représentations qu'il construit à propos de leurs caractéristiques (étudiants ou professionnels, novices ou professionnels confirmés, degré de familiarité supposé avec l'environnement de travail, etc.). Si le réalisme des simulateurs et des situations est recherché, les partisans de la didactique professionnelle considèrent qu'il est loin d'être le critère essentiel de leur efficacité dans le développement des compétences visées :

« Les conditions d'utilisation des simulateurs (les caractéristiques des situations didactiques qu'on construit et la manière dont elles sont menées par l'instructeur) jouent un rôle aussi – sinon plus – important que les caractéristiques du système technique lui-même » (Rogalski et Samurçay, 1998, p. 337).

L'activité des formateurs est vue comme un système de tensions entre des buts contradictoires, voire antagonistes, ce qui conduit à l'envisager sous l'angle de la régulation (Vidal-Gomel *et al.*, 2011) : des régulations centrées sur la tâche et des régulations centrées sur les sujets. Les auteurs considèrent que les régulations s'opèrent entre plusieurs pôles en tension :

- Les objectifs pédagogiques, qui sont des contraintes institutionnelles mais spécifiques à l'action de formation, et que le formateur est censé atteindre ;
- Les contraintes et ressources du système : organisation du travail au sein de l'institution, équipe pédagogique formée, performante (ou pas), charge de travail des formateurs (permettant ou pas une anticipation et une préparation optimale de la séance), etc. ;
- Les expériences, compétences et potentiellement le devenir du formateur : les auteurs précisent que le formateur a tendance à privilégier les champs d'intervention qu'il connaît bien (relatifs à son vécu, son expérience professionnelle), ce qui peut le conduire à mettre un focus plus important sur ceux-ci ;
- Les compétences et les fonctions des apprenants : le formateur doit adapter son mode de travail pédagogique à son public et doit inscrire ses interventions dans la zone proximale de développement des apprenants.

Ce compromis est alors schématisé comme un état d'équilibre instable entre ces quatre pôles, lorsque ceux-ci ont un « poids » équivalent (Figure 4). Si l'un des pôles prend plus d'importance, alors le compromis se déplace vers le pôle en question. Le formateur doit alors élaborer un nouveau compromis plus acceptable au regard de ses buts et de ceux de l'institution, ou du groupe.

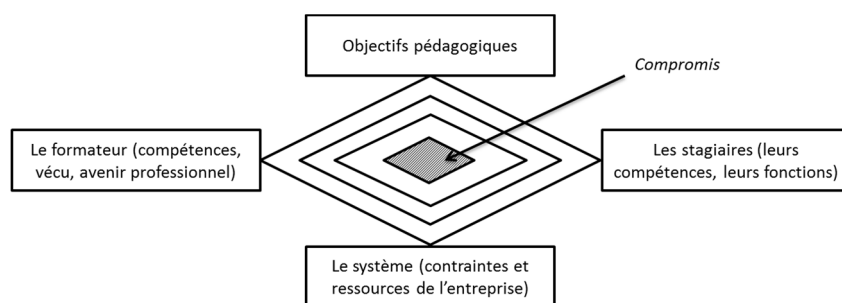


Figure 4 : Quatre pôles en tension au sein desquels le formateur doit établir un compromis, (Vidal-Gomel, Fauquet-Alekhine & Guibert, 2011, p. 137).

Il est aujourd'hui admis que la manière dont le formateur conduit sa séance est déterminante pour augurer de la qualité et de l'efficacité pédagogique de ces formations (Wagemann et Percier, 1995 ; Rogalski et Samurçay, 1998 ; Boucheix, 2015). Dans le débriefing, le formateur est considéré comme un médiateur qui doit permettre à l'apprenant de « construire l'intrigue », c'est-à-dire de passer du vécu au récit, et du récit à la construction de l'intrigue ou du problème, afin de conceptualiser son action, pour préparer le transfert (Pastré, 2005).

« Un sujet a bien du mal à faire une auto-analyse de son activité sans l'aide d'autrui. Dans la simulation, le rôle central des formateurs est moins de conduire une séance que de diriger l'analyse faite après coup. Il en résulte souvent des confrontations fortes entre formateurs et apprenants. Et c'est un grand progrès pour l'apprentissage » (Pastré *et al.*, 2006).

La fonction de facilitation exercée par le formateur ne se limite donc pas au guidage dans le temps de l'exercice simulé mais inclut le temps qui précède (le briefing) et le temps qui suit (le débriefing).

3.4. La facilitation, un processus incertain qui révèle le profil du formateur ?

Pastré (1997) identifie trois *moments critiques* pour le formateur dans la conduite d'une séance de simulation : ces trois moments critiques correspondent aux trois étapes de son déroulement. Premièrement, lors du briefing, il s'agit du *contrat didactique* (Brousseau, 1987). Celui-ci implique que l'apprenant s'engage dans l'exercice simulé comme s'il était en situation réelle, tout en acceptant les limites de fidélité d'un environnement reconstruit, que le formateur s'efforce de rendre le plus crédible possible. Ce contrat inclut la dévolution du problème, puisque la responsabilité du contenu produit en situation est en partie dévolue à l'apprenant, contenu qui sera le support du débriefing. Le briefing doit en outre informer les apprenants sur les objectifs d'apprentissage visés et leur permettre de se sentir en sécurité pour pouvoir s'impliquer dans un exercice qui les expose au regard de leurs pairs. Dans la littérature anglo-saxonne, le terme de « *fiction contract* » (contrat fictionnel) est retrouvé (Simon, Reamer et Rudolph, 2010). Deuxièmement, au cours de la situation simulée, l'enseignant doit gérer en temps réel le déroulement du scénario de manière à ce que l'activité visée puisse être réalisée par l'apprenant ; c'est l'action de guidage que nous venons d'évoquer. Troisièmement, au cours du débriefing, le formateur doit mettre en œuvre les conditions favorables à l'analyse de la pratique et à sa conceptualisation, à partir du matériau didactique produit sur le vif au cours de l'exercice simulé.

Ce contexte de forte incertitude peut amener le formateur à sortir de sa zone de confort. Il se situe dans un état d'équilibre instable entre différents objectifs à atteindre et les marges d'autonomie nécessaires pour s'ajuster à la situation singulière. La situation dynamique requiert de sa part une réactualisation permanente des éléments à prendre en compte de façon à assurer la cohérence de la situation (ici sa crédibilité sur un plan clinique et la capacité d'agir des apprenants) ; il doit décider d'intervenir (ou pas), à partir de son analyse des exigences requises par la situation et/ou les apprenants. Ainsi, il exerce un contrôle cognitif sur la situation, telle qu'il la perçoit.

3.4.1. *Le guidage au cours de l'exercice simulé*

Rogalski et Samurçay (1998) évoquent différentes études qui permettent d'identifier trois catégories invariantes de l'activité des formateurs : la gestion didactique de la séance (apport de savoirs, contrôle des acquis et guidage de l'activité de l'apprenant), la gestion de la simulation elle-même comme environnement dynamique ouvert (modification des paramètres de la situation) et la gestion de l'activité propre (temporalité de la séance, contrat institutionnel, etc.). Ces diverses activités varient en fonction de plusieurs variables, en lien avec le profil professionnel des stagiaires (étudiants en formation initiale, ou professionnels en formation continue), la place de la séance dans le cursus de la formation (au début, à la fin), la finalité de l'aide apportée (production *versus* apprentissage) et le profil professionnel du formateur.

Pour cette dernière, il apparaît deux dimensions de la variable « **profil formateur** », selon que le formateur est novice ou expérimenté dans la conduite de simulations, et selon qu'il est plutôt un professionnel de terrain ou un professionnel de la formation. Ainsi, une plus grande expérience du format est caractérisée par une plus grande autonomie laissée à l'apprenant (activité de guidage plus faible, y compris en laissant faire l'erreur). À l'inverse, les formateurs novices ont tendance à intervenir plus tôt sur l'activité des apprenants, de manière à éviter de se retrouver eux-mêmes dans une situation imprévue qui les mettrait en difficulté dans le déroulement de la situation. Autrement dit, plus l'incertitude augmente pour le formateur, plus celui-ci est interventionniste (Wagemann et Percier, 1995). De même, plus le formateur est expérimenté dans ce format, plus il pronostique précisément les difficultés des apprenants, et donc plus il ajuste son mode d'intervention. Concernant la seconde dimension, les formateurs « issus du rang » ont davantage de facilité à diagnostiquer les difficultés potentielles, mais pour autant, certains d'entre eux, conditionnés par leur expertise métier, ont tendance à apporter une aide orientée vers la réussite de l'action (logique de production) au détriment de sa compréhension (logique d'apprentissage). C'est aussi ce que mettent en évidence Bastiani et ses collaborateurs chez les formateurs médecins et infirmiers anesthésistes dans l'orientation donnée au débriefing (2017, p. 74). Les études portant sur l'activité du formateur montrent que les choix et les décisions de celui-ci peuvent avoir des conséquences importantes sur l'apprentissage des sujets. En particulier, Wagemann et Percier repèrent que l'activité des instructeurs en simulation comporte deux composantes principales : une composante technique et une composante pédagogique, mais que, compte-tenu des objectifs visés et des contraintes temporelles et organisationnelles, leur logique d'expert-métier prend le pas sur la logique pédagogique. Ainsi, plus le système « situation simulée » est ouvert, plus l'incertitude est forte pour le formateur, et plus les stratégies de guidage sont des stratégies directes et de type contrôle ou correction.

Concernant la nature des interventions de guidage, Wagemann et Percier (1995) identifient deux logiques de conduite de situations de simulation chez les formateurs. La première est liée à l'activité de production : le formateur est centré sur la situation et ses interventions visent à la conduire en référence au modèle du réel. C'est-à-dire qu'il va veiller à respecter au plus près le réalisme de la situation de travail, guider l'apprenant afin que celui-ci évite de faire des erreurs, se focaliser sur le respect des procédures prescrites, etc. Plus l'environnement est reproduit de façon réaliste, plus cette logique est privilégiée. La deuxième logique est plutôt centrée sur l'apprenant : dans ce cas, le formateur considère l'activité de l'apprenant comme une activité d'apprentissage et la question de la conformité ou non-conformité aux normes ou aux bonnes pratiques devient un matériau d'analyse pour le débriefing.

Concernant l'activité de guidage proprement dite, Vidal-Gomel, Boccara, Rogalski et Delhomme (2008) étudient les formateurs en conduite automobile, et envisagent le guidage comme une activité de tutelle, au sens où elle a été conceptualisée par Bruner (1983), c'est-à-dire « les moyens grâce auxquels [...] un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui [...] est moins spécialiste que lui ». Les auteurs reprennent trois

des six fonctions de la tutelle : la signalisation des caractéristiques déterminantes de la situation, la réduction des degrés de liberté, et la démonstration. La signalisation correspond à l'activité du formateur destinée à signifier à l'apprenant les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution : par exemple attirer l'attention sur un élément important de la situation, corriger ou expliquer. La réduction des degrés de liberté consiste à simplifier la tâche par réduction du nombre des actes requis pour parvenir à la solution : autrement dit, le formateur découpe la tâche en sous-buts que l'apprenant pourra plus facilement gérer. La démonstration vise à montrer à l'apprenant comment faire afin qu'il soit en mesure d'exécuter lui-même la tâche. Les auteurs identifient deux types de guidage chez ces formateurs. Le premier est focalisé sur la signalisation des caractéristiques pertinentes de la tâche. Le second type de guidage est plus diversifié avec un nombre d'interventions moins élevé en cours d'action.

Dans une perspective proche, Cardin (2016) étudie quant à lui l'activité d'instructeurs sapeurs-pompiers dans le contexte de la formation en simulation des chefs d'agrès. Cardin reprend lui aussi certaines fonctions de la tutelle, telles que définies par Bruner (1983) : la signalisation des caractéristiques pertinentes, la réduction des degrés de liberté et le maintien de l'orientation. Cette dernière fonction vise à éviter que l'apprenant ne s'écarte du but assigné : il permet de le recentrer sur la tâche précise. Par exemple, le formateur fait intervenir un témoin ou un tiers (ou joue lui-même ce rôle), pour donner une information ou une consigne de façon à guider l'apprenant et le rediriger lorsqu'il s'égaré. Cardin met en évidence que l'activité du formateur s'oriente préférentiellement vers le pôle productif, selon un mode de régulation direct : il gère les variables de la situation simulée dans une perspective de réalisme optimal. En revanche, le pôle didactique est sous-investi : il y a peu de régulation indirecte, sauf lorsque le formateur estime que l'apprenant est hors-sujet ou qu'il est dépassé par la complexité du problème à gérer. Ainsi, la gestion des variables de la situation simulée est privilégiée au détriment d'une gestion didactique, ce qui rejoint les résultats mis en évidence dans les recherches antérieures.

Grâce à ces travaux, nous voyons apparaître l'idée que pour une même situation pédagogique, pour un même scénario, le guidage exercé par le formateur peut différer en fonction de plusieurs paramètres. En particulier, le profil professionnel du formateur et son expérience du format semblent jouer un rôle dans l'orientation donnée à la situation simulée.

3.4.2. *La facilitation au cours du débriefing*

Si le débriefing est unanimement considéré comme l'étape clé dans la construction des apprentissages, la manière dont le formateur le conduit et l'oriente est probablement déterminante pour le type d'apprentissages visés. À notre avis, elle est le reflet de ses propres croyances en matière d'enseignement et d'apprentissage. Dans la littérature relative à la simulation en santé, principalement anglo-saxonne, le rôle du *facilitator* est principalement envisagé dans l'exercice de conduite du débriefing, opposant la posture requise de « facilitateur » à une posture traditionnelle de transmission (Fanning et Gaba, 2007). Cette opposition signifie que la construction d'une posture de facilitateur deviendrait un ingrédient

essentiel de la compétence pédagogique dans ce format. Dans le milieu médical, la conduite du débriefing suscite de nombreux questionnements qui révèlent les difficultés rencontrées. Il est question notamment de l'*art* d'animer un débriefing (Granry et Moll, 2012 ; Savoldelli, 2013), terme évoquant à la fois l'habileté et un certain talent, et qui sous-tend un idéal de qualité. L'accent est mis notamment sur l'instauration d'un climat psychologique sécuritaire afin de permettre l'exploration en confiance des processus de pensée. Simoneau et Pilote (2017, p. 23), à propos du rôle du formateur dans le « débreffage »²⁶, précisent :

« Dans le débreffage, le rôle du facilitateur consiste à dynamiser les échanges et à encourager la construction des connaissances dans un climat non stressant ou intimidant pour les étudiants. Le facilitateur joue le rôle de médiateur entre les étudiants et les connaissances à acquérir. Il appuie, interroge et guide les étudiants afin qu'ils en arrivent à comprendre et à donner un sens à l'expérience clinique simulée qu'ils ont vécue ».

Pour Rudolph, Simon, Raemer et Eppich (2008), le rôle du facilitateur au cours du débriefing est « d'aider les participants à comprendre, analyser et synthétiser leurs raisonnements, leurs émotions et leurs actions survenus durant la simulation, dans le but d'améliorer leurs performances futures dans des situations similaires ». L'étude de Rudolph, Simon, Rivard, Dufresne et Raemer (2007) explore les styles de débriefing adoptés par les formateurs et leur impact sur le processus d'apprentissage. Les auteurs mettent en évidence trois postures :

1. Une posture de jugement (comprenant des critiques sévères) qui se révélerait contre-productive pour l'apprentissage car coûteuse en termes de motivation,
2. Une posture « non moralisatrice », soucieuse d'éviter de transmettre un message négatif afin de maintenir le climat social d'échanges mais qui « brouillerait » le message en ne permettant pas à l'apprenant d'identifier clairement les axes d'amélioration nécessaires,
3. Une posture de « bon jugement » (*good judgment*) dans laquelle le formateur donne clairement son avis sur la faiblesse d'une prestation mais fait en sorte que celle-ci soit explorée de manière constructive avec l'apprenant, étape par étape, en prenant en compte son point de vue et en l'amenant à réfléchir sur les fondements de l'action. Ainsi, l'apprenant prend conscience des efforts qu'il lui reste à produire tout en gardant la face devant ses pairs.

Cette posture de « bon jugement », préconisée par Rudolph et ses collaborateurs, permet au formateur de gérer la tension potentielle entre le jugement critique et le maintien de l'échange, tout en conservant une relation de confiance avec les apprenants. Cependant, les auteurs n'apportent pas d'éléments permettant de comprendre ce qui fait qu'un formateur se situe plutôt dans telle ou telle posture, et notamment comment et dans quelles conditions il parvient à construire cet équilibre afin de mettre en œuvre l'approche « bon jugement ».

²⁶ Au Québec, le débriefing est appelé « débreffage ».

Ce qui nous paraît révélateur de la difficulté à construire cette posture est l'emploi parfois interchangeable des termes « débriefing » et « feedback » (ou rétroaction) dans certains écrits relatifs à la simulation clinique. Ces deux termes comportent des similitudes bien qu'ils n'aient pas le même sens (Saint-Jean, Lafranchise, Lepage et Lafortune, 2017) :

« Le débriefing comme la rétroaction constituent une pratique communicationnelle et réflexive susceptible de favoriser la compréhension des situations, de la pratique et des comportements, ainsi que de leurs liens avec des éléments cognitifs et affectifs » (Lafortune, 2012, citée par Saint-Jean *et al.*, 2017, p. 2).

Cette ambiguïté dans les termes peut probablement générer de la confusion pour la construction de la posture de facilitateur. En effet, le feedback consiste en une transmission d'informations visant la régulation ou la correction d'une action réalisée par une personne²⁷. C'est une communication plutôt descendante et unidirectionnelle : il s'agit d'un jugement de valeur porté sur l'action d'autrui dans le but de l'aider à améliorer sa performance. Ce jugement est délivré par un pair ou un enseignant, et traduit l'évaluation d'un écart par rapport à une norme. Le débriefing, en revanche, fait référence dans son sens premier à une pratique visant à aider une personne à décompresser après une expérience émotionnellement chargée ; en cela, il se rapproche de la définition du débriefing utilisé en psychologie. Dans cette acception, il correspond au premier temps du débriefing de l'expérience de simulation où il est question de faire déposer les ressentis émotionnels vis-à-vis de l'expérience. Dans un deuxième temps, utilisé dans une perspective d'apprentissage, le débriefing est un échange constructif entre formateurs et participants sur les options possibles, les décisions prises et les actions réalisées ; l'intention est davantage formative que normative. Il s'agit là d'un échange plus symétrique, d'une recherche de collaboration et de co-réflexion. La posture du facilitateur n'est pas celle de l'évaluateur. Ainsi, si le débriefing peut comporter un feedback, il ne doit pas se réduire au seul feedback :

« It is important to remember that a simulation should be a safe environment for the learner where mistakes can be made and where excessive feedback may not be appropriate. If feedback is provided during a simulation, it is important to be careful not to interfere with the learning process »²⁸ (Jeffries et Rogers, 2012, cités par Simoneau et Paquette, 2014, p. 19).

Pour certains auteurs, la conduite de débriefing « nécessite un changement d'état d'esprit important pour les instructeurs » et la maîtrise de l'exercice est d'autant plus nécessaire qu'il s'agit d'aider à la réflexion sur des prises de décisions complexes, des comportements, la confrontation des *ego*, l'identité professionnelle, le jugement, l'émotion et l'erreur (Dismukes, *et al.*, 2006). C'est là sans doute la principale difficulté pour les formateurs. Une étude de Phrampus et O'Donnel (2013) portant sur 150 instructeurs montre que moins d'un sur quatre seulement s'estime compétent pour conduire le débriefing

²⁷ D'après : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/feedback>

²⁸ Traduit par nous : « il est important de garder à l'esprit que la simulation doit être un environnement sûr pour les apprenants, où les erreurs sont permises et où un feedback excessif peut ne pas être approprié. Si un feedback est donné pendant une séance de simulation, il est important de veiller à ce qu'il n'interfère pas négativement avec le processus d'apprentissage ».

alors qu'ils sont trois sur quatre à le considérer comme l'aspect le plus important de l'enseignement par la simulation. L'INACSL (2016) met d'ailleurs en garde à propos de l'insuffisance de formation des formateurs :

« Il est important que le facilitateur qui dirige le débriefing soit compétent pour que les participants aient le meilleur apprentissage possible. Un apprentissage sans encadrement peut conduire un apprenant à répéter des erreurs, à focaliser uniquement sur le négatif ou à développer des erreurs de fixation²⁹ » (INACSL, Norme VI, cité par Simoneau et Paquette, 2014, p. 29).

Nous avons vu aussi que certains travaux identifiaient le risque d'une « pédagogie pauvre » lorsque les formateurs n'étaient pas suffisamment formés (Hallmark, 2015 ; Fey et Jenkins, 2015). Pour autant, que signifie « suffisamment formés » ? La formation à l'utilisation de ce format est-elle suffisante pour amener le formateur à ce qui apparaît comme une véritable transformation de sa posture ? En effet, ces formations consistent généralement en des sessions courtes (3 à 5 jours) ou parfois en des diplômes universitaires (représentant généralement trois semaines de formation). Elles sont la plupart du temps basées sur des pédagogies actives et comprennent la conception et la mise en œuvre de scénarios. La question de la posture pédagogique peut-elle être réfléchie et travaillée sur si peu de temps ? Les études montrent que l'apprentissage de cette capacité se fait souvent sur le tas, par tâtonnement, et pose la question de sa transférabilité. Comment les formateurs apprennent-ils ? Comment progressent-ils (ou pas) dans la construction de cette posture ? Quelles sont les ressources qu'ils utilisent dans leur environnement de travail ? Plusieurs travaux identifient le rôle des pairs dans l'apprentissage. Pour autant, l'apprentissage entre pairs est-il toujours porteur de développement de compétence ?

Comprendre comment le formateur parvient ou pas à construire sa posture de facilitateur nous semble donc représenter un enjeu important, compte tenu de l'influence que le rôle de facilitateur semble avoir sur la dynamique d'une séance, sur l'engagement des apprenants dans l'expérience simulée, et *in fine*, sur la qualité des apprentissages.

4. Synthèse du chapitre II

Les recherches actuelles sur la simulation, qu'elles soient anglophones ou francophones, qu'elles s'inscrivent dans le champ des sciences infirmières ou médicales ou dans d'autres domaines, qu'elles se situent dans le courant de la didactique professionnelle ou de l'ergonomie, s'accordent toutes sur un point : l'importance de l'action du formateur pour la qualité du dispositif de formation et pour l'efficacité pédagogique de ces séances. Pourtant, l'activité du formateur dans le cadre des séances de simulation

²⁹ L'erreur de fixation est un type d'erreur mis en évidence par De Keyser et Woods (1990) ; elle décrit l'incapacité pour le sujet, placé dans une situation dynamique à haute exigence, de réviser son évaluation de la situation alors même que de nouveaux indices manifestes devraient l'amener à le faire.

pleine échelle est encore peu étudiée, ce qui en fait un domaine de recherche émergent, en particulier dans la recherche francophone.

Le rôle du formateur est identifié comme celui d'un « facilitateur », s'inscrivant dans un double processus de médiation : engager et soutenir l'apprenant dans l'action pour qu'il soit en mesure d'identifier et de gérer un problème relevant de son champ professionnel, et le guider dans le processus de réflexion sur l'action afin qu'il construise des modèles opératifs transférables à une situation réelle analogue future.

Mais cette fonction de facilitation suppose une posture jugée difficile à construire. Les schémas traditionnels d'un enseignant qui expose, transmet, valide les bonnes réponses ou les bonnes pratiques, dans une configuration où il se positionne dans le rôle de « celui qui sait » et de « celui qui évalue » restent très ancrés. De plus, dans cette situation pédagogique fortement incertaine, le formateur se trouve en tension entre des buts contradictoires et doit réguler son action dans un environnement dynamique ouvert. Ce contexte peut générer de l'insécurité chez le formateur. Pastré (1997) identifie trois moments critiques, correspondant aux trois étapes de déroulement d'une séance (le briefing, l'exercice simulé et le débriefing). Il s'agit de l'enrôlement dans l'exercice, du guidage en cours d'exercice simulé et de la conduite du débriefing. Dans ces trois moments critiques, le formateur est amené à composer sur le vif avec la situation et avec les apprenants, et à agir en fonction de plusieurs paramètres, en fonction de différents buts et cibles, ce qui représente une activité particulièrement complexe.

Les travaux portant sur l'activité du formateur montrent différentes formes de guidage en cours d'exercice simulé selon que le formateur est novice ou expérimenté dans la conduite de simulation, et selon qu'il est plutôt professionnel issu du terrain ou professionnel de la formation. Il est repéré qu'en situation dynamique, en contexte incertain, le formateur privilégie les domaines dans lesquels il se sent à l'aise. Par ailleurs, apparaît dans plusieurs travaux la question d'une tension entre une posture de facilitateur et une posture de *magister* au cours de la conduite du débriefing. Dès lors, il semble qu'à partir du moment où un formateur est expérimenté dans le format et qu'il s'y sent à l'aise, il devrait pouvoir se situer dans la posture de facilitateur, telle qu'elle est préconisée dans la littérature. Or plusieurs études évoquent la difficulté, pour les formateurs, à opérer le passage du paradigme enseignement vers le paradigme apprentissage. Certaines recherches anglophones évoquent la diversité des modèles théoriques qui sous-tendent les approches pédagogiques, mais, à notre connaissance, aucune recherche ne porte sur les logiques d'acteurs qui alimentent et orientent les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de la simulation clinique, et qui pourraient aider à comprendre comment et dans quelles conditions se construit cette posture. Ceci justifie que nous nous y intéressions.

Chapitre III : Problématisation

Dans ce chapitre, nous présenterons en section 1 les conclusions de notre enquête préliminaire auprès d'experts de la formation par simulation et de formateurs expérimentés. Cette étude, réalisée en 2014 au début de notre parcours de thèse, pose les bases empiriques de notre recherche. Nous souhaitons alors comprendre plus précisément comment et pour quelles raisons des formateurs se saisissent de ce format, et recueillir ce qui pour eux revêtait un caractère spécifique dans cette activité – espérant notamment faire surgir la question de la posture de facilitateur des apprentissages – ainsi que leurs perceptions des compétences qu'ils estimaient nécessaires pour la conduire. À partir des constats émergeant de cette enquête et des éléments issus de la revue de littérature sur la simulation, présentés au chapitre II, nous préciserons en section 2 la problématique de notre recherche.

1. Enquête préliminaire auprès d'experts de la simulation

1.1. Objectifs et méthodologie de l'enquête préliminaire

Nous avons réalisé des entretiens auprès de neuf professionnels : quatre experts de la SCPE et cinq formateurs expérimentés dans ce format, qui tous avaient communiqué et/ou publié sur leur expérience. Notre choix s'est porté sur des experts reconnus au plan national ou international, pour leur expertise en SCPE et pour leur expérience dans la formation de formateurs ; ainsi, nous pouvions explorer leur connaissance des difficultés rencontrées par des formateurs novices, ces quatre experts (E4, E5, E8, E9) dirigeant ou animant des formations de formateurs en simulation. Parmi eux, l'une est infirmière, et trois sont médecins anesthésistes et responsables de centres de simulation en France ou en Suisse. Les cinq autres personnes interrogées sont des formateurs (F1, F2, F3, F6, F7) ayant une expérience variable de la simulation (entre 2 et 7 ans). Ces cinq personnes sont des cadres de santé infirmiers ou des infirmiers anesthésistes, et exercent en Ifsi (où ils interviennent sur la formation initiale et parfois sur la formation continue) ou comme chargé de formation sur des dispositifs de formation spécialisée et continue³⁰.

Les entretiens ont été conduits en face à face ou à distance *via* Skype, selon un mode semi-directif, à partir de l'entrée en matière suivante : « Que représente pour vous la simulation comme activité pédagogique ? ». Puis nous tentions de faire émerger leurs motivations et les particularités éventuelles qu'ils considéraient. L'entretien semi-directif est structuré par quelques questions visant à orienter la personne vers des thématiques proposées par l'interviewer. Pour autant, ce dernier doit conduire l'entretien avec la souplesse nécessaire à la réflexivité de la personne afin qu'elle puisse développer et exprimer sa pensée (De Ketele et Roegiers, 1996). Cette méthode autorise donc l'émergence d'éléments

³⁰ En Suisse, certains professionnels infirmiers sont rattachés à un pôle de spécialité (ici l'anesthésie) et exercent une fonction de chargé de formation à temps plein. C'est le cas pour l'une des personnes interviewées.

que le chercheur n'a pas envisagés. Les entretiens ont été retranscrits manuellement (ils sont consultables dans le tome 2). Ils ont été traités selon un processus d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous avons recherché les récurrences dans les propos et tenté de repérer les logiques à l'œuvre dans les discours. Nous en synthétisons ici les principaux éléments qui serviront à alimenter la problématique.

1.2. Synthèse de l'analyse des entretiens préliminaires et perspectives de recherche

L'analyse thématique de ces entretiens fait émerger trois éléments remarquables : la question de l'incertitude, la question de l'engagement et la question des compétences.

1.2.1. *Un espace d'incertitude*

Nous retenons d'abord la notion d'incertitude, en lien avec le caractère d'imprévisibilité des situations de simulation, largement soulignée par toutes les personnes interrogées. Certes, l'imprévisibilité est inhérente à toute séquence pédagogique, puisque le métier de formateur est un métier de l'interaction humaine, dans lequel ce que l'enseignant a planifié est toujours à reconsidérer et à ajuster aux aléas rencontrés en cours d'action. Mais, comme nous l'avons repéré dans certaines études, ce format semble particulièrement exposé à la rencontre d'imprévu, tant au cours de l'exercice simulé que lors du débriefing qui lui fait suite, car ce dernier se construit à partir de ce que les apprenants auront fait (ou pas) en situation. Ainsi, comme leurs propos le montrent, les formateurs sont exposés au risque de non maîtrise : le matériel pédagogique n'est pas toujours celui qu'ils attendaient...

« Il faut vraiment réagir en temps réel et du coup, il faut avoir de l'expérience... faut voir ce qui va faire que la situation fonctionnera pas... et puis d'un autre côté il faut laisser faire l'erreur... » (F2) ;

« C'est un peu le challenge formateur : qu'est-ce qui va nous arriver ce matin ? Et ça, c'est toujours assez stimulant ! [...] Alors le scénario il est écrit, mais on est toujours en *under fly*, on pilote pas les scénarios où t'appuies sur le bouton et le scénario il..., on a des grandes lignes, mais ça doit être souple et puis toujours adapté » (E4) ;

« Ça arrive... quand le scénario, ben il y a pas grand-chose dedans... on est un peu sec ! [...] La peur des formateurs... de pas gérer, de pas gérer le scénario, le mannequin » (F3) ;

« En fait le débriefing c'est ça aussi, c'est une situation complexe, elle est imprévisible parce que tous les indices ne sont pas disponibles d'emblée, parce que tu peux avoir différentes façons d'animer le débriefing, et il n'y a pas de recette miracle, même s'il y a une structure qui va aider, des incontournables, [...] tu sais jamais à l'avance comment ça va se passer, jamais. » (F7).

La question de l'incertitude nous semble devoir être appréhendée à deux niveaux : celui de l'ingénierie et celui du formateur. D'abord, nous constatons l'importance que certains formateurs accordent à l'ingénierie pédagogique en amont. Il s'agit pour eux de construire un scénario qui reflète la problématique d'une situation réelle, mais dont le niveau de complexité sera adapté au public d'apprenants, de sorte que ces derniers soient en capacité d'atteindre l'obstacle et de le dépasser. Cette préoccupation est très forte chez les formateurs expérimentés et les experts, qui en mesurent les enjeux.

Cela inclut une réflexion et une anticipation sur ce qui orientera les interventions du formateur au cours de l'exercice pour soutenir l'action de l'apprenant et délivrer tel ou tel indice, et sur les choix à opérer, en fonction des exigences de la situation et des objectifs visés. Le concept de *conception continuée dans l'usage*, emprunté à la didactique professionnelle (Rabardel, 1995 ; Béguin, 2005) fait écho à ce qui se joue ici. Pour Béguin (p. 57), quel que soit l'effort des concepteurs pour anticiper les actions potentielles des apprenants, il faudra que le formateur s'ajuste aux circonstances, prenne en compte les contingences de la situation et agisse à bon escient et au bon moment. Il convient alors de laisser aux apprenants des marges de manœuvre suffisantes pour qu'ils puissent agir selon leur propre analyse de la situation. Au formateur alors d'envisager ces « *espaces d'activité future possibles* », dont il s'agit de border les frontières pour guider l'apprenant. Mais cela signifie que les objectifs visés peuvent ne pas être atteints. Cette question rejoint la propriété d'interactivité de la situation de simulation décrite par Pastré (2011, p. 412) : la situation évolue et se transforme en fonction des actions des apprenants. Et selon un processus dialogique, les acteurs à leur tour révisent leurs analyses et ajustent leurs actions à l'évolution de la situation. Le formateur est donc amené à suivre ce processus itératif, à l'analyser en référence à ses propres objectifs, à en anticiper les conséquences et à agir dans cet espace dynamique. Certains experts et formateurs aguerris l'ont bien identifié. Ils font référence à l'ajustement de leur guidage aux besoins de l'apprenant : le challenger suffisamment pour qu'il soit confronté au problème mais faire en sorte que la gestion de ce problème soit à sa mesure, qu'il soit en capacité d'agir, même maladroitement, même en faisant des erreurs. Maintenir les apprenants dans leur ZPD (Vygotsky, [1934] 1997) apparaît donc comme un objectif prioritaire chez les experts rencontrés.

Mais dans cet espace d'imprévu, les formateurs doivent aussi composer avec leur propre capacité de faire face à ces différentes exigences. En effet, le second niveau relatif à l'incertitude concerne le formateur, et en particulier l'instabilité dans laquelle il se trouve au cours des séances. Le fait de devoir travailler avec le matériel pédagogique « en train de se faire », et qui peut parfois mettre à mal le déroulement souhaité du scénario, l'oblige à composer sur le vif ; il est amené à faire, en cours d'action, des choix qu'il n'avait pas toujours anticipés. Il doit doser ses interventions afin de garder les apprenants dans leur ZPD tout en faisant évoluer la situation de façon crédible au plan du réalisme. Il agit donc dans un système de tensions et de choix permanents (Altet, 2002) comme nous l'avons vu *supra* avec les travaux sur le guidage (Vidal-Gomel *et al.*, 2011). L'intervention de guidage exige donc des capacités d'analyse, de diagnostic et de prise de décision de façon à opérer une action adaptée, à bon escient et au bon moment. Cela suppose aussi une certaine maîtrise de l'exercice, comme en témoignent les propos de cet expert :

« Quand on connaît les étudiants, leur faire quelque chose d'un peu sur mesure... Par exemple, je sais que j'ai une étudiante qui a peu de confiance en elle, ben je vais commencer assez doucement, quand je vais voir qu'elle a posé ses marques, après je vais faire un peu évoluer le scénario. Et puis bon, il y a des étudiants qui ont besoin de beaucoup de challenge, alors ceux-là ben ça va aller un peu plus vite... c'est ce qui fait que ça doit être une approche qui doit être très dynamique » (E4).

Bandura (2006) estime que les personnes ayant un sentiment d'efficacité élevé auraient plutôt tendance à maintenir, voire augmenter leurs efforts face à des difficultés, car celles-ci peuvent être considérées comme des paris à réussir. Si cela est parfois stimulant pour certains (E4), c'est aussi un facteur de stress qui peut être important, et qui pourrait expliquer pourquoi certains formateurs sont réticents à s'engager dans ce format. C'est ce que pensent deux d'entre eux :

« La plupart des personnes, en tous les cas dans les soins infirmiers, qui refusent d'utiliser la simulation c'est parce qu'ils en ont peur, ils ont peur justement de ne pas avoir la réactivité nécessaire ; c'est cette réactivité qui manquerait un peu parce qu'il faut analyser tout de suite sur le vol, il faut proposer des analyses, discuter les analyses des uns et des autres, il y a des synthèses à faire, c'est ça qui effraierait les gens. [...] La confiance en soi, c'est une qualité nécessaire pour faire cette activité-là » (F6) ;

« On a longtemps bricolé mais même quand on bricole, il faut avoir vachement d'appui, avoir des fondements et des bases bien solides parce qu'on sait que tout le reste ça va bricoler... et si on n'a pas ces bases-là, on n'y arrivera pas... » (F2).

Ce risque de non-maitrise conduirait certains formateurs à adopter une posture de contrôle, à opérer un guidage plutôt interventionniste, voire directif, qui se traduirait notamment par une (trop) grande place prise par lui au cours du débriefing. La place de la parole du formateur est particulièrement récurrente dans les discours des neuf personnes interrogées (32 occurrences pour « parler » et « parole »):

« Souvent ceux qui commencent, dans les débriefings, ils ont tendance à beaucoup parler... et à orienter le débriefing de façon à... parce que ça... comme si ça les rassurait... et leur débriefing il est hyper orienté quoi, ils laissent pas les choses venir, parce que je pense que c'est une crainte que ça leur échappe à un moment donné » (F7) ; « T'as toujours envie de prendre la parole et ça, moi je sais que c'est un de mes travers » (F1).

Comme nous l'avons retrouvé dans certaines études, ce format renvoie à l'idée d'un changement assez radical pour le formateur : « on n'est plus dans la toute-puissance » (F3, E4, E5). Ainsi le formateur passerait du paradigme de l'expertise (le modèle du praticien ou du soignant expert) au paradigme de l'incertitude (Vacher, 2015, p. 86), ce qui n'exclue pas l'expertise, au contraire, mais celle-ci devient une expertise en pédagogie davantage qu'une expertise dans le soin, cette dernière semblant avoir été jusqu'alors la principale ressource de compétence pour certains formateurs, se situant peut-être préférentiellement dans une perspective transmissive ou de compagnonnage, comme ils le faisaient dans des formats plus traditionnels ou lorsqu'ils formaient les étudiants sur le terrain. La SCPE révélerait ainsi un besoin de développement et de consolidation des compétences pédagogiques. D'ailleurs, trois personnes estiment que c'est la pratique de la SCPE qui les a amenées à approfondir leurs connaissances en pédagogie :

« La simulation a été pour moi un vecteur pour m'intéresser à la pédagogie » (E5), « c'est l'étayage pédago, la pédagogie dans la simulation, c'est quelque chose de bien particulier, et moi, je manque de notions, de cadre théorique » (F2).

Par ailleurs, le traitement des nombreux imprévus, « relatifs ou prévisibles, voire radicaux, inédits ou impensés », comme l'évoque Perrenoud (1999), amène le formateur à improviser, à bricoler : il expérimente, ajuste, rectifie, et petit à petit, grâce à l'expérience et à l'analyse de sa pratique, semble parvenir à anticiper davantage et à construire des stratégies pour faire face aux aléas. Les propos de ce formateur expérimenté mettent en évidence une capitalisation des connaissances expérientielles, une construction de schèmes, de concepts pragmatiques ou concepts organisateurs (Pastré, 1999), qui pourraient aider à structurer la pratique en fonctionnant comme des modèles opératifs, dans un couplage invariance-adaptation (Pastré, 2005) :

« Ce qu'on est en train de faire, c'est une espèce de catégorisation des comportements, avoir des têtes de chapitre pour qu'on puisse avoir une forme de compétence générique on va dire, qui nous permettrait de résoudre un ensemble de situations [...] pour lesquelles on peut avoir un type de réponse, qu'on va adapter évidemment... » (F6).

1.2.2. *La question de l'engagement dans l'activité*

Le deuxième point clé de cette enquête préliminaire est, selon nous, la question de l'engagement du formateur dans l'activité, que nous aborderons ici sous l'angle de sa logique *a priori* paradoxale, celle de la balance entre le coût important en termes d'efforts que représentent la conception et la conduite de ces séances pour ces formateurs et leur motivation à s'engager quand même dans ce format pédagogique.

Ces efforts se révèlent sur plusieurs plans. Le format est coûteux en énergie et en temps, par rapport à des formats « traditionnels ». Il requiert une acuité constante et, comme nous l'avons vu, la capacité de faire face à tout type d'aléa et d'apporter une réponse adaptée, ce qui induit une implication personnelle bien supérieure à d'autres formats :

« Il faut être hyper-attentif et ça, c'est extrêmement difficile, et ça prend une énergie folle » (F1) ; « A la fin d'une séance de simulation, il faut pas nous demander autre chose ! » (F2) ; « La grosse difficulté dans la simulation, et c'est aussi la raison de la consommation d'énergie, je pense, c'est que, quand on a cette posture que je t'ai décrite, alors on est en permanence entre le diagnostic pédagogique et l'action pédagogique [...] pendant la simulation et aussi pendant le débriefing » (E5) ;

« Il y a quand même une part de sacrifice ! Souvent le temps n'est pas reconnu... ça prend beaucoup plus de temps de préparation qu'un cours normal, t'as toutes sortes d'emmerdes avec la logistique, le mannequin qui marche pas, les ordis qui sont pas là, le patient simulé qui est malade, tu es dépendant de beaucoup de choses extérieures ! Alors, si tu y crois pas, et si t'as pas de plaisir à le faire, je pense qu'il faut faire autre chose... parce que c'est très consommateur [...]. Tu dois quand même aussi mouiller ta chemise, parce que si les étudiants se mettent à nu, le formateur aussi à quelque part... » (E4).

De plus, la SCPE interroge les choix collectifs. Elle suscite de nombreuses controverses et des questionnements au sein des équipes, ainsi que le montrent les propos de ce formateur :

« Je sais qu'entre nous, on a des discussions animées à l'Ipsi [...] Ça a interrogé tout le dispositif. Qu'est-ce qu'on mettait en œuvre en amont ? Est-ce que c'était pertinent ou pas ? Comment on peut le travailler différemment ? Et ça nous a renvoyé des choses... En fait, ça rend humble. » (F7).

Cela suppose qu'il faille être prêt à sortir de sa zone de confort et d'une certaine routine. La complexité de la conduite des séances semble aussi en lien avec la nature de l'outil pédagogique. Celui-ci est jugé « puissant » (6 occurrences). Nous retrouvons cette idée de puissance reliée à la fois au potentiel d'apprentissage estimé important, et à la dimension émotionnelle de la mise en situation, considérée comme porteuse de risque psychologique pour l'apprenant, exposé au regard et au jugement de ses pairs. Le format exige donc du doigté dans la façon de le manager :

« Ça veut dire que les enseignants peuvent jouer à l'apprenti sorcier avec des dimensions avec lesquelles ils ont pas de connaissances déclaratives suffisantes... c'est-à-dire qu'on va mettre des gens dans des situations qu'on sera pas capable d'encadrer dans une perspective de pédagogie » (E5).

« Il y a des étudiants qui se sont carrément effondrés [...] ça peut être tellement puissant » (F3).

« C'est puissant et puis je pense qu'il faut le manipuler avec une certaine finesse parce que si on va un peu trop à la hussarde, je pense que ça peut faire des dégâts » (E4).

De ce fait, les formateurs pensent avoir une responsabilité éthique vis-à-vis de l'apprenant : « on a le devoir de les protéger un peu en quelque sorte, de pas les mettre en difficulté supplémentaire » (F7). Cette responsabilité passe par la construction et le maintien d'un climat de sécurité psychologique et par la capacité d'accueillir les expressions de vécu difficile ; cela est considéré comme une difficulté importante, ce qui rejoint les conclusions d'études citées *supra*. Cependant, à la différence des médecins, les formateurs infirmiers ont souvent l'expérience de l'animation de groupes d'analyse des pratiques ou de jeux de rôle. L'un des formateurs estime que c'est une ressource importante pour aborder la conduite de débriefing :

« J'avais pas d'expérience en simulation, mais j'avais l'expérience de l'animation de jeux de rôle, j'avais l'expérience de séquences pédagogiques qui peuvent être assez proches quand même..., j'avais une expérience de travail sur l'activité, à partir de récit d'activité... et puis d'animation de groupe » (F7).

Le coût important ressenti est contrebalancé par la valeur pédagogique intrinsèque élevée que ces formateurs accordent à la SCPE, et qui est source de leur motivation et de leur engagement dans l'activité. Cet élément fait écho à l'étude de Duvall (2012) qui met en évidence la perception de la valeur de la tâche comme facteur motivationnel plus puissant que le plaisir intrinsèque ressenti dans l'activité. Ce qui émerge de façon importante ici est l'idée que la SCPE permette à l'étudiant un apprentissage ayant un lien direct et concret avec la pratique des soins, et qu'en outre, elle donne au formateur l'opportunité de garder ou de retrouver un lien avec le terrain, ce qu'il considère essentiel pour former des pairs :

« Ça le (*l'étudiant*) met en situation, donc il se rapproche au plus près de la réalité, et là aussi je trouve que dans une formation professionnelle, c'est quand même important » (F1) ;

« La simulation, ça permet vraiment de faire du lien, et ça nous oblige, nous formateurs, à être au clair avec les pratiques professionnelles, et à ne pas être complètement déconnectés de la pratique auprès des usagers dans les services de soins » (F7) ;

« Moi qui aimais beaucoup travailler sur le terrain avec des étudiants, être en contact avec les patients, ben j'ai progressivement perdu cette expertise pour rester plutôt à donner des cours théoriques. [...] Donc pour moi, aller progressivement vers le développement d'approches par la simulation, c'était finalement quelque chose qui s'inscrivait assez naturellement » (E4).

Le format fait sens pour le formateur, dans sa mission de former des professionnels. Il existe une dimension identitaire qui émerge ici, et qui, soit renvoie au métier d'origine, soit révèle la plus-value du métier de formateur. Affleure alors, dans le propos, la façon dont le formateur conçoit son rôle :

« Déjà je suis plus dans mon rôle de formateur. [...] Je l'envisage comme un échange entre professionnels : c'est-à-dire qu'on a un langage professionnel, on parle d'un cas clinique. [...] Quand on fait le débriefing, on est presque en réunion d'équipe » (F2) ;

« Tout de suite, moi, j'ai été conquise. [...] C'est vraiment pour moi le cœur du métier, c'est-à-dire le travail sur l'activité, pour un formateur en formation professionnelle. [...] Cet outil il vient vraiment en résonance : c'est comme ça que j'ai envie de faire mon boulot. Ça influencerait d'ailleurs ma posture dans les autres formes d'enseignement » (F7).

Ainsi, la SCPE se distingue des autres formats, bouscule les pratiques habituelles, et interroge le rôle du formateur, au point que pour certains, cela induirait une transformation. L'idée d'une posture « nouvelle », « différente », émerge très clairement dans les discours (24 occurrences, 8 personnes sur 9 l'évoquent), ce qui fait écho aux différentes publications recensées qui l'évoquaient (Jeffries, 2005 ; Rudolph et al., 2006 ; Zulkosky *et al.*, 2014 ; Delmas et St-Pierre, 2011) :

« C'est une autre philosophie de l'apprentissage » (E8) ; « il y a quelque chose de différent... il y a quelque chose de l'ordre de l'engagement mutuel » (F3) ; « ça a changé ma posture d'enseignant » (E5) ; « on doit pas être dans la transmission de savoir » (F1) ; « ce n'est plus le formateur qui apporte la connaissance, c'est le formateur qui synthétise, qui œuvre à la fabrication de savoirs en fait. C'est plutôt un guide en fait, c'est pas lui qui apporte » (F6).

Les théories de la motivation nous donnent un éclairage pour comprendre ce qui se joue ici pour ces formateurs. En particulier, la théorie des buts de Locke et Latham (1990, 2002) étudie l'impact des buts difficiles sur la performance. Pour ces auteurs, l'atteinte de ces buts procure des bénéfices pratiques et psychologiques générant de la satisfaction au travail. Les entretiens nous amènent à considérer la SCPE comme un but difficile pour ces formateurs, tant sur le plan des efforts à mobiliser pour sa mise en œuvre, que sur le plan des compétences à acquérir pour s'y sentir efficace et à l'aise, compte tenu du contexte incertain. Nous pensons que l'atteinte de ces buts et sous-butts leur procure des bénéfices : le sentiment d'utilité, la satisfaction, le challenge pour eux-mêmes sont des éléments retrouvés dans leurs propos. Locke et Latham, s'intéressant aux variables modératrices qui viennent augmenter ou diminuer l'effet positif des buts sur la performance, en identifient trois : la complexité de la tâche, l'engagement de la personne et son adhésion au but fixé, et enfin le feedback.

Premièrement, la confrontation à une tâche complexe peut être perçue comme stimulante si la personne estime être en capacité de faire face aux exigences de la tâche, c'est-à-dire dans la mesure où la difficulté est vue comme « traitable et intéressante » (Falzon, 2013). La difficulté est « traitable » lorsqu'il existe

des ressources matérielles et/ou humaines disponibles et accessibles, et que le niveau d'exigence de la tâche est acceptable pour la personne, et atteignable dans les conditions présentes. La complexité de la tâche est « intéressante » lorsque la situation représente un challenge pour la personne, que celle-ci manifeste une envie de dépasser ses difficultés et qu'elle rencontre des opportunités pour y apprendre et s'y développer. Nous savons que ces formateurs exercent souvent en binôme dans cette activité. Ainsi la perception d'un soutien possible de la part du pair peut contribuer à générer un sentiment de compétence suffisant pour s'engager dans la tâche, et faire face à ses hautes exigences. De plus, l'expérience d'animation de groupes d'analyse de pratiques avec les étudiants en retour de stage, semble offrir une base solide pour s'engager dans l'exercice de conduite du débriefing.

Deuxièmement, l'engagement dans une tâche difficile et coûteuse nécessite que la personne soit convaincue de la valeur du but et de son accessibilité. Nous avons vu que la valeur intrinsèque de la SCPE pour ces formateurs était importante, tant sur le plan de son utilité pédagogique que sur le sens qu'elle donne à leur mission de formateur, en dépit de sa complexité. Cette variable est fortement présente dans leurs discours.

Enfin, troisièmement, Locke et Latham montrent que le feedback a un effet motivationnel dans la mesure où il permet à la personne d'ajuster son effort pour atteindre le but. Nous n'avons pas retrouvé d'éléments en faveur de l'effet motivationnel de ce feedback chez les personnes interrogées. Pour autant, nous savons que certains formateurs sollicitent leurs pairs pour les aider à comprendre leurs difficultés. Il semblerait que le feedback des collègues soit considéré comme une ressource de compétences, à condition toutefois de se sentir en confiance :

« Au début où on faisait de la simulation, souvent le débriefing on restait à deux. C'est-à-dire que l'un animait le débriefing et l'autre restait en retrait et on co-débriefait ensuite... pour s'ajuster. Donc ça, ça m'a permis d'améliorer, d'apprendre à se taire, ce genre de choses... faire attention à certaines reformulations ou la construction » (F7) ;

« Des fois je demande à un collègue : « Tu veux venir écouter ? Là je suis pas très à l'aise avec ça, ça me plaît pas, je vois que ça joue pas et je sais pas pourquoi... », ben souvent les collègues sont d'accord... mais à ce moment-là, ça sous-entend que t'es pas dans une compétition avec ton collègue » (E4).

Nous voyons émerger ici le rôle du collectif de pairs. Cette activité se conçoit en équipe (ces formateurs utilisent le « on » ou le « nous », jamais le « je », pour évoquer la conception des scénarios) et la mise en œuvre des séances se fait généralement en co-animation, compte-tenu de la pluralité des tâches à gérer. Cette collaboration peut être vécue comme un soutien, une complémentarité, ou comme une difficulté supplémentaire à gérer :

« Quand on voit qu'il y en a un des deux qui n'arrive plus à gérer, l'autre prend le relais » (F2) ; « on n'est pas seul, on est deux » (F3).

« J'avais choisi de faire une co-animation avec un pédiatre, et ça s'est super bien passé parce qu'on avait beaucoup travaillé en amont justement, pour la préparation des scénarios, et puis aussi comment on allait animer le débriefing. Parce que j'avais déjà fait un débriefing avec une urgentiste auprès des internes, et

vraiment c'était compliqué, je trouvais pas ma place, elle me la laissait pas... je cherchais pas à la prendre non plus parce que... voilà. [...] D'où l'importance de choisir aussi quand tu travailles à deux, les bonnes personnes » (F7).

Ce dernier témoignage fait écho à l'étude de Bastiani *et al.* (2017) : certains formateurs infirmiers anesthésistes expriment le sentiment de se retrouver dans le même rapport asymétrique médecin-infirmier que dans les situations de travail au bloc opératoire, alors même que dans la situation de débriefing, ils sont supposés être dans une position symétrique en tant que co-débriefeurs.

1.2.3. *La question des compétences*

Selon le point de vue de la didactique professionnelle, nous pouvons envisager l'activité du formateur selon une double perspective : une activité productive et une activité constructive (Rabardel, 2005). La réflexivité sur la pratique, entre pairs, permettrait au formateur de problématiser l'expérience, de confronter les points de vue, et d'élaborer des savoirs actionnables : elle aurait ainsi une visée productive. De plus, parce qu'elle permettrait aussi au formateur d'interroger ses intentions, ses croyances et ses choix d'intervention, et de recevoir en miroir le feedback de ses pairs, elle aurait alors une visée constructive. Les échanges entre pairs semblent jouer un rôle important car ils sont l'occasion de verbaliser les questionnements et les doutes ; cette mise en mots du partage d'expériences contribue à la formalisation de concepts pragmatiques (Pastré, 2002) en tant qu'organiseurs de l'action, car ils servent à mieux analyser la situation en vue d'une action efficace. Ces échanges relèvent de la construction d'une professionnalité vis-à-vis de la pratique de la simulation. Il est possible, sous certaines conditions, que le pair puisse jouer un rôle dans l'élaboration de la posture de facilitateur.

Le troisième élément phare qui émerge de ces entretiens est la question des compétences et de leur développement. Toutes les personnes interrogées estiment qu'un formateur doit posséder de solides compétences pour conduire ce type de séquence pédagogique : « tout le monde peut pas en faire... » (F1). La capacité de faire face à tout type d'aléa amènerait à considérer que la SCPE ne pourrait être accessible qu'à des formateurs compétents dans plusieurs registres d'activités ; c'est ce que pensent deux des experts qui forment des formateurs : « il faut être bon en tout [...] au centre de simulation, il faut mettre les meilleurs » (E8).

« En tout cas, le domaine de compétences d'un formateur qui recourt à la simulation, il est très large [...]. C'est des compétences qu'on retrouve dans le domaine de la supervision, dans le domaine du compagnonnage cognitif, dans le domaine de l'animation, dans les petits groupes, etc., etc... » (E5).

Cinq personnes estiment qu'il y aurait un « profil formateur » pour la SCPE. Tous ne considèrent pas pareillement le profil requis, mais la compétence relationnelle semble mise en exergue, que ce soit en termes d'aptitude à communiquer et à entrer en relation, ou en termes de reconnaissance de l'Autre. Emerge aussi l'aptitude à questionner sa propre pratique :

« Je pense qu'il y a un profil formateur. [...] Des gens qui acceptent de questionner leurs pratiques... ce sont des gens qui acceptent de travailler en commun... et qui sont pas jugeants dans leur approche de l'autre » (F3) ; « D'être vraiment à l'aise dans la relation à l'autre » (F7).

C'est de plus, notamment chez les médecins, l'impératif d'être d'abord un « bon clinicien », puisque cela conditionne à leurs yeux la pertinence des scénarios et leur propre crédibilité vis-à-vis des apprenants :

« Je suis un tenant et un partisan du modèle de rôle » (E8) ; « Il faut être un expert de l'activité professionnelle... en tout cas dans la conception du scénario... c'est-à-dire que si on veut être authentique et qu'il y ait une authenticité perçue qui soit fiable, le plus proche, il faut que les gens qui créent des scénarios, qui provoquent ces dimensions, sachent ce que c'est que la vraie vie » (E5) ; « Il faut que ce soit des gens qui se soient frottés à la relation de soins » (F1).

Enfin, la compétence pédagogique, en lien avec la capacité d'animer un groupe en formation, de susciter l'échange, l'exploration des processus cognitifs et la construction des connaissances, est mise en avant par tous. Elle est supposée s'étayer sur de solides bases théoriques en pédagogie :

« Développer ses compétences quand on est enseignant en simulation, c'est aller plus loin dans la compréhension des processus d'apprentissage, et donc dans les cadres théoriques pédagogiques » (E5).

« Être capable d'écouter les différents individus dans un groupe, réguler l'animation d'un groupe, et contribuer à la verbalisation, à l'explicitation pour qu'ils perçoivent un peu qu'est-ce qui les amène à faire ce genre de chose, quel est leur raisonnement cognitif... et puis il y a aussi des techniques qui sont utilisées, comment tu peux faciliter le transfert d'apprentissage... donc voilà. Donc tout ce qui est ingénierie, tout ce qui est animation-gestion d'un groupe, maîtrise des outils pédagogiques par rapport à l'explicitation, qu'est-ce qu'on peut poser comme questions pour favoriser le transfert d'apprentissage, etc... et puis comment on peut aider les étudiants à repérer les invariants, ce genre de choses » (F7).

L'un des experts évoque finalement la nécessaire combinaison de compétences cliniques et de compétences pédagogiques : « Être prof et pas avoir la clinique, ça joue pas... mais avoir la clinique et pas avoir la notion de simulation, ça joue pas... il faut vraiment avoir l'articulation des deux » (E4).

Concernant la manière dont ces formateurs ont développé leurs propres compétences, les experts ont à la fois exprimé comment eux-mêmes avaient progressé, et relaté leurs expériences auprès des formateurs qu'ils forment. Pour les formateurs infirmiers ayant bénéficié d'une formation spécifique à la conduite de séances de simulation, celle-ci est considérée comme « utile pour acquérir les bases nécessaires » (F2, F6), mais elle représente surtout une opportunité pour échanger avec d'autres formateurs (F2, F7). Bien que ces formations comportent un volet expérientiel (la conception et la mise en œuvre de scénarios), la montée en compétences des formateurs se produit au sein de l'environnement de travail, par l'expérience, par tâtonnement, et surtout par l'apprentissage avec et auprès des pairs :

« Je pense que la meilleure compétence, elle se fait par voie de compagnonnage... c'est intéressant ce regard extérieur pour comprendre comment on a organisé l'activité, comment on l'a anticipée » (F3) ;

« Je l'ai appris au début avec les collègues, en tâtonnant... on a beaucoup fait d'essais-erreurs. [...] J'ai appris beaucoup de lui, de ses expériences, de ses doutes..., je pense que M. m'a beaucoup aidée à faire bouger ma pensée. » (E4)

« Moi j'ai été confrontée à des débriefings difficiles où j'ai été mise en difficulté avec les étudiants... après j'essaie de réfléchir toute seule ou en en parlant avec P., parce que il en faisait aussi... Qu'est-ce qui avait pu se passer ? pourquoi on en est arrivé là ? qu'est-ce que j'aurais pu faire ? qu'est-ce qu'il aurait fait lui ? et lui faisait la même chose aussi. [...] C'était intéressant la confrontation des logiques, on a des logiques différentes, des cursus différents... moi j'ai trouvé ça enrichissant cette différence de points de vue, et puis complémentaire aussi » (F7).

Nous retrouvons ici la demande de feedback auprès des pairs. Ces éléments font écho à l'étude américaine de Anderson *et al.* (2012), portant sur 58 formateurs, qui montre que le moyen préférentiel pour apprendre est la pratique du feedback avec d'autres formateurs, compétents en technique de débriefing. L'animation en binôme permet aussi de tutorer les novices et d'apprendre ensemble (F2, E4, F6, F7, E8, E9). L'apprentissage vicariant (ou modelage) (Bandura, 1976/1985) semble très présent du fait de la co-animation (huit formateurs disent avoir appris en observant les autres) :

« À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action » (Bandura, [1976] 1985, p. 29).

En regardant faire son collègue plus expérimenté, le formateur prend modèle, analyse les effets d'une posture, d'une manière de faire, et il assimile et construit des répertoires de stratégies qu'il va ensuite expérimenter lui-même dans une situation analogue. Par ailleurs, le modelage peut être facteur de motivation en permettant au sujet de se situer, de se sentir à son tour capable : « Je l'ai vu faire et je l'ai fait. [...] la manière dont il s'y prenait pour faire les choses... et je le refais... » (F3). De ce point de vue, l'engagement du formateur dans cette activité semble pouvoir générer, sous certaines conditions, du développement professionnel grâce à l'interaction avec les pairs.

2. Vers une problématique de recherche

La recension des écrits sur la simulation a révélé la complexité et la richesse de ce format pédagogique ; elle a mis en exergue le rôle attendu du formateur dans une posture de facilitateur des apprentissages. Elle a montré aussi que la SCPE allait probablement prendre de plus en plus de place dans les dispositifs de formation des professionnels de santé, à la fois du fait de son efficacité sur le plan des apprentissages et du contexte professionnel moins favorable à l'encadrement des étudiants sur les terrains de stage. L'enjeu de garantir un haut niveau de qualité pour les formations utilisant la SCPE est donc élevé. Le développement de communautés de pratiques internationales et de la recherche sur la simulation dans le domaine de la santé reflète un intérêt élevé et un réel engouement d'une grande partie de la communauté enseignante infirmière et médicale pour ce format.

Pourquoi des formateurs choisissent-ils d'utiliser la simulation pour la formation ? Est-ce un choix autonome relevant d'une volonté de développer une pédagogie active ? Est-ce un choix par procuration dicté par l'affectation à un domaine d'enseignement spécifique (par exemple, le fait d'être référent de l'enseignement des soins d'urgence amènerait nécessairement à utiliser la simulation pour former) ? Ou

bien encore est-ce un « choix » contraint par une injonction institutionnelle visant le développement d'innovations pédagogiques ?

Lorsque l'activité cible, comme c'est le cas ici, s'inscrit en rupture avec les pratiques habituelles, alors elle présente à la fois un risque et une opportunité de progrès pour le sujet qui s'y engage. Ce risque peut être élevé chez des formateurs expérimentés, bénéficiant d'un capital de compétence et de reconnaissance sociale, qui vont devoir reconsidérer leurs pratiques « habituelles ». À ce titre, il nous semble que la SCPE fonctionne comme une innovation – telle que la définit Alter (2010), en tant que trajectoire incertaine, éminemment sociale – en provoquant des tensions, des inconforts, des remises en question des routines et du sentiment de compétences ; elle comporte donc en même temps des opportunités d'évolution, de transformation des pratiques, à condition que l'environnement soit favorable, et que le sujet accepte de s'engager dans une démarche individuelle et collective d'apprentissage.

Notre enquête préliminaire a fait émerger la notion d'engagement vis-à-vis de ce format. Elle a mis en évidence que la SCPE exigeait du formateur un investissement particulier en termes de temps, d'énergie et d'effort de construction de cette posture de facilitateur qui ne lui est pas toujours familière et qui paraît difficile à mettre en œuvre, y compris pour les plus expérimentés. Le fait d'accepter de prendre ce risque et de fournir ces efforts témoignerait d'une attitude d'adhésion vis-à-vis de ce format pédagogique, qui renvoie probablement à la question du sens pour ces formateurs. La SCPE semble générer chez eux une envie de se dépasser ; elle représenterait ainsi une *situation potentielle de développement* (Mayen, 1999 ; Mayen et Olry, 2012), autrement dit « un ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis pour étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus » (Mayen, 1999). La SCPE présente ces conditions du fait qu'elle suppose d'être capable de faire face à une forte incertitude et qu'elle nécessite un investissement en formation – formelle et/ou informelle – pour s'y sentir suffisamment efficace et pouvoir l'exercer en confort. Enfin, la mise en œuvre de séances de simulation présente des exigences élevées en termes d'investissement matériel et humain, et comporte des contraintes organisationnelles et techniques qui pourraient décourager même le formateur le plus investi.

Qu'est-ce qui conduit alors des formateurs à s'engager dans un format qui exige un tel investissement ? Qu'est-ce qui les pousse à vouloir sortir de leur zone de confort ? Pourquoi vouloir enseigner « différemment » puisque tout le monde s'accorde à dire que, dans ce format, il faut « changer de posture » ? Que recherchent-ils en s'engageant dans cette expérience ?

Les témoignages des formateurs et experts interrogés viennent corroborer sur plusieurs points les conclusions de certaines études recensées. Celles-ci expriment une perception élevée de la valeur de la tâche et un sentiment d'utilité (Akhtar-Danesh *et al.*, 2009 ; Keskitalo, 2011 ; Press et Prytula, 2018 ; Quilici *et al.*, 2015). Il est aussi question de fierté, voire de militantisme. L'enthousiasme manifesté par

les experts et formateurs que nous avons rencontrés traduit bien un lien d'attachement particulier à cette forme d'enseignement : un lien fait de plaisir d'exercer, de convictions fortes quant au potentiel d'apprentissage *via* la simulation pour les étudiants, et d'envie d'aller plus loin pour progresser dans leurs propres pratiques. Il semble alors que l'engagement dans ce format fasse écho à des dimensions plus personnelles, voire identitaires, et, comme certains formateurs l'ont exprimé, permette de (re)trouver du sens dans son métier de formateur. À l'heure où, comme nous l'avons évoqué au chapitre I, les formateurs des Ifsi vivent une période de mutation, ce format – du fait de sa double dimension pragmatique et réflexive – leur permet-il de contribuer à asseoir ou à renforcer, à leurs propres yeux et vis-à-vis des autres, leur légitimité en tant que formateur ? En quoi ce format touche-t-il une fibre sensible chez eux ?

Une autre particularité de ce format est sa dimension collective : les séances sont conduites en binôme, ce qui suppose une concertation et une régulation entre formateurs pour s'entendre sur les objectifs et la manière de les atteindre. Bien que les formateurs en Ifsi travaillent habituellement au sein d'une équipe, cette activité semble requérir une collaboration plus étroite encore. La conception des scénarios nécessite un travail d'ingénierie didactique qui paraît devoir rassembler plusieurs formateurs d'une même équipe, voire des formateurs et des professionnels du terrain, ou encore des formateurs issus de métiers différents. La co-animation en situation pédagogique représente une modalité d'exercice assez rare en dehors des périodes de tutorat des formateurs novices. La dimension collective de l'activité est-elle un facteur d'engagement ? Quels effets cela produit-il sur l'individu et sur le collectif de travail, en particulier en termes de développement des compétences ?

Nous nous interrogeons aussi sur la manière dont cet engagement se traduit en actes et en particulier dans les pratiques pédagogiques. Les recherches actuelles portant sur l'activité des formateurs dans le cadre des séances de simulation ont mis en évidence des pratiques en tension, notamment une tension entre une posture de *magister* et une posture de facilitateur, cette dernière étant requise dans ce format. Mais ces recherches ne disent pas ce qui expliquerait que les formateurs peinent à construire cette posture ni ce qui les aiderait à la construire.

Si l'étude des pratiques des formateurs – en particulier leurs pratiques de guidage et la construction de leur posture de facilitateur – nous semble un objet de recherche à explorer pour prolonger les recherches actuelles, nous pensons que la compréhension de ces pratiques passe par un niveau d'analyse plus large qui inclut l'étude des facteurs personnels et environnementaux qui déterminent leur engagement dans cette activité.

Nous faisons l'hypothèse que les raisons qui conduisent un formateur à s'engager dans ce format (ses motivations, ses croyances sur le processus d'apprentissage et sur la manière de former, ses buts personnels, son histoire professionnelle) entrent en résonance avec la manière dont il va l'utiliser pour

former, et peuvent se traduire dans les actes qu'il pose en situation pédagogique, en particulier dans sa posture.

De plus, du fait de la dimension collective de l'activité, nous postulons que l'environnement (notamment social) dans lequel il la met en œuvre (les pairs et collaborateurs avec lesquels il exerce, le public avec lequel il va travailler), va probablement influencer aussi la manière dont il va s'engager et se comporter dans cette activité.

Ces pratiques révèlent-elles des profils particuliers de formateurs, ainsi que l'enquête préliminaire le suggère ? L'aptitude à construire une posture de facilitateur est-elle inférée à un profil d'engagement particulier ? Quelle est l'influence du collectif de travail sur l'engagement dans cette activité et sur les pratiques de chacun ?

En somme, ce serait l'interaction de facteurs personnels et de facteurs environnementaux qui générerait l'engagement dans cette activité et déterminerait sa nature. En retour, cet engagement, actualisé dans les actes et les pratiques pédagogiques exercées, viendrait générer chez le formateur et peut-être dans son environnement (le collectif de travail notamment) certaines transformations (notamment celle de la posture et des croyances à propos de la manière d'enseigner). Nous nous proposons donc d'explorer ce lien.

Pour atteindre cet objectif, il nous paraît nécessaire de comprendre qui sont les formateurs qui s'engagent dans ce format, pour quelles raisons ils s'y engagent et pour y faire quoi, et comment se manifeste cet engagement dans l'activité, au cœur de leurs pratiques. Autrement dit, il s'agit de comprendre la complexité des logiques qui génèrent et alimentent cet engagement, et comment cet engagement se traduit dans leurs comportements et leurs actes. Nous considérons donc les pratiques comme des manifestations de l'engagement dans l'activité. Documenté à un temps T, au cœur même de l'action, l'étude de l'engagement permettrait, selon nous, de mettre au jour les logiques qui l'animent, et de décrire l'ensemble de facteurs personnels et environnementaux qui vont influencer sur leurs pratiques en situation, en particulier la construction de sa posture.

Nous résumons alors les variables que nous nous proposons d'étudier en les représentant sur le schéma suivant :

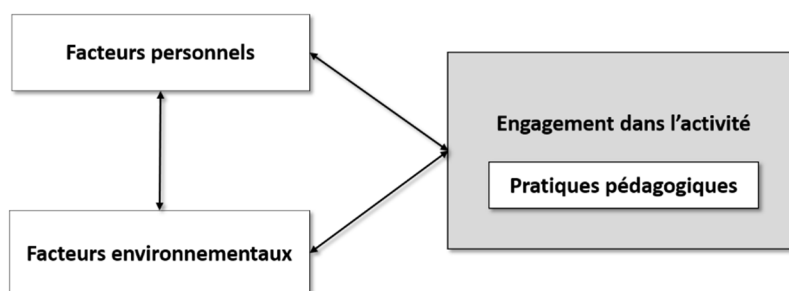


Figure 5 : Variables à l'étude

Nous allons à présent préciser l'ancrage conceptuel et théorique de notre étude. Nous explorerons en partie 2 les fondements conceptuels des deux variables principales : l'engagement et sa dimension observable : les pratiques pédagogiques. Puis, nous préciserons en partie 3 le cadre théorique et méthodologique qui nous permettra d'étudier notre objet de recherche.

PARTIE 2 :

Ancrage conceptuel et théorique

Partie 2 : Ancrage conceptuel et théorique

Dans cette deuxième partie, nous nous ciblerons sur les deux variables principales de notre recherche, l'engagement (chapitre I) et les pratiques pédagogiques (chapitre II), en allant visiter les travaux de recherche et modèles théoriques qui les ont étudiées. La synthèse de cette partie (chapitre III) viendra préciser l'objet de recherche au regard de ces deux variables.

Chapitre I : L'engagement

1. L'engagement selon différentes approches disciplinaires

Dans cette section, nous aborderons l'engagement selon trois approches disciplinaires : la sociologie, la psychologie et les sciences de l'éducation. Mais arrêtons-nous d'abord sur la définition de ce concept, souvent traité comme un « concept primitif » englobant un large éventail de significations, utilisant des terminologies diverses parfois considérées comme synonymes, d'autres fois distinguées, ce qui a conduit à certaines confusions.

1.1. Une ambiguïté sémantique

La première ambiguïté est de nature sémantique : on retrouve dans la littérature l'emploi indifférent ou au contraire spécifié des termes « engagement » et « implication ». L'engagement est défini comme « l'action de s'engager par une promesse, une convention, une obligation en vue d'une action précise ou d'une situation donnée », mais aussi « une participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps » (CNRTL, s.d.). S'engager signifie « se lier moralement par une promesse » (Larousse), ce qui évoque l'idée de devoir, de loyauté vis-à-vis de quelqu'un ou de quelque chose (un idéal, un projet, etc.). En revanche, « implication » ne recouvre pas les mêmes champs ; en effet, « implication » est en lien avec « le fait d'être impliqué dans une affaire » (généralement fâcheuse !). Le terme « implication organisationnelle » est cependant utilisé pour caractériser une personne « impliquée » dans son organisation. Dans ce cas, l'implication est synonyme d'investissement, celui-ci désignant « le fait pour un individu de mettre beaucoup de lui-même dans une action, un travail » (Larousse).

La langue anglaise envisage aussi un double sens à la notion d'engagement : *involvement* est compris d'une part comme « *commitment* », c'est-à-dire « gage de soi », et dans un deuxième sens comme « *attachment* » en relation avec l'action, autrement dit des pratiques qui s'exercent « corps et âme ». Dans cette acception, s'engager revient à risquer de gagner ou perdre quelque chose de soi-même. D'une façon générale, *commitment* peut être compris comme une attitude (un état d'esprit, un positionnement) alors qu'*involvement* renverrait davantage à une action, à un comportement (Gagnon, Gosselin et Paquet, 2007).

En psychologie du travail, dans les milieux francophones européens, le choix s'est d'abord porté davantage sur le terme « implication » alors qu'au Canada francophone, et dans des recherches récentes en Europe, c'est le terme « engagement » qui est utilisé, tout en prenant la précaution de préciser l'équivalence de l'un avec l'autre (Gagnon *et al.*, 2007 ; Vandenberghe, Landry et Panaccio, 2009). Cette utilisation indifférente de l'un ou l'autre terme pour désigner la même chose génère une certaine confusion. Cette confusion tient à la nature de l'engagement, difficile à caractériser. Il semble cependant que ces dernières années, le terme « engagement » fasse davantage consensus en francophonie.

1.2. La nature plurielle de l'engagement

Le second point d'achoppement porte sur la nature de l'engagement : est-ce un lien psychologique (se sentir engagé envers une cible), un état (être engagé) ou un comportement (s'engager) ? Sur cette question, les avis divergent. Mias et Bataille (2013, p. 161) évoquent un « brouillage » fréquent entre implication et engagement. Pour les auteurs qui distinguent ces deux termes, il semblerait que ceux qui le considèrent comme un état ou une attitude parleraient davantage d'« implication » alors que ceux qui le considèrent comme un comportement parleraient plutôt d'« engagement » (Charles-Pauvers et Commeiras, 2002, cités par Mias et Bataille ; Charles-Pauvers et Peyrat-Guillard, 2012). Mias (1998), à propos de l'implication, la définit comme « la manière d'être, de s'exprimer et d'agir dans le champ professionnel », ce qui la place dans le registre du comportement. Et pour d'autres auteurs encore, l'implication serait « une force générale conduisant l'individu à s'identifier et à s'engager envers l'organisation dans laquelle il travaille » (Mowday, Steers et Porter, 1979), ajoutant encore à la confusion en rapprochant alors l'implication du concept de motivation. Enfin, pour Meyer et Herscovitch (2001), l'engagement est une force qui rattache le sujet au déroulement d'une action qui peut avoir une ou plusieurs cibles, ce qui le rapproche de la définition de l'implication... En somme, d'une manière générale, la plupart des auteurs s'accordent à reconnaître qu'en dépit de cette diversité sémantique et de certaines nuances liées à des fondements théoriques différents, les recherches portent bien sur le même objet.

1.3. Motivation et engagement : un lien pas toujours clarifié

Il faut aussi évoquer le lien entre motivation et engagement car, là encore, des ambiguïtés persistent. Pour certains auteurs, l'engagement est une **composante** de la motivation (une force qui soutient la motivation) (Meyer, 1997), pour d'autres, la motivation est un **déterminant** de l'engagement (Fenouillet, 2012) quand pour d'autres encore la motivation en est la **conséquence** (Klein, Molloy et Brinsfield, 2012) tout en considérant qu'il peut exister un lien bidirectionnel. La motivation, selon Vallerand et Thill (1993, cités par Carré, 1998) est un *construit hypothétique* décrivant « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Ainsi l'engagement serait le produit de la motivation, et aurait en particulier quelque chose à voir avec la persistance d'un comportement. Dans cette perspective, De Ketele (2013, p. 11) distingue ainsi les deux notions : la motivation serait de l'ordre du potentiel d'action (composante

énergétique, observable par l'analyse des perceptions), et l'engagement de l'ordre de l'action elle-même (composante travail, observable par l'analyse des comportements). S'il existe bien un lien entre les deux, la relation n'est pas systématique : on peut certes être motivé et engagé, mais on peut aussi être motivé et ne pas s'engager, ou encore être engagé sans être motivé. De ce point de vue, motivation et engagement se distinguent dans la mesure où ce dernier peut influencer le comportement même en l'absence de motivation intrinsèque. Ainsi la motivation est intérieure, elle est un état d'esprit, alors que l'engagement est extériorisé : il est visible dans sa dimension publique, donc communicationnelle. Il se manifeste dans l'action, mais il est mû par une force qui traduit le lien qui unit le sujet à la cible de son engagement. C'est ainsi que nous l'étudierons.

1.4. Éclairages théoriques autour du concept d'engagement

Depuis les années 60, plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie sociale et psychologie du travail, sciences de l'éducation), se sont saisies du concept et ont tenté de le définir et de le caractériser. Selon Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005), l'engagement est un terme générique dont il convient d'identifier à la fois l'objet (on s'engage envers quelque chose) et les raisons (on s'engage parce que...).

1.4.1. Approche sociologique de l'engagement

Becker (1960) a étudié la **nature de l'engagement** et a tenté de comprendre les conditions et les processus sociaux impliqués dans son mécanisme. Il envisage l'engagement comme un processus, une suite d'actions qui s'inscrivent dans une « trajectoire d'activité cohérente ». Cette idée trouve un écho dans les discours des formateurs et experts interrogés : il est question d'un choix qui s'inscrit logiquement dans un parcours professionnel (la simulation s'est d'abord développée dans le cadre de l'enseignement des soins d'urgence, et la plupart de nos répondants sont soit médecins anesthésistes réanimateurs, soit d'anciens infirmiers anesthésistes ou ayant exercé dans des services d'urgence ou de réanimation). Certains formateurs rencontrés au cours de notre enquête préliminaire ont fait référence à cette inscription dans une logique de parcours :

« Moi qui aimais beaucoup travailler sur le terrain avec des étudiants, être en contact avec les patients, [...] Donc pour moi, aller progressivement vers le développement d'approches par la simulation, c'était finalement quelque chose qui s'inscrivait assez naturellement. » (E4).

Dans cette perspective, l'engagement est un phénomène dynamique qui se construit et évolue en permanence. Pour Becker, l'engagement est réalisé en faisant un « pari subsidiaire », contribuant à rendre cohérentes les actions du sujet les unes par rapport aux autres. Il peut s'agir d'une décision volontaire prise avant l'action considérée, ou d'un ensemble de valeurs déterminant la manière dont les conduites sont réglées ; ainsi, les individus s'engageraient parfois dans l'action pour des raisons étrangères à l'action elle-même. L'engagement posséderait une dynamique interne car, selon Gérard (1965, 1968, cité par Guillemette, 2006), plus l'individu est engagé, plus il est porté à s'engager davantage car s'il investit dans une activité, c'est que le calcul bénéfice/coût est positif pour lui et qu'il

lui en coûterait davantage de se désengager. Ces investissements incluraient du temps, de l'argent, des efforts en termes de formation pour l'obtention de diplômes ou de compétences particulières, une position hiérarchique, etc., ou seraient de nature psychosociale (relations interpersonnelles avec les collègues). Ces investissements seraient d'autant plus difficiles à abandonner qu'ils seraient socialement valorisés. La simulation clinique, bénéficiant d'une image sociale positive dans le monde de la santé, peut entrer dans ce schéma. La question du rapport bénéfice-coût est un élément qu'il nous semble important d'approfondir pour comprendre la dynamique de l'engagement de ces formateurs et son maintien dans la durée.

L'engagement peut être défini dans deux grandes directions : l'engagement par les idées et l'engagement par les actes. Lorsqu'on l'aborde par les actes, il signe une action qui implique une décision, et donc une volonté et un choix, ce qui sous-tend que le sujet est autonome et qu'il s'engage volontairement et activement. Pourtant certains auteurs estiment qu'un individu peut être engagé dans une action sans s'engager pour autant, ou sans l'avoir fait consciemment ou volontairement, sous contraintes ou influences externes par exemple, ce qui signerait un engagement par défaut (Becker, 1964, cité par Guillemette, 2006, p. 21). La prise de conscience permettrait un véritable engagement, résultant d'un choix autonome, ou au contraire un désengagement pleinement décidé (Kemp, 1973). Dans cette perspective, l'engagement relève d'un registre comportemental, un registre d'action volontaire, voire volontariste. Mais si l'engagement désigne d'abord **une action**, nous savons qu'il désigne aussi **un état** : Kemp distingue l'action de s'engager et le fait d'« être engagé », **l'engagement-état** serait alors la résultante de **l'engagement-action** (Becker, 1961, cité par Guillemette, 2006). L'engagement-état aurait un lien fort avec la question existentielle et l'identité, en devenant une caractéristique de l'individu lui-même : une personne engagée.

1.4.2. *Approche psychologique de l'engagement*

L'engagement a aussi été étudié en psychologie sociale et en psychologie du travail. Dans cette seconde approche, il est question d'engagement organisationnel et d'engagement professionnel.

Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974) définissent l'engagement organisationnel comme **la force** avec laquelle l'individu s'identifie à une organisation particulière. Il est caractérisé par trois éléments : une croyance forte et une totale adhésion aux buts et aux valeurs de l'organisation, une volonté avérée d'exercer un effort considérable pour le compte de l'organisation et un désir ferme de continuer à en faire partie. Les travaux les plus aboutis et les plus connus sur l'engagement organisationnel sont ceux de Meyer et Allen (1991). Les auteurs l'envisagent comme **un état psychologique** qui caractérise la relation d'un individu avec l'organisation, et qui influe sur ses comportements au travail. Il s'agit donc d'étudier la **nature du lien** qui unit l'individu à la cible. Ils proposent une approche tridimensionnelle et envisagent **trois formes d'engagement** : l'engagement affectif, l'engagement de continuité (ou engagement calculé) et l'engagement normatif, pour lesquels ils formalisent une échelle de mesure :

- L'**engagement affectif** fait référence aux valeurs, aux émotions, à l'identification et à l'implication. Il reflète un attachement émotionnel à la cible. Il se fait par désir et par choix. Cette composante se caractérise par une forte croyance et adhésion aux buts et aux valeurs de l'organisation, se traduisant par l'envie de faire des efforts au profit de celle-ci et un fort désir d'en rester membre. L'engagement affectif est la résultante d'un processus émotionnel.
- L'**engagement de continuité (ou engagement calculé)** fait référence à la conscience qu'a l'individu des désavantages qu'il y aurait à quitter l'organisation ou à se désengager de l'activité. La personne s'engage (ou reste engagée) pour des motifs négatifs, soit par défaut (absence d'alternative, coût du désengagement supérieur au coût de rester), soit par nécessité (injonction du supérieur hiérarchique), ou pour des motifs positifs, principalement par calcul (possibilité d'en retirer des bénéfices). Les bénéfices secondaires à rester seraient supérieurs au coût d'un désengagement ; l'engagement est ici le résultat d'un calcul raisonné. Cette forme comporte donc une double dimension que sont l'absence d'alternative perçue et le coût perçu du sacrifice lié au désengagement, la seconde étant plus « positive » car reflétant une motivation à rester pour des motifs personnels, alors que la première renvoie à une absence de liberté de choix.
- L'**engagement normatif** se rapporte aux normes personnelles, morales ou sociales : la personne s'engage par loyauté envers l'organisation, parce qu'elle en ressent une obligation morale ou éthique, par réciprocité. L'engagement normatif se structurerait dans les premiers mois au sein de l'organisation, et se cristalliserait en fonction des opportunités mises à la disposition de l'individu par l'organisation pour son développement professionnel. Cette forme d'engagement aurait en outre des vertus d'intégration sociale.

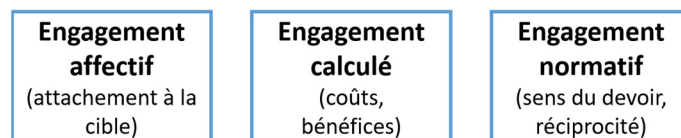


Figure 6 : Les formes de l'engagement organisationnel, d'après Meyer et Allen, 1991.

Meyer et Allen ont élaboré une échelle qui mesure ces trois formes d'engagement (Annexe I), mais celle-ci a été progressivement remise en question (Cohen, 2007 ; Solinger, Van Olffen et Roe, 2008) au motif qu'elle ne mesurait pas de façon satisfaisante l'engagement calculé et l'engagement normatif. Ces deux dimensions ont d'ailleurs été moins étudiées dans les recherches, celles-ci privilégiant l'étude de l'engagement de forme affective, cette dernière étant considérée comme une force positive à cultiver du point de vue des organisations (Carrier-Vernhet, 2012, p. 18). De plus une redondance conceptuelle est reprochée au modèle, entre engagement affectif et engagement normatif (Demery-Lebrun, 2006). Cependant, Carrier-Vernhet, étudiant le lien entre implication organisationnelle et épuisement professionnel, montre que ces deux formes d'engagement sont bien différenciées (2012, p. 383). En

réponse aux critiques, Meyer et Herscovitch (2001) réaffirment que l'engagement est la force qui lie l'individu à une ligne d'actions pertinentes pour une ou plusieurs cibles, et est accompagné par différents « états d'esprit » jouant un rôle central dans la formation des comportements. Ainsi l'engagement serait tridimensionnel, recouvrant le désir, les coûts perçus et l'obligation de continuer une certaine ligne d'actions. Plus ces trois dimensions sont présentes, plus elles donnent sens à la vie professionnelle (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005). L'ensemble de ces états d'esprit, de force diverse, mesurables, constituerait le **profil d'engagement** d'une personne (Charles-Pauvers et Peyrat-Guillard, 2012). Nous reviendrons plus loin sur cette notion.

Selon Meyer et Herscovitch (2001), l'engagement peut être conceptualisé comme incluant une implication à l'égard d'une entité (par exemple : l'organisation) et une ligne d'action (par exemple : faire des efforts pour atteindre des objectifs) ; leur définition de l'engagement inclut donc **la nature du lien avec la cible, la force du lien et le comportement qui en résulte**. C'est dans cette perspective tridimensionnelle que nous l'étudierons.

Sur la question du degré d'engagement, Klein, Molloy, et Brinsfield (2012) envisagent l'implication comme un *continuum* de liens psychologiques vis-à-vis d'une cible, quelle que soit cette cible (l'organisation, le poste, un projet, etc.). La force et l'intensité de l'implication se présentent sous la forme d'un *continuum* allant d'un faible investissement (simple consentement) vers le plus haut degré d'engagement (identification à la cible). Ce modèle s'intéresse d'abord aux déterminants du lien : caractéristiques individuelles (personnalité, valeurs), caractéristiques de la cible (nature, proximité), facteurs interpersonnels (influence sociale, échange social), facteurs organisationnels (culture, climat, pratiques de management) et facteurs sociétaux (culturels et économiques). Ces déterminants ou antécédents vont influencer les perceptions de la cible et de l'environnement (importance, affect, confiance, contrôle) par le biais de processus cognitifs et affectifs. Ces perceptions influencent à leur tour le degré d'implication vis-à-vis de la cible, lui-même pondéré par les liens d'implication vis-à-vis d'autres cibles. L'implication entraîne alors des conséquences (volonté de maintenir le lien avec la cible et motivation) qui conduisent l'individu à des actions spécifiques qui pourront affecter, par boucle de rétroaction, les perceptions de la cible.

Pour autant, selon Charles-Pauvers et Peyrat-Guillard (2013), la contribution de Klein et de ses collaborateurs à la théorisation de l'engagement ne dit rien des profils des individus, caractérisés par des liens multiples à l'égard d'une même cible ou de cibles différentes. Les auteurs positionnent les formes affective et normative du modèle de Meyer et Allen à des degrés élevés d'engagement (l'implication et l'identification à la cible), alors que l'engagement calculé (ou de continuité) serait relié au simple consentement ou à un lien de type instrumental à la cible, et donc aurait un degré moindre en termes d'investissement psychologique et d'expérimentation du lien.

	Types de liens	Consentement	Instrumental	Implication	Identification
Continuum de liens (Klein et al., 2012)	Caractéristique	Absence d'alternative	Enjeu en termes de coût ou de perte	Volonté, dévouement, responsabilité	Fusion de soi-même avec la cible
	Expérimentation du lien	Résignation à la réalité du lien	Acceptation du lien	Adoption du lien	Définition de soi-même en regard des termes du lien
	Corollaires	Faible internalisation, Indifférence, Retrait psychologique, Faible signification de la tâche, Intérêt pour la prévention, Motivation de contrôle, Effort minimal			Internalisation élevée, Préoccupation importante, Investissement psychologique, Importante signification de la tâche, Intérêt pour la promotion, Motivation autonome, Effort important
Formes d'engagement (Meyer et Allen, 1991)		Engagement normatif, engagement de continuité		Engagement normatif, engagement affectif	

Tableau 4 : *Continuum* de liens et formes d'engagement (d'après Charles-Pauvers et Peyrat-Guillard, 2012)

Concernant les facteurs prédictifs de l'engagement, ces derniers sont multiples et les auteurs les classent en plusieurs catégories, en regard des trois formes d'engagement (Mathieu & Zajac, 1990 ; Meyer et Allen, 1991 ; Riehl et Stiple, 1996 ; Vandenberghe, 1998) :

Les **facteurs prédictifs de l'engagement affectif**, nombreux et diversifiés, comportent :

- des caractéristiques personnelles : incluant des variables démographiques (âge, sexe, ancienneté dans l'organisation) et des variables dispositionnelles (personnalité, besoin de réalisation, sentiment de compétence, sentiment de contrôle, autonomie, éthique, valeurs, intérêts) ; ces dernières agiraient avec des facteurs situationnels ou contextuels ;
- des caractéristiques liées au rôle : variété des aptitudes, étendue ou complexité du poste, marge d'autonomie, challenge, (les postes présentant un haut niveau de complexité et du challenge seraient positivement corrélés à un haut niveau d'engagement) ;
- des caractéristiques liées à l'organisation : taille de l'organisation, décentralisation du pouvoir de décision, consultation, clarté des processus décisionnels, climat de travail, culture d'entreprise ;
- des caractéristiques liées aux relations au groupe et au leader : cohésion du groupe, interdépendance des tâches, structure d'initiation du leader, considération du leader, communication du leader, leadership participatif ;
- et les expériences de travail : celles qui contribuent au bien-être physique et psychologique au travail, celles qui valorisent et mettent en évidence les compétences professionnelles des personnes.

Les facteurs favorisant l'engagement calculé peuvent être liés à l'investissement fourni pour exercer l'activité (le « sacrifice consenti », par exemple investir dans une formation, faire l'effort de s'auto-former, investir du temps, etc.), lequel devrait être en quelque sorte « rentabilisé » (par des retours sur investissement). Des bénéfices secondaires ou un manque d'alternative peuvent aussi influencer cette forme d'engagement.

Enfin, **les facteurs prédictifs de l'engagement normatif** peuvent rejoindre certains facteurs prédictifs de l'engagement affectif : le contexte professionnel, culturel ou social a une influence sur cette forme d'engagement. Pour Riehl et Stipple (1996) qui étudient l'engagement des enseignants du secondaire, l'engagement normatif est plus fort dans les organisations où il existe un soutien fort de la part de la direction, un bon esprit d'équipe et un comportement positif de la part des apprenants, amenant l'enseignant à s'investir en retour par loyauté ou par devoir.

1.4.3. *L'engagement selon la perspective des sciences de l'éducation*

Dans les sciences de l'éducation, les travaux sur l'engagement portent sur l'engagement en formation (Carré et Fenouillet, 1998 ; Kaddouri, 2011) et étudient ses liens avec la motivation (motifs d'engagement) et les dynamiques identitaires. Mais pour ce qui concerne l'individu dans son rapport au travail, d'autres travaux s'intéressent à l'engagement professionnel, en particulier en étudiant son lien avec le développement professionnel. Ce concept se rapproche de celui d'engagement organisationnel, mais il s'en distingue par la cible : ce n'est pas tant l'organisation que la profession qui est la cible de l'engagement. Dans cette seconde approche, l'engagement est considéré comme « issu d'une relation d'interdépendance entre l'individu et le social, l'individu étant issu d'une histoire porteuse de valeurs et croyances culturelles interprétées et négociées de manière individuelle » (Bourgeois et Durand, 2012, p. 55). Il y a co-construction entre l'individu et son environnement, le sujet utilisant ses valeurs et croyances pour déchiffrer l'environnement et déterminer ce qu'il considère comme le définissant et le motivant. La motivation et l'engagement dans une activité résulteraient d'une négociation entre les subjectivités individuelles et les croyances et usages de l'environnement de travail.

Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, (2005) abordent l'engagement selon trois perspectives : une approche psychologique, une approche sociale et une approche existentielle. Du point de vue psychologique, l'engagement professionnel se définit par une forte identification aux buts et aux croyances de l'organisation ou de la profession, avec l'adhésion à ses valeurs, la volonté d'accomplir des efforts en faveur de celle-ci, et le souhait d'en rester membre. Ce lien se traduit par un désir ou une volonté d'appartenance et se manifeste par une forme d'attachement émotionnel à l'organisation ou à la profession, ce qui rejoint les travaux de Meyer et Allen. Dans l'approche sociale, c'est le type de relation que la personne entretient avec l'organisation ou la profession qui détermine son engagement, par un processus d'adaptation situationnelle, avec intégration et adoption des comportements requis. Enfin, selon la perspective existentielle, si le sens donné au travail est dépendant de facteurs psychologiques et sociaux, il les dépasse et les transcende car ce sont les besoins d'épanouissement et le désir de réussite qui motivent la personne à s'investir dans son travail. La question du sens sous-tend l'existence d'un potentiel énergétique d'investissement dans une activité afin de s'y développer. Dans cette perspective, Haberey-Knuessi (2013) étudie l'engagement infirmier sous l'angle de sa persistance dans le temps, et le relie à la question du sens et de l'épanouissement de la personne. C'est aussi le point de vue de Wenner

(2010), retraçant une trajectoire de vie d'infirmière, mettant en évidence les étapes de carrière qui ravivent l'engagement dans le métier.

Mias et Bataille (2013, p. 161) étudient l'engagement professionnel sous l'angle de l'implication, considérant que les deux processus ne peuvent être étudiés séparément. Pour les auteurs, comprendre les attitudes des acteurs dans leur environnement nécessite que l'on interroge le sens qu'ils donnent à leur place dans l'espace professionnel, les repères qui les guident dans leurs actions et le sentiment qu'ils ont (ou non) de contrôler les résultats de leur action. Ainsi, l'implication est une manière d'être et de se conduire dans l'espace professionnel, et peut être différente suivant les contextes d'interactions mobilisés. Ce point de vue nous permet d'envisager des cibles d'implication variables. Par exemple, un formateur peut s'engager dans l'activité SCPE et y manifester un haut degré d'implication, alors qu'il manifesterait une implication moindre dans d'autres activités. D'ailleurs, pour Merhan, Jorro et De Ketele (2015), le concept d'engagement, fréquemment utilisé, mérite d'être approfondi en regard des problématiques de désengagement, de non-engagement, de régimes d'engagement, et de sphères d'engagement, car l'engagement est par nature instable et inféré aux conditions environnementales dans lesquelles il naît et se nourrit. Il sera question de désengagement ou de non-engagement lorsque la personne manifeste peu d'engagement à sa profession dans l'environnement où elle l'exerce, lorsqu'elle n'est pas disposée à faire davantage d'efforts qu'il n'est nécessaire et qu'elle fuit autant que possible ses obligations.

L'engagement dans une activité peut aussi isoler la personne et a parfois un coût social. C'est ce que montre Jorro (2015) en étudiant l'engagement d'enseignants dans un dispositif d'« internat d'excellence ». L'invisibilité pédagogique de cette activité « marginale » qui les positionne comme innovateurs et les expose à un exercice solitaire (en soirée), se double d'une invisibilité sociale qui les place dans un isolement par rapport à leurs pairs et ce, d'autant plus que ce dispositif est désapprouvé par certains collègues le jugeant inéquitable pour les élèves. Le déni de reconnaissance des pairs vis-à-vis d'un engagement qui demande des efforts, des remises en question, est pour certains trop coûteux. Pour ces enseignants, le désengagement devient une manière de retrouver un espace de travail moins contradictoire et une forme de sérénité sociale, supprimant ainsi des tensions difficiles à supporter.

Concernant les facteurs prédictifs de l'engagement professionnel, Bourgeois (2013, p. 181) envisage la dimension sociale du travail et l'importance de l'environnement de travail pour susciter et entretenir l'engagement. L'auteur interroge les ressorts de l'engagement et en particulier les conditions susceptibles de le promouvoir. Il y aurait ainsi trois niveaux d'analyse à considérer et à articuler : celui de l'individu, celui du collectif de travail, et celui de l'organisation (Bourgeois et Durand, 2012, p.13). Par ailleurs, Bourgeois fait le lien entre engagement et apprentissage en situation de travail pour ces professionnels de l'interaction humaine, estimant que les expériences passées, en tant qu'enseignant mais aussi en tant qu'apprenant, sont à interroger car ces expériences antérieures en lien avec le rapport

au savoir façonneraient de façon plus ou moins forte et plus ou moins consciente l'activité enseignante, sur le plan des représentations, des comportements et attitudes, et sur un plan identitaire. Ce postulat fait particulièrement écho à notre projet de recherche, nous confortant ainsi dans la nécessité d'étudier les facteurs personnels et environnementaux pour comprendre comment la personne agit en situation de travail.

En ce qui concerne les facteurs sociaux, Duchesne (2004), à propos des enseignants du primaire, analyse l'influence de la relation enseignant-directeur d'école sur l'engagement professionnel des enseignants. Elle identifie cinq facteurs déclencheurs de l'engagement en lien avec les attitudes et comportements du directeur d'école : le fait que celui-ci fasse confiance (ce qui augmenterait la prise d'initiatives, l'autonomie, le sentiment d'efficacité personnelle), qu'il valorise les réalisations personnelles (reconnaissance et sentiment de compétence, identité professionnelle), donne son soutien (encouragements), fasse preuve d'écoute et d'empathie (approche humaniste) et communique clairement sa vision et ses attentes (augmente la sécurité, donne le sens). Pour Duchesne et Savoie-Zajc (2005), les facteurs les plus favorables à l'engagement professionnel des enseignants seraient les récompenses associées à la relation aux élèves, le sentiment de satisfaction au travail, le sens du travail, le soutien de la direction et la qualité de la relation avec les collègues de travail, autrement dit des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels, répondant aux besoins de la personne de s'identifier à une organisation ou une profession, ou de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de donner du sens à sa vie. *A contrario*, l'absence ou la faiblesse de ces facteurs produiraient un effet défavorable sur l'engagement professionnel. Le travail de l'enseignant et son cheminement professionnel relèveraient donc d'un processus complexe, s'articulant de façon particulière selon la personnalité de l'individu et le contexte organisationnel dans lequel il évolue. Pour Frenay, Bourgeois, Galand, Wouters et Vander Borgh (2003, cités par Wouters et Frenay, 2013), un environnement soutenant et favorisant le travail en équipe, associé à un fort sentiment d'efficacité collective, générerait davantage de satisfaction au travail et d'engagement au sein d'une organisation mettant en œuvre une innovation pédagogique. Wouters et Frenay (2013, p. 144) montrent que la perception d'utilité, en particulier *via* le feedback positif des étudiants, est un facteur important de l'engagement dans des activités visant au développement des compétences pédagogiques chez les enseignants universitaires. Ce feedback positif, qu'il vienne des apprenants, des pairs ou de la hiérarchie, constituerait une sorte de gratification, car la reconnaissance par autrui de la qualité professionnelle des enseignants contribue à la possibilité que leur travail soit reconnu comme un lieu de construction du savoir et d'évolution des pratiques (Cadei, Mortari, Simeone et Sità, 2015).

Du côté de la nature de l'engagement chez les professionnels de la formation, Piot (2004) montre que l'engagement professionnel des formateurs se combine avec les pratiques professionnelles situées et la réflexivité sur ces pratiques. L'auteur propose une configuration dynamique de l'engagement, source

d'énergie pour l'action, articulants trois pôles en interaction : le pôle identitaire et expérientiel, le pôle de la situation et du contexte de l'action, et le pôle des savoirs d'action et des savoirs théoriques :

- **Le pôle identitaire et expérientiel** représente la dimension psychologique et sociale. Piot évoque la « manière d'être au métier », selon la formule de Peyronie (1998, cité p. 56), qui se structure et se différencie à partir de l'histoire personnelle et sociale des sujets, et l'« identité au métier » (Dubar, 1998, cité p. 56), qui se construit dans les opportunités que les individus saisissent au cours des expériences vécues, dans la dialectique soi-autrui.
- **Le pôle des savoirs d'action et des savoirs théoriques** : il s'agit de la dimension cognitive de l'engagement. C'est un ensemble de savoirs hétérogènes (les gestes professionnels), trouvant leur unité dans le rôle que le formateur assure en situation. Ce sont des savoirs pragmatiques, qui sont cependant peu opératoires en situation incidente ou inhabituelle. Les savoirs théoriques fournissent quant à eux des outils d'analyse des situations rencontrées. Ces deux registres se conjuguent pour permettre au formateur de construire ses compétences.
- **Le pôle de la situation et du contexte de l'action de formation** : c'est-à-dire la dimension pragmatique de l'engagement. Ici, l'engagement s'inscrit dans un tissage entre plusieurs variables : le formateur, les apprenants, l'organisation, le contexte institutionnel, le contexte matériel, le contexte historique et culturel, etc., en un mot, l'écologie de la situation de formation.

Ce point de vue nous permet d'envisager le caractère situé et contextuel de l'engagement du professionnel, et sa dimension comportementale et pragmatique, dans son expression au cœur des pratiques. De Ketele (2013) à son tour considère que l'engagement se manifeste au travers de pratiques effectivement exercées par les professionnels, et de celles qui relèvent de caractéristiques d'une professionnalité émergente. L'auteur considère le développement professionnel comme la résultante de trois composantes : la motivation (potentiel d'action) serait le moteur de l'engagement (l'action, le comportement), lequel serait la condition de la professionnalité émergente (la transformation). Car pour Jorro et De Ketele (2013), l'engagement est lié aux problématiques de la reconnaissance et de la professionnalité émergente. La manière dont un professionnel fait évoluer sa pratique indiquerait la nature de son engagement au travail. La professionnalité émergente désigne :

« ... les processus de transformation à l'œuvre dans le parcours professionnel d'une personne, qui se révèlent à travers toute une série d'indices auxquels il faut donner sens en liaison étroite avec l'environnement où ils ont été relevés et qui témoignent d'une expertise en construction » (Jorro et De Ketele, 2011).

La professionnalité émergente est donc une résultante de l'engagement professionnel, en ce sens qu'être professionnel implique nécessairement de s'engager dans des pratiques de recherche d'amélioration de sa pratique et de formation continue. Mais, par réciprocity, dans un processus de rétroaction vertueuse, Day (1999, cité par Stumpf et Sonntag, 2009) souligne l'influence du développement professionnel sur

l'engagement professionnel, en tant que « processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation ».

Dans cette perspective, les travaux sur le *Workplace Learning* (Billett, 2001, 2002, 2010 ; Bourgeois, et Durand, 2012) mettent en lien l'engagement du sujet et les opportunités présentes, accessibles, sur son lieu de travail pour agir et se développer. Billett propose un modèle intégré des facteurs à la fois socio-environnementaux et personnels qui affectent la qualité des apprentissages au travail, combinant des affordances contextuelles et des formes d'engagement individuel (Filliettaz, 2012, p. 59). En particulier, Billett considère que l'engagement du sujet dans une activité résulte d'une négociation entre des subjectivités individuelles et les croyances et usages de l'environnement social du travail. L'environnement n'est pas motivant en soi, il l'est pour une personne, dans une situation et à un moment donné (Mornata et Bourgeois, 2012, p. 55). Les facteurs personnels sont en lien avec l'engagement de la personne dans l'apprentissage sur le lieu de travail : c'est la part agentive de l'individu, qui traduit la signification qu'il accorde aux affordances présentes dans l'environnement de travail. Billett postule que c'est le degré d'engagement de l'individu qui conditionne réellement ses apprentissages. Les facteurs situationnels représentent la variété des ressources offertes par l'environnement et susceptibles d'être prises en compte par l'individu pour apprendre et se développer sur le lieu de travail (en particulier des ressources sociales) : ce sont des affordances ou potentialités.

L'engagement professionnel se traduit alors par des investissements dans et sur des tâches liées à la profession ; il se réfère essentiellement aux pratiques exercées, ici des pratiques d'enseignement. Aussi, nous reprendrons le propos de De Ketele (2013, p. 11) :

« L'engagement professionnel se définit comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle, ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle ».

Il semblerait que l'engagement dans l'activité SCPE amène le formateur à dépasser ses routines de fonctionnement, et révèle une aptitude à l'innovation et au changement. De ce point de vue, nous nous inscrivons en accord avec De Ketele (2013, p. 10) qui définit ainsi l'engagement professionnel :

« L'engagement dans sa profession et l'engagement dans une organisation supposent que la personne investisse des activités (comme on investit une place forte), s'y investisse (donne de sa personne) et fasse des investissements (y recueille des bénéfices) ».

Eu égard aux entretiens préliminaires, cette acception de l'engagement trouve un écho car ces trois éléments sont retrouvés chez les formateurs et experts interrogés :

- **L'investissement dans une activité qui représente une « place forte »** : la SCPE est un format pédagogique en plein essor, bénéficiant d'une publicité importante et d'une image positive dans le monde de la santé. Jugé difficile à utiliser, le format exigerait un surcroît de compétence pour

les formateurs ; son accès pourrait en quelque sorte être considéré comme sélectif, au point qu'il existerait un « profil » de formateurs s'engageant dans ce format. Ainsi, des avantages en termes de valorisation et de reconnaissance sociale peuvent être des éléments de motivation et de persistance de l'engagement.

- **Le formateur s'y investit et donne de sa personne** : les formateurs interrogés témoignent d'une motivation élevée, moteur de leur engagement. Leur conviction forte quant au potentiel pédagogique puissant du format, justifie une dépense de temps et d'énergie élevée, que ces formateurs acceptent de fournir pour agir et pour se former afin d'y être compétent. Des efforts importants semblent déployés pour atteindre un degré de maîtrise ou un sentiment de compétence leur permettant d'agir en relatif confort et avec un jugement de qualité sur leurs pratiques, en particulier à propos de la posture pédagogique requise. Dans le même temps, cette activité peut être vue comme un challenge, un défi positif et une opportunité de se dépasser.
- **Une activité qui nécessite des investissements** : ici les investissements se déclinent comme des pratiques d'autorégulation, d'autoformation, le développement de pratiques collaboratives et de pratiques réflexives avec les pairs, voire l'engagement dans une formation. Ces investissements semblent pouvoir octroyer en retour des bénéfices (sentiment d'efficacité, montée en compétences, reconnaissance, valorisation, satisfaction des apprenants, nouvelles responsabilités, etc.). Ces bénéfices pourraient, par réciprocité, entretenir et renforcer leur engagement dans l'activité.

Mais tous les formateurs ne s'engagent probablement pas pour les mêmes raisons vis-à-vis de cette activité. Les manifestations de leur engagement sont aussi probablement diversifiées. Voyons à présent la question des profils d'engagement.

2. Les profils d'engagement

La recension des écrits sur l'engagement nous amène à considérer que l'engagement est composite : tous les individus ne s'engagent pas de la même manière vis-à-vis d'une même cible, ni pour les mêmes raisons. Et pour un même individu, les déterminants de l'engagement sont pluriels. Nous avons vu qu'il existe différentes formes d'engagement, et chaque personne présente à des degrés divers des indicateurs de chacune de ces formes, qui peuvent être mesurés et constituer ainsi leur profil d'engagement.

L'étude des profils d'engagement constituerait par ailleurs une meilleure captation des interactions entre ces différentes formes d'engagement, car celles-ci coexistent chez les sujets à des degrés divers, et l'une peut probablement masquer l'autre, compte tenu des interactions possibles entre elles, selon Meyer, Stanley et Parfyonova (2012). Dans une étude quantitative, ces auteurs identifient les profils d'engagement de 403 personnes. À partir du modèle des trois formes d'engagement de Meyer et Allen,

combinées ensemble, ils mesurent des degrés d'engagement (sur une échelle à 7 degrés) pour chacune des formes, et repèrent ainsi six profils d'engagement : 1) *Uncommitted*, 2) *CC-Dominant*, 3) *Moderate Commitment*, 4) *Low-Moderate Commitment*, 5) *Fully Committed*, 6) *AC-NC Dominant*³¹. Ces mesures, croisées avec d'autres variables (satisfaction des besoins, autorégulation, affect, comportement citoyen, bien-être, état général, etc.), contribuent à la mise à l'épreuve des faits de la théorie de l'engagement organisationnel de Meyer et Allen. Les auteurs démontrent le lien entre de hauts niveaux d'engagement sur les formes affective et normative (profil 6) et les trois variables de l'autodétermination selon Deci et Ryan (2000, 2008), l'autodétermination étant fondée sur la satisfaction de trois besoins : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale. La forme calculée, parfois perçue négativement, est vue ici comme positive dans la mesure où elle est combinée à des formes affective et normative fortes.

Fablet, Serval et Zeller (2012), identifient quant à eux différents profils d'engagement liés à des comportements de mobilisation. Le concept de mobilisation se caractérise par des efforts d'amélioration continue (afin de fournir un travail de qualité), des efforts de coordination spontanée (correspondant à une orientation collective et visant à fournir un travail d'équipe) et des efforts d'alignement stratégique (aligner son travail sur les priorités de l'organisation) (Wils *et al.* 2008, cité par Fablet *et al.*). Utilisant aussi l'échelle de Meyer et Allen, les auteurs montrent que les comportements d'engagement ne seraient pas durables dans le temps hormis dans le cas d'un engagement affectif fort envers l'organisation. Somers et Birnbaum (2000, cités par Randon, 2012) ont envisagé l'engagement en l'approchant par son objet : ils ont élaboré, à partir du même modèle, une typologie montrant quatre profils correspondant à des degrés d'engagement croisant deux axes : « engagement envers l'organisation » et « engagement envers la carrière ». Selon le degré d'engagement sur ces deux axes, ils distinguent : les « organisationnels » faiblement engagés envers leur carrière mais fortement envers l'organisation, opposés aux « carriéristes », les « désengagés » ayant un faible degré d'engagement sur les deux axes, et à l'opposé, les « doublement engagés ». A l'instar des études antérieures, les auteurs montrent que les formes affective et normative entraînent des attitudes positives vis-à-vis du travail.

Dans les métiers de la formation, Boussières (2004) montre que l'engagement professionnel des formateurs d'adultes se décline dans des logiques différentes selon que l'on privilégie le métier ou la relation avec l'apprenant. L'auteur évoque des pratiques portées par des utopies éducatives humanistes de l'éducation populaire et permanente, visant le développement du sujet apprenant, opposées à des finalités technicistes et compagnonnistes issues des milieux du travail et de l'emploi, visant l'adaptation des capacités de l'individu dans une finalité productiviste (Boussières, p. 6). Ces résultats font écho aux modalités de guidage dans le cadre des séances de simulation, évoquées *supra*, modalités en tension,

³¹ Traduit par nous comme : 1) Non engagé, 2) Forme calculée dominante, 3) Engagement Modéré, 4) Engagement Faible Modéré, 5) Pleinement Engagé (sur les trois formes), 6) Formes affective et normative dominantes.

telles que Vagemann et Percier (1995), Vidal-Gomel *et al.* (2011), et Cardin (2016) les ont identifiées. Les formateurs des Ifsi (comme l'ont probablement été avant eux les monitrices des écoles d'infirmières) sont sans doute traversés – à des degrés divers – par les deux logiques qu'évoque Boussières, car leurs pratiques soignantes et leurs pratiques de formation véhiculent à la fois des préoccupations humanistes, centrées sur la personne et son développement, et des visées pragmatiques et productivistes, centrées sur la production de soins, héritées de leurs pratiques de compagnonnage.

Dans cette perspective, De Ketele (2013, p. 12) identifie quatre profils d'engagement en considérant plusieurs logiques qui sous-tendent l'engagement des professionnels. Ces profils se définissent par rapport à deux axes bipolaires : d'une part des **logiques personnelles**, individuelles, « centrées sur des tâches que l'individu affectionne, sans trop se préoccuper des collègues et de l'institution, et sur lesquelles il tire des bénéfices personnels » opposées à des **logiques dialogiques** tournées vers les différents acteurs de l'environnement « avec lesquels la personne aime et estime pouvoir travailler », et d'autre part, des **logiques technicistes et rationalistes** orientées « vers la maîtrise de savoirs et savoir-faire professionnels, l'élaboration de stratégies et l'utilisation de techniques liées à la profession ou pouvant servir celle-ci » opposées à des **logiques herméneutiques ou interprétatives ou encore épistémiques**, reposant « sur une réflexion constante des enjeux sous-jacents aux pratiques observées dans leur environnement, à leurs conséquences et aux valeurs véhiculées par celles-ci ». (Figure 7).

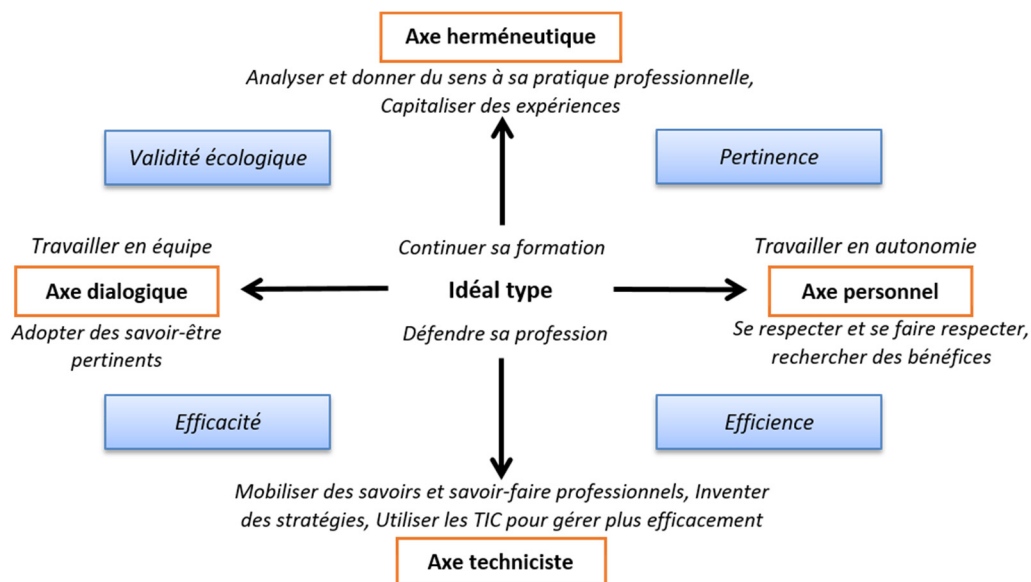


Figure 7 : L'engagement professionnel et les tensions entre des logiques différentes (De Ketele, 2013)

Selon les différentes logiques, des finalités prioritaires sont recherchées, qui qualifieraient ainsi les profils d'engagement et représenteraient le sens que les professionnels donnent à leur action : l'efficacité pour la logique personnelle, la validité écologique pour la logique dialogique, l'efficacité pour la logique techniciste et la pertinence pour la logique herméneutique (p. 12). De Ketele représente

ces logiques d'engagement sur un schéma croisant les axes bipolaires « personnel-dialogique » et « techniciste-herméneutique ». Le professionnel de la formation se situerait donc au confluent de ces quatre logiques, étant entendu que chacune est présente et en tension, mais à des degrés divers, ce qui situerait le sujet préférentiellement dans l'un ou l'autre des quatre quadrants, et définirait ainsi son profil d'engagement.

Notons, comme le précise l'auteur, que ces profils sont des « *types idéaux* », au sens de Weber (1967/1992, p. 173) : ce sont des catégories scientifiquement construites permettant de comprendre les comportements humains³². Ainsi, ces différentes logiques sont accentuées, et on ne les retrouve pas dans leur « pureté conceptuelle ». D'autre part, elles ne sont pas mutuellement exclusives :

« Beaucoup de professionnels se caractérisent par des engagements qui se trouvent au croisement de plusieurs logiques ; le théoricien du développement professionnel dira sans doute que l'idéal type de l'engagement professionnel est celui qui trouve le juste équilibre entre ces quatre logiques » (De Ketele, 2013, p. 12).

3. Synthèse du chapitre I

Nous avons procédé à une recension des écrits sur l'engagement en visitant trois disciplines : la sociologie, la psychologie et les sciences de l'éducation. Cette recension nous a permis de situer notre travail dans une double approche. Nous envisageons d'abord l'approche psychologique avec les travaux de Meyer et Allen (1991) relatifs à l'engagement organisationnel. Ce modèle conduit à envisager l'engagement comme « une force qui lie un individu à un comportement qui présente un sens par rapport à une ou plusieurs cibles » (Meyer et Herscovitch, 2001) ; cette force est vue comme capable d'influencer, voire de déterminer la conduite d'une personne. Trois formes d'engagement décrivent ce lien : une forme affective, une forme normative et une forme calculée. Cette configuration psychologique tridimensionnelle permet d'identifier un profil d'engagement, en mesurant le poids respectif de chacune des trois formes. Au-delà de la diversité de chacune, il existe une essence partagée entre toutes, à savoir le fait de se sentir lié à agir dans un sens particulier. Selon ces auteurs, l'état d'esprit lié à la nature particulière de la force qui lie l'individu à la cible influence ses conduites. Bien que ce modèle décrive l'engagement organisationnel, les trois dimensions nous semblent pertinentes pour regarder l'engagement vis-à-vis d'une cible particulière : la SCPE.

³² L'idéal-type est une notion issue de la sociologie compréhensive de Max Weber : « Les types idéaux sont non pas pensés sur un *a priori* de déductions exclusivement logiques et définitionnelles, mais construits à partir de la réalité sociale dont par synthèse et abstraction ils ont choisi, extrait et accentué certaines caractéristiques jugées représentatives d'un fait ou d'un ensemble de faits » (Dantier, (2004), Les « idéaltypes » de Max Weber, leurs constructions et usages dans la recherche sociologique). Récupéré du site : <http://p2.storage.canalblog.com/22/74/317716/80803220.pdf>)

Ensuite, dans la perspective des sciences de l'éducation, la typologie des profils d'engagement professionnel de De Ketele (2013, p. 11) nous amène à considérer l'engagement dans sa dimension comportementale, en réponse à la direction que les personnes donnent à leur action :

« L'engagement professionnel se définit comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle, ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle ».

Ces profils sont déterminés par des logiques qui décrivent les cibles et les modalités de l'engagement professionnel. Quatre logiques sont ainsi identifiées qui sont en tension deux à deux : d'une part une logique personnelle opposée à une logique dialogique, d'autre part une logique techniciste opposée à une logique herméneutique. Ainsi, ce modèle nous apparaît comme un analyseur pertinent pour regarder ce qui oriente préférentiellement les actes et les pratiques des formateurs dans ce format.

Enfin, en accord avec Piot (2004, p. 56), nous pensons que la situation de formation est une unité d'analyse permettant d'étudier les profils d'engagement des formateurs dans leurs manifestations comportementales car, selon l'auteur, « l'engagement professionnel peut être inféré des comportements ou des conduites du formateur, mais ne se laisse saisir qu'en temps qu'énergétique, que flux dynamique alimentant ces comportements et ces conduites ».

En outre, les travaux de Bourgeois et Durand nous confortent dans la nécessité d'envisager trois niveaux d'analyse à articuler : celui de l'individu, celui du collectif de travail, et celui de l'organisation (Bourgeois et Durand, 2012).

Chapitre II : Les pratiques pédagogiques

Nous choisissons d'étudier l'engagement des formateurs dans la SCPE sous l'angle de leurs pratiques effectives, en recherchant les manifestations de leur profil d'engagement au cœur de ces pratiques. Pour comprendre en quoi ces pratiques peuvent être porteuses de leurs logiques et formes d'engagement, penchons-nous à présent sur ce qui les caractérise, du point de vue des modèles théoriques de l'agir enseignant. La plupart des références que nous allons mobiliser s'inscrivent dans le paradigme interactionniste et intégrateur de l'activité enseignante (Altet, 1991, 2002). Émergeant dans les années 90-2000, les modèles interactionnistes et intégrateurs articulent plusieurs types de variables relatives à l'enseignant, à l'apprenant et à la situation, considérant la multi dimensionnalité épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale de la pratique enseignante. Ces dimensions interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à des situations toujours singulières :

« La pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2002, p. 86).

Ce discours nous conforte dans la nécessité d'observer les pratiques effectives et de rechercher dans les croyances, l'histoire professionnelle, les motivations du professionnel ce qui colore sa pratique. D'autres références s'inscrivent dans le courant de la didactique professionnelle, que nous avons évoqué *supra* au regard de la simulation, compte-tenu que la DP a aussi très largement contribué à la compréhension des pratiques enseignantes. Ces deux cadres théoriques nous semblent comporter des proximités épistémiques fécondes pour étudier cet objet.

Dans ce chapitre, nous précisons la définition et les différentes composantes de ces pratiques. Nous nous arrêterons sur la notion de croyance comme élément déterminant, puis nous questionnerons la dimension cognitive des pratiques en nous intéressant à leurs organisateurs. Nous évoquerons ensuite leurs manifestations comportementales *via* les concepts de posture, de genre et de style, et nous développerons les notions de gestes de métier, de gestes professionnels et de gestes d'ajustement. Enfin, nous interrogerons la question de la variabilité et de la stabilité de ces pratiques.

1. Définition et composantes des pratiques pédagogiques

Si les pratiques enseignantes désignent en premier lieu ce que font les enseignants lorsqu'ils sont en présence des apprenants, elles ne peuvent cependant être réduites à ces seules dimensions présenteielle et comportementale. D'autres activités comme la conception (l'ingénierie pédagogique), l'organisation matérielle, la concertation avec les pairs, etc., sont autant d'éléments constitutifs de ces pratiques, et nous savons que ces dimensions sont très chronophages dans le cadre de formations utilisant la SCPE. De plus, une pratique professionnelle se caractérise aussi par l'activité cognitive qui sous-tend l'action, autrement dit par une suite d'analyses, de décisions et d'actions mises en œuvre par une personne pour

faire face et s'adapter aux exigences d'une situation professionnelle : c'est « l'interprétation particulière de la partition » (Le Boterf, 2001, p. 53).

Altet (2002, p. 86) définit la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle », incluant des choix et des prises de décision. La pratique s'inscrit donc dans une double dimension, épistémique et pragmatique :

« C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse. D'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués » (Beillerot, 1998, cité par Altet, 2002).

L'activité enseignante est située, propre à chaque individu, lequel possède ou s'octroie une marge d'autonomie, plus ou moins grande selon le degré d'ouverture/fermeture de la prescription ou du référentiel, en fonction des exigences de la situation et en fonction de sa propre perception des buts à atteindre. Dans la SCPE, la marge de manœuvre semble assez large, puisque nous avons vu qu'il s'agissait de *conception continuée dans l'usage*, justifiant des prises d'initiatives en cours d'action, en fonction de l'évaluation que fait le formateur de la situation et de son évolution. Mais dans le même temps, le référentiel est assez contraint dans la mesure où le déroulé de la situation doit être relativement bordé afin de rester dans les objectifs visés. Par ailleurs, nous savons qu'il existe des recommandations de bonnes pratiques pour la simulation et quelques études ont montré que les formateurs, novices en particulier, étaient particulièrement vigilants à se conformer aux normes prescrites (Roulin, 2014 ; Simes *et al.*, 2018 ; Thomas et Kellgren, 2017 ; White, 2017). Il existe donc un processus d'attribution de significations en cours d'action, qui va permettre à l'enseignant d'interpréter la situation sur le vif, de faire des diagnostics et de décider d'agir (ou pas), et de quelle manière, sur telle ou telle variable de la situation (Rogalski et Samurçay, 1998), et ce, en confrontant cette analyse à ce qu'il convient de faire, au cadrage dans lequel cette action s'inscrit. Dans cette perspective, la pratique enseignante « se rapporte à tout ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances » (Vinatier et Pastré, 2007), ce qui inclut l'activité « empêchée » (Clot, 2001). Qu'est-ce qui l'amène à choisir alors telle ou telle option, ou à y renoncer ? Quels sont les facteurs qui influencent ses interventions et sa manière d'y répondre ?

Intéressons-nous à présent aux composantes de ces pratiques. Pour Vinatier et Pastré (2007), la notion de « pratique » se situe à l'articulation de deux composantes : des composantes personnelles et des composantes collectives :

« Les premières impliquent un engagement singulier et un engagement dans un groupe professionnel, une action finalisée située et inscrite dans un contexte général organisationnel, une dimension englobante de type praxéologique et une dimension adaptée à un besoin spécifique de type pragmatique. Les secondes supposent une culture professionnelle collective qui colore la pratique singulière de chaque professionnel et la détermine à chacun des niveaux évoqués ci-dessus : au niveau de l'engagement personnel, au niveau de l'action inscrite en situation, au niveau des valeurs dans la place que prend l'acteur dans la structure organisationnelle dans laquelle il se situe » (Vinatier et Pastré, 2007, p. 96).

Selon ces auteurs, la pratique individuelle est influencée par la culture du groupe professionnel et de la structure organisationnelle dans laquelle il exerce son activité. Ainsi, l'engagement dans une activité doit être regardé à la fois dans ses manifestations pédagogiques et didactiques (en situation de face à face pédagogique), mais aussi dans ses dimensions idéologiques, organisationnelles et stratégiques (dans le contexte général du travail collectif au sein de l'organisation). Dans cette perspective écologique et interactionnelle, Robert et Rogalski (2002, p. 513) déclinent quant à elles cinq composantes de la pratique :

- **Une composante cognitive**, relative à l'organisation par l'enseignant des savoirs et des dispositifs associés, la planification et les stratégies d'enseignement prédéterminées pour atteindre les objectifs de formation ; nous savons que dans la SCPE, cette composante comporte une dimension d'imprévisibilité importante, qui amène le formateur à décider, en cours d'action, de la nature des interventions de guidage à opérer, vis-à-vis de telle ou telle cible, et dans un but spécifique. Pour autant, il est probable que chaque formateur anticipe certaines stratégies d'action.
- **Une composante médiative**, relative au discours de l'enseignant et à ses modes d'interaction lors de la séance : il s'agit ici d'observer comment l'enseignant anime la séance, quelle est la teneur ou la tonalité de son discours lors de l'introduction de la séance, comment il organise et gère les interactions entre apprenants, et entre lui et les apprenants, mais aussi comment il intervient dans la situation, à quel moment, sur quel mode et pour y faire quoi. Cette composante a à voir avec la posture qu'il construit dans l'interaction avec le groupe et ce qu'elle traduit physiquement et verbalement de ses intentions pédagogiques.
- **Une composante personnelle**, relative aux croyances de l'enseignant sur les savoirs visés et sa conception du processus enseignement-apprentissage ; elle révèle en outre sa tolérance à l'incertitude et au risque, son besoin de confort, les coûts auxquels il est prêt à consentir. Dans ce format, cette composante personnelle nous semble particulièrement intéressante à rechercher, compte tenu de la grande incertitude dans laquelle le formateur va exercer. Elle peut donc révéler son profil d'engagement.
- **Une composante sociale**, relative à l'environnement social dans lequel il exerce son activité. Ici, la co-animation des séances nécessite une concertation en amont, et une coordination au cœur-même de l'activité. Au-delà de la séance elle-même, c'est le collectif de travail, avec sa dimension organisationnelle d'une part, et idéologique d'autre part (les croyances, orientations et choix pédagogiques collectifs), qui vont impacter dans une certaine mesure les pratiques de chaque formateur. Enfin, la dynamique du groupe d'apprenants, chaque fois singulière, va déterminer le degré d'intervention du formateur, son sentiment de sécurité et de contrôle, etc.
- **Une composante institutionnelle**, relative aux effets sur les pratiques des contraintes institutionnelles. Ces deux dernières composantes, parfois traitées comme une seule composante

sociale/institutionnelle, renvoient à une logique de la légitimité et de la conformité : elles posent le cadre contraint, normatif, dans lequel l'enseignant va exercer, en particulier comme nous l'évoquions *supra*, en référence aux normes de bonnes pratiques. De plus, le poids de la SCPE dans le projet pédagogique, les enjeux politiques qui sous-tendent son développement, les choix stratégiques et organisationnels, et leurs pressions éventuelles sur l'équipe, peuvent influencer sur l'engagement du formateur dans l'activité.

Les auteures estiment que l'étude combinée des deux premières composantes – cognitive et médiative – permet d'identifier assez précisément les logiques d'action des formateurs : elles sont en partie observables en situation. Les trois autres composantes renvoient à des déterminants plus généraux relatifs au métier : elles fournissent des éléments de compréhension et d'interprétation quant à la variabilité des pratiques observées. La composante personnelle peut être identifiée directement en repérant les invariants de la pratique, observés sur une variété de séances, ou indirectement en interrogeant l'enseignant à partir de traces objectives de sa pratique. Les composantes sociales et institutionnelles sont à appréhender selon les auteurs essentiellement en termes de contraintes, qui se déclinent selon trois types : des contraintes de programme (prescription), des contraintes de fonctionnement (taille et composition du groupe, disponibilité des enseignants, temps octroyé pour la séance, gestion des espaces et ressources pédagogiques, chronologie de la séance dans le cursus, etc.) et des contraintes de forme (nature du support pédagogique requis, artéfact, prescriptions et normes relatives au format, etc.).

Ce point de vue révèle la complexité des pratiques en mettant en évidence deux lignes de force qui les caractérisent (Pastré, 2007) : celle du rapport construit par le sujet à la situation et celle de la conception d'un système hiérarchique et emboîté. La première est en lien avec les capacités d'adaptation, la construction de significations et la prise en compte des interactions sociales, que le rapport sujet-situation implique. La seconde fait référence à l'articulation de composantes telles que la personnalité de l'enseignant, le champ didactique de référence, le cadre institutionnel et politique d'exercice, qui font système.

2. Les croyances comme déterminants des pratiques

La composante personnelle évoquée *supra* renvoie à la question des croyances personnelles des enseignants sur la manière dont l'individu apprend et sur la manière dont il conviendrait d'enseigner. Cette notion est à distinguer de celle de connaissance. À la différence des connaissances, supposant un accord intersubjectif fondé sur un ensemble de preuves permettant de justifier la validité de la proposition retenue (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010, p. 86), les croyances quant à elles relèvent du domaine des représentations. Elles se forment dans l'histoire personnelle du sujet, dans sa biographie éducative, dans ses expériences d'apprentissage. Ce sont des présupposés implicites qui fonctionnent comme une épistémologie personnelle. Les croyances renvoient à des suppositions ou des

idéologies, fortement empreintes des expériences professionnelles personnelles et collectives. Elles sont souvent partagées au sein d'un même groupe professionnel, mais elles ne se fondent pas sur une argumentation rigoureuse, ni sur des preuves ; ce sont des connaissances de « sens commun » (Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004). Les croyances ont donc une double nature, personnelle et sociale.

Inférées à partir de ce que les enseignants disent (« je crois que... »), les croyances ont, du point de vue de l'enseignant, assez de validité ou de crédibilité pour orienter ses jugements, ses décisions et ses actions. Nombreux sont les auteurs qui postulent une influence des croyances sur les pratiques pédagogiques (en particulier Bandura, 1986, et Dewey, 1933) bien que cette influence ne soit pas prouvée de façon absolue (Crahay *et al.*, 2010). Pour autant, Knowles (1992, cité par Crahay *et al.*, p. 107) a montré que les croyances les plus précocement construites sont les plus difficiles à faire changer, et à l'inverse, celles nouvellement acquises sont plus vulnérables au changement. Ces éléments nous invitent à penser que, pour les formateurs des Ifsi, les modèles d'apprentissage par compagnonnage ou *via* la transmission de savoirs, qu'ils ont connus lors de leur propre apprentissage du métier (sans compter leur parcours éducatif scolaire antérieur) peuvent fonctionner comme une théorie personnelle et collective socialement incorporée, et donc assez robuste. Cela pourrait contribuer à expliquer une tendance « naturelle » vers une posture de *magister*, bien que ce ne soit sans doute pas la seule explication, et encore moins une explication suffisante.

3. Organismes de la pratique enseignante

Si elle est en partie déterminée par des croyances, la pratique enseignante est aussi structurée et régulée par des organisateurs pragmatiques. Un organisateur, rappellent Vinatier et Pastré (2007, p. 95), est :

« Ce qui dote d'une structure, ou d'une constitution déterminée, d'un mode de fonctionnement qui organise les parties d'un ensemble, ce qui prépare une action ou une suite d'actions pour qu'elles se déroulent dans les meilleures conditions possibles, les plus efficaces ».

L'activité enseignante sous-tend une régulation métacognitive, et cette modalité est centrale lorsque l'activité s'inscrit dans un environnement dynamique ouvert qui requiert nécessairement des anticipations, des évaluations et des adaptations permanentes. Dans ces situations, le professionnel mobilise trois types de connaissances relevant de la métacognition. Selon Flavell (1979, cité par Grangeat, 2010), les premières relèvent de la connaissance de soi (apprendre à se fixer des objectifs convenables et à se garder de réagir intuitivement aux événements). Les deuxièmes permettent la compréhension de la tâche, de la mission fixée, afin de situer l'action dans le cadre d'une activité souvent collective. Les troisièmes visent à construire un répertoire de stratégies permettant d'accomplir la tâche, et en particulier de surmonter des événements imprévus.

Rechercher ces organisateurs de la pratique, c'est faire l'hypothèse qu'au-delà de la variabilité des pratiques situées, il est possible de repérer une certaine structuration, laquelle aurait une relative stabilité. Cela revient à chercher dans quelle mesure cette activité est reproductible, transférable et analysable,

c'est-à-dire comment le sujet conceptualise la situation et retient de celle-ci les éléments qui vont orienter son action future. Dans le cadre général des théories de l'activité, Masselot et Robert (2007), à la suite de Rabardel (2005), évoquent la dialectique entre activité productive et activité constructive. Cette double approche suppose une lecture orientée vers les activités de l'enseignant et la reconstitution de ses choix, autrement dit, cela revient à identifier des indicateurs relevant des composantes cognitives et médiatives. Ces composantes sont reconfigurées en logiques d'interventions, traduisant la cohérence des pratiques, ce qui dépasse l'échelle d'une seule séance.

En didactique professionnelle, Pastré (2005) estime que la conceptualisation dans l'action fournit un cadre théorique pertinent pour l'analyser en ce sens que, si la situation est toujours singulière, il est possible de repérer dans les pratiques un « canevas général » révélateur de schèmes opératoires (Piaget, Vergnaud). Pastré envisage deux sortes de couplage. Le premier est un **couplage « schème-situation »**, relatif à une classe de situations, composé de modèles opératifs (schèmes pragmatiques et invariants opératoires) et de la *structure conceptuelle de la situation*. Cette dernière fait référence à un réseau de concepts pragmatiques et d'organisateur de l'activité qui leur sont associés, en relation avec les situations de travail (Pastré, 1997) : cette structure conceptuelle permet au sujet de formuler un diagnostic de situation, d'anticiper, d'orienter et de contrôler l'action, et de construire ainsi des classes de situations permettant d'élaborer des représentations partagées pour coopérer (Samurçay, 2005, p. 63). Le second couplage est le **couplage « invariance-adaptation »** : les concepts pragmatiques orientent et guident l'action pour permettre un bon diagnostic de situation mais la situation toujours singulière et évolutive exige une adaptabilité permanente.

C'est dans cette adaptabilité, dans ce nécessaire ajustement au contexte singulier que nous pensons pouvoir approcher certaines logiques d'engagement. Mais c'est aussi dans certains invariants, qui fonctionnent comme des organisateurs de l'action, relativement incorporés, stabilisés et ancrés, que nous pensons pouvoir repérer ces logiques.

4. Manifestations de la pratique enseignante

Revenons à présent vers les manifestations observables des pratiques. Envisageant l'étude de celles-ci comme manifestations de l'engagement, nous allons nous intéresser à plusieurs notions qui permettent de les décrire : la posture, le genre et le style, ainsi que les gestes de métier, les gestes professionnels et les gestes d'ajustement.

4.1. Notion de posture

Longtemps décrié comme vocable « fourre-tout », ne voulant rien dire de précis et auquel chacun pourrait faire dire ce qu'il veut, le terme de posture est pourtant de plus en plus utilisé et se précise aujourd'hui pour décrire une manière d'incarner son rôle et sa position. La posture « s'impose à présent au plan épistémique et praxéologique en réaction à la dématérialisation du monde comme une façon de

rappeler l'importance de la dimension humaine », en particulier dans son rapport au corps, aux émotions et aux sentiments du sujet, dans une dimension interne et intime qui la rapproche de la notion d'attitude (Lameul, 2016).

Selon les auteurs et les époques, la notion de posture a eu des orientations différentes. Dubar (1998) estime que la posture aurait quelque chose à voir avec le concept d'*habitus* selon Bourdieu, à savoir un système de dispositions réglées, durable et transposable, de structures prédisposant à fonctionner en tant que principes générateurs et organisateurs. À cette acception déterministe, répond une autre acception qui voudrait que la posture soit inférée aux situations, et qu'alors elle dépende de différents facteurs liés aux personnes en présence, à l'alchimie relationnelle entre elles, au champ dans lequel s'exerce l'activité, aux objectifs visés ainsi qu'au style personnel de l'intervenant (Bonice, s.d., citée par Furstos, 2014). Du point de vue étymologique, Beauvais Azzaro nous rappelle que :

« Étymologiquement, issu du latin *ponere*, pondre, le terme posture renvoie à poser, déposer. Ainsi, celui qui adopte une « bonne » posture adopte ce qui lui semble être une bonne manière de se poser dans une situation donnée, notamment une situation relationnelle, en privilégiant des attitudes et en affirmant une position particulière » (Beauvais Azzaro, 2014, p. 149).

Lameul (2006, 2008) définit la posture comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ». Ainsi, la posture extériorise dans le geste professionnel la dimension interne et intime de la pensée enseignante, la rend visible et la singularise. Pour Jorro (2016), la posture renvoie à la fois à une dimension psychique (en termes d'intention) et à une dimension physique, toutes deux synthétisées par le formateur en situation. Pour l'auteure, la posture a quelque chose à voir avec la corporéité, et « dévoile une manière de se situer dans un contexte professionnel où l'interaction avec l'utilisateur est forte », autrement dit, elle exprime un rapport au monde constitutif de la manière d'être et de faire adoptée par le professionnel engagé dans une interaction. En somme, la posture décrirait la manière dont les valeurs et le positionnement personnel s'incarnent dans l'interaction avec autrui.

Dans la continuité des recherches sur les organisateurs des pratiques enseignantes, la notion de posture s'inscrit comme une résultante des schèmes opératoires. Ainsi, Bucheton et Soulé (2009) la définissent comme :

« Un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets ».

Cette définition nous met en garde contre la tentation de réduire un enseignant à une posture déterminée une fois pour toutes, considérant que celle-ci se construit dans l'action située. Les auteurs évoquent plusieurs postures d'étayage dans l'enseignement scolaire :

- Une **posture de contrôle** : visant à cadrer la situation par un pilotage « serré », comportant des gestes d'évaluation constants (feedback) et une position en « tour de contrôle » de la part de l'enseignant. L'adresse du geste est souvent collective ;
- Une **posture de contre-étayage** (variante de la posture de contrôle) : l'enseignant, pour aller plus vite, fait ou dit à la place de l'élève ;
- Une **posture d'accompagnement** (opposée à la précédente) : l'enseignant apporte une aide ponctuelle, en fonction des besoins perçus et des obstacles à surmonter. Il évite de donner la réponse, voire d'évaluer. Il provoque des discussions entre les élèves. Il « se retient d'intervenir et observe plus qu'il ne parle ».
- Une **posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes. Il se situe comme garant : ses apports sont ponctuels, souvent en fin de séance. Les savoirs, les techniques sont nommés et la place du métalangage est forte. Il y a des gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatifs.
- Une **posture de lâcher-prise** : la responsabilité du travail est dévolue aux élèves et ces derniers sont autorisés à expérimenter les chemins de leur choix. C'est une posture de la confiance.
- Une **posture dite « du magicien »** : l'enseignant capte l'attention par des jeux, des gestes théâtraux ou des récits frappants. Il cherche à « faire deviner ».

Bucheton et Soulé mettent en évidence la variation de la nature de l'aide apportée au cours d'une même séquence pédagogique. Mais ils observent que les enseignants novices « ont le plus grand mal à abandonner les postures de contrôle et d'enseignement, même s'ils en ressentent les limites ». En revanche, chez les maîtres très chevronnés, ces différentes postures « circulent » grâce à leur capacité de moduler les formes de médiation en fonction de ce qu'ils perçoivent et observent de l'activité des élèves.

Les canadiens Pratt et Collins (1998) évoquent la notion de « perspective pédagogique » (la notion de posture n'est pas utilisée dans le sens où elle l'est dans la recherche francophone mais, selon Lameul (2008, p. 116), ces deux notions sont comparables dans leurs acceptions, considérant leur proximité de sens) ; ces perspectives sont le résultat de l'interaction entre les croyances (ce que les enseignants croient), les intentions (ce qu'ils veulent faire) et les actions des individus (ce qu'ils font réellement) en situation d'enseignement. Les auteurs identifient cinq perspectives : la transmission, le compagnonnage, le développement, la réalisation de soi et la réforme sociale :

- La **transmission** : dans cette perspective, un enseignement efficace suppose que les formateurs ont la maîtrise de leur contenu. Le processus pédagogique est façonné et guidé par le contenu.

- Le **compagnonnage** : un enseignement efficace suppose que les instructeurs sont des praticiens experts de ce qu'ils enseignent. L'enseignement et l'apprentissage sont considérés plus efficaces lorsque les gens travaillent sur des tâches réelles en contexte réel d'application ou de pratique.
- Le **développement** : Les enseignants dont le point de vue dominant est le développement sont déterminés à restructurer les représentations des personnes au sujet du contenu. Ils croient en l'émergence de processus cognitifs de plus en plus complexes et perfectionnés en lien avec une réflexion sur le contenu.
- La **réalisation de soi** : dans cette perspective, les enseignants se soucient profondément de l'apprenant, travaillant à soutenir l'effort autant que la réussite. Ils croient que tout ce qui menace le concept de soi interfère avec l'apprentissage. Par conséquent, leur enseignement s'efforce toujours de trouver un équilibre entre le fait d'engager les personnes à donner le meilleur d'elles-mêmes, tout en soutenant et consolidant leurs efforts pour que ceux-ci soient couronnés de succès.
- La **réforme sociale** : l'enseignement efficace est la recherche du changement social plus que l'apprentissage individuel. L'enseignement est vu comme instrument de changement social ; il est centré sur le collectif.

Les auteurs ont construit et validé une échelle de mesure et ont mis en évidence que les enseignants ont une, voire deux, perspective(s) dominante(s) et une perspective de soutien, qui reflètent leur manière habituelle d'agir en situation d'enseignement. Ce modèle suggère une certaine stabilité de la posture enseignante, même s'il n'exclut pas une adaptabilité à la singularité d'une situation. Ainsi, la perspective dominante n'étant pas toujours pertinente dans un format particulier (par exemple la perspective de transmission dans le format SCPE), une perspective de soutien pourrait être mobilisée pour s'ajuster aux exigences requises. Le sujet n'est pas conscient de ce processus car il s'opère dans l'action, il n'en devient conscient que par la réflexion sur l'action et lorsqu'il envisage ces trois composantes – croyances, intentions et actions – comme un tout. Ce point de vue aborde la nécessité d'approcher la subjectivité de l'individu. Se contenter d'observer les pratiques n'est donc pas suffisant pour accéder aux logiques internes qui les sous-tendent : il faut alors écouter ce que les sujets disent de leurs croyances, des intentions qu'ils visent, au regard des actions qu'ils mettent en œuvre.

Pour Deschryver et Lameul (2016), l'histoire personnelle, les habitudes acquises, l'expérience antérieure contribuent à forger la posture de l'enseignant. Cependant, dans le contexte d'une innovation pédagogique, Deschryver et Lameul font l'hypothèse d'une transformation possible de la posture lorsque l'enseignant est amené à s'engager dans un format pédagogique nouveau qui modifie ses routines (c'est le cas pour l'introduction de l'usage du numérique dans les enseignements). Leur seconde hypothèse voudrait qu'en retour la posture ainsi transformée modifierait certains facteurs contextuels (comme les modalités de collaboration entre pairs).

À l'instar de ces auteures, nous considérons que le format SCPE, compte-tenu de ses caractéristiques principales (l'incertitude et la nécessité pour le formateur de se positionner comme médiateur), génère un travail de construction d'une posture spécifique, qui peut être non habituelle pour un formateur. En retour, ce travail de construction située pourrait fonctionner comme un catalyseur d'évolution des croyances personnelles (voire collectives) sur l'apprentissage et la manière d'enseigner.

Charlier, Lameul, Peltier, Borruat, Mancuso et Burton (2012), décrivant les postures de référence des enseignants dans les dispositifs hybrides, en identifient quatre : deux postures plutôt centrées sur l'enseignement et deux postures plutôt centrées sur l'apprentissage. Les premières se distinguent par la faveur donnée au contenu ou la prémisses d'attention à l'étudiant. Les secondes, centrées sur l'apprentissage, s'orientent soit vers l'incitation de l'étudiant à se prendre en charge, soit vers la création du cadre par l'enseignant. Les auteurs montrent un lien entre le type de dispositif mis en œuvre et les effets perçus par les enseignants en termes de changement de pratique et d'engagement. Notamment, les changements sont plus marqués chez les enseignants présentant une posture plutôt centrée sur l'apprentissage. Il est question ici de *posture épistémique*, traduisant en actes des croyances sur la manière dont l'individu apprend.

Dans la fonction de facilitation, le formateur est amené à adopter une posture d'accompagnement et/ou de lâcher-prise (en référence à Bucheton et Soulé, 2009) afin de faire émerger la connaissance chez l'apprenant ; son action a à la fois des répercussions sur la mobilisation des connaissances, et sur leur réajustement et restructuration dans la complexité des situations rencontrées. Mais nous avons vu que cette posture est en tension entre différentes logiques, en particulier une logique d'enseignement (transmission) *versus* une logique de l'apprentissage (facilitation). Ainsi, en accord avec Charlier, Roussel et Boucenna (2015, p. 163), nous pensons que :

« La posture adoptée par le formateur dans son travail peut être révélatrice du rapport du formateur à l'expérience des formés. Elle peut être descendante (il apporte son expérience), neutre (il accepte celle de l'autre), valorisante (il donne une connotation positive à l'expérience de l'autre et au travail sur celle-ci). Postures et rôles se traduisent dans des gestes professionnels, certains seraient explicitement tournés vers l'apprenant, d'autres vers la gestion de l'environnement de formation, d'autres encore vers le formateur lui-même ».

4.2. Notions de genre et de style professionnel

Si la posture du formateur se façonne dans ses croyances et ses intentions, elle est empreinte de son histoire et de sa culture professionnelle. C'est ce que Clot et Faïta (2000) nomment le *genre professionnel*. Celui-ci se définit comme « les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail ». C'est ce qui est commun à une profession, ce que ses membres savent devoir faire sans qu'il soit nécessaire de spécifier la tâche à chaque fois. Au-delà, c'est une inscription de la mémoire sociale et collective qui colore l'activité du sujet, formant ainsi un répertoire d'actes : manière de se tenir, manière de s'adresser aux apprenants, manière de commencer une activité et de la finir. Le genre professionnel se comprend

comme un préfabriqué, un pré-travaillé social, un stock de « mises en actes », de « mises en mots », une conceptualisation pragmatique (Samurçay et Pastré, 1995). Il marque l'appartenance à un groupe professionnel et oriente l'action en lui donnant une trame. Il désigne et traduit des façons de voir et d'agir, considérées comme justes par le groupe de pairs à un moment donné. Il s'apparente à un système plus ou moins souple de variantes normatives sur la manière d'agir ou de s'abstenir d'agir dans des situations professionnelles. Mais c'est d'abord dans ce qu'il a d'impersonnel que le genre s'exprime dans l'activité du sujet. Chez les formateurs infirmiers, nous pensons que l'histoire professionnelle et la culture soignante marquent profondément la manière dont ils vont former leurs pairs, et donc en particulier la manière dont ils vont s'engager dans l'activité, comme nous l'avons brièvement évoqué au chapitre II, partie 1.

Cependant, nous disent Clot et Faïta (2000, p. 15), chaque professionnel se trouve en tension avec le genre, il va le styliser : « le style participe du genre auquel il fournit son allure ». Dans l'activité, toujours singulière, le sujet transforme le genre au moment réel de l'activité, au moment d'agir et en fonction des circonstances et du contexte. C'est donc une métamorphose du genre en cours d'action. Le style, c'est aussi, poursuivent les auteurs, la distance qu'un professionnel interpose entre son action et sa propre histoire, car le sujet est toujours prémédité (conditionné) par ses propres scripts, sédimentés au cours de sa vie, comme un stock de « prêts-à-agir » en fonction de son évaluation de la situation, et qui facilite, contraint ou même fourvoie son action.

Au sein des Ifsi, les formateurs exercent en équipe. Cette modalité d'exercice en équipe est un terreau fertile pour la construction du genre professionnel, d'autant qu'ils ont tous été infirmiers avant d'être formateurs et sont imprégnés d'une culture soignante commune. Ils ont tous « encadré » des étudiants lorsqu'ils étaient infirmiers, selon le modèle du compagnonnage. Nous postulons que ces scripts sont fortement ancrés dans leurs gestes professionnels de formateurs.

4.3. Gestes de métier, gestes professionnels et gestes d'ajustement

Dans la lignée des travaux de Clot et Faïta sur le genre et le style, Jorro (2002, 2006) introduit de la corporéité dans la pratique enseignante en utilisant la notion de *geste*. Elle s'est attachée à construire une distinction entre *gestes du métier* et *gestes professionnels*. Les **gestes du métier** véhiculent les codes propres au métier, ils s'appuient sur un ensemble de codes sociaux caractéristiques, d'invariants opératoires structurant l'activité, se déclinant comme un répertoire de gestes, de séquences scénarisées, ainsi que l'existence d'un code de valeurs, de jugements d'utilité et de beauté qui traduisent le rapport au métier et à l'efficacité de l'action. Les gestes de métier sont transmis, appris en formation et au cours de l'exercice professionnel. Leur appropriation signe l'appartenance à une communauté de pratiques et fonde le rapport à une professionnalité et aux pairs.

Le **geste professionnel** est défini comme « un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet » (Jorro, 2011, citée par Pana-

Martin, 2015). En ce sens, il est incarné, approprié, reconfiguré par l'enseignant. Ainsi, les gestes professionnels sont l'expression de la posture professionnelle (Jorro, 2016). Ils sont « la chair même de l'activité de l'enseignant » (Soulé, 2014).

En somme, les gestes de métier ont quelque chose à voir avec le genre professionnel – en tant que réceptacle d'une culture professionnelle – tandis que les gestes professionnels ont quelque chose à voir avec le style. Les gestes professionnels intègrent les gestes de métier en les mobilisant de façon particulière, propre et singulière à l'individu. C'est ce que, dans la démarche ergologique, Schwartz nomme la resingularisation et la déneutralisation des normes (Schwartz, 2003, p. 85). Ces gestes sont donc l'expression de la posture de l'enseignant.

Les gestes professionnels sont composés de plusieurs types de gestes. Témoinant du réel de l'activité, ils sont le signe de processus d'ajustement, d'agencement et de régulation et se construisent dans l'interaction en situation. Jorro (2006) en identifie quatre types et élabore une matrice de l'agir enseignant (Figure 8) :

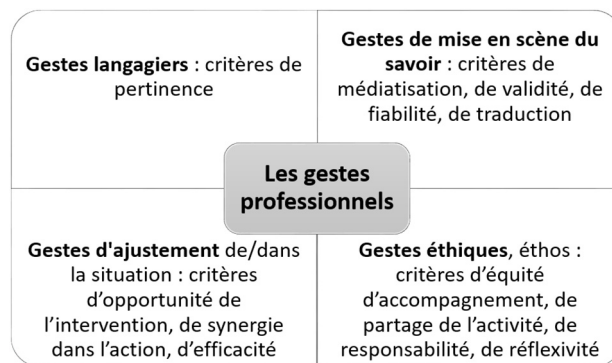


Figure 8 : Matrice de l'agir du professeur, Jorro, 2006

Pour Jorro, les **gestes langagiers** décrivent la posture énonciative de l'enseignant, ses accents didactiques, son lexique, sa tonalité langagière. Les **gestes de mise en scène du savoir** visent à orienter l'activité des apprenants et comportent l'utilisation de l'étayage, la validation des éléments de réflexion produits, etc. Les **gestes éthiques** traduisent la position de l'enseignant dans la relation pédagogique, et donc sa posture. Enfin, les **gestes d'ajustement** révèlent la part adaptative : ils visent à réguler l'action *via* l'utilisation de stratégies, la saisie des aléas, l'actualisation, l'utilisation des supports, la prise de notes, etc. Ce sont des gestes qui, dans le cours d'action, c'est-à-dire dans la séance que l'enseignant conduit, lui permettent de s'adapter aux comportements, aux réponses des élèves. Donc les paramètres qui conditionnent les gestes d'ajustement sont précisément les comportements des élèves, leurs postures, y compris physiques, leurs productions langagières, qui autorisent ou n'autorisent pas l'enseignant à maintenir les enjeux de contenu et d'apprentissage qu'il s'était fixés. L'ajustement, c'est réagir au plus près des propositions des élèves sans perdre de vue ses intentions premières, c'est faire des compromis pour s'ajuster aux exigences présentes de la situation.

Ainsi, le geste d'ajustement représente le principe fondateur du geste professionnel. Ce qui fait la professionnalité de l'enseignant est là, dans les gestes d'ajustement à la situation toujours singulière à laquelle il doit faire face. Dans la situation de formation *via* la SCPE, les gestes professionnels du formateur s'inscrivent dans un contexte d'incertitude élevé, ce qui donne la part belle aux gestes d'ajustement. Nous savons en effet que dans le cadre de ce format, que ce soit au cours de l'exercice simulé ou lors du débriefing, le référentiel est plutôt ouvert. Cette caractéristique d'ouverture signifie qu'il est possible d'emprunter un chemin inédit (De Ketele, 2014) en fonction des événements imprévus qui peuvent surgir. La capacité, mais aussi la volonté d'exploiter ces opportunités, peuvent révéler des logiques d'action profondément ancrées.

Bucheton et Soulé (2009, p. 32) identifient cinq **préoccupations** centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant. Ces préoccupations sont en quelque sorte les piliers sur lesquels s'élabore son agir, ses organisateurs pragmatiques, tels que les ont conceptualisés Pastré *et al.* (2006). Il s'agit : 1) de piloter la séance et d'en organiser le déroulement, 2) de maintenir un espace de travail et d'interactions langagières, 3) de tisser ou d'aider à tisser le sens de ce qui a été produit en situation, 4) d'étayer le travail de conceptualisation, et 5) d'atteindre les objectifs visés. Ces invariants de l'activité, nous disent Bucheton et Soulé, se retrouvent de la maternelle à l'université, et constituent le substrat des gestes professionnels. Ces préoccupations – et par conséquent les gestes qui les expriment – présentent les caractéristiques suivantes :

- Elles sont systémiques : elles interagissent et rétroagissent les unes avec les autres,
- Elles sont modulaires : les unes répondant plus spécifiquement à un moment de la séance, les autres étant alors en retrait,
- Elles sont hiérarchiques : selon les enjeux prévisibles ou inopinés, l'une devra venir au premier plan, afin de préserver les conditions d'un apprentissage favorable,
- Elles sont dynamiques : leur mise en synergie évolue au cours de la séance. De plus, selon le degré d'expérience de l'enseignant, elles sont parfois embryonnaires, puis se développent et se précisent, façonnant alors la posture de l'enseignant.

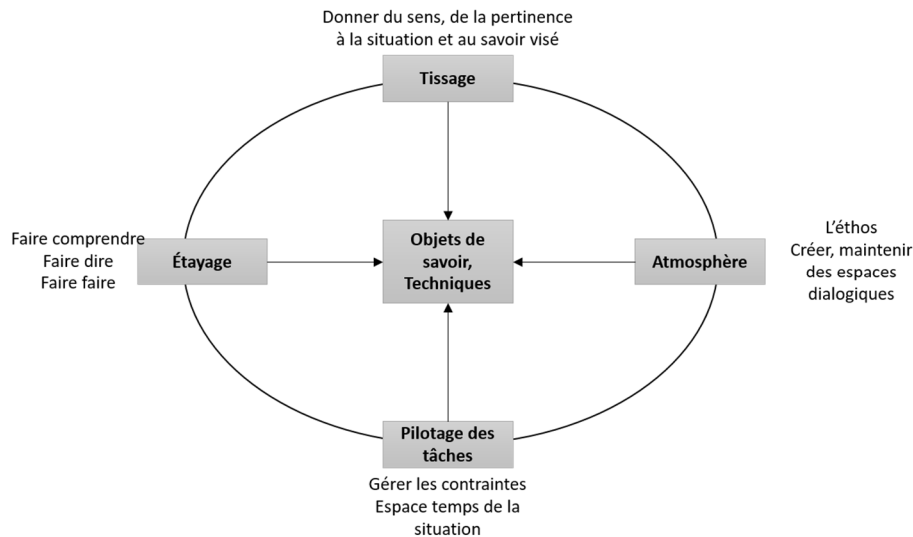


Figure 9 : Multi-agenda des préoccupations enchâssées, Bucheton et Soulé, 2009

Les **gestes d'atmosphère** ont pour finalité de créer et maintenir l'espace dialogique en favorisant un climat général cognitif et relationnel qui stimule l'implication et la prise de parole des apprenants. Ce sont essentiellement des gestes langagiers, le langage étant considéré dans son acception large : mots, tonalité, attitudes, déplacements, etc., autrement dit ce qui relève de la communication verbale et non verbale. Pour Bucheton, ces gestes révèlent une partie du style propre de l'enseignant.

Les **gestes d'étayage** – concept emprunté à Bruner – représentent « la préoccupation centrale et organisatrice » de l'agir enseignant. Ils traduisent les intentions d'accompagner, de guider, de montrer ou de transmettre. Le passage d'une posture à une autre est constant, nous disent les auteurs, mais ils ajoutent qu'il s'effectue selon des dosages variables selon les enseignants. Sa « forme ultime et paradoxale est ce que nous appelons « l'apparent lâcher-prise » » (*Ibid.* p. 59). À l'opposé, une forme négative de l'étayage est le « sur-étayage » dans lequel l'enseignant fait ou dit à la place des apprenants, comme nous l'avons évoqué *supra*.

Les **gestes de pilotage** des tâches visent à gérer les diverses contraintes pratiques de la situation : son déroulement, la gestion du temps, etc., en quelque sorte son organisation générale, à partir du conducteur de la séance. Ces gestes reflètent le travail d'ingénierie consistant à construire et à conduire une séquence pédagogique permettant de structurer l'activité des apprenants.

Les **gestes de tissage** représentent une forme d'étayage spécifique qui vise la construction du sens ; ils ont pour but de faciliter l'entrée des apprenants dans l'activité et à faire le lien avec ce qui se situe en dehors de la séance : le dehors de l'école, la scène professionnelle, etc. Il s'agit de favoriser la transition avec d'autres enseignements, de préparer le transfert.

Enfin, la **centration sur le savoir à enseigner** constitue la préoccupation didactique, la « cible floue », nous disent Bucheton et Soulé, (2009) : elle représente l'objet de l'activité pédagogique.

4.4. Stabilité et variabilité de la pratique enseignante

Nous avons évoqué *supra* le couplage invariance-adaptation des pratiques situées. Si ce couplage met en évidence la double dimension de stabilité et d'ajustement à la situation singulière, nous nous questionnons à présent sur la stabilité des pratiques chez un même enseignant, dans la mesure où nous nous intéressons à la question des profils d'engagement. Pariès, Robert et Rogalski (2008, cités par Rogalski et Robert, 2015, p. 102) signalent :

« Un résultat important des recherches est la stabilité intra-individuelle des pratiques des enseignants expérimentés, liée à leur cohérence, et dont on a trouvé qu'elle se marque notamment dans la composante médiative, associée aux choix de gestion. [...] Cela implique qu'un enseignant changera très difficilement sa manière de gérer sa classe ».

Ce constat a été confirmé par plusieurs études. Nous avons évoqué plus haut différents auteurs (Crahay et Fagnant (2007), puis Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010)), ayant recensé les recherches anglophones portant sur le lien entre croyances et pratiques enseignantes. Ils mettent en évidence que les croyances, forgées dans l'histoire éducative du sujet, dans sa formation initiale, dans ses expériences, fonctionnent comme une épistémologie personnelle, et qu'à ce titre, elles évoluent peu. Cette stabilité nous permet d'envisager que les pratiques des formateurs en SCPE sont relativement stables dans le temps, à partir du moment où ces derniers sont suffisamment expérimentés et à l'aise dans le format.

En revanche, d'autres études (évoquées par Crahay, 1989) montrent une variabilité des pratiques chez un même enseignant, en fonction des situations d'enseignement dans lesquelles il agit. Il y aurait même davantage de variabilité intra-individuelle selon les situations, que de variations interindividuelles pour un même type de situation. Ainsi, c'est le type de situation, ainsi que les circonstances, qui détermineraient le comportement de l'enseignant. Altet, Bru, Bressoux et Lecomte-Lambert (1994-1996, cités par Altet, 2009), étudient les pratiques des enseignants du primaire sur une période de deux ans ; ils établissent que la variabilité intra-maitre, à conditions de travail différentes, est plus élevée que la variabilité inter-maitres à conditions égales. Les auteurs en déduisent que l'enseignant est un bricoleur en situation et qu'il ne règle pas méthodiquement son action en toutes circonstances. Ces éléments amènent à penser alors qu'en fonction du format pédagogique, les enseignants ont des pratiques diversifiées. Mais à l'intérieur d'un même format, les pratiques sont-elles très variables chez un même enseignant ou varient-elles en fonction des circonstances et du contexte de l'action ?

Lison et Bédard (2016), à propos de ce qu'ils nomment la *posture épistémique*, montrent une stabilité de cette posture chez des enseignants observés sur deux séances (« aller » et « retour » dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage par problèmes). Cette posture épistémique dépendrait de la manière dont ces formateurs ont été formés, se modelant sur le style d'animation proposés aux enseignants lors de leur formation à la pédagogie. Les auteurs relèvent également une cohérence interne entre le discours lors de l'entretien et les actions réalisées en situation. En outre, selon eux, la posture épistémique adoptée

par les enseignants aurait une influence sur la manière dont les étudiants perçoivent le programme et leur future profession (p. 12).

Une comparaison des pratiques observées chez plusieurs enseignants censés mettre en œuvre la même méthode montre des écarts interindividuels importants et une grande variabilité (Altet, 2009). Nous nous demandons alors si le format simulation peut générer des comportements comparables d'un formateur à l'autre ou si au contraire, ce format met en évidence des pratiques particulièrement différentes d'un formateur à l'autre. Il ne fait aucun doute que dans ce format, le bricolage est une constante pour les formateurs ; l'un des formateurs rencontrés lors de l'enquête préliminaire l'avait évoqué : « on sait que ça va bricoler » (F2). Aussi il est probable que ces pratiques soient chaque fois très singulières. Pourtant, elles sont probablement organisées et structurées par des concepts pragmatiques qui, d'autant plus en situation incertaine, semblent pouvoir fonctionner comme un canevas pour guider leurs pratiques. Nous pensons que ces invariants de la pratique, mobilisés dans la situation dynamique, peuvent traduire leurs profils d'engagement.

5. Synthèse du chapitre II

La littérature relative aux pratiques pédagogiques nous conduit à retenir plusieurs points fondamentaux. D'abord, nous repérons la complexité de ces pratiques de par leur caractère multidimensionnel : certains auteurs évoquent une double composante personnelle et collective, d'autres repèrent des composantes internes (cognitive, personnelle) et externes (médiative, sociale, institutionnelle). Ces composantes sont en partie observables en situation au travers des gestes professionnels, d'autres ne sont accessibles que par l'explicitation du sujet. Elles s'articulent entre elles et traduisent notamment les croyances du professionnel et ses intentions. Ces croyances sont de nature à la fois personnelle (généralement biographiques et expérientielles) et collective (socialement incorporées) et fonctionnent pour chacun comme une épistémologie personnelle. Les pratiques, situées par nature, sont régulées par des organisateurs pragmatiques qui structurent et organisent le couplage invariance-adaptation en agissant comme canevas général (ou modèle opératif). Celui-ci traduit les cibles privilégiées et les logiques d'action sous la forme de concepts pragmatiques et, dans le même temps, signe les compromis que l'enseignant est amené à opérer dans le feu de l'action pour s'ajuster à la singularité de chaque situation.

Les pratiques sont ensuite interrogées au regard de leurs manifestations. Nous retenons la notion de posture, telle que définie par Lameul (2006, 2008) comme la « manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ». La posture révèle ainsi tout à la fois le rapport au savoir, la relation à l'apprenant, à la tâche et à soi-même. Elle s'actualise dans les gestes professionnels du formateur en situation. Selon Jorro (2006, 2011), le geste professionnel est défini

comme « un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet ». Il est caractérisé par quatre types de gestes : les gestes langagiers, les gestes de mise en scène du savoir, les gestes éthiques et les gestes d'ajustement. Ces gestes professionnels reflètent les préoccupations enchâssées que le formateur poursuit : la création de l'atmosphère, le pilotage des tâches, l'étayage et le tissage de sens (Bucheton et Soulé, 2009) en vue de l'atteinte des objectifs. Ces préoccupations sont autant de cibles que le formateur va gérer de façon singulière, mais dont il est possible de repérer les logiques d'action au cœur des gestes.

Ainsi, le profil d'engagement du formateur peut ici se révéler. Car la littérature nous donne aussi des éléments probants relatifs à la stabilité de ces pratiques. Si le rapport stabilité/variabilité est questionné au regard de la composante médiative de la pratique, nous retenons l'idée qu'il apparaît d'une part une relative stabilité des pratiques chez un même enseignant pour un même format (Crahay et Fagnant, 2007 ; Crahay *et al.*, 2010), mais aussi que pour un même format, il peut exister une variabilité inter-formateurs importante (Altet, 2009). Ces études nous confortent dans l'hypothèse que nous pouvons trouver différents profils d'engagement dans la SCPE et que les manifestations de ces profils peuvent montrer une variabilité importante entre individus, traduisant des croyances et des préoccupations différentes chez les formateurs.

Chapitre III : Reformulation de l'objet de recherche

À partir de l'ancrage conceptuel relatif à nos deux variables d'étude, nous allons à présent reformuler l'objet de recherche et préciser la manière dont nous allons l'aborder. Notre thèse se cible sur l'étude de l'engagement dans l'activité SCPE. L'activité est considérée *via* le prisme des théories de l'activité, et peut être définie comme « tout ce que fait un agent (individu ou collectif) à un moment donné, alors qu'il est engagé dans une pratique sociale » (Durand, 2012, p. 22). Par ailleurs, nous considérons l'engagement dans sa double dimension cognitive et comportementale.

Aussi, par « *engagement dans l'activité* », nous entendons : « **tout ce que fait le formateur en amont, pendant, après et « autour » des séances de SCPE, c'est-à-dire tous les actes qu'il pose et qui sont en rapport avec ce format, et qui témoignent de la nature et de la force du lien qui le relie à cet objet** ».

Au fil de nos lectures, l'objet de recherche s'est façonné et s'est orienté vers l'étude du lien d'influence entre profil d'engagement et pratiques pédagogiques dans le contexte des séances de SCPE. **Notre recherche vise à comprendre comment se construit l'engagement des formateurs dans cette activité, comment il se manifeste en situation et en fonction de quoi, et ce qu'il produit sur la personne et sur son environnement.** Cette problématique se résume en **quatre grands objectifs** :

1. Nous postulons qu'il existe **différents profils d'engagement** dans l'activité ; notre premier objectif vise à en identifier les caractéristiques et les logiques qui les sous-tendent. Nous cherchons notamment à identifier les facteurs personnels et environnementaux qui nourrissent cet engagement.
2. Compte-tenu de la dimension fortement collective de cette activité, nous nous interrogeons sur l'influence de celle-ci sur l'engagement des formateurs. En particulier, nous cherchons à repérer si, au sein d'une même équipe, apparaissent des profils d'engagement similaires et si oui, qu'est-ce qui les détermine ? Autrement dit, **la dimension collective de l'activité a-t-elle une influence sur la manière dont les formateurs s'y engagent ?**
3. Nous cherchons ensuite à **identifier s'il existe un lien d'influence entre ces profils et les pratiques pédagogiques, en particulier sur la construction de la posture.** Le profil d'engagement peut-il expliquer une variabilité des pratiques inter-formateurs ? Existe-t-il des facteurs personnels et contextuels plus favorables à la construction de la posture de facilitateur ?
4. Nous nous demandons enfin, dans une perspective de causalité réciproque, **ce que cet engagement produit chez ces formateurs et au sein des équipes pédagogiques ?** En particulier, cet engagement produit-il un changement de nature développementale chez le formateur ? Produit-il du changement sur le collectif ?

Les deux premiers objectifs seront traités dans la partie 4, le troisième objectif fera l'objet de la partie 5, et le quatrième représentera un élément de mise en perspective abordé dans la partie 6.

Nous étayons notre postulat de l'existence de différents profils d'engagement en estimant que certains formateurs se saisiraient de ce format pédagogique et s'y engageraient parce qu'il leur donnerait l'opportunité d'utiliser des technologies (simulateur) pour former, quand d'autres seraient plutôt attirés par la conduite du débriefing, ou bien encore parce qu'il leur donnerait la possibilité de travailler en collaboration étroite avec leurs pairs ou dans une plus grande proximité avec les étudiants, et peut-être encore pour servir un projet professionnel ou parce qu'ils y verraient l'occasion de se replonger dans l'univers du soin, en écho à la typologie des profils d'engagement professionnel de De Ketele (2013).

Mais au-delà des potentialités d'action perçues quant à l'objet simulation (ses affordances³³), nous pensons que les formateurs s'y engagent parce que le format fait sens pour eux dans leurs représentations de la formation de leurs futurs pairs, en créant une passerelle signifiante entre l'espace de la formation et l'espace du travail. La construction de sens traduit le rapport que le sujet entretient avec lui-même, ses valeurs, ses expériences, les représentations de ce qu'il tient pour vrai, ses aspirations. Nous pensons que le format fait écho aux expériences du sujet et surtout à ses croyances sur la manière d'apprendre et d'enseigner le métier.

Selon nous, les différentes perceptions et représentations de l'objet SCPE participeraient de différentes logiques d'engagement dans ce format, en se combinant probablement dans des degrés divers, ce qui révélerait des profils d'utilisateurs. Nous pensons que ces profils peuvent se traduire dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre et peuvent alors montrer des pratiques différentes dans la manière d'aborder l'utilisation de ce format, l'enseignement *via* ce format et la relation pédagogique avec l'apprenant dans ce format.

Pour atteindre ces objectifs, l'objet de recherche sera alors étudié selon **deux niveaux de granularité** :

- Le premier niveau, de **granularité moyenne**, visera l'étude des actes que pose le formateur dans son rapport global au format SCPE (comment il s'y investit au quotidien et dans une dimension temporelle) ; à travers le discours du formateur sur sa manière d'appréhender ce format, nous chercherons à objectiver les formes et logiques d'engagement vis-à-vis de la SCPE, ce qui permettra d'identifier son profil d'engagement. Nous approcherons ainsi les facteurs personnels et environnementaux qui soutiennent cet engagement. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur le modèle de Meyer et Allen (1991) et sur la typologie de De Ketele (2013). Cette dernière n'ayant pas été vérifiée empiriquement, nous nous proposons, avec l'accord de l'auteur (De Ketele, 2015³⁴), de l'opérationnaliser en caractérisant chacune des quatre logiques, dans le contexte de l'activité cible, en construisant des indicateurs spécifiques permettant de les

³³ L'affordance est un terme issu de la psychologie, conceptualisé par Gibson (1977), qui désigne l'ensemble des possibilités d'action d'un environnement ; mais surtout, ces possibilités sont mises en relation avec le sujet qui peut (ou pas) les utiliser.

³⁴ Entretien privé avec Jean-Marie De Ketele, mars 2015.

objectiver. Ce premier niveau fera l'objet de **l'étude exploratoire** : ses résultats seront présentés en **partie 4**.

- Le second niveau représentera un **grain plus fin**, celui des pratiques en situation : il révélera comment ce profil s'exprime dans les pratiques du formateur, dans son rapport au savoir, à l'apprenant, à la tâche et à lui-même, dans son contexte d'exercice. Nous regarderons alors ses gestes professionnels, à l'aide des matrices de l'agir enseignant (Jorro, 2006 ; Bucheton et Soulé, 2009). Ce deuxième niveau fera l'objet de ce que nous nommerons **l'étude confirmatoire**, en ce sens qu'elle visera à objectiver le lien entre le profil identifié et ses manifestations comportementales au cours des séances de simulation. Elle sera présentée en **partie 5**. Nous rechercherons alors si, en fonction du ou des profils identifiés, nous retrouvons des pratiques différentes, et notamment des postures différentes. L'étude exploratoire relative aux profils viendra ainsi nourrir l'étude des pratiques, et celle-ci en retour viendra confirmer ou nuancer l'étude des profils.

En accord avec Piot (2004) et avec Bourgeois et Durand (2012), nous considérons l'étude de l'engagement dans l'activité selon une perspective écologique, ce qui suppose une approche systémique. Nous choisissons d'étudier notre objet de recherche selon une **triple perspective** :

- **Celle de l'individu** : il est ici question d'explorer le pôle expérientiel et identitaire, ainsi que le pôle des savoirs, afin d'approcher les motivations, représentations, croyances et logiques d'action des formateurs dans leur rapport à l'activité SCPE, autant d'éléments qui constituent leur profil d'engagement ;
- **Celle du collectif** : il s'agit d'explorer le contexte organisationnel de l'activité dans sa dimension collective. Ainsi, l'approche du collectif de pairs dans cette activité est une perspective à prendre en compte pour comprendre l'engagement des formateurs. Il s'agit ici aussi d'explorer le pôle de la situation et du contexte de l'action de formation ;
- **Celle de l'organisation** : Cette activité s'inscrit dans un cadre institutionnel qui procure des ressources pour l'activité ainsi que des contraintes. Ces éléments impactent nécessairement l'engagement des formateurs, comme facteurs favorisants ou freinateurs.

Dans cette perspective systémique, nous devons alors rencontrer plusieurs formateurs d'une même équipe, et investiguer auprès de plusieurs équipes, y compris leur hiérarchie, voire auprès des étudiants. L'étude de ces différentes variables en interaction peut nous permettre de comprendre les pratiques de ces formateurs en les envisageant dans leur complexité, à partir de l'étude des processus en jeu, de leurs interactions et des différentes dynamiques internes et externes qui les composent (Altet, 2009).

PARTIE 3 :

Cadre théorique, posture épistémique et choix méthodologiques

Partie 3 : Cadre théorique et choix méthodologiques

Dans cette partie, nous présenterons le cadre théorique général dans lequel nous inscrivons notre thèse et préciserons notre posture épistémique (Chapitre I). Nous évoquerons ensuite le design de la recherche et argumenterons nos choix méthodologiques, tant dans les outils utilisés que dans les méthodes d'analyse retenues (Chapitre II). Le chapitre III en fera la synthèse.

Chapitre I : Cadre théorique général et posture épistémique

Notre recherche s'inscrit dans le champ des recherches sur les pratiques professionnelles, et plus précisément sur les pratiques enseignantes, en les abordant d'une manière particulière, sous l'angle de l'engagement dans l'activité. Notre projet vise à rendre compte des logiques d'engagement qui sous-tendent ces pratiques. L'une des hypothèses de cette recherche est que le profil d'engagement influe sur les pratiques, et en particulier sur la construction de la posture pédagogique.

1. Un cadre théorique général

« Lorsqu'il s'intéresse aux pratiques enseignantes, objet complexe s'il en est, lorsqu'il accepte que ces pratiques soient examinées à partir de cadres théoriques pluriels et potentiellement complémentaires et contradictoires, le chercheur en éducation fait en même temps le choix de dépasser les apories, voire l'illusion d'une approche monolithique et/ou implicite dans ses outils comme dans ses démarches ». (Piot, 2012, p. 114).

L'objet de recherche, envisagé dans sa complexité, exige un regard pluriel de la part du chercheur. Nous nous inscrivons ici en accord avec de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation qui prônent depuis les années 90 la diversité et la complémentarité des approches méthodologiques et des cadres théoriques pour appréhender les objets de recherche en rapport avec le travail et la formation. Ainsi, les disciplines des sciences sociales telles que la sociologie, la psychologie et leurs différents courants, ainsi que les sciences de l'éducation, fournissent des cadres théoriques, des modèles d'analyse et des outils pertinents et complémentaires pour étudier l'activité du professionnel de la formation. Récemment, Vidal-Gomel (2018), évoquait la référence à des cadres théoriques précis pour les recherches portant sur l'analyse de l'activité des personnes (principalement la clinique de l'activité, le cours d'action, la didactique professionnelle). L'auteure, s'inscrivant dans le cadre de l'ergonomie, mettait en évidence des objets de recherche et des domaines voisins et distincts (sciences de l'éducation, psychologie du travail) mais interagissant. Elle soulignait la possibilité fructueuse de « l'articulation de plusieurs cadres théoriques centraux et/ou des emprunts plus locaux de certains concepts », en précisant que les frontières entre ces cadres sont finalement assez perméables.

Cette position nous séduit, compte-tenu de la complémentarité des divers cadres théoriques que nous avons pu approcher au cours de nos recherches bibliographiques sur les questions de l'engagement et

des pratiques pédagogiques, et plus largement, sur les problématiques de l’agir et du développement professionnel dans les métiers de l’éducation et de la formation.

Néanmoins, afin de circonscrire *a minima* le cadre dans lequel nous inscrivons cette recherche, nous avons recherché un cadre théorique intégratif permettant de relier les différents modèles mobilisés. La théorie sociocognitive de Bandura (1977, 1986, 1997, 1999) nous est apparue comme résonnant fortement avec les questions de l’engagement et des pratiques pédagogiques, au regard des acceptions que nous avons choisi d’utiliser.

1.1. La théorie sociocognitive de Bandura

En effet, la théorie sociocognitive de Bandura, et notamment l’agentivité humaine dans une causalité triadique réciproque, représente un **modèle intégratif, de portée générale**, nous permettant de relier l’engagement à l’agentivité, autrement dit inscrivant le comportement d’engagement comme la résultante d’une interaction entre des facteurs personnels (les fondements psychologiques de l’action) et des facteurs environnementaux (les fondements socio-environnementaux de l’action).

« La théorie de l’apprentissage social tente d’expliquer le comportement humain en termes d’interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. C’est dans le processus du déterminisme réciproque que réside la possibilité pour les individus d’influencer leur propre destinée ainsi que les limites de l’autodirection. Une telle conception du fonctionnement humain ne fixe pas les individus dans des rôles d’objets dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci des forces de l’environnement non plus qu’elle les établit comme des agents libres qui peuvent déterminer entièrement leurs propres devenir. Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l’un de l’autre ». (Bandura, cité par Carré, 2004, p. 23).

Bandura (Figure 10) considère les comportements humains (C) en interaction avec des déterminants personnels (P) et des déterminants environnementaux (E) :

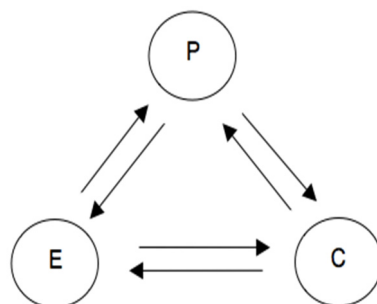


Figure 10 : Causalité triadique réciproque (Bandura, 1999)

Comme le précisent Postic et De Ketele (1988, p. 17), dont les propos font particulièrement écho à la théorie sociocognitive :

« Le mot « comportement » est utilisé ici indépendamment de son sens behavioriste, parce que l’analyse qui en est faite tient compte de la finalité de l’acte, consciente ou non, de la signification qui lui est accordée par l’acteur et par ses partenaires. La conduite est elle-même un ensemble de comportements organisés, structurés, rationnellement ou non, par rapport à une fin. Tout comportement observé doit être

analysé dans son contexte et replacé dans la confrontation des perceptions qu'en ont les partenaires, le sujet, l'observateur ».

Ainsi, les facteurs internes à la personne (P) concernent les événements vécus au plan cognitif, émotionnel et biologique et leurs perceptions par l'individu (en particulier les perceptions d'efficacité ou de compétence, les buts cognitifs, les réactions affectives, les significations pour la personne, ses représentations, etc.). Les déterminants environnementaux (E) représentent les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions aux comportements qu'il entraîne. Enfin, les déterminants comportementaux (C) rendent compte des *patterns* d'action effectivement mis en œuvre par le sujet et leur expression dans des schémas comportementaux. Ces facteurs sont en interaction deux à deux et en réciprocity :

« Dans la théorie sociocognitive, l'agentivité humaine opère au sein d'une structure causale interdépendante impliquant une causalité réciproque. Selon cette conception transactionnelle du soi et de la société, les facteurs personnels internes – sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques – les comportements et l'environnement opèrent tous comme des facteurs en interaction qui s'influencent réciproquement » (Bandura, 1999).

L'agentivité traduit l'engagement dans une organisation ou dans un projet dans la mesure où le sujet manifeste une intention d'agir, ce qui l'amène à faire des choix, à formuler une pensée anticipatrice lui permettant de mesurer les conséquences de ses actions et ainsi de réguler l'effet des contraintes qu'il va rencontrer. Enfin, par un processus de métacognition, il sera en mesure d'examiner son propre fonctionnement et d'ajuster son action future au regard des effets observés.

« L'agentivité humaine se caractérise par plusieurs aspects majeurs qui opèrent consciemment de manière fonctionnelle et phénoménale. Il s'agit de l'intentionnalité et de l'anticipation, qui permettent une extension temporelle de l'agentivité, de l'autorégulation par l'influence réactive sur soi-même, et de l'autoréflexion sur ses capacités personnelles, la qualité de son propre fonctionnement et le sens et la finalité des entreprises de son existence. » (Bandura, 2001).

Dans la perspective « agentive » de la théorie sociocognitive, les sujets sont :

« considérés comme des agents auto-organiseurs, proactifs, auto réfléchis et autorégulés, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements. Le fonctionnement humain devient le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles, comportementales et internes. » (Carré, 2004, p. 18).

Bandura distingue trois modalités de l'agentivité : celle-ci peut être l'effet direct de l'intervention de la personne, ou opérer par le biais d'une « procuration » qui amène le sujet à compter sur l'intervention d'autrui pour atteindre les résultats souhaités, ou encore être collective, lorsque l'on cherche à atteindre des buts par la coordination et l'interdépendance des efforts d'un groupe (Carré, *ibid.*, p. 31). Ces trois modalités sont intéressantes pour notre étude dans la mesure où l'engagement dans l'activité SCPE comporte une forte dimension interactionnelle et sociale.

Notre recension des écrits sur le concept d'engagement a retrouvé de manière assez systématique les trois pôles de la causalité triadique décrite par Bandura. De manière régulière, les travaux sur

L'engagement montrent l'interaction entre des facteurs personnels (P), des facteurs environnementaux (E) et les comportements (C) reflétant l'engagement. Plus spécifiquement, les facteurs P et E agissent sur C, mais il apparaît aussi que C agit réciproquement sur P et sur E car le comportement impacte à la fois la personne et l'environnement dans lequel elle agit.

Dans notre étude, le formateur s'engage dans l'activité avec son patrimoine personnel de valeurs, de croyances, de motivations, d'expériences, de dispositions, d'affectivité, etc., qui sont autant de ressources ou de freins. Ces **facteurs personnels** (P) vont interagir avec l'environnement social, physique, dans lequel se déroule l'activité. Cet environnement (E) comporte les **ressources et contraintes matérielles** (locaux, matériel, ...), **humaines** (étudiants, collègues, hiérarchie), **temporelles** (temps disponible), **pédagogiques** (dispositif de formation, séquence pédagogique), **contextuelles** (pression institutionnelle, projet pédagogique, référentiel de formation), voire **conjoncturelles** (événements, opportunités). Ainsi, le formateur va agir et transformer l'environnement (la situation, les apprenants, les pairs, l'organisation) tout comme il va être mû et transformé par lui. Il va alors manifester des **comportements** (C) (ici la manière dont il s'engage dans l'activité : les investissements qu'il fait, les actes qu'il pose, les pratiques pédagogiques qu'il met en œuvre) qui seront la résultante de l'interaction de facteurs personnels et environnementaux. Ses propres comportements agiront en réciprocité sur lui-même (car, en accord avec Bandura, nous postulons que le sujet réfléchit sur ses pratiques et leurs effets) et sur l'environnement (les apprenants, la situation, le collectif de formateurs) pour les faire évoluer et/ou les transformer.

La réciprocité ne signifie pas que ces groupes de facteurs aient la même importance, ni la même contingence, ni n'agissent selon un schéma causal unique. Ils agissent selon des combinaisons variables, dans des proportions différentes en fonction des situations.

Ce qui nous intéresse ici est l'idée que l'agentivité humaine, observée *via* l'engagement que la personne manifeste dans ce format, opère en fonction des activités en cours, des circonstances situationnelles et contextuelles, et au sein d'un réseau d'influences sociales et structurelles. Ainsi, dans les transactions agentiques, le sujet est à la fois producteur et produit.

Ces facteurs P et E se métabolisent dans un certain **profil d'engagement** dans l'activité, sous forme de déterminants psychologiques et socio-environnementaux de l'action. L'engagement, de nature comportementale, se manifeste dans la situation pédagogique et plus largement dans les situations de travail connexes. Ainsi le comportement (C) du formateur sera observé à travers ses **pratiques pédagogiques**, c'est-à-dire dans la manière dont il conduit l'activité de formation et ce qui s'y rapporte (à savoir les activités y afférant, en amont, en aval et « autour » de la situation de formation) (Vinatier et Pastré, 2007).

Notre objet de recherche se précise donc de la manière suivante dans ce schéma :

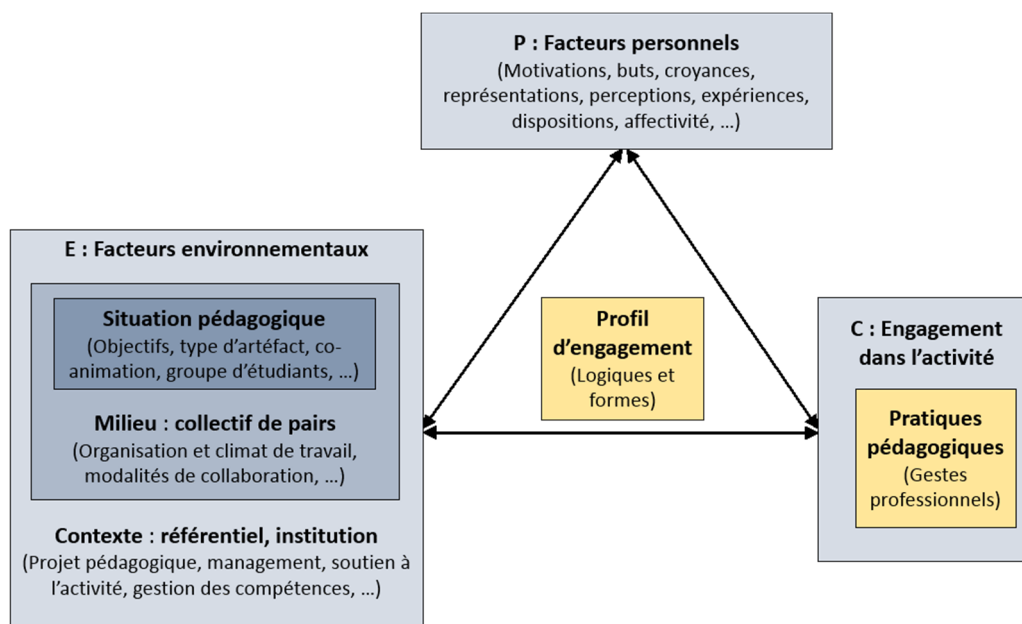


Figure 11 : Variables à l'étude dans une perspective de causalité triadique réciproque

Le **profil d'engagement** est donc relié à la variable comportementale car il est la résultante des interactions personne-environnement. P et E sont des facteurs prédictifs ou explicatifs de C. Les logiques d'action quant à elles composent le profil d'engagement : elles décrivent des manières de raisonner, de considérer le monde et d'y inscrire ses actes. Ainsi, de notre point de vue, les facteurs sont des déterminants causaux quand les logiques sont des traits caractéristiques de la manière dont l'individu conçoit le monde et son action sur le monde. C en est la résultante : ses manifestations observables.

Le profil d'engagement se situe donc à la croisée des trois pôles P-E-C ; il est relié au comportement car il est observable dans ses manifestations : les pratiques pédagogiques. Mais ses formes sont plutôt déterminées par des facteurs personnels (reliés à l'affect, aux buts, aux motivations) et ses logiques plutôt déterminées par des facteurs mixtes (à la fois par des buts personnels, des représentations, ainsi que par les affordances présentes, disponibles et accessibles dans l'environnement : opportunités de travail collaboratif, accès aux ressources, organisation de l'activité, etc.).

À l'intérieur de ce « méta-cadre théorique », nous utiliserons différents travaux comme modèles d'analyse ou comme outils méthodologiques pour nos deux études.

Tout d'abord, s'agissant de l'engagement, nous adapterons le modèle de Meyer et Allen (1991) relatif aux formes d'engagement et nous opérationnaliserons la typologie des profils d'engagement de J.-M. De Ketele (2013) pour regarder l'engagement dans ses formes et dans ses logiques, afin d'identifier ce qui le détermine : les facteurs personnels (P) et les facteurs environnementaux (E).

Ensuite, pour la variable comportementale (C), nous observerons les pratiques pédagogiques des formateurs et nous les analyserons au moyen des modèles de l'agir enseignant de Jorro (2007) et du multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009).

1.2. Une approche « orientée activité »

Pour cette seconde étude, nous nous inscrivons en accord avec Champy-Remoussenard (2005, p. 12) et choisissons une approche « orientée activité », car « cette notion fait écho à celle de travail réel, c'est-à-dire à l'intérêt porté à l'activité effective des professionnels dans les contextes et les systèmes de contraintes dans lesquels ils évoluent » :

« L'activité est une construction singulière qui « exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute [...]. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs » (Leplat (1997), cité par Champy-Remoussenard, 2005, p. 12).

Pour cela, nous emprunterons des concepts à la didactique professionnelle, et des outils à la psychophénoménologie (la technique de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994)), à la clinique de l'activité et au cours d'action, (celle de l'entretien d'autoconfrontation aux traces de l'activité). Le thème de la simulation et les nombreux concepts empruntés inscrivent assez largement notre thèse dans la lignée des travaux produits par les chercheurs en didactique professionnelle. Ce courant a pour objet l'analyse du travail en vue de la formation des compétences. La finalité de notre thèse est bien de contribuer à la compréhension des pratiques des formateurs dans le cadre de la SCPE en vue de leur formation continue. Ainsi, nous nous situons dans une approche « **orientée activité** », autrement dit « une approche [...] qui prend l'activité comme objet privilégié pour l'étude des phénomènes éducatifs et la conception d'interventions à des fins éducatives » (Durand *et al.*, 2006, cités par Vidal-Gomel, 2018, p. 9), et donc plus précisément dans le champ de la didactique professionnelle.

1.3. Un méta-cadre intégrateur : TSC et didactique professionnelle

Au total, notre cadre théorique se matérialise de la façon suivante (Figure 12, page suivante) : le « méta-cadre organisateur » de la théorie sociocognitive de Bandura fonctionne dans sa nature englobante et intégrative du phénomène observé dans ses trois composantes personnelle, environnementale et comportementale. Ce méta-cadre organisateur supporte l'intégration d'autres cadres théoriques dans la mesure où ces cadres ne sont pas en opposition. C'est le cas pour la didactique professionnelle, considérant que ce cadre permet l'étude du couplage sujet-situation : la situation étant considérée comme la variable environnementale (la situation s'inscrivant elle-même dans une dimension plus large, celle du milieu et du contexte), et le sujet dans sa singularité propre considéré comme la variable personnelle. L'activité, objet d'étude central de la didactique professionnelle, devient la variable comportementale, comprise dans sa nature interactionnelle personne-environnement (ou sujet-situation) dans la mesure où le sujet-agent fait des choix en fonction des opportunités qu'il rencontre dans son environnement et des contraintes que celui-ci lui impose. Le second couplage « invariance-adaptation » que la didactique professionnelle étudie sera utilisé à un niveau plus « micro » pour l'étude ciblée sur les pratiques pédagogiques, en regardant les gestes professionnels, et en particulier la posture.

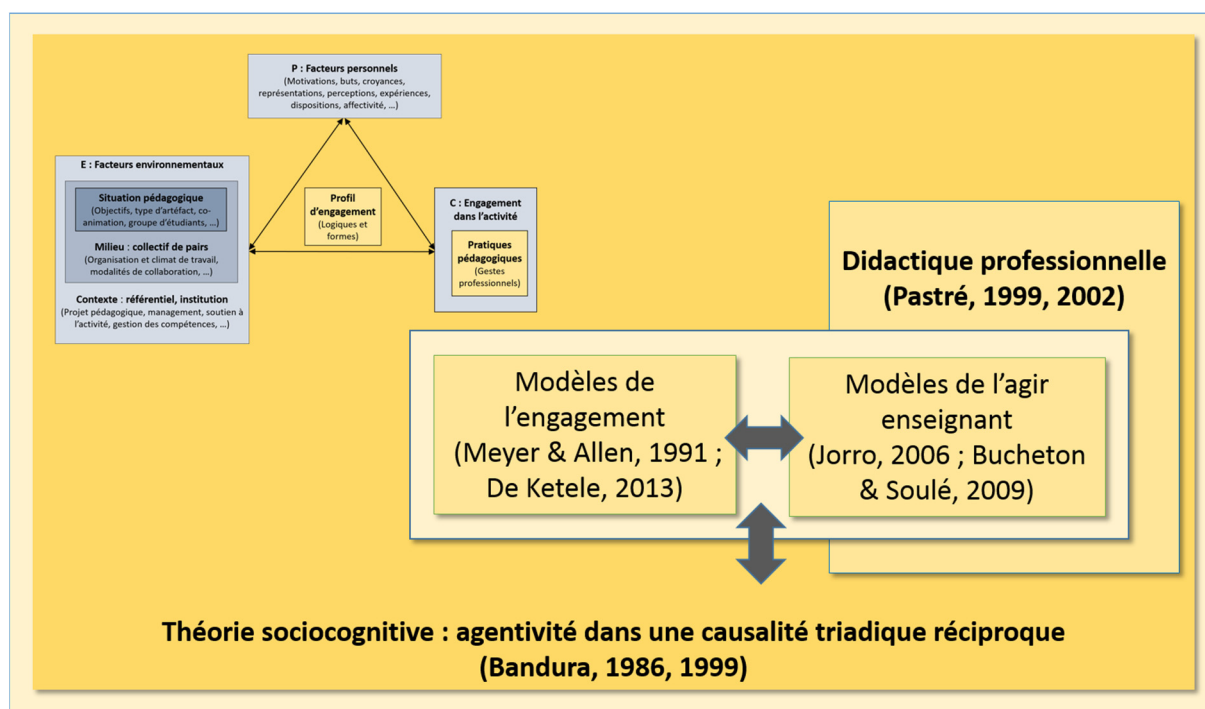


Figure 12 : Cadre théorique général de l'étude

2. Notre posture épistémique

Sur un plan épistémique, **nous situons notre recherche dans une approche constructiviste**. Cette approche revendique de tenir largement compte du contexte propre à chaque organisation (Girod-Séville et Perret, 2002). Le constructivisme considère la réalité comme un construit social, ce qui signifie qu'elle dépend de la vision qu'en a le chercheur et de l'interprétation qu'il en donne, en fonction de ses propres finalités, selon une hypothèse téléologique. Dans cette approche, l'analyste recherche les finalités des actions menées par les acteurs dans leur environnement, introduisant la complexité systémique dans les interdépendances imbriquées (Maurand-Valet, 2010). Notre contribution est donc envisagée comme « un acte de construction de représentations intelligibles, forgées par des humains pour donner un sens aux situations dans lesquelles ils se trouvent » (Avenier, 2011).

Plus précisément, notre recherche s'inscrit dans le courant des recherches interprétatives, combinant une perspective descriptive et une perspective compréhensive.

Dans une perspective descriptive, nous cherchons à produire une typologie des profils d'engagement dans l'activité SCPE, dans le but de contribuer à comprendre la variabilité – supposée – des pratiques inter-formateurs dans ce format et la diversité des dynamiques internes à l'œuvre. La démarche de classification est courante en sciences humaines et sociales :

« Élaborer une typologie consiste à distinguer, au sein d'un ensemble d'unités (individus, groupes d'individus, faits sociaux, etc.), des groupes que l'on puisse considérer comme homogènes d'un certain point de vue. Le contenu de cette notion d'homogénéité [...] se fonde généralement sur une certaine

ressemblance définie à partir d'un sous-ensemble des caractéristiques servant à décrire les unités étudiées » (Grémy et Le Moan, 1977, p. 15).

Une typologie doit ainsi répondre à deux exigences : 1) être exhaustive (toute unité étudiée doit pouvoir être affectée à au moins un groupe) et 2) les types doivent être mutuellement exclusifs (toute unité étudiée ne peut être affectée qu'à un groupe au plus). Mais, nous disent Grémy et Le Moan, ces deux exigences sont indépendantes, ce qui permet de distinguer quatre variétés de typologies, selon qu'elles sont ou non exhaustives, et que les groupes sont ou non exclusifs les uns des autres. Ce point nous permet de considérer la typologie de référence – celle des profils d'engagement professionnel de J.-M. De Ketele – comme non exclusive d'un groupe sur l'autre, puisque comme l'indique l'auteur :

« Beaucoup de professionnels se caractérisent par des engagements qui se trouvent au croisement de plusieurs logiques : le théoricien du développement professionnel dira sans doute que l'idéal type de l'engagement professionnel est celui qui trouve le juste équilibre entre les quatre logiques » (De Ketele, 2013, p. 12).

La finalité d'une typologie est de réduire un phénomène complexe en éléments bien identifiés et différenciés, aidant à expliquer certains comportements ; elle vise à élaborer un modèle explicatif permettant de rendre compte d'un phénomène social. Bien sûr, ces types idéaux sont des « formes pures », accentuant certaines dimensions typiques, et de ce fait, on ne les retrouve pas dans leur « pureté conceptuelle » chez un individu ou un groupe d'individus (Weber, 1992). En référence à Weber et Schütz, Cefaï (1996, cité par Deschenaux et Laflamme, 2007, p. 9) précise que :

« Le chercheur doit construire des types-idéaux qui énoncent des propositions compatibles avec certaines problématiques constitutives de la discipline, formulées avec la plus grande clarté et distinction de tous leurs termes, articulées les uns avec les autres par des relations d'inférence logique, et vérifiable autant que possible par observation ou expérimentation. Mais ces types-idéaux doivent être également « en accord » avec l'expérience vécue des acteurs, et prendre en compte et rendre compte des activités interprétatives et des activités pratiques à travers lesquelles ceux-ci définissent et maîtrisent les situations du monde de la vie quotidienne ».

C'est pourquoi nous estimons nécessaire de croiser les discours et les pratiques afin de rendre compte du phénomène dans sa plus grande complétude possible. Aussi, **notre seconde perspective est compréhensive ; notre recherche vise à comprendre le sens que des sujets accordent à une activité donnée, les logiques qui les animent et comment ils résolvent les tensions qui les traversent.** Nous cherchons donc à produire une compréhension du phénomène observé, généralisable à une population donnée, « par les raisons, les motifs, les calculs qui ont conduit les sujets ; des raisons semblables étant censées jouer dans des contextes semblables » (Van der Maren, 1995, p. 357). C'est ainsi que nous croiserons les résultats de nos deux études : celle des discours et celle des pratiques, considérant la double dimension cognitive et comportementale de l'engagement, afin de construire une typologie spécifique des profils d'engagement dans l'activité SCPE.

Concernant le statut du matériau empirique recueilli et exploité, nous adopterons ce que Demazière et Dubar (1997, p. 16) nomment une « posture illustrative », consistant à « faire un usage sélectif de la

parole des gens au point de l'asservir aux besoins de la démonstration conduite par le chercheur ». Les nombreux extraits de *verbatim* que nous restituerons serviront à argumenter, renforcer, justifier l'analyse du chercheur, à lui donner de l'épaisseur et de la profondeur. Ils viendront – nous l'espérons ! – témoigner de sa pertinence, de sa validité. Cette posture est complétée par une posture analytique, plus interprétative, en ce sens qu' « un propos tenu en situation d'entretien de recherche ne parle pas de lui-même » (*Ibid.* p. 34) ; le chercheur, par une série d'opérations de traduction, d'interprétation, tente de restituer le sens des actions décrites. Nous nous inscrivons dans ce processus dialectique entre les données recueillies et leur interprétation.

Enfin, nous ancrons notre recherche dans une visée praxéologique. Infirmière, puis formatrice en Ifsi, nous nous interrogeons sur les conditions de professionnalisation des étudiants. Si nous sommes convaincue que la simulation représente un format particulièrement pertinent et prometteur, nous pensons que son utilisation didactique et pédagogique est à la portée de la plupart des formateurs, mais sans doute pas dans n'importe quelles conditions. C'est, comme nous l'avons compris *via* les entretiens préliminaires, un outil puissant à la fois dans son potentiel apprenant et dans les risques qu'il comporte. Aussi, l'accompagnement des formateurs dans le développement de leurs compétences afin qu'ils puissent agir en toute conscience des différents enjeux pédagogiques, didactiques et éthiques – pour ne citer que ceux-là – nous semble d'une importance décisive. C'est pourquoi notre recherche s'inscrit dans la perspective d'une plus grande compréhension des pratiques actuelles et de leurs déterminants, afin de contribuer à la conception de dispositifs d'accompagnement des formateurs en situation de travail. De ce point de vue, notre travail se rapproche du courant de la didactique professionnelle (et plus largement de l'analyse de l'activité), en ce sens qu'il s'agit ici de mieux comprendre les enjeux auxquels sont exposés les formateurs, de mieux comprendre les dilemmes auxquels ils sont confrontés et qu'ils doivent résoudre, et en définitive de mieux comprendre leur activité afin d'optimiser leur formation et leur accompagnement en situation professionnelle.

Ces préalables ainsi posés, nous allons maintenant aborder les aspects plus concrets de notre recherche, en décrivant les conditions de recueil et de traitement du matériau empirique.

Chapitre II : Méthodologie générale

Dans ce chapitre, nous présenterons dans la section 1 le devis de recherche sur un plan global. Dans les sections 2 et 3, nous argumenterons en détail les choix méthodologiques retenus pour les deux études, tant pour la collecte des données que pour leur traitement. Enfin, les sections 4 et 5 évoqueront succinctement les choix opérés pour les investigations annexes.

1. Design général de la recherche

1.1. Canevas des différentes étapes

Notre investigation de terrain s'est déroulée selon le schéma suivant (Figure 13) que nous allons commenter au fil de cette section. Comme nous l'avons dit, notre recherche a une **double visée, descriptive et compréhensive**. Elle s'appuie sur une investigation en quatre temps de rencontre avec chaque formateur (un cinquième temps étant une restitution des conclusions de l'étude aux trois équipes).

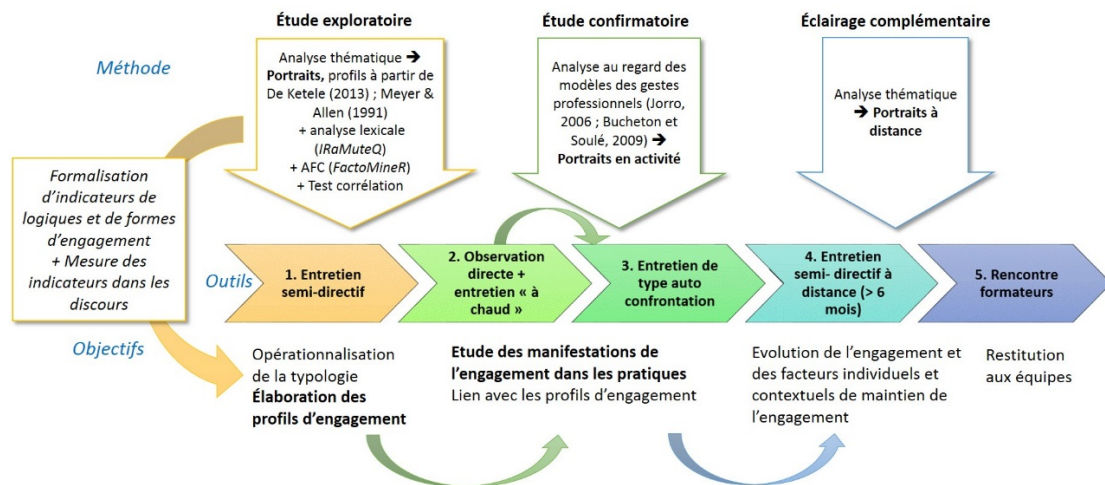


Figure 13 : Design général de l'étude

Les résultats seront présentés en deux grandes parties (Parties 4 et 5) qui rendront compte des éléments suivants :

- **L'étude exploratoire visant à identifier et caractériser les profils d'engagement** des formateurs, à partir des modèles de l'engagement que nous avons retenus. Cette analyse utilisera différentes méthodes de traitement des résultats, à partir du *verbatim* recueilli au cours d'entretiens semi-directifs lors de la première rencontre avec les formateurs. Elle fera l'objet de la partie 4.
- **L'étude confirmatoire, destinée à objectiver l'engagement dans l'activité SCPE**, à partir des pratiques observées en situation, vise à le relier aux profils identifiés en amont afin de **comprendre en fonction de quoi ces profils s'expriment et comment ils s'expriment, en particulier dans la posture du formateur**. L'étude se base sur des observations en situation et

sur des entretiens de type « autoconfrontation » visant à mettre au jour les différentes composantes des pratiques et à objectiver leurs liens avec les profils d'engagement. Elle sera présentée en partie 5.

- **L'éclairage complémentaire**, apporté par des entretiens semi-directifs réalisés à distance de plus de six mois, sera utilisé au cours de la discussion (partie 6) ; il permettra une mise en perspective de l'étude des profils d'engagement et de leurs manifestations, en intégrant la dimension temporelle.

Dans l'approche écosystémique que nous avons choisie, nous avons aussi rencontré le directeur³⁵ et le cadre supérieur (coordinateur pédagogique) de chaque Ifsi. L'entretien avec le directeur avait lieu en amont de la rencontre avec les formateurs. Il s'agissait d'un entretien semi-directif, visant à identifier les caractéristiques des Ifsi, des équipes pédagogiques et de leur organisation, ainsi que les conditions d'implémentation et de développement de l'activité SCPE ; il était notamment question d'explorer les stratégies managériales des directeurs vis-à-vis de l'activité et de la gestion des compétences pédagogiques pour la mettre en œuvre. Les entretiens avec les cadres supérieurs (coordinateurs pédagogiques), réalisés après les premiers entretiens avec les formateurs, visaient à mettre en perspective les fonctionnements d'équipe perçus au cours des rencontres avec les formateurs ; elles se sont déroulées sur un mode plus informel, à partir de nos notes et questionnements relatifs à l'organisation de l'activité, et nous ont fourni quelques clés de lecture des différents éléments recueillis. Les formateurs étaient informés de ces rencontres avec leur hiérarchie, et de leur objet. Ils étaient notamment assurés qu'aucun élément personnel de leurs discours ou de leurs pratiques ne leur seraient transmis. Dans cette même approche écologique, nous avons réalisé en parallèle un sondage en ligne auprès des étudiants de tous les groupes que nous avons observés ; ce sondage, réalisé avec l'accord des directeurs et des formateurs, a été proposé dans les jours suivant les séances de simulation observées. Ainsi, pour compléter le design général, nous incluons dans le schéma suivant les investigations annexes pour les situer dans le déroulement de l'étude :

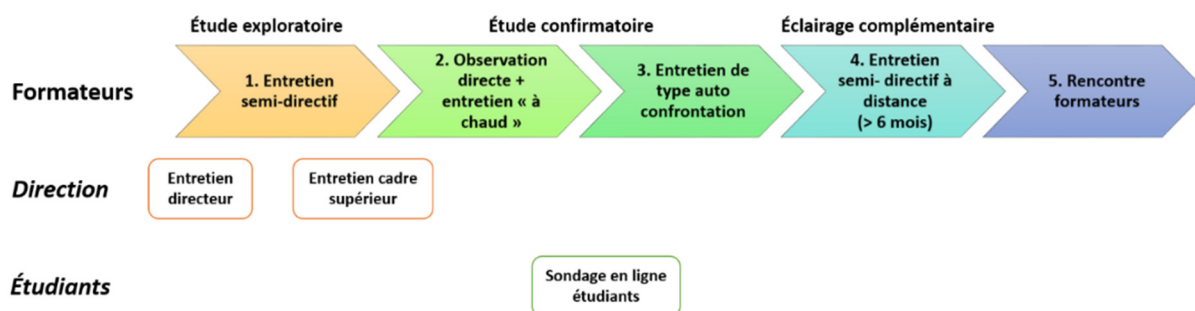


Figure 14 : Design général de l'étude et investigations annexes dans une approche écologique

³⁵ Par habitude, nous utiliserons les termes « formateur », « directeur » et « cadre supérieur » au masculin dans leur sens générique, étant entendu que ces fonctions sont occupées par des femmes ou par des hommes.

Les sous-sections suivantes vont préciser les choix méthodologiques que nous avons opérés, en fonction des différents objectifs visés. Premièrement, nous évoquerons les outils d'investigation choisis et leurs modalités. Ensuite, nous expliquerons comment nous avons constitué notre échantillon. Enfin, nous argumenterons le choix des méthodes de traitement et d'analyse du corpus de données.

1.2. Les instruments de collecte de données utilisés

Comme annoncé *supra*, nous avons utilisé plusieurs outils d'investigation : l'entretien semi-directif, l'observation directe et un « entretien d'explicitation par autoconfrontation » (Piot, 2012, p. 122). Nous allons à présent en préciser les intérêts et les modalités pour notre étude.

1.2.1. L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est une méthode de recueil de données s'inscrivant dans des approches qualitatives et interprétatives, relevant en particulier du paradigme constructiviste (Lincoln, 1995, cité par Imbert, 2010). Il est structuré à partir d'un guide comportant une série de questions en lien avec les objectifs d'exploration poursuivis par le chercheur. Ses modalités sont les suivantes (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 171) :

« Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé, afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de la manière aussi naturelle que possible ».

Les questions ouvertes doivent permettre à l'interviewé de développer sa pensée. Cela n'exclut pas la présence de questions plus dirigées ou fermées destinées à obtenir des réponses précises, et de questions de relance visant à faire préciser le propos. La conduite de l'entretien semi-directif exige une posture éthique et empathique. L'accès au discours authentique du sujet nécessite de la part du chercheur une neutralité bienveillante, une curiosité pour l'Autre, une écoute attentive et active, afin d'entrer dans son univers de sens et pouvoir ainsi le décrypter tout en conservant une juste distance. Il est donc nécessaire d'établir une relation de confiance avec la personne afin qu'elle accepte de livrer des éléments personnels. Pour établir ce lien de confiance, il convient de clarifier au préalable les objectifs de l'entretien et ses modalités, de l'introduire avec des questions d'ordre assez général et moins « engageantes » pour aller progressivement vers des questions plus personnelles ou demandant davantage d'implication et de réflexion au sujet.

Pour notre étude, nous avons utilisé l'entretien semi-directif lors de la première rencontre avec les formateurs. Compte-tenu de l'objectif visant l'élaboration des profils d'engagement, il était nécessaire d'obtenir des informations permettant d'identifier avec précision les différentes logiques et formes d'engagement dans l'activité. Il s'agissait notamment de recueillir des éléments relatifs à la trajectoire professionnelle de chaque sujet, tant dans son parcours de soignant que dans son parcours de formateur,

d'approcher ses croyances en matière d'enseignement et d'apprentissage, et de retracer l'origine, les motivations, les perceptions et les modalités de son engagement dans l'activité SCPE. Pour cela, nous avons construit un guide d'entretien comportant près de 40 questions (Annexe IV), dont nous évoquerons plus précisément le contenu dans la section 2 *infra*. Ces entretiens ont été conduits avec la souplesse nécessaire à l'élaboration de la pensée de la personne, ainsi que Van Campenhout et Quivy l'ont préconisé. Nous avons aussi utilisé l'entretien semi-directif pour nos rencontres avec les directeurs (voir guide d'entretien en Annexe III). Nous l'avons encore utilisé lors de la rencontre à distance avec les formateurs, à partir d'un guide élaboré en fonction des caractéristiques spécifiques de chacun et de ce que nous savions de son engagement dans l'activité et du contexte local de son institut (voir exemple en Annexe VI).

1.2.2. *L'observation directe*

L'observation directe se définit comme « la possibilité d'aller voir les acteurs en situation et de saisir les pratiques sociales en temps réel » (Arborio, 2007). Observer des situations éducatives « c'est centrer son attention sur les partenaires qui y sont engagés, c'est analyser l'interdépendance de leurs comportements » (Postic et De Ketele, 1998, p. 17).

Observer l'engagement dans l'activité SCPE dans ses manifestations comportementales aurait nécessité une observation de type ethnographique. En effet, celle-ci suppose un temps d'observation assez long, permettant au chercheur de s'immerger dans un milieu et de se fondre dans le décor, habituant ainsi formateurs et étudiants à sa présence. De ce fait, il devient aisé d'observer les dynamiques personnelles et collectives à l'œuvre, à la fois en situation d'enseignement et en dehors, dans les temps de réunions, de préparation des séquences pédagogiques, de concertation informelle, etc. Cependant, compte-tenu du panel relativement important de formateurs (seize), et du temps dont nous disposions, il n'était pas envisageable de procéder à un tel choix. Nous avons donc opté pour une observation unique d'une séance de simulation par formateur, sachant que ces séances duraient entre une demi-journée et une journée.

Sur un plan méthodologique, l'observation doit d'abord rendre compte du contexte dans lequel les pratiques sont mises en œuvre (Arborio, 2007). Cette contextualisation est nécessaire pour pondérer l'analyse des comportements au regard des conditions particulières de l'action ou pour resituer le caractère singulier de certaines pratiques. Par exemple, il sera nécessaire de tenir compte de circonstances inhabituelles ou d'un incident qui vient perturber le déroulement prévu, même si, précisément, un aléa ou un incident critique peut être intéressant à explorer pour observer certains comportements (en particulier des gestes d'ajustement).

Ensuite, le chercheur doit pouvoir cibler les éléments qu'il veut recueillir. Il s'agit de réfléchir aux conditions d'une observation « armée », soutenue par une grille d'observation ciblée sur des faits pertinents au regard de l'objet de recherche. L'observation devient donc sélective et

interprétative (Bonnemain, Perrot et Kostulski, 2015) ; elle est sélective parce qu'elle prend appui sur des connaissances qui la déterminent et l'orientent (en particulier pour notre cas, les « moments critiques » identifiés par Pastré (1997) et les gestes professionnels conceptualisés par Jorro (2007) et Bucheton et Soulé (2009)), et elle est interprétative parce qu'elle tend à atteindre un but : ici, relier les profils d'engagement aux pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre.

Enfin, la question de l'observateur n'est jamais réglée une fois pour toutes (Arborio, 2007). Même dans une observation non participante comme c'est le cas ici, l'observateur n'est jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe, et il n'est jamais à l'abri d'une interaction avec les participants. Dans notre cas, même en nous présentant comme chercheur, les formateurs savaient qu'ils avaient affaire à un de leurs pairs, à un praticien habitué aux séances de simulation, et précédé d'une petite notoriété grâce à la publication d'articles relatifs à la simulation (Policard, 2014, 2015). De ce fait, nous étions considérée par eux comme un expert de la simulation (certains nous disant dès le premier contact qu'ils nous avaient lue !) pouvant de ce fait poser sur leurs pratiques un regard d'évaluateur. Là encore, la question de la confiance accordée au chercheur se pose avec peut-être davantage d'acuité que lors des entretiens. Car le regard de l'observateur n'est pas neutre. Il est nécessairement influencé par sa propre expérience et par sa connaissance du sujet. Pour notre part, notre statut de formateur en Ifsi constituait à la fois un atout et un biais : il nous donnait une connaissance de l'organisation de la formation infirmière et des codes sociaux relatifs à la profession. Il nous permettait aussi d'être reconnue et acceptée facilement par ces formateurs comme « une des leurs ». Mais cette connaissance du milieu comportait en même temps un risque d'interprétation orientée et biaisée par notre filtre et nos propres représentations. Par ailleurs, notre connaissance de la SCPE nous procurait aussi la capacité d'identifier les enjeux relatifs à l'activité et ainsi, de repérer plus facilement les « moments critiques », mais dans le même temps, il nous fallait nous distancier d'un regard de praticien, pour construire une posture de chercheur la plus objective possible.

D'un point de vue opératoire, dans la situation d'observation, il est question d'observer le comportement d'une personne en interaction avec son milieu et dans son action sur son environnement social. Ainsi, il s'agit de regarder à quoi elle réagit, comment elle réagit, les attitudes qu'elle manifeste, quelles sont les conséquences de son comportement sur le groupe, etc. À ces questions, le chercheur émet un certain nombre d'hypothèses interprétatives, à partir de ce qu'il observe et aussi en fonction de ce qu'il sait de la personne, à partir des éléments recueillis en amont lors de l'entretien et qui lui donnent une certaine grille de lecture des actions et attitudes observées.

Mais l'observation seule ne peut suffire à l'étude des pratiques, *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'une observation unique. Faire émerger le sens qu'une personne donne à la situation qu'elle vit suppose que l'observation soit complétée par le point de vue de l'acteur sur sa pratique, afin d'accéder à sa

subjectivité propre. Pour accéder à ses logiques d'acteur, et en particulier aux dimensions cognitive et personnelle de sa pratique, nous avons choisi de confronter le formateur aux traces de son activité.

1.2.3. *Un entretien d'explicitation par autoconfrontation*

Nous savons en effet, grâce aux théories de l'activité, que le point de vue de l'observateur n'est pas suffisant dans la mesure où il ne peut saisir l'activité cognitive du formateur en cours d'action : les significations qu'il donne aux événements, les dilemmes auxquels il est confronté, comment il les résout, ce qui oriente ses choix, et les buts qu'il cherche à atteindre, ainsi que ce qu'il n'a pas pu faire, sont autant d'éléments déterminant son agir, et significatifs de son engagement dans l'activité. Vinatier (2009), dans ses travaux sur l'analyse de l'activité enseignante, évoque la nécessité de prendre en compte la subjectivité de la personne dans l'action, subjectivité qui favoriserait ou empêcherait l'action. Ces « invariants du sujet » (croyances, valeurs, ...) s'ajustent aux caractéristiques cognitives, affectives et motivationnelles des apprenants, et viennent ainsi s'ajouter aux invariants situationnels (couplages schèmes-situation et invariance-adaptation). Pour approcher cette dimension subjective non visible de son activité, il fallait donc que le formateur explicite ce qui motivait ses décisions et ses actions. Pour ce faire, nous empruntons à deux techniques d'entretien qui se focalisent sur l'action singulière et située : l'entretien d'autoconfrontation et l'entretien d'explicitation.

Dans la perspective du cours d'action, l'autoconfrontation se définit par « une remise en situation des acteurs par les traces de leur activité » (Theureau, 2010, p. 301). La remémoration et le rappel de l'activité étudiée sont possibles grâce à des observations ou des enregistrements continus de comportements et/ou de traces auxquels a donné lieu l'activité. En clinique de l'activité, l'autoconfrontation simple met en présence le sujet, le chercheur et les traces vidéo de son activité, et vise à comprendre la dynamique d'action du sujet (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Dans ces deux approches, l'entretien d'autoconfrontation répond à une méthodologie précise, visant à faire émerger la conscience pré-réflexive de l'acteur au moment où il agissait, à retrouver sa démarche cognitive et procédurale en le confrontant à son image en situation. Cette séance doit donc avoir lieu au plus près de l'activité réalisée, de façon à conserver intacte la mémoire de l'action.

L'entretien d'explicitation est un autre type d'entretien visant à accéder à l'intelligibilité des pratiques (Vermersch, 1994). Il s'agit de faire décrire au sujet le déroulement de l'action et de lui faire exprimer son vécu. Il fait appel à la remémoration et au récit d'un épisode précis :

« L'entretien d'explicitation vise la description du déroulement de l'action, telle qu'elle a effectivement été mise en œuvre dans une tâche réelle. Ce déroulement de l'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés lors de l'engagement dans l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ceux que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maîtrisés en question de cours), pour cerner les représentations et préconceptions sources de difficultés ». (Vermersch, 1994, p. 18).

Nous avons choisi de nous inspirer de ces deux techniques d'entretien sans suivre leur méthodologie au sens strict pour diverses raisons que nous allons préciser : c'est pour cela que, à l'instar de Piot (2012), nous parlons d' « entretien d'explicitation par autoconfrontation ». Notre emprunt à Vermersch visait la technique de conduite d'entretien, l'appel à la remémoration d'épisodes significatifs pour la personne et l'exploration des intentions des acteurs dans ces moments clés. Nous y avons ajouté des emprunts à l'entretien d'autoconfrontation concernant l'utilisation des traces objectives. Nous avons là encore pris des libertés avec la méthode : en effet, l'entretien d'autoconfrontation utilise la vidéo, alors que nous avons fait le choix de nous restreindre à des enregistrements audio, essentiellement pour des raisons de faisabilité (les séances durant parfois une journée). L'entretien d'autoconfrontation doit avoir lieu le plus tôt possible après l'action. Notre choix a été de différer de quelques jours cet entretien afin que nous puissions le préparer en sélectionnant les moments critiques sur lesquels nous souhaitons que la personne s'exprime. Notre intention, outre la cible sur des épisodes pouvant traduire les logiques d'engagement, était d'approcher les invariants opératoires du sujet alors que ces deux techniques d'entretien visent plutôt à approcher l'action dans sa singularité. Cependant, comme l'évoquent Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000), si cette méthode permet d'approcher précisément les ressorts cognitifs de l'agir, elle comporte une généralisation possible à une classe de tâches ou de situations ; c'est précisément ce qui nous intéresse. Nous avons donc fait le choix de rencontrer chaque formateur quelques jours après la séance observée, afin de l'amener à commenter ses intentions, ses décisions et ses actes. L'exercice d'autoconfrontation que nous leur avons proposé, bien que s'appuyant sur la situation singulière, a fait écho à d'autres séances de SCPE, à d'autres situations analogues ou proches. Ainsi, dans le processus dialogique entre le chercheur et le formateur, nous pouvions repérer si le comportement explicité était revendiqué comme un principe d'action stabilisé ou s'il était plutôt réactionnel au contexte singulier. Cela nous permettait alors d'approcher la structure invariante de son activité, et potentiellement de la relier à son profil d'engagement.

1.3. Constitution de l'échantillon de formateurs

Notre choix s'est d'abord porté sur la nécessité d'investiguer dans plusieurs Ifsi afin de pouvoir rencontrer des contextes locaux diversifiés et repérer ainsi l'influence de l'environnement, autrement dit du contexte institutionnel et organisationnel, sur l'engagement. Les Ifsi ont été sélectionnés en fonction de la publicité faite à l'activité SCPE sur leur site internet : il fallait que la SCPE soit considérée comme un élément d'attractivité pour l'institut, ce qui traduisait une volonté institutionnelle et la positionnait potentiellement comme une « place forte ». Quatre directeurs ont été contactés et ont accepté de nous ouvrir leurs portes. Nous leur avons exposé notre projet de recherche, en spécifiant que nous souhaitons obtenir l'accord d'au moins quatre formateurs de l'institut, afin de prendre en compte la dynamique collective. Un courrier de présentation leur a été envoyé, avec pour mission de transmettre notre requête à leur équipe (voir annexe II). Un Ifsi n'a pas été retenu car seul un formateur s'est proposé, l'implémentation de la SCPE étant trop récente.

Les formateurs volontaires devaient accepter de s’engager sur toute la durée de l’enquête, soit six mois au minimum, et pour les quatre rencontres prévues. Les critères d’inclusion précisait qu’ils devaient avoir une expérience de conduite de séances de SCPE d’au moins un an, et devaient animer au moins six séances par an afin d’être considérés comme des « formateurs réguliers » selon les critères de la HAS (2012, p. 22). Cette condition excluait ainsi les formateurs occasionnels, dont l’engagement, de ce fait, était *a priori* plus difficile à objectiver. Un contact a été pris ensuite par téléphone ou par courriel avec chaque formateur afin de préciser et planifier les modalités des rencontres. L’objectif annoncé était l’étude de l’activité du formateur dans le cadre des séances de SCPE ; l’étude de l’engagement n’était pas annoncée, considérant que cela pouvait susciter des interprétations erronées et créer un biais d’influence. Les phases d’investigation ayant été échelonnées dans le temps – et donc l’analyse des données ayant été menée au fur et à mesure – nous avons décliné ensuite la candidature de deux autres formateurs, en raison de l’atteinte de saturation des données jusqu’alors traitées.

Nous avons ainsi recruté **seize formateurs dans trois Ifsi**. À l’exception d’un formateur rencontré à l’occasion d’un colloque, aucun formateur n’était connu de nous avant la recherche, ce qui nous permettait d’aborder les investigations sans *a priori*. Les caractéristiques du panel de formateurs et les éléments descriptifs des contextes sont présentés dans la partie 4, au chapitre I. Pour respecter l’anonymat des personnes, nous leur avons attribué un prénom fictif.

1.4. Déroulement des différentes phases d’investigation

Les rencontres avec les formateurs se sont déroulées entre novembre 2015 et juillet 2017, soit sur vingt et un mois, selon le calendrier suivant (Tableau 5) :

	2015		2016										2017									
	nov.	déc.	janv.	fev.	mars	avril	mai	juin	juillet	août	sept.	oct.	nov.	déc.	janv.	fev.	mars	avril	mai	juin	juillet	
ANNE		4	28	1										13								
BEA					8	10	16							12								
CLEMENT		3	25	2										13								
DANIEL		2	27	2										13								
ELISE					8	11	21							12								
FRANCK		1	26	4										13								
GAELE		3				31	8							12								
HERVE				19	22	4							23									
IRENE		19			23	3								12								
JOSIE		18			23	1							24									
KATIA		17			26	3							23									
LUC		19				1	8						24									
MARC							9								27	14						11
PAULA							12	25	13						26							
SANDRA							9	25	13						26							
ROSE														26	27	14						11



Tableau 5 : Calendrier des rencontres avec les formateurs

Pour des impératifs d’organisation personnelle et de faisabilité, nous avons mené de front les rencontres des phases 1, 2 et 3 (entretien n°1, observation en situation, suivie de l’entretien post séance) dans les deux Ifsi de la même région, sur une même période de six mois. Puis nous avons ensuite débuté les

rencontres avec les formateurs du troisième Ifsi. Compte-tenu des contraintes d'agenda, le délai entre les entretiens de phase 1 et ceux de phase 4 (à distance) ont été plus rapprochés chez certains formateurs de l'Ifsi 3 (six mois) alors qu'il a pu atteindre quatorze mois chez d'autres. Le délai moyen entre les phases 1 et 4 était de près de onze mois (10,8).

La restitution des résultats de l'étude aux trois équipes a eu lieu entre septembre et octobre 2018.

1.5. Méthodologie générale de l'analyse qualitative du matériau empirique

L'analyse qualitative peut être définie comme :

« Une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet » (Paillé, 2009, cité par Paillé et Muchielli, 2012, p. 11).

L'analyse qualitative a été réalisée selon une approche compréhensive ; à partir d'un effort d'empathie, l'approche compréhensive comporte des moments de saisie intuitive des significations dont les faits étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, vers une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (Paillé et Muchielli, 2012, p. 40). La méthodologie de l'approche compréhensive met à l'œuvre différents processus cognitifs qui s'imbriquent pour produire une compréhension la plus objective possible du monde de l'Autre. En référence aux propos des auteurs (pp. 45-58), nous envisageons ces processus comme différentes étapes méthodologiques de notre travail :

- La recherche de formes (ou *gestalt*), comme ensembles de phénomènes mis en lien pour rechercher ce qui fait système et qui fait sens dans le contexte dans lequel il se situe ; par exemple des relations de causalité ou de continuité (ce qui nous paraît essentiel dans l'étude de l'engagement). Ces ensembles doivent pouvoir s'inscrire en cohérence, pour rendre compte du phénomène dans sa « vérité » et sa complétude la plus objective. Cette démarche fait émerger des thématiques qui deviennent des catégories signifiantes. C'est l'objet notamment de notre analyse lexicale, et de notre analyse longitudinale de l'engagement dans cette activité, en rencontrant les formateurs à plusieurs reprises sur une durée de six mois à un an. Notre démarche d'élaboration des différents portraits de formateurs (portraits servant à l'élaboration des profils, portraits en activité et portraits à distance) a pris ce chemin. Ces portraits ont constitué une étape intermédiaire nécessaire pour trier et organiser le volumineux matériel empirique que nous avons recueilli, soit 80 heures d'entretiens et l'équivalent de dix journées d'observation au total.
- La reconnaissance de « la partie pour le tout » (*pars pro toto*), comme principe correspondant à l'identification d'une totalité à partir de quelques-uns de ses éléments

apparaissant comme essentiels. Il s'agit d'un processus de compréhension d'autrui à partir d'un geste, d'une réflexion, d'un profil. L'analyste ne peut jamais en saisir la totalité complète, mais il peut la construire à partir d'indices, avec méthode et rigueur, en conscience, en faisant appel à divers procédés. Notre démarche d'élaboration des indicateurs de formes et de logiques d'engagement pour l'identification des profils, et de mise en lien de ces profils avec les gestes professionnels a suivi ce principe. Le fait de rencontrer des formateurs d'une même équipe, de rencontrer les directeurs et les cadres supérieurs de ces instituts, et d'interroger les étudiants, nous a donné l'opportunité de multiplier les points de vue sur l'activité cible, afin d'en comprendre mieux l'histoire, l'organisation et les enjeux individuels et collectifs, dans une approche systémique. Ces éléments nous ont permis d'approcher et de trianguler les facteurs individuels et contextuels de l'engagement que nous avons identifiés.

- La recherche de métaphores est aussi un élément essentiel pour rendre compte des logiques d'acteur, en faisant apparaître la nature profonde du lien symbolique de la personne avec la cible, et sa signification pour elle. Nous avons apporté un soin particulier à leur recherche dans les propos : par exemple, s'agissant de l'incertitude liée au format SCPE, nous avons retrouvé des métaphores appartenant au champ de l'aventure et du risque : « *saut sans élastique* », « *c'est sans filet* », « *dans le grand bain sans brassards* », « *je me jette à l'eau* » ; ou encore s'agissant de la motivation pour ce format, la dimension récréative de la SCPE est apparue dans des métaphores évoquant la respiration ou la gourmandise : « *notre bulle d'oxygène* », « *notre cerise sur le gâteau* », qui traduisent bien le rapport d'attachement particulier que ces formateurs entretiennent vis-à-vis de cette activité.
- Les schématisations-typifications, comme procédé de simplification, de réduction à une forme typique d'éléments apparaissant comme les plus caractéristiques. C'est un processus de catégorisation. C'est ce que nous avons tenté dans notre démarche de catégorisation des profils d'engagement, et dans la classification des gestes professionnels dans l'analyse de l'activité de ces formateurs. Pour cela, nous nous sommes aidée des modèles de l'engagement et de l'agir enseignant que nous avons présentés *supra*.

L'analyse qualitative n'exclut cependant pas l'usage de méthodes empruntées à l'analyse quantitative. Ainsi, l'utilisation d'outils d'analyse statistique viendra compléter les méthodes qualitatives, comme nous allons le préciser. Nous argumentons à présent plus concrètement les choix méthodologiques que nous avons retenus pour les deux études réalisées : l'étude des profils d'engagement dans l'activité et l'étude des manifestations de l'engagement en situation.

2. Méthodologie de l'étude exploratoire relative à l'élaboration des profils d'engagement

2.1. Objectifs

La première étape de la recherche est une **étude exploratoire**, dont les résultats seront présentés en partie 4. Elle vise à opérationnaliser la typologie des profils d'engagement, et à élaborer le profil d'engagement de chaque formateur rencontré de façon à identifier :

- **Quels sont les déterminants personnels et contextuels de son engagement dans l'activité SCPE ?**
- **S'il y a un ou des profils dominants chez les formateurs et lequel ou lesquels ?**
- **S'il existe une influence du collectif de pairs sur les profils d'engagement ? Autrement dit, est-ce que les formateurs d'un même Ifsi présentent un profil similaire pour l'activité SCPE ?**

Rappelons ici que ces différentes logiques et formes sont idéal-typiques, ce qui signifie qu'elles ne se retrouvent pas de manière exclusive les unes des autres chez les personnes : certains profils peuvent donc être très hétérogènes au confluent des quatre logiques par exemple, ou au contraire ils peuvent être fortement marqués vers un pôle ou deux pôles dominants. Entre ces extrêmes toutes les configurations sont possibles. Notre objectif opératoire ici est :

- 1) D'identifier le profil d'engagement de chaque formateur,
- 2) De situer ces formateurs les uns par rapport aux autres.

2.2. Construction du guide d'entretien et conduite des entretiens

Les premiers entretiens servaient à identifier les profils d'engagement. Pour cela, il nous fallait rechercher des éléments relatifs aux quatre logiques et aux trois formes d'engagement. À partir de leurs caractéristiques décrites par les auteurs de référence, nous avons élaboré une série de questions permettant d'explorer différentes dimensions de chacune. Par exemple, pour la logique personnelle, notre objectif était d'identifier les motivations personnelles, les buts que poursuivait le formateur en s'impliquant dans cette activité. Pour la forme calculée, nous recherchions ce que le format « coûtait » au formateur, ce qu'il lui rapportait en termes de retour sur investissement sur un plan personnel et professionnel, et ce qu'il perdrait le cas échéant si l'activité s'arrêtait. Nous avons aussi évalué le degré d'engagement perçu par chaque formateur, à partir du *continuum* de l'engagement de Klein *et al.* (2012) que nous avons adapté, en demandant à la personne de se positionner sur le degré qui correspondait le mieux à ce qu'elle percevait de son engagement dans l'activité : simple consentement (noté 1), adhésion (2), implication forte (3), et engagement dépassant le cadre de l'Ifsi (4), pouvant traduire une « fusion

avec la cible » (question n°15)³⁶. Le guide d'entretien a été testé auprès de trois de nos collègues formateurs, délibérément exclus du panel compte-tenu de notre statut de formateur dans le même institut. Ce test a permis d'ajuster certaines questions et d'affiner les objectifs visés. Le guide comprenait près de 40 questions, classées dans trois registres (annexe IV):

- Des questions relatives au registre sociodémographique et à la perception de soi comme formateur sur un plan général, avec ses croyances en matière d'enseignement/apprentissage. L'objectif était de situer chaque formateur dans son parcours professionnel et en particulier de repérer ce qui l'a conduit à s'engager vers la formation. Cela permettait notamment d'explorer certains facteurs personnels en lien avec ses croyances sur la manière d'apprendre et d'enseigner.
- Des questions relatives au parcours du formateur dans l'activité SCPE et à ses représentations vis-à-vis du format, ce qui incluait ses motivations, comment il s'investit dans l'activité, ce qu'il a mis en œuvre pour s'y développer, les avantages qu'il en retire, etc. L'objectif était d'identifier ses logiques et formes d'engagement, tant dans l'activité que dans une démarche d'apprentissage pour se développer dans et pour cette activité. Autrement dit, il s'agissait de repérer les facteurs individuels et contextuels de son engagement, de façon à élaborer son profil.
- Des questions visant à identifier ce que fait concrètement le formateur dans l'activité SCPE, dans un registre opérationnel, afin de pouvoir contextualiser les propos – donc identifier certains facteurs contextuels locaux – et repérer ce qui lui tient à cœur dans sa pratique déclarée.

Comme nous l'avons précisé *supra*, les entretiens ont été conduits sur un mode semi-directif, malgré le nombre et la précision des questions du guide d'entretien. Ce guide n'était pas suivi à la lettre, car certains points étaient abordés spontanément au fil du discours, et nous avons veillé à instaurer un climat de confiance avec chaque formateur, ce qui nécessitait un échange moins formel que la simple réponse à questionnaire. Il servait de trame pour aborder tous les objectifs visés, sans qu'il soit un outil rigide. Chaque entretien a duré entre 1h05 et 1h55. Les entretiens étaient enregistrés avec l'accord des personnes³⁷.

³⁶ Diriez-vous que votre engagement dans ce format relève 1) du registre du consentement (vous devez le faire, donc vous le faites), 2) d'une adhésion (vous pensez que c'est une méthode pertinente pour former des IDE), 3) d'une implication forte (vous faites des efforts pour utiliser au mieux ce format) ou encore 4) d'un engagement tel que vous y consacrez du temps personnel ?

³⁷ Toutes les personnes interrogées étaient volontaires et ont accepté que leurs propos soient enregistrés. Elles ont signé une autorisation (cf. annexe V). Elles ont été assurées du respect de l'anonymat dans le traitement des données ; il leur a été signifié que leur prénom serait changé.

2.3. Méthodes d'analyse du corpus des entretiens

Les entretiens ont été retranscrits intégralement³⁸ et ont subi un processus d'analyse plurielle : une analyse qualitative thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) et une analyse lexicale (Ratinaud, 2009) dans un premier temps. Ensuite, une fois les profils élaborés, les mesures des indicateurs de logiques et de formes d'engagement ont été examinées *via* une analyse factorielle des correspondances (Benzécri, 1973). Les deux premières analyses ont été menées de façon concomitante, à partir du même corpus de données. L'agglomération des méthodes est justifiée dans une visée de triangulation, compte-tenu du risque de subjectivité inhérent ce type d'analyse. Nous détaillons ici la méthodologie retenue :

2.3.1. *Élaboration des portraits des formateurs en vue d'identifier leur profil d'engagement*

Nous avons élaboré les portraits de chacun des seize formateurs à partir de l'entretien réalisé lors de notre première rencontre, en sélectionnant et en classant leurs propos en fonction de trois thématiques :

- Leurs conceptions du processus enseignement-apprentissage, afin d'identifier l'impact de leurs croyances sur cet engagement ;
- L'historique et la nature de leur engagement : les circonstances de leur engagement dans l'activité, le rôle particulier éventuel qu'ils y tiennent, leurs motivations, les enjeux personnels et professionnels au regard de cette activité, les efforts que leur demande la SCPE et les bénéfices qu'ils en retirent, ainsi que les éléments de contexte qui font ressource ou contrainte pour eux.
- Leur perception de développement pour et *via* l'activité : comment ils s'engagent pour se développer : les difficultés rencontrées, comment ils les ont surmontées, les ressources mobilisées, l'impact éventuel de l'activité sur leurs pratiques en général.

Chaque portrait comprenait en outre les éléments marquants du parcours professionnel de chacun (ces portraits peuvent être consultés dans le Tome 2). Nous présenterons dans la partie 4, au chapitre II, section 5, deux portraits dans leur intégralité compte tenu de leur caractère représentatif des profils d'engagement identifiés, ainsi que les synthèses des portraits des quatorze autres formateurs.

2.3.2. *Construction des indicateurs des critères de logiques et de formes d'engagement*

Une fois chaque portrait réalisé, nous avons recherché, dans les bribes d'entretiens sélectionnées, des liens avec les **sept critères**, autrement dit avec les **quatre logiques** (personnelle, dialogique, techniciste et herméneutique) et les **trois formes d'engagement** (affective, calculée et normative) issues des modèles théoriques retenus. Nous avons ainsi construit des indicateurs pour objectiver chaque critère. Nous utilisons le terme « indicateur » au sens d'*indice*, autrement dit nous le considérons comme un

³⁸ L'intégralité des entretiens peut être consultée dans le tome 2.

outil servant à décrire une dimension du critère, et qui peut être mesuré. Selon un processus inductif et itératif, nous avons repéré dans le discours des éléments qui faisaient écho aux formes et aux logiques d'engagement telles que définies par les auteurs, et qui nous semblaient récurrents et significatifs. Au fur et à mesure, chaque portrait réalisé venait enrichir, nuancer, voire éliminer, les indicateurs construits antérieurement. À l'issue de cette démarche, nous avons obtenu et stabilisé 50 indicateurs au total pour décrire les sept critères. Ce nombre est important mais nous avons choisi de conserver ces 50 indicateurs car ils nous semblaient pouvoir refléter le caractère multidimensionnel des critères et la complexité du phénomène.

Chaque indicateur est précédé d'un code lettre-chiffre qui permettra de le repérer ultérieurement sur un schéma. Ce code comprend l'initiale de la logique et de la forme concernée : H pour (logique) herméneutique, T pour techniciste, P pour personnelle, D pour dialogique, A pour (forme) affective, C pour calculée et N pour normative. À chacune de ces initiales est affecté un nombre, lequel fait référence à une dimension du critère. Ainsi, chaque critère comprend plusieurs indicateurs qui décrivent chacun une dimension.

Par exemple, la logique dialogique (D) comporte sept indicateurs différents qui font référence à l'investissement en faveur du collectif (D1), à la centration de son action sur le groupe d'étudiants et la dynamique d'interactions (D2), à l'attraction pour la co-animation et la collégialité (D3), à l'attraction pour la relation de proximité avec les étudiants (D4), à la recherche de la confiance de l'autre (D5), au fait de considérer le collectif de pairs comme soutien à son développement (D6), et à l'expression d'un besoin de reconnaissance (D7). Nous les présentons dans les tableaux ci-après (Tableaux 6 et 7, pp. 139-140).

Bien que cette démarche ait été principalement inductive, elle s'est naturellement construite en référence aux modèles que les auteurs avaient élaborés, tout en les adaptant à notre cible.

S'agissant du modèle tridimensionnel des formes d'engagement de Meyer et Allen (1991, 1997), nous nous sommes inspirée du sens général donné par les auteurs à ces trois formes d'engagement, mais nous en avons fait une utilisation différente. Destinée à évaluer l'engagement organisationnel dans son acception globale et dans une perspective d'autoévaluation à l'aide d'échelles de Likert, l'échelle de mesure conçue par Meyer et Allen n'était pas pertinente telle quelle pour notre étude (cf. Annexe I). Nous avons utilisé le modèle dans son acception globale en référence aux caractéristiques des trois formes, nous inspirant librement de quelques items que nous avons adaptés, reconnaissant dans le discours des éléments de proximité de sens, qui pourraient décrire le lien d'attachement à la cible SCPE. Par exemple, s'agissant de la forme normative, Meyer et Allen ont créé l'indicateur "*This organization deserves my loyalty*" (Cette organisation mérite ma loyauté). À partir de notre corpus, nous repérons et formalisons un indicateur évoquant l'expression d'un « sentiment de loyauté vis-à-vis de l'institution qui fournit des moyens matériels et en formation pour mettre en œuvre l'activité ». Pour la forme

calculée, l'un des indicateurs est le suivant : *“Too much of my life would be disrupted if I leave my organization ”* (Ma vie serait trop perturbée si je quittais mon organisation), ce qui n'est pas adapté pour évoquer l'engagement dans l'activité. Nous le formulons donc ainsi : « Aurait beaucoup à perdre à se désengager de l'activité », car certains formateurs expriment des bénéfices secondaires importants du fait de leur engagement dans cette activité.

Quant à la typologie des logiques d'engagement, nous avons soumis notre proposition d'indicateurs à J.-M. de Ketele pour nous assurer que ceux-ci étaient en cohérence avec la philosophie qui a présidé à la formalisation de sa typologie. L'auteur nous a confirmé que, globalement, les indicateurs allaient bien dans le sens des logiques qu'il avait décrites.

Les deux tableaux suivants présentent les 50 indicateurs objectivant les quatre logiques et les trois formes d'engagement dans l'activité SCPE. Dans le chapitre II de la partie 4, nous illustrerons ces indicateurs avec des bribes de discours significatifs.

Indicateurs des logiques d'engagement

LOGIQUE HERMENEUTIQUE	
H1	Manifeste un attrait pour la réflexivité que procure le format pour l'apprenant
H2	Centré sur le développement professionnel de l'apprenant
H3	Manifeste un attrait pour le format parce qu'il l'oblige à revoir ses cadres de référence
H4	Se questionne sur les enjeux pédagogiques et éthiques du format
H5	Posture d'accompagnement, de maïeutique (déclarée)
H6	Cherche à analyser sa pratique pour gagner en compétences
H7	Manifeste un attrait pour l'innovation et l'expérimentation,
H8	Exprime une tolérance élevée à l'incertitude
LOGIQUE PERSONNELLE	
P1	Manifeste un attrait pour le format parce qu'il fait écho à son identité professionnelle infirmière, lui donne de la légitimité en tant que formateur
P2	Poursuit des buts personnels au moyen de l'activité (se faire plaisir, retrouver le contexte des soins, s'évader du quotidien, accéder à une formation qualifiante ou diplômante, ...)
P3	Utilise le format à des fins instrumentales, voire expérimentales, ou pour servir son projet personnel/professionnel
P4	Obtient (ou cherche à obtenir) des bénéfices secondaires grâce à l'activité (reconnaissance sociale, valorisation (communications et publications), promotion professionnelle, leadership)
P5	Préfère animer seul, pas (ou peu) de collaboration avec le binôme, avec lequel il peut être en concurrence, coopération « forcée », pas (ou peu) d'appétence pour le travail en équipe (R)
P6	S'autoévalue, apprend plutôt seul, n'a pas (ou peu) recours aux autres, au collectif (R)
P7	Manifeste un attrait pour l'autonomie
P8	Exprime un besoin de confort, de stratégie
LOGIQUE TECHNICISTE	
T1	Manifeste un attrait pour la proximité avec les situations de soins (visée opérationnelle, pragmatique, concrète), donne la priorité à la dimension de fidélité environnementale et clinique
T2	Centré sur l'acquisition d'automatismes, la mise en application des savoirs, la mesure des écarts
T3	Manifeste un attrait pour la dimension technologique et pratique et/ou ludique du format
T4	Volonté de se conformer à/Référence fréquente à la norme, à la règle, aux recommandations (soins, simulation)
T5	Posture d'expert (des soins et/ou de la simulation), de sachant, d'évaluateur (de jugement), de mentor, de magister (déclarée)
T6	Cherche à acquérir de la méthode pour augmenter sa performance
T7	Répond à une prescription institutionnelle ou réglementaire
T8	Exprime un besoin de maîtrise, posture de contrôle, (crainte ou peu d'attrait pour l'incertitude)
LOGIQUE DIALOGIQUE	
D1	S'investit pour le collectif, l'institution, les étudiants par devoir et loyauté, sens de la mission de service
D2	Centration sur le groupe et sur sa dynamique d'interaction, vise le conflit sociocognitif
D3	Manifeste un attrait pour la co-animation, aime la dimension collective, conviviale, la réflexion collégiale
D4	Manifeste un attrait pour la relation pédagogique de proximité avec les étudiants et les pairs
D5	Recherche la confiance de l'autre, sa participation
D6	Considère le collectif de travail / le binôme comme un soutien, une ressource de développement, recherche le feedback d'un pair ou d'un superviseur / supervise ses pairs
D7	Exprime un besoin de reconnaissance

Tableau 6 : Indicateurs des quatre logiques d'engagement dans l'activité SCPE

Ces indicateurs décrivent ainsi les manifestations des quatre logiques, repérées à plusieurs reprises dans le *verbatim* des seize formateurs. Chacun fait référence à une dimension de la logique.

La même démarche nous a conduite à formaliser les indicateurs des trois formes d'engagement, décrites comme suit :

Indicateurs des formes d'engagement	
FORME AFFECTIVE	
A1	Aime le format pour ses qualités intrinsèques (techniques, sociales, proches de la clinique)
A2	Eprouve du plaisir et une satisfaction professionnelle dans cette activité
A3	Eprouve un sentiment d'identification à la cible, en lien avec son identité professionnelle, ses croyances et ses valeurs
A4	Apprécie la relation pédagogique de proximité que le format génère
A5	Apprécie le travail en équipe, en binôme, et les opportunités de rencontres que le format occasionne
A6	Apprécie le format pour les opportunités de développement professionnel qu'il lui procure
A7	Eprouve un sentiment d'appartenance à l'institution et/ou au groupe de pairs via l'activité
A8	Eprouve un sentiment d'autodétermination, d'efficacité personnelle pour/dans cette activité
A9	Propos traduisant l'engouement, une appétence forte, voire inconditionnelle
FORME CALCULEE	
C1	Utilise le format pour servir des ambitions personnelles ou pour obtenir des bénéfices secondaires (formation, promotion, leadership)
C2	Utilise le format dans une stratégie de dérivatif, voire d'évitement
C3	Vise ou obtient, via le format, une forme de reconnaissance sociale, de valorisation
C4	Aurait beaucoup à perdre à quitter l'activité actuellement
FORME NORMATIVE	
N1	Prend à cœur la mission confiée par loyauté vis-à-vis de l'institution, y compris si cela lui coûte
N2	Eprouve un sentiment du devoir vis-à-vis des étudiants, et / ou de la profession, en s'engageant dans cette activité, a le sens du service (au) public
N3	Pense contribuer à former, grâce à la SCPE, des professionnels opérationnels et compétents
N4	Eprouve un sentiment de solidarité vis-à-vis du groupe de pairs dans cette activité
N5	Se fait un devoir de se développer pour être compétent dans l'activité
N6	S'implique pour optimiser la qualité des pratiques pédagogiques collectives

Tableau 7 : Indicateurs des trois formes d'engagement dans l'activité SCPE

2.3.3. *Élaboration des profils d'engagement*

Nous avons ensuite établi une cotation afin de mesurer la force des indicateurs dans les discours. Nous avons décidé de la coter de 0 à 5, en regard de la présence plus ou moins marquée de l'indicateur dans les propos de chaque formateur. Ainsi, reprenant l'intégralité du *verbatim* de chaque entretien, nous avons apprécié la force de l'indicateur en fonction de sa présence dans le discours, force que nous avons évaluée en termes de fréquence d'apparition, d'intensité ou de puissance évocatrice.

COTATION	
Très fort	5
Fort	4
Assez fort	3
Modéré	2
Faible	1
Absent	0

Les scores obtenus, reportés dans un tableur Excel, ont permis d'attribuer une valeur numérique moyenne à chacun des sept critères, pour chaque formateur (Voir exemples tableaux 8 et 9, page suivante). (L'ensemble des mesures sera traité dans la partie 4, au chapitre II, section 3 et le tableau général des scores peut être consulté en annexe VIII).

Indicateurs des logiques d'engagement		ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL
LOGIQUE HERMENEUTIQUE		3,0	3,6	4,8	3,8
H1	Attrait pour la réflexivité que procure le format pour l'apprenant et pour lui-même	3	4	5	5
H2	Centré sur le développement professionnel de l'apprenant	2	4	5	5
H3	Attrait pour le format parce qu'il l'oblige à revoir ses cadres de référence	2	2	5	4
H4	Se questionne sur les enjeux pédagogiques et éthiques du format	4	4	5	5
H5	Posture d'accompagnement, de maïeutique (déclarée)	2	4	5	4
H6	Cherche à analyser sa pratique pour gagner en compétences	4	4	5	4
H7	Attrait pour l'innovation et l'expérimentation,	3	4	5	3
H8	Expression d'une tolérance élevée à l'incertitude	4	3	3	0

Tableau 8 : Extrait du relevé des mesures des indicateurs pour la logique herméneutique

Indicateurs des formes d'engagement		ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL
FORME NORMATIVE		4,3	3,8	3,0	3,0
N1	Prend à cœur la mission confiée par loyauté vis-à-vis de l'institution , y compris si cela lui coûte	4	4	1	2
N2	Éprouve un sentiment du devoir vis-à-vis des étudiants, et / ou de la profession, en s'engageant dans cette activité, a le sens du service (au) public	5	4	4	5
N3	Pense contribuer à former, grâce à la SCPE, des professionnels opérationnels et compétents	5	3	5	4
N4	Éprouve un sentiment de solidarité vis-à-vis du groupe de pairs dans cette activité	3	4	2	2
N5	Se fait un devoir de se développer pour être compétent dans l'activité	4	4	4	3
N6	S'implique pour optimiser la qualité des pratiques pédagogiques collectives	5	4	2	2

Tableau 9 : Extrait du relevé des mesures des indicateurs pour la forme normative

Les valeurs des notes moyennes ainsi obtenues ont été traduites sous la forme d'un diagramme en étoile permettant de schématiser le profil des logiques d'engagement de chaque formateur et sous la forme d'un histogramme pour visualiser son profil de formes d'engagement (exemple figure 15). Nous représenterons schématiquement les seize profils dans la partie 4, chapitre II, section 3.

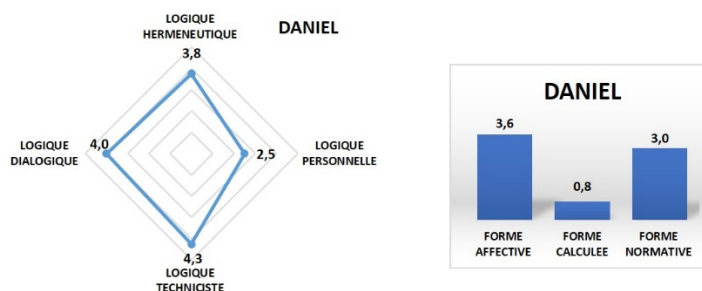


Figure 15 : Représentation schématique du profil d'engagement du formateur Daniel, logiques et formes.

Les seize profils ainsi déterminés ont été ensuite regroupés sur un même schéma afin de les situer les uns par rapport aux autres, ce qui permet de visualiser l'existence de profils dominants, et leur répartition pour une même équipe de formateurs. Nous présenterons ce schéma en partie 4.

Consciente que notre évaluation comportait un biais de subjectivité dans l'interprétation de la force des indicateurs, nous avons voulu éprouver la validité de nos mesures en sollicitant trois évaluateurs externes³⁹, à qui nous avons présenté la procédure de cotation. Nous avons échangé sur la compréhension

³⁹ Ces trois évaluateurs sont des collègues cadres de santé formateurs, ayant une expérience de la SCPE.

des indicateurs, ce qui nous a amenée à modifier certaines formulations pour les rendre univoques, plus synthétiques et plus ciblées. Nous avons aussi ajouté un indicateur lorsque l'un semblait contenir deux idées différentes. Par exemple, nous avons associé dans un premier temps « attiré pour l'innovation et l'expérimentation » et « tolérance élevée à l'incertitude » ; or ces deux éléments ne sont pas automatiquement corrélés. Un formateur peut en effet aimer expérimenter de nouvelles modalités pédagogiques mais ne pas se sentir à l'aise du fait du caractère particulièrement incertain de la simulation. Les évaluateurs sollicités ont réalisé les mesures sur le *verbatim* de un à huit entretiens chacun⁴⁰. Nous avons ensuite comparé ces mesures *via* leurs représentations schématiques. Par exemple :

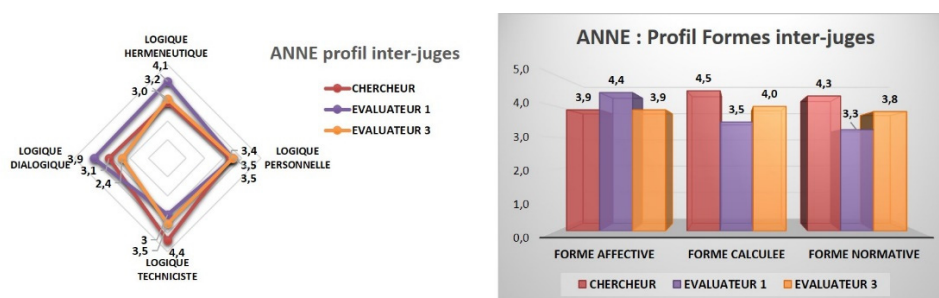


Figure 16 : Mesures inter-juges pour les profils de logiques et de formes d'engagement chez Anne

Les résultats moyens obtenus sont comparables, à 1 ou 1,5 point près, ce qui nous permet de considérer ces mesures comme relativement fiables, considérant la part de subjectivité inhérente à ce type d'évaluation. Nous avons en outre procédé à un test de corrélation (à l'aide du test de Bravais-Pearson) afin d'apprécier la cohérence inter-juges. Ces résultats seront présentés et commentés partie 4, chapitre II, section 4, et la totalité des mesures peut être retrouvée en annexes IX et X.

2.3.4. Méthodologie de l'analyse lexicographique

Dans le même temps que l'élaboration des portraits à partir de l'analyse thématique, et à partir du même corpus, une analyse lexicale des discours a été réalisée à l'aide du logiciel libre IRaMuTeQ[®] (Ratinaud, 2009, 2012). Utilisée dans une visée de triangulation, l'analyse lexicographique avait pour objectif de nuancer ou appuyer les profils d'engagement identifiés.

IRaMuTeQ[®] reproduit la méthode de classification décrite par Reinert (1999) avec le logiciel Alceste[®], et propose différents types d'analyses statistiques sur des corpus textes et sur des tableaux de données individus/caractères. Cette analyse nous a permis de repérer les champs lexicaux privilégiés de chaque formateur. Elle a identifié quatre mondes lexicaux et, bien que l'entretien ait été orienté par nous sur différentes dimensions de l'activité au moyen du guide d'entretien, la place dominante accordée à un champ lexical ou l'autre reflète l'importance donnée par le formateur à un domaine particulier. Par

⁴⁰ L'évaluateur 1 a réalisé les mesures pour huit entretiens, l'évaluateur 2 pour trois, et l'évaluateur 3 pour un. Les résultats de nos propres mesures ne leur avaient pas été communiqués afin de ne pas créer de biais d'influence.

exemple, les trois formateurs chefs de projet ont davantage évoqué la dimension organisationnelle de l'activité, d'autres ont plutôt développé le domaine de l'ingénierie pédagogique ou encore la relation pédagogique avec l'étudiant, ce que nous considérons significatif pour leurs profils.

Le corpus textuel a subi une préparation afin d'être traité par le logiciel IRaMuTeQ[®]. Chaque entretien retranscrit a été épuré des questions du chercheur. Les seize textes ont été regroupés sur un même fichier (en format texte), chacun d'entre eux étant introduit par une série de deux variables illustratives : l'appartenance à l'un des trois Ifsi, et le prénom du formateur : par exemple, [**** *E_Ifsi1 *N_Anne]. Cette distinction nous a permis à la fois d'identifier les particularités de chaque formateur, de le situer par rapport aux autres et de repérer des spécificités éventuelles en fonction des Ifsi. Nous présenterons cette analyse en partie 4, au chapitre II, section 6.

2.3.5. Étude des corrélations

Les mesures des profils une fois réalisées, et sur proposition de J.-M. de Ketele et de notre directeur, O. Las Vergnas⁴¹, nous avons procédé à deux analyses supplémentaires en croisant les profils de formes et les profils de logiques d'engagement afin de mettre en évidence certaines corrélations. Nous avons d'abord effectué un test de corrélation afin de montrer l'existence de relations linéaires entre certaines formes et certaines logiques d'engagement, ou certaines formes ou logiques entre elles. Pour cela, nous avons retenu le test statistique de Bravais-Pearson⁴².

Ensuite, nous avons réalisé une analyse factorielle des correspondances (AFC) afin, d'une part, de mettre en évidence quels indicateurs spécifiaient particulièrement certains formateurs les uns par rapport aux autres, et d'autre part, afin d'apprécier l'impact du facteur « collectif de pairs » sur le profil d'engagement. Nous avons utilisé le logiciel FactoMineR[®] pour cette étape.

FactoMineR[®] est un package de R⁴³ dédié à l'analyse multidimensionnelle de données. Ces données peuvent être mixtes, autrement dit, nous pouvons croiser des données qualitatives et des données quantitatives. Les analyses factorielles sont des méthodes statistiques d'analyse des données qui permettent de décrire les informations contenues dans ces grands tableaux de données, de les représenter sous la forme d'un nuage de points et de les hiérarchiser en introduisant le moins d'*a priori* possible. Pour ce faire, ces méthodes étudient la forme du nuage (ou plutôt de l'hyper-nuage, représenté dans un espace à autant de dimensions qu'il y a de colonnes dans le tableau), ayant pour coordonnées les valeurs

⁴¹ Réunion de travail, décembre 2016.

⁴² Le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson est un indice statistique exprimant l'intensité et le sens (positif ou négatif) de la relation linéaire entre deux variables quantitatives. Un coefficient nul indique l'absence de relation linéaire entre les variables. S'il est proche de +1 ou de -1, la relation est très forte. Elle est croissante lorsque le coefficient est positif, ce qui signifie que les variables varient dans le même sens. Elle est décroissante quand il est négatif, ce qui signifie que les variables varient dans le sens contraire. L'existence d'une corrélation forte ne signifie pas automatiquement l'existence d'une relation de cause à effet. Récupéré de : http://www.issep-ks.rnu.tn/fileadmin/templates/Fcad/Le_coefficient_de_correlation.pdf

⁴³ R est un système d'analyse statistique et graphique, qui est à la fois un logiciel et un langage de programmation.

présentes sur les lignes du tableau de données. L'étude de la forme de ce nuage va permettre de rendre lisible et hiérarchisée l'information contenue dans le tableau. Ainsi, FactoMineR[®] permet de traiter de grands tableaux de données et d'introduire des informations supplémentaires telles que des individus ou d'autres types de variables. Pour notre étude, l'intérêt de l'AFC est de croiser trois types de variables : les individus, les variables de logiques et les variables de formes d'engagement, à partir d'un tableau qui regroupe toutes ces données. Grâce à l'AFC, nous pourrions identifier et caractériser les profils « enrichis », autrement dit mettre en évidence la corrélation entre certaines logiques et certaines formes d'engagement et les individus qui les représentent le plus. Cela nous permettra aussi de rechercher l'inattendu par rapport à une répartition relativement uniforme donnée par le graphique simple. Nous présenterons tous ces résultats en partie 4, chapitre II, section 7. La section 8 verra l'aboutissement de ce travail de catégorisation.

Enfin, grâce à ces différentes analyses, auxquelles nous inclurons celle des gestes professionnels observés (partie 5), nous tenterons d'agréger ces résultats pour élaborer une typologie spécifique des profils d'engagement dans l'activité SCPE, que nous présenterons dans la partie 6 relative à la mise en perspective générale de nos résultats.

3. Méthodologie de l'étude confirmatoire relative aux manifestations de l'engagement

« Aucune détermination, ni linguistique, ni praxique, ni narrative, ni éthico-morale de l'action, n'épuise le sens de l'agir », Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, 1991.

3.1. Choix méthodologiques pour étudier les manifestations de l'engagement

3.1.1. Précautions

Comme nous l'avons évoqué plus haut, notre choix de considérer l'engagement dans sa dimension comportementale justifiait d'observer les pratiques effectivement mises en œuvre par les formateurs. Cela impliquait d'observer le formateur en situation, dans les relations qu'il établit avec son milieu et dans son action sur son environnement (Postic et De Ketele, 1988) et de repérer ce qui, dans son environnement, agit par réciprocité sur son comportement. Notre objectif, afin de faire le lien avec les profils, était de repérer la manière dont le formateur réagissait et interagissait avec les personnes et les éléments de la situation, et les choix qu'il opérait pour conduire l'activité de guidage dans les différentes étapes de la séance et pour construire sa posture. Autrement dit, il s'agissait de regarder ces pratiques en dégageant leurs différentes composantes (cognitive, médiative, personnelle, sociale et institutionnelle) afin d'en comprendre les dynamiques internes et externes (Masselot, et Robert, 2012, p. 70).

Compte-tenu de la forte incertitude du format, nous visions l'observation des « moments critiques » comportant un enjeu important, tels qu'identifiés par Pastré (1997) nécessitant un ajustement particulier aux différents aléas potentiellement rencontrés. Ces moments sont le contrat didactique au cours du briefing (le moment où le formateur enrôle les étudiants), le guidage au cours de l'exercice simulé (la manière dont il intervient ou pas comme facilitateur) et la conduite du débriefing (comment le formateur met en œuvre le travail réflexif du groupe, la place et le rôle qu'il prend dans les échanges – autrement dit la posture qu'il adopte – comment il se situe par rapport à son collaborateur, comment il gère l'imprévu). Mais, dans la perspective de l'étude du profil d'engagement, il était tout aussi important d'observer la manière dont le formateur opérait dans les étapes relativement planifiées : par exemple, la manière dont il installait le groupe dans la salle de débriefing et comment il introduisait ou concluait la séance. Ces moments nous semblaient pouvoir dire quelque chose des logiques qui sous-tendent son action, dans la mesure où il est possible de repérer des invariants opératoires et dans la mesure où le sujet explicite son action, confirmant ou nuancant l'analyse du chercheur. Dans ces différents moments critiques, à fort enjeu pour le bon déroulement de la séance, les logiques d'engagement sont à notre avis particulièrement exprimées.

Pour autant, une généralisation est difficile à obtenir, puisque chaque situation est singulière, que chaque groupe d'apprenants a sa dynamique propre, que chaque association de deux formateurs redistribue les cartes selon que l'un se situe de telle ou telle manière dans son rapport à l'autre. Mais c'est dans le repérage d'invariants que nous pensons pouvoir approcher ces logiques. Observer les pratiques effectives (et donc pas seulement les pratiques déclarées) nous permettra donc de nuancer les profils d'engagement élaborés à partir des premiers entretiens.

En effet, prenons le cas d'un formateur qui nous dit être particulièrement centré sur la production d'interactions entre les étudiants lors du débriefing (donc dans une logique plutôt dialogique). Nous observons qu'il s'attache à débiter son débriefing en se plaçant assis au sein du groupe, qu'il semble prendre soin de choisir ses mots, favorise l'expression des étudiants, etc. Lors de l'entretien post-séance, il nous dit que, tout au long du débriefing, il a veillé à contrôler et à freiner sa propre prise de parole pour laisser de l'espace aux étudiants, à utiliser des techniques de reformulation, etc. Si son commentaire de l'action présente met ce point en évidence, nous veillons à rechercher s'il fait référence à une pratique qui lui est habituelle ; nous repérons alors ces invariants dans des locutions telles que : « je fais toujours très attention à faire comme ceci », « c'est important pour moi de faire comme ça », etc. Tout au contraire, un formateur qui annoncerait son intention de faire interagir les étudiants entre eux, mais qui, en situation, se positionnerait comme maître des échanges, orientant la discussion vers les thèmes qu'il choisit, occupant la plus grande partie du temps du débriefing avec sa propre parole, nous amènerait à considérer une logique d'engagement davantage centrée sur lui-même que sur l'autre (donc une logique plutôt personnelle), quelles que soient les raisons de cette centration (besoin de sécurité, désir d'exposer

sa propre expérience, envie d'expliquer ce qu'il faut faire dans de telles situations, groupe peu participatif, etc.).

Mais il est nécessaire de considérer également la singularité d'un groupe ou d'une séance : celle qui est observée ce jour-là peut justement ne pas être représentative des pratiques habituelles parce qu'un aléa ou un contexte particulier a pu en perturber le déroulement. Consciente donc de la nécessité de ne pas réduire nos conclusions à cette seule observation, l'entretien, grâce à la possibilité de remettre ces pratiques dans une perspective plus générale, nous permettra de pondérer les effets de cette unique observation. Les résultats de cette étude confirmatoire seront exposés et commentés dans la partie 5.

3.1.2. Justification du choix des modèles d'analyse des gestes professionnels

L'activité enseignante est par essence complexe car il s'agit d'agir sur et avec l'humain. Comprendre comment se manifeste l'engagement du formateur au cœur de ses pratiques suppose de s'outiller d'un modèle capable de rendre compte des pratiques observées et des logiques qui les sous-tendent et les guident. S'il est vain de croire en saisir la substantifique moelle, nous espérons pouvoir les approcher dans un grain aussi fin que possible, en veillant à le faire le plus objectivement possible. Pour cela, nous avons besoin d'un analyseur fiable et pertinent. Le modèle de l'agir enseignant de Jorro (2006) et le modèle du multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009) nous semblent particulièrement adaptés pour répondre à notre objectif dans le contexte de la SCPE.

Le modèle de l'agir enseignant de Jorro orientera donc en arrière-plan notre observation en situation (phase 2), puis guidera ensuite la sélection de bribes de l'enregistrement audio proposées au formateur lors de l'entretien post-séance (phase 3), afin qu'il en fasse l'explicitation. Ce modèle servira aussi de modèle d'analyse pour la réalisation des « portraits en activité » de chacun des formateurs. Nous croiserons ce modèle des gestes professionnels avec le multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé, qui nous servira de cadre pour la présentation des résultats de cette étude confirmatoire.

La matrice de l'agir peut fonctionner comme un analyseur pertinent pour plusieurs raisons. D'abord, le modèle nous oriente vers l'étude des gestes langagiers. Or, la question de la place de la parole est apparue de façon récurrente dans les entretiens préliminaires. Ensuite, les gestes éthiques peuvent révéler des dimensions de l'engagement dans sa logique herméneutique, en lien avec la question de la sécurisation psychologique de l'apprenant ; ils sont aussi un révélateur de sa posture. Les gestes d'ajustement sont particulièrement intéressants à repérer compte tenu de l'incertitude élevée dans laquelle ces formateurs agissent. Enfin, les gestes de mise en scène du savoir vont faire référence à la dimension d'ingénierie didactique dont nous avons dit qu'elle occupait une place particulière dans l'activité des formateurs, en termes de soutien dans le contexte incertain de la séance.

Les langages de l'enseignant sont un observatoire de ses modes d'intégration des dimensions didactiques et pédagogiques (Bucheton, 2009, p. 30), et chaque enseignant agit selon des valeurs et des croyances

qui s'actualiseraient dans ses gestes professionnels (Jorro, 2002, p. 10). Ces gestes sont, à notre avis, une manifestation observable de l'engagement du formateur dans l'activité SCPE : « les gestes professionnels engagent celui qui agit », dit Jorro (*ibid.* p. 89) car le geste signe d'une manière à la fois opératoire et symbolique l'engagement du sujet dans l'activité. C'est ici que nous opérationnaliserons le lien entre les pratiques de ces formateurs et leur profil d'engagement.

Il s'agit en effet de débusquer les logiques qui les sous-tendent. Par ses paroles, par les choix qu'il fait d'orienter les échanges vers tel ou tel élément qui a surgi au cours de l'exercice simulé, en prenant en compte ou pas tel ou tel aléa, le formateur va traduire une préoccupation éthique, un positionnement idéologique, le choix d'une approche pédagogique, sa relation avec l'apprenant, etc., qui orienteront la dynamique de la séance en termes de contenu didactique et de participation plus ou moins active des personnes, et qui révéleront peu ou prou ce qui l'anime et le conduit, lui, dans ce format.

Bien sûr, en situation, ces différents gestes sont particulièrement « enchâssés », et ce d'autant plus, nous semble-t-il, que dans ce format, le formateur ne dispose pas d'une trame préétablie relative à un contenu à dispenser ou même d'un contenu support, puisqu'il travaille à partir du matériel pédagogique produit en situation, par nature moins prévisible. Parmi ces gestes, certains nous semblent plus particulièrement révélateurs du profil d'engagement de ces formateurs. Il s'agit notamment des gestes éthiques, des gestes langagiers et des gestes d'ajustement.

Les gestes de mise en scène du savoir quant à eux révèlent à notre avis les schèmes préconstruits d'actions spécifiques à la conduite d'une séance de simulation clinique (concepts pragmatiques) : ce sont les invariants ou principes conducteurs que le formateur a construits tout au long de son expérience dans l'activité SCPE, ce sont les résultats incorporés de ses apprentissages en formation, dans l'expérimentation et dans la confrontation avec les autres formateurs, autrement dit ses croyances et ses intentions. C'est ce qui va structurer son action, la manière dont celle-ci s'étaye sur des connaissances théoriques et des savoirs expérientiels. Ces gestes-là nous semblent être en outre un indicateur de professionnalité émergente vis-à-vis de l'activité SCPE.

Par conséquent, nous nous intéresserons aux premiers, qui nous permettront de comprendre comment l'engagement se manifeste au cœur des pratiques pédagogiques, ainsi qu'aux seconds, dans la mesure où ils nous donnent des indices de réciprocité de C vers P chez ces formateurs. Ces gestes professionnels seront commentés et explicités par le formateur, ce qui nous permettra de consolider la validité notre propre interprétation de leur engagement dans l'activité.

3.2. Modalités pratiques et considérations éthiques en vue des observations et des entretiens post-séances

Nous avons, avec l'accord des personnes⁴⁴, observé et enregistré la totalité des séances, en nous ciblant sur l'activité du formateur au cours du briefing, des exercices simulés et des débriefings. L'observation incluait aussi les temps de préparation de la salle, de concertation avec le(s) pair(s) en vue de la co-animation tout au long de la séance, y compris lors des intersessions entre les scénarios ou entre deux groupes d'apprenants, selon les cas (Figure 17). Toutes les séances étaient co-animées par un binôme de formateurs. Elles duraient entre une demi-journée et une journée entière. Les séances comprenaient une ou plusieurs séquences (briefing et scénario joué puis débriefé). Le briefing général était réalisé une seule fois et visait l'introduction de la séance, mais chaque scénario était précédé d'un briefing spécifique pour présenter le cas du patient à prendre en charge, enrôler des volontaires et signifier les consignes aux étudiants. S'il n'y avait qu'une séquence (un scénario), plusieurs séances successives étaient observées, elles concernaient alors des groupes d'étudiants différents et portaient sur le même scénario. Chaque formateur inclus dans l'étude, à l'exception d'un seul, a été observé sur deux débriefings au moins. La durée de la séance, générant l'opportunité d'observer à plusieurs reprises le formateur sur le même type d'activités (briefing, gestion d'imprévu, conduite du débriefing), permettait de recueillir un matériau significatif.

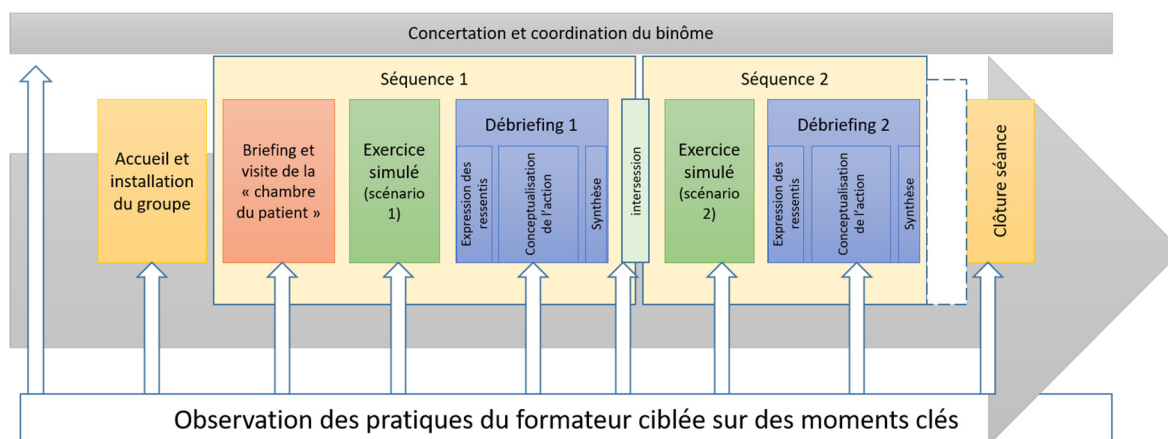


Figure 17 : Schéma du déroulé des séances observées et cibles des observations

3.2.1. Position et méthode d'observation

Après nous être présentée aux étudiants et obtenu leur autorisation d'enregistrement, nous nous sommes placée en retrait du groupe, de façon à perturber le moins possible leur action et celle des formateurs. Nous savons que le comportement, les attitudes du formateur peuvent être modifiés du fait même qu'il se sait observé par le chercheur. Néanmoins, le caractère dynamique de la situation de formation, sa

⁴⁴ Nous avons demandé et obtenu l'autorisation écrite d'enregistrement de tous les participants des séances : cela incluait, outre le formateur, son collègue co-animateur, l'acteur-patient simulé et les étudiants du groupe.

durée et l'extrême concentration requise pour le formateur, ont très vite gommé ce biais. Tous, à l'exception d'un seul, ont déclaré avoir oublié qu'ils étaient observés.

L'observation était structurée par un guide visant à relever les moments-clés que nous allions proposer *a posteriori* au formateur pour qu'il les explicite. Ce guide comportait une première page destinée à la description générale de la séance observée, visant à repérer les éléments de contexte significatifs pouvant influencer sur la pratique du formateur ; il était notamment question d'identifier le type de scénario, les objectifs d'apprentissage visés, le niveau de formation des étudiants, etc. Sur la page suivante, nous dessinions le plan du laboratoire (avec la régie) et en particulier de la salle de débriefing, avec la position des différents acteurs dans le groupe (formateur, étudiants, binôme, chercheur) au moment des débriefings (Figure 18).

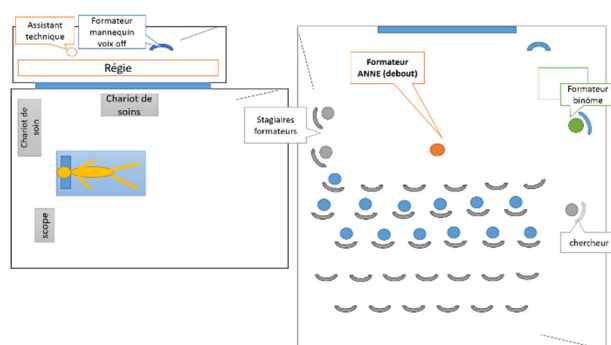


Figure 18 : Dessin du laboratoire et de la salle de débriefing avec placement des participants – Formateur ANNE

Les pages suivantes comportaient trois colonnes : « évènement ou moment clé (avec relevé du timing) / propos et actions remarquables du formateur / commentaires » (Tableau 10).

IFSI n°	Formateur :		Date
Lieu séance			Durée séance
Type de SCPE : mannequin / patient simulé / jeu de rôle	Binôme	OUI NON	
Particularités :			
Nb de scénarii :	Formateur :	Tutoré Coach	Groupe d'étudiants : nb :
Scénario accessible ?	Assistant technique	OUI NON	Année de formation :
Éléments de contexte et caractéristiques de la situation :			
Évènement ou moment clé (avec relevé du timing)	Propos et actions remarquables du formateur		Commentaires

Tableau 10 : Guide d'observation des séances

3.2.2. Le choix des moments clés à observer

Comme nous l'avons évoqué, le repérage des moments « critiques » s'est appuyé sur les écrits de Pastré (1997), en lien avec les différentes étapes de la séance. Nous avons aussi en tête les caractéristiques des préoccupations enchâssées et des gestes professionnels, qui nous permettaient de cibler notre observation sur le discours, la manière dont le formateur crée l'atmosphère de la séance, comment il

conduit les échanges au cours du débriefing, etc. Pour autant, il va de soi que le repérage de ces moments – que ces derniers soient des moments incidents ou plus routiniers – passe par le filtre de l’observateur. Nous avons dit que notre position de chercheur était inévitablement colorée par notre expérience de praticien formateur ; à ce titre, cette dernière provoque des parti-pris idéologiques qui peuvent, consciemment ou à notre insu, induire une sélection particulière des pratiques observées. Il a parfois fallu nous distancier d’un regard évaluateur – parfois négatif, parfois enthousiaste – sur certaines pratiques observées, afin de limiter la tentation d’un focus trop prononcé sur tel ou tel épisode. L’échange avec nos directeurs de thèse et la tenue d’un journal de bord nous ont permis de prendre de la distance avec ce risque, même si nous sommes consciente de ne pas l’avoir éliminé tout à fait.

Par ailleurs, nous devions effectuer ce repérage au moment-même de l’observation, et non *a posteriori*, même si l’écoute postérieure des enregistrements permettait de confirmer ou non notre choix et d’en affiner l’objectif. À la fin de la séance, un bref entretien à chaud était réalisé avec le formateur afin de recueillir ses premières impressions sur sa séance : comment il s’y est senti, ce qui lui a paru difficile, ce qu’il estime avoir géré de façon efficace, et ce qu’il voudrait garder de cette séance pour sa pratique future. Ces éléments devaient compléter le choix des moments à faire expliciter, en ce qu’ils pouvaient révéler certaines préoccupations, satisfactions ou insatisfactions particulières.

Entre le jour de la séance de SCPE et celui de l’entretien post séance, nous avons effectué un travail préparatoire de sélection de ces épisodes. Le délai entre ces deux temps devait être le plus bref possible afin de garder vive la mémoire des expériences. Pour des impératifs de préparation de ces entretiens, et d’agenda de part et d’autre, les délais ont été en moyenne de 9,5 jours (4 jours minimum et 18 jours maximum), ce qui est supérieur à ce que nous souhaitons. En effet, entre temps, ces formateurs avaient parfois animé d’autres séances de SCPE, leur souvenir de la séance observée n’était donc pas toujours précis, malgré les traces audio (l’absence d’image vidéo était sans doute un frein au rappel). Nous estimons cependant que cela n’a pas trop perturbé les entretiens, et cela a pu favoriser parfois une explicitation de la pratique « habituelle » au détriment de la pratique située singulière, ce qui était aussi notre objectif.

Un guide d’entretien a été construit, ciblé sur les moments critiques que nous souhaitons faire expliciter au formateur. Chaque guide contenait, pour chaque moment clé identifié, les repères des enregistrements audio, la retranscription d’un extrait du *verbatim* de l’épisode, et des éléments issus de notre prise de notes. En voici un exemple avec le guide préparatoire de l’entretien post-séance de Paula (Tableau 11):

Moments clé à évoquer	Repères audio emblématiques ou traces issues de la prise de note	Questions possibles
Préparation salle	Gestion collective d'un imprévu technique en amont de la séance : aléa avec le micro-mannequin, absence de thermomètre → <i>les formateurs passent d'une salle à l'autre, échangent, essaient de trouver des solutions ; Paula évoque la possibilité de remplacer le mannequin par un acteur, tout cela dans le calme, personne ne s'énerve. L'incident technique sera résolu avant l'arrivée des étudiants, grâce à l'intervention de Marc, venu voir comment ça se passait.</i>	Gestion du stress ? Résolution collective du problème ?
Accueil et installation du groupe	Salle disposée en rond ; formateurs dans le cercle, assis <i>au début de l'un des débriefings, lorsque le binôme infirmier Paul est venu se mettre à côté d'elle, a changé de place pour venir se placer entre deux étudiantes</i>	Comment était organisée la salle ? Placement dans le cercle ? intentions ?
Briefing et visite « chambre patient »	B03 : 1'20 → 3'40 Briefing n°1 début : pose les bases et règles, rassure B11 : 4'30 → 5'45 Briefing n°3 début « <i>ici, c'est pas Paula la formatrice, qui vient vous débattre ses connaissances</i> » : évoque son rôle et ce qu'elle attend d'eux. B11 : Visite environnement : <i>utilise l'humour, collaboration ++ entre binôme, sollicitation des étudiants, participation, prend son temps</i>	Intentions ? Précautions ?
Guidage au cours de l'exercice	Lors de la SIT3 (B12 1' → 2'12 puis 2'40 → 3'20) : fait le rôle de l'IDE puis du médecin au téléphone : d'abord demande de rappeler car peu d'infos, puis facilite en prescrivant les actes à faire	Qu'est-ce qui guide tes choix de donner ou pas des éléments ?
Débriefing et clôture séance	Débriefing situation 1 (durée 27') : enregistrement B05 1. à 9' : analyse de la situation et recherche d'interactions à propos des connaissances mobilisées « <i>le choc septique c'est la septicémie, c'est pas ça ?</i> », elle garde le silence, l'échange s'installe entre ESI ; au silence, elle relance. A 9'50 : Débat « faire et comprendre » ; « le chariot d'urgence , j'imaginais bien qu'il fallait aller le chercher mais est-ce que je le faisais ou j'attendais que le médecin me le dise ? » → débat « aller chercher ou pas le chariot d'urgence » = prise de décision , « <i>débattez, là, entre vous</i> », « <i>je me suis dit, le patient ça va l'inquiéter</i> », « <i>qu'est-ce que vous en pensez les autres ?</i> », « <i>est-ce qu'on va pas se faire reprendre par le médecin ?</i> », « <i>j'attendais qu'on me le dise</i> » → 13' 2. à 20' → 23' : synthèse = tour de table : « <i>Vous pensez que de l'avoir vécu là, ça va pouvoir vous aider ?</i> », « <i>en quoi ça va vous aider ?</i> », « <i>qu'est-ce que vous retenir d'aujourd'hui ?</i> ». Les ESI : « <i>on s'en rappellera, que là on a pris une tension, on appelle vite le médecin</i> », « <i>et puis on y aura réfléchi et ça va cheminer</i> », « <i>d'y avoir mis en pratique, ça rentre mieux</i> », « <i>il faut quand même bien connaître la théorie</i> »	Quels étaient tes objectifs ? Qu'est-ce qui s'est passé ici ? Qu'est-ce a guidé tes choix ? Ton débriefing suit-il une logique particulière ?
Co-animation	Moments de concertation en amont, pendant visite chambre, au cours de l'exercice simulé Coaching de Paul : feedback post débriefing de Paul (sit 2): B10 (1'10 → 6') (<i>faut/faud pas</i>) et cible sur les points qu'elle juge importants, elle dit les choses de façon « <i>abruptes</i> », dit-elle, feedback sur les éléments négatifs du débriefing de Paul « <i>Tu as fait un cours sur le choc septique</i> », « <i>c'est ta synthèse à toi, la leur, on n'en sait rien</i> ». Paul s'interroge. Lui coupe la parole. Conseille. « <i>mais Paulo, j'ai conscience que ce que je te dis c'est clac, clac, clac</i> »	Intentions, et objectifs dans ces moments, en regard de la collaboration avec binôme Vécu de ce moment de feedback ? Intentions ?

Tableau 11 : Guide d'entretien post-séance de Paula

3.3. Conduite des entretiens post séances

Au début de l'entretien, nous avons d'abord demandé au formateur s'il souhaitait revenir sur des moments qu'il percevait comme particulièrement significatifs de sa pratique dans le format SCPE ; il lui était alors demandé un effort de remémoration et de récit de l'épisode, puis de commentaire sur son caractère emblématique. Nous lui demandions aussi de se souvenir de l'installation de la salle de débriefing, et d'explicitier son choix (ou non choix) et la manière dont il s'est placé. Puis nous lui proposons les différentes séquences sonores : il écoutait quelques minutes de l'épisode, que nous avions

pris soin de resituer dans le déroulé de la séquence, et nous lui demandions ensuite de commenter son action, d'explicitier les intentions qu'il avait alors, et comment il avait résolu la difficulté, le problème ou le dilemme rencontrés, ou ce qui selon lui, avait facilité ou empêché le déroulement de l'action. Le délai entre la situation et l'entretien a pu, pour certains, affecter la qualité de remémoration de leurs intentions et actions à ce moment précis, mais dans l'ensemble, cela a peu été le cas.

De plus, les épisodes choisis pouvaient avoir une tonalité que le formateur percevait comme « positive » ou « négative » dans son propre jugement sur sa pratique. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs manifesté une certaine appréhension à l'idée de s'écouter, et la plupart était en demande de feedback de notre part, ce à quoi nous avons dû rappeler que ce n'était pas possible dans le cadre de l'étude. Cette confrontation aux traces de la pratique impliquait deux types de précautions. Premièrement, nous devons assurer le formateur que notre objectif n'était pas d'évoquer – et encore moins de juger – la qualité de sa pratique, mais bien pour lui de la commenter et d'explicitier ses intentions et ses choix. Deuxièmement, il fallait veiller à sélectionner des extraits qui, bien que ciblés parfois sur des difficultés rencontrées, ne mettraient pas le formateur en difficulté pour en parler. Nous y avons été particulièrement attentive avec deux formateurs, et notamment avec une formatrice dont la séance avait été très difficile à gérer, à la fois parce qu'elle l'avait assez mal vécue, et parce que nous avions nous-même, avec notre regard de praticien, été très mal à l'aise au cours de l'observation. Il fallait alors, au cours de l'entretien, l'amener à se sentir en confiance pour être en mesure d'explicitier ses choix et son action, et qu'elle puisse le faire sans jugement de notre part. Les entretiens ont duré entre 1h15 et 2h10.

3.4. Modalités de traitement des observations et des entretiens post-séance

Les observations et les entretiens post-séances ont été traités conjointement. Les notes prises pendant les observations ont été utilisées pour contextualiser la situation et l'activité, et nos commentaires ont permis de compléter les propos tenus par les formateurs lors des entretiens. Les entretiens d'autoconfrontation ont été intégralement retranscrits (ils sont consultables dans le tome 2). Les enregistrements des séances, quant à eux, ont été écoutés chacun à deux ou plusieurs reprises, et quelques passages significatifs ont été parfois retranscrits. Notamment, compte-tenu de l'importance de cette question pour les formateurs, leur temps de parole au cours des débriefings a été mesuré. Dans un premier temps, nous avons identifié les quatre catégories de gestes professionnels, en utilisant comme cadre d'analyse le modèle de l'agir enseignant de Jorro. Puis, à partir des bribes sélectionnées et classées dans ces quatre catégories, nous avons réalisé les *portraits en activité* des seize formateurs. La synthèse de ces portraits établissait le lien avec le profil d'engagement identifié et apportait des éléments de confirmation ou de pondération du profil d'engagement. Pour la présentation des résultats (partie 5, chapitre II), les gestes professionnels ont été classés à partir des préoccupations décrites par Bucheton et Soulé (2009) : créer l'atmosphère, piloter la séance, étayer la conceptualisation de l'action, tisser le sens. Les *portraits en activité* sont consultables dans leur intégralité dans le tome 2.

4. Méthodologie relative aux entretiens à distance

Ce matériau empirique, comme nous l'avons précisé en section 1 de ce chapitre, constitue un éclairage complémentaire qui viendra mettre en perspective certains résultats de l'étude des profils d'engagement. Nous ne l'utiliserons que dans la partie 6. Cependant, nous présentons ici la méthodologie utilisée pour recueillir ces données. Ces entretiens ont été conduits à distance de onze mois en moyenne après la première rencontre (six à quatorze mois). Cette perspective longitudinale avait deux objectifs :

- Observer l'évolution de l'engagement des formateurs dans l'activité SCPE, et repérer si et comment les logiques et formes d'engagement évoluent dans le temps, ainsi que les facteurs P et E qui les impactent,
- Identifier des indices de développement professionnel pour et/ou *via* l'activité, et repérer quelles en ont été les principales ressources, afin d'apprécier la dimension de réciprocité de C sur P, voire sur E.

Pour cela, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs, à partir d'une question centrale : « Pouvez-vous me parler de ce qui s'est passé pour vous, depuis que nous nous sommes vus, par rapport à votre engagement dans l'activité simulation clinique ? ». Au cours de l'échange, il s'agissait d'explorer si le degré d'engagement avait évolué, si l'intérêt vis-à-vis de la SCPE s'était modifié ou déplacé, comment cet engagement (ou ce désengagement éventuel) se manifestait aujourd'hui, et quelles en étaient les raisons. L'entretien visait aussi à explorer les effets de cet engagement sur le formateur, en termes de développement professionnel.

Les rencontres ont été préparées en amont en revisitant les éléments d'antériorité spécifiques à chaque personne, afin de personnaliser l'entretien en fonction de notre connaissance du parcours de chacun, et de notre connaissance du contexte local d'exercice (cf. exemple en annexe VI). Les entretiens ont duré entre 30 minutes et une heure. Ils ont été intégralement retranscrits (ils sont consultables dans le tome 2). Ils ont été traités selon un processus d'analyse thématique.

5. Méthodologie du sondage auprès des étudiants

Cette enquête parallèle avait pour objectif d'obtenir la perception des étudiants sur le format simulation et l'action du formateur. Composé de huit questions, il visait à explorer 1) leur perception du format en termes d'utilité pour leur formation, 2) la manière dont le formateur a facilité, ou freiné, leur engagement dans la situation simulée, 3) ce qui a facilité ou freiné leur immersion fictionnelle dans la situation simulée, et 4) en quoi le formateur a facilité, ou pas, leur participation au cours du débriefing. Les étudiants étaient invités à exprimer leurs réponses sous la forme d'un texte libre (Annexe VII).

Les données recueillies, en isolant chaque groupe, devaient nous permettre de repérer des différences en fonction des formateurs, en particulier pour les profils les plus contrastés. Cependant, les résultats ne mettent pas en évidence de différences significatives. La faiblesse du nombre de réponses pour certains groupes (dont l'absence de réponses pour l'un des groupes, malgré les relances et bien qu'il n'y ait pas eu de difficultés particulières) ne permet pas d'atteindre cet objectif. Si certains étudiants ont mis en évidence des postures qui peuvent être reliées au profil dominant pour quelques formateurs, la plupart du temps leurs commentaires ne discriminent pas les formateurs en fonction de leur profil. Il est probable que la forme du sondage n'ait pas permis une exploration suffisamment précise.

En outre, le sondage visait aussi à profiter de l'opportunité qui nous était donnée de rencontrer des étudiants pour explorer leur perception d'utilité du format et de l'action du formateur, dans la perspective d'une publication annexe à la thèse.

Si les résultats de cette enquête parallèle apportent peu à la problématique générale, nous utiliserons sporadiquement quelques bribes des commentaires significatifs des étudiants pour illustrer, renforcer ou mettre en perspective certains résultats de l'étude des manifestations de l'engagement des formateurs. La méthodologie détaillée et les résultats commentés de ce sondage sont consultables dans le tome 2.

Chapitre III : Synthèse de la partie 3

Cette troisième partie, constituée de trois chapitres, a présenté les aspects méthodologiques de la thèse. Le premier chapitre pose le cadre théorique général dans lequel nous ancrons notre recherche : la théorie sociocognitive de Bandura, et en particulier la perspective agentive dans une causalité triadique réciproque. Nous argumentons les choix des modèles de l'engagement et des gestes professionnels qui nous serviront de modèles d'analyse : le modèle des formes d'engagement organisationnel de Meyer et Allen (1991) et la typologie des profils d'engagement professionnel de De Ketele (2013) d'une part, ainsi que le modèle de l'agir enseignant de Jorro (2007) et le multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009) d'autre part. Nous croisons le cadre de la théorie sociocognitive avec une approche « orientée activité », nous inspirant de différents courants de l'analyse de l'activité, en particulier de la didactique professionnelle, leur empruntant tantôt des concepts, tantôt des outils, tantôt des méthodes, considérant cette diversité nécessaire pour approcher la complexité des conduites humaines.

Nous avons clarifié notre posture épistémique, situant notre démarche dans le paradigme constructiviste. Notre recherche est qualitative et comporte une visée descriptive et compréhensive des profils et des manifestations de l'engagement dans l'activité. Au fil du second chapitre, nous avons explicité les choix méthodologiques retenus pour observer notre objet de recherche. D'abord, sur un plan général, nous avons précisé le déroulement de la recherche dans ses quatre étapes de rencontre avec

chaque formateur, et les objectifs visés pour chacune d'elles. Nous avons argumenté le choix des instruments d'investigation mobilisés (entretiens semi-directifs, observations directes et entretiens d'explicitation par autoconfrontation) ainsi que les choix méthodologiques de traitement et d'analyse des données recueillies. Le cœur de la thèse comprend ainsi une étude exploratoire et une étude confirmatoire. Dans un second temps, la méthodologie de chacune des deux études a été argumentée dans le détail, précisant et justifiant les différentes étapes et méthodes de traitement et d'analyse des données (analyse thématique, analyse lexicale et analyse factorielle pour l'étude des profils d'engagement, analyse thématique pour l'étude des manifestations comportementales de l'engagement). Nous évoquons ensuite succinctement la méthodologie des entretiens à distance et celle du sondage en ligne réalisé auprès des étudiants, ce corpus de données constituant différents éclairages complémentaires que nous utiliserons sporadiquement dans la présentation des deux études et dans la mise en perspective de nos résultats.

PARTIE 4 :

Résultats de l'étude exploratoire relative aux profils d'engagement

Partie 4 : Résultats de l'étude exploratoire relative aux profils d'engagement

Cette quatrième partie se compose de trois chapitres. Le chapitre I présente les caractéristiques de notre échantillon. Nous évoquerons d'abord celles des trois instituts (à partir des entretiens avec leurs directeurs et cadres supérieurs) ; nous préciserons notamment le contexte d'émergence de l'activité SCPE et les orientations pédagogiques et managériales des directeurs en lien avec ce format. Nous décrirons ensuite les caractéristiques générales du panel des seize formateurs recrutés. Le chapitre II rendra compte de l'étude exploratoire ayant permis l'élaboration de leurs profils d'engagement. Il est composé de huit sections qui présentent les différentes étapes de l'analyse du matériau empirique. Le chapitre III servira de synthèse pour cette partie.

Chapitre I : Présentation des trois terrains d'étude et du panel de formateurs

1. Caractéristiques des instituts

Nous nommerons les trois terrains d'étude Ifsi 1, Ifsi 2 et Ifsi 3. Chaque institut a un statut juridique différent : l'un est un établissement public, les deux autres sont de statut privé (le premier dépend de l'hospitalisation privée et le second appartient à la Croix-Rouge Française). Pour autant, tous sont sous tutelle du Conseil Régional, au titre de l'organisation et du financement de la formation supérieure. Quel qu'il soit, le statut de l'établissement a, de notre point de vue, peu d'impact sur l'activité des formateurs.

Les Ifsi 1 et 2 se situent dans une même région, très fortement dotée en nombre d'instituts, donc concurrentielle. Le troisième se situe dans une région assez fortement pourvue. Cet élément nous semble important dans la mesure où il existe des enjeux politiques et stratégiques forts pour les directeurs de ces instituts. Leurs propos révèlent une volonté de se démarquer sur la scène professionnelle et surtout territoriale en mettant en exergue l'innovation pédagogique. La SCPE est un des fleurons mis en avant, et non des moindres. Pour l'Ifsi 3, la concurrence est moins importante, mais le statut privé de l'institut génère une volonté de se démarquer pour attirer des candidats. La SCPE est un des marqueurs forts de la politique d'attractivité menée par le directeur et le fait que cet institut ait créé son centre de simulation lui donne une valeur ajoutée certaine. Les trois Ifsi présentent des caractéristiques communes sur plusieurs points : leur configuration, l'ancienneté de l'activité SCPE au moment où nous débutons l'étude (quatre ans), la place assez stratégique que revêt cette activité, et l'organisation de celle-ci au sein de l'institut. Ces caractéristiques sont résumées dans le tableau 12, page suivante, et commentées dans les prochaines sous-sections :

	Caractéristiques des 3 IFSI		
	IFSI 1	IFSI 2	IFSI 3
Statut juridique	Public, adossé à un centre hospitalier	Privé à but non lucratif avec mission de service public, adossé à un groupe hospitalier	Privé Croix-Rouge Française
Partenariat Ifsi-Université	convention de partenariat avec Université	convention de partenariat avec Université	convention de partenariat avec Université
IFSI Nombre total d'étudiants infirmiers (3 promotions)	450	360	400
IFAS nb élèves	60	60	111
IFAP nb élèves	50	35	
IFMEM nb étudiants	75		
Autres filières			30 (Aide médico-psychologique)
Effectif total étudiants	635	455	541
Formation Continue	oui	oui (orienté prépa concours, projet pour DPC)	oui (prépa concours + DPC)
Nombre de formateurs	30 formateurs (toutes filières avec les mi-temps)	23 ETP (toutes filières)	27 ETP (toutes filières)
Faisant fonction de CDS	plusieurs FF CDS	3 FF CDS	plusieurs FF CDS
Formateurs titulaires d'un master	plusieurs formateurs titulaires d'un master (ou en cours : principalement sciences de l'éducation)	8 formateurs titulaires d'un master (ou en cours : principalement Sciences de l'éducation, et management des organisations de santé)	10 formateurs titulaires d'un master (ou en cours : principalement sciences de l'éducation, sciences humaines, santé publique, management des organisations de santé)
Directeur	oui, coordonnateur des instituts	oui, coordonnateur des instituts	oui, coordonnateur des instituts
Cadre supérieur	oui, avec expérience simulation	oui, avec expérience simulation	oui, sans expérience simulation
Coordonateur simulation	oui, formateur, (mission en plus de son activité habituelle)	oui, formateur, (détaché à +/- 80 %)	oui, formateur, (détaché à 100% sur l'activité simulation CESIM et IFSI)
Groupe de pilotage ou groupe projet	OUI	OUI	OUI
Centre simulation (accès à)	partenariat avec Faculté de médecine de rattachement pour utiliser le centre de simulation	utilisation du laboratoire de simulation de l'hôpital, Ifsi co-financier du laboratoire	création d'un centre de simulation, géré par l'institut (2 laboratoires)
Laboratoire de simulation in situ	2 laboratoires en cours d'équipement	1 laboratoire équipé	2 laboratoires équipés
Début de l'activité SCPE	2011	2012	2012
Promotion de la SCPE sur site internet de l'Ifsi et/ou plaquette	oui	oui	oui
Modalités animation SCPE	en binôme de deux formateurs	en binôme de deux formateurs	en binôme de deux formateurs ou formateur + infirmier
Artéfacts utilisés	acteur (comédien professionnel ou infirmier) ou mannequin	acteur (comédien professionnel) ou mannequin	acteur (formateur) ou mannequin

Tableau 12 : Caractéristiques des trois Ifsi

(IFAS : Institut de formation des aides-soignants, IFAP : Institut de formation des auxiliaires de puériculture, IFMEM : institut de formation des manipulateurs en électroradiologie ; FF CDS : faisant fonction de cadre de santé ; ETP : équivalent temps plein ; DPC : développement professionnel continu ; CESIM : centre de simulation)

1.1. Des configurations semblables

Tout d'abord, les trois Ifsi ont une configuration proche en termes de capacité d'accueil : si le nombre d'étudiants infirmiers par promotion varie entre 120 et 150, ils se classent néanmoins tous les trois dans la catégorie d'instituts de grande taille. Les trois établissements comprennent en outre des instituts annexes, notamment un institut de formation des aides-soignants (Ifas), et proposent des prestations de formation continue pour les professionnels en exercice et de préparation aux concours paramédicaux. Ils sont gérés par un même directeur, coordonnateur de ces différents instituts.

Les trois équipes pédagogiques sont composées en majorité de formateurs titulaires du diplôme de cadre de santé, mais ont aussi dans leurs effectifs des infirmiers « faisant fonction » de cadre. Recruter parfois des formateurs « non-cadres » est un choix de la part des trois directeurs, mais ce sont toujours des infirmiers qui ont le projet de suivre la formation cadre. L'effectif de formateurs varie entre 23 et 30 agents⁴⁵, toutes filières confondues. Les cadres de santé peuvent exercer soit à l'Ifsi, soit à l'Ifas, ou encore à l'Ifap (s'ils possèdent la spécialité puériculture). Ils sont affectés à l'une de ces trois filières mais interviennent ponctuellement comme prestataire dans les autres (c'est le cas avec l'activité SCPE). Dans tous les cas, la supervision de l'équipe de formateurs est assurée par un cadre supérieur de santé chargé de la coordination pédagogique.

1.2. Une activité de SCPE comparable et des visions pédagogiques proches

Pour les trois instituts, l'ancienneté de l'activité SCPE est d'environ quatre ans au moment où nous débutons l'étude, donc depuis 2011-2012, période correspondant au premier colloque international francophone de simulation en santé, événement qui a en quelque sorte servi de catalyseur :

« Il y a eu les premières journées internationales à Brest. En 2012. Donc j'y suis allé avec quelques-uns des cadres formateurs du groupe, il y avait (*le directeur*), on était quatre. C'était génial ! » (Cadre supérieur Ifsi 2).

L'activité a vu le jour sous l'impulsion des directeurs. Le développement de la SCPE représente pour tous un axe fort du projet pédagogique de l'Ifsi, même si les trois directeurs ajoutent que « c'est un outil pédagogique comme un autre » et que la SCPE s'inscrit dans une « volonté de développer des pédagogies innovantes ».

En termes d'intérêt pédagogique, les trois directeurs considèrent la SCPE comme « un moyen de consolider la professionnalisation », « d'entraîner les étudiants » et « de leur permettre d'apprendre par

⁴⁵ Le nombre précis d'équivalents temps plein (ETP) n'était pas annoncé précisément de la part du directeur de l'Ifsi 1 au moment de l'entretien.

l'erreur ». Tous mettent en évidence que la SCPE permet d'objectiver le lien entre Ifsi et terrains de stage. Ils évoquent notamment le fait que la simulation peut venir combler ce qu'ils considèrent comme des manques induits par la réforme de 2009 (manque de pratique pour les étudiants⁴⁶, manque de présence des formateurs sur le terrain⁴⁷) :

« C'est pas l'approche par compétences que je mets en doute mais le passage au LMD a en tous les cas créé une alternance qui a complètement changé de figure. [...]. Là, ça crée une distanciation. Alors on a créé bien sûr des dispositifs qui nous permettaient d'avoir un pied (*sur le terrain*) ... qui sont l'enseignement clinique, on peut l'appeler l'accompagnement clinique, tout ce qu'on veut. Mais on sent que quelque part on est devenu des parents pauvres. [...]. Donc il faut faire autrement. Il faut qu'on outille nos étudiants autrement. Ça peut être par la simulation en santé, pourquoi pas ? Malgré qu'on recrée un cadre qui, en tous les cas, doit arriver au plus proche du réel. C'est ça l'intérêt. Mais finalement en tout cas, il faut qu'on apporte un complément. Et le complément aujourd'hui, ben, c'est la simulation en santé » (Directeur Ifsi 3).

« Alors c'est bateau, mais j'y crois... c'est « jamais la première fois sur un patient » ! C'est-à-dire que... leurs craintes... justifiées... en stage, de... d'exercer, ou de s'exercer dans une situation réelle, soient pondérées par la possibilité de le faire en situation virtuelle aussi proche de la réalité qu'est la simulation. Pour moi, l'intérêt pédagogique il est là. Dégoupiller les craintes. Euh... faire de l'essai-erreur » (Directeur Ifsi 2).

Mais c'est aussi pour eux l'ambition de former des professionnels réflexifs, capables de se positionner et de gagner en confiance en soi. En cela aussi, ils s'inscrivent bien dans les orientations du référentiel 2009 :

« Dans la pratique simulée, c'est pas que le geste, c'est la posture de l'étudiant, c'est pouvoir dire à une collègue « tu te trompes » ou à un interne « ben non, c'est pas ça » » (Directeur Ifsi 1).

« S'habituer à s'autoévaluer. S'habituer à débriefer les autres et à être débriefé. [...] Je pense que la formation par la simulation devrait leur permettre de prendre de l'assurance. » (Directeur Ifsi 2).

1.3. Des politiques actives en termes de développement de l'activité

Comme nous l'avons évoqué plus haut, il semble que pour ces trois directeurs, le développement de l'activité SCPE comporte des enjeux politiques et stratégiques forts, tant en termes de leadership au sein de la communauté professionnelle qu'en termes d'attractivité pour recruter des candidats étudiants et formateurs. À ce titre, la SCPE représente bien une « place forte » au sein de ces instituts, et des moyens importants sont déployés pour la développer : « On a mis jusqu'à présent beaucoup sur la simulation »

⁴⁶ La réforme de 2009, dans la logique compétence, prévoit des stages plus longs et donc moins nombreux (stages de 10 semaines au lieu de 4 pour le programme précédent datant de 1992), ce qui induit une moindre diversité de typologies et de secteurs d'exercice, le volume total d'heures de stage restant néanmoins le même. C'est là un reproche fréquemment entendu de la part des professionnels de terrain, estimant que « les étudiants font moins d'actes techniques ».

⁴⁷ La suppression des MSP, comme nous l'avons évoqué au chapitre I, partie 1, rend moins visible la présence des formateurs sur le terrain.

(Directeur Ifsi 2). Des financements ont été recherchés activement ; ils ont permis l'équipement de laboratoires dédiés et la formation continue des formateurs à la simulation.

« Quand les régions nous parlent de projets, eh bien j'ai l'oreille un peu attentive. Donc là, il y a eu des projets par rapport aux pratiques simulées. Il y avait des budgets à la clé » (Directeur Ifsi 1).

De fait, sur le plan des ressources matérielles et logistiques, les trois Ifsi disposent *in situ* d'au moins un laboratoire de simulation équipé ou en cours d'aménagement, et peuvent tous avoir accès à un centre de simulation⁴⁸, grâce à un partenariat avec l'hôpital ou la faculté de médecine de rattachement. Seul l'Ifsi 3 a créé un centre de simulation à part entière, géré de façon autonome, destiné à la formation continue *via* la simulation, à l'intention des professionnels des établissements de santé alentours. Cependant, la qualité et la complétude de l'équipement des laboratoires sont variables selon les Ifsi, en particulier en petit matériel de soin et en dispositif audio-vidéo. Ce dernier point a des répercussions notables sur l'activité des formateurs, générant souvent des difficultés d'ordre technique, organisationnelle (impact sur la gestion du temps) et psychologique (source de stress pour la plupart d'entre eux). C'est parfois la non adéquation du matériel avec l'usage attendu⁴⁹, mais aussi l'insuffisance de maîtrise technique de la part des formateurs⁵⁰, qui sont en cause. Tous les Ifsi sont concernés par le problème – nous en serons régulièrement témoin – mais à des degrés divers, l'Ifsi 3 ayant résolu la plupart de ces difficultés.

Les séances de simulation sont toutes co-animées par un binôme de formateurs. Pour deux Ifsi, il s'agit de binômes de formateurs Ifsi ou inter-filières au sein de l'institut (Ifas ou Ifap). Pour l'Ifsi 3, il existe parfois des binômes associant un formateur de l'institut et un infirmier de terrain intervenant comme formateur. Les artéfacts utilisés sont soit un mannequin haute-fidélité, soit un acteur jouant le patient simulé. L'acteur-patient est soit un infirmier de terrain (Ifsi 1), soit un comédien professionnel (formés et rémunérés pour cette prestation, Ifsi 1 et 2), voire – dans l'Ifsi 3 – les formateurs eux-mêmes, ceux-ci ayant été formés au jeu d'acteur. Nous reviendrons plus loin sur ces points.

⁴⁸ « Un centre de simulation désigne, de façon générique, des structures institutionnelles qui regroupent un ensemble de ressources humaines, scientifiques et éducationnelles, immobilières, techniques et logistiques, ayant vocation à être utilisées au service de l'enseignement et de l'apprentissage dans le cadre de dispositifs – ou programmes – de formation de professionnels de santé » (Jaffrelot et Savoldelli, 2011, cités par HAS, 2012)

⁴⁹ Équipement audio-vidéo « bricolé », laboratoire du centre de simulation reproduisant une salle de bloc opératoire difficile à transformer en chambre d'hôpital « standard », etc.

⁵⁰ La manipulation de l'environnement technique concerne la gestion informatique du mannequin, et de la régie audio-vidéo permettant l'enregistrement et la retransmission de l'exercice simulé vers la salle de débriefing où les étudiants observateurs vont visionner la situation. Cette manipulation exige une maîtrise technique relativement accessible à tous et surtout la capacité d'identifier les dysfonctionnements éventuels, ce qui est moins aisé pour un non initié.

1.4. Des choix managériaux visant l'inclusion de tous les formateurs dans l'activité

En termes de politique managériale, les directeurs des Ifsi 2 et 3 pensent qu'il faut que tous les formateurs participent à l'activité SCPE, d'abord pour mieux répartir la charge de travail au sein de l'équipe – cette activité étant reconnue particulièrement chronophage –, ensuite « pour qu'ils aient cette corde à leur arc », enfin par souci de « ne pas créer de pôles d'expertise » qui pourraient générer des tensions : « Ça n'appartiendra pas à une classe donnée. C'est un outil pédagogique comme un autre. Donc il faut aller se former » (Directeur Ifsi 3).

Le directeur de l'Ifsi 1 accepte le principe du volontariat et il est au contraire plutôt favorable au développement d'expertises en simulation, mais il ne recruterait pas un formateur qui serait réfractaire à ce format pédagogique. Les directeurs et les cadres supérieurs estiment que tous les formateurs ne s'y investissent pas avec la même énergie et que quelques-uns y opposeraient même une résistance. S'ils proposent à chacun de se former, ils n'exigent pas que tous y soient également engagés. De leur point de vue, au-delà des résistances du début et grâce à leur politique de formation continue, il semble qu'aujourd'hui l'utilisation de la simulation fasse consensus :

« L'équipe est complètement rentrée dedans. [...] Tous ne sont pas entrés dedans avec le même enthousiasme, avec la même volonté. Mais globalement, ils sont... voyez, là en plus je suis en train de faire les évaluations. C'est même pas... c'est pas un sujet. Il y a quelques années, j'aurais pas dit ça, hein. [...] Je pense que ceux qui n'étaient pas... qui n'adhéraient pas à ces projets-là, ou à ce mode de management, ils sont pas restés. » (Directeur Ifsi 2).

« Pour ce qui est de la simulation, il y avait une appétence de toute l'équipe » (Cadre supérieur Ifsi 2).

« Tout le monde a été formé, de façon à pouvoir tous travailler sur des situations. Et puis oui, c'est un engagement de l'ensemble des formateurs. Là-dessus, il y a eu une adhésion complète de l'ensemble de l'équipe. [...] Je pense que tout le monde adhère à cet outil pédagogique. Parce que c'est concret aussi ». (Cadre supérieur Ifsi 3).

Les trois directeurs ont en effet une politique de formation continue plutôt active vis-à-vis du développement des compétences pour conduire l'activité SCPE : ils ont intégré l'idée de la nécessité d'être formé pour pouvoir pratiquer l'activité. Ils ont tous bénéficié du FIR pour pouvoir former leurs cadres. Le directeur de l'Ifsi 1 a, dans un premier temps, opté pour des formations courtes, puis va financer deux DU de formateur en simulation chaque année, à compter de 2016. Deux des membres du groupe-projet simulation de l'Ifsi 1 interviennent eux-mêmes dans une formation de formateurs en simulation. Le directeur de l'Ifsi 2 – après avoir financé un DU pour un formateur qui a ensuite quitté l'institut – a plutôt fait le choix de formations courtes, dans le cadre d'un conventionnement avec la faculté de médecine. Un projet de formation en intra sur le débriefing est à l'étude. Enfin, le directeur de l'Ifsi 3, après avoir opté pour des formations courtes pour plusieurs formateurs, a financé un DU pour l'un d'entre eux et lui a confié l'élaboration d'un projet de centre de simulation. Il l'a détaché à temps plein sur ce centre, en qualité de responsable pédagogique, avec pour mission le développement d'une offre de formation continue *via* la SCPE afin de financer l'activité. Le centre propose aujourd'hui une

offre de formation de formateurs à la simulation (ce qui permet aujourd'hui de former *in situ* – et donc à peu de frais – les autres formateurs de l'institut).

1.5. Une activité structurée en groupe-projet

Les directeurs ont tous trois confié la conduite du projet à des formateurs et ont nommé l'un d'eux chef de projet⁵¹ ; deux directeurs consacrent aujourd'hui un poste dédié (à 80 ou 100%) au développement et à la gestion de cette activité.

« C'est très demandeur la formation par la simulation... de toute façon, le renouvellement des méthodes pédagogiques et l'individualisation des méthodes pédagogiques, les méthodes pédagogiques actives, comme on dit, c'est très, très demandeur pour les formateurs. [...] Ça a été l'occasion pour moi de comprendre qu'il était temps de dédier un poste à cette activité-là » (Directeur Ifsi 2).

Tous disent suivre l'activité du groupe, de près ou de plus loin, *via* les cadres supérieurs et les chefs de projet. Dans les trois Ifsi, le groupe de pilotage, créé il y a quatre ans, reste actif et les formateurs qui ont initié l'activité en font toujours partie, ce qui est un indice du maintien de leur engagement dans la durée. Ce groupe est garant de l'ingénierie des scénarios et chargé de l'organisation de l'activité, *via* les chefs de projet. Les trois directeurs estiment que la coordination de l'activité par un formateur référent est absolument indispensable à sa mise en œuvre, compte-tenu des dimensions logistique et technologique qu'elle comporte :

« Certains (*formateurs*) ont peur parce que c'est vrai que c'est technique, et que quelquefois ils se trouvent en situation de pas savoir faire fonctionner le matériel. Mais le fait que Irène ait ce poste, c'est ça qui a permis de le faire. Sinon, ça n'aurait pas marché. [...] Elle fait les procédures, elle fait les modes opératoires, elle les aide à préparer leur salle. Elle est vraiment beaucoup, beaucoup, beaucoup en appui. [...] Elle a beaucoup démystifié, elle a montré comment fonctionne le mannequin, elle a travaillé sur les scénarios, à les mettre en situation, à les... Voilà, des séances avant les séances auprès des étudiants, de coordination et de démystification » (Directeur Ifsi 2).

Mais cette nomination de chef de projet peut parfois provoquer des susceptibilités, voire des jalousies :

« Ils ont eu du mal d'ailleurs à reconnaître que Anne... qu'il n'y avait qu'un chef de projet. Qu'il n'y avait pas d'autres projets à côté sans que elle, elle les valide » (Directeur Ifsi 1).

Pour pallier ce risque, le directeur de l'Ifsi 3 a notamment veillé à ce que le chef de projet associe les membres de l'équipe aux décisions relatives à l'activité du centre de simulation :

« Donc là, simplement, il s'est appuyé sur les personnes qui étaient dans son équipe, qu'on avait identifiées. Ben tout simplement il a fallu leur donner de la place. [...]. Je lui ai dit... « Il y aura des questions qui vont être suscitées, dans le débat, et il faudra impliquer les gens. Ne fermez jamais la porte. C'est-à-dire que chaque fois que vous allez avoir une réunion, il faudra inviter aussi vos collègues. Même si leur agenda est plein, il y en aura un peut-être qui se dira « ah, j'ai un peu de temps, je vais aller voir ce qu'ils font ». Voilà, vous êtes dans la maison, il faut ouvrir les portes. Et que les personnes puissent rentrer » » (Directeur Ifsi 3).

⁵¹ Cette nomination consiste à assumer la coordination du projet ; cette responsabilité ne donne pas pour autant au formateur un statut différent, ni une position hiérarchique particulière vis-à-vis de ses pairs.

1.6. Des effets jugés positifs pour les formateurs

Directeurs et cadres supérieurs s'accordent à considérer que la SCPE bouscule ou a bousculé les pratiques pédagogiques et a demandé à chacun une remise en question et un investissement :

« Faut se donner, faut apprendre. Il faut accepter de remettre en cause ses méthodes » (Directeur Ifsi 2).

Pour tous, le format peut contribuer à renouveler l'engagement dans le métier, au regard d'une satisfaction et d'une reconnaissance de la part des étudiants :

« Les pratiques simulées ont quand même un bon... une forme d'engouement. Parce que c'est une nouvelle posture, une nouvelle forme d'attitude avec les étudiants. Parce que généralement tout le monde est content, hein... les étudiants et les formateurs. Et ce qui leur manque aux formateurs [...] ils ont pas tellement cette reconnaissance » (Directeur Ifsi 1).

« Je pense qu'il y a eu un impact. [...] en fierté. De savoir-faire, d'être plus à l'aise auprès des étudiants. Parce que les étudiants sont contents, ils le disent. Donc c'est valorisant. Et puis c'est une technique, donc c'est que j'ai acquis une technique de travail. [...] Donc dans... dans... j'allais dire le renouvellement de l'engagement dans le métier. Et puis ça empêche la lassitude aussi. Voyez, la routine. Voilà. » (Directeur Ifsi 2).

Ils estiment que la simulation clinique valorise les formateurs, en particulier parce qu'elle fait écho à leur métier de soignant, et qu'elle leur permet de mobiliser et de mettre en valeur leurs « compétences professionnelles », ce qui signifie souvent leurs compétences « dans le métier d'infirmier ».

« Ça les valorise. [...] Et je pense que c'est là où les étudiants voient qu'ils ont affaire à un ancien professionnel. Et là, aux pratiques simulées, effectivement, je pense que là, il y a une vraie posture professionnelle du formateur » (Directeur Ifsi 1) ;

« Mais la simulation en tous les cas donne à voir. Elle donne à voir. On les voit beaucoup plus... c'est-à-dire, voilà, les vrais pédagogues, les vrais professionnels de terrain » (Directeur Ifsi 3) ;

« Les étudiants... ben, ça donne envie, hein, je pense, quand les étudiants disent « c'est génial », ils en parlent aux autres formateurs... « ben tiens, nous on devrait en passer par là aussi ! » » (Cadre supérieur Ifsi 2).

Le directeur de l'Ifsi 3 estime que les formateurs ne s'en saisissent pas tous pour les mêmes raisons, et que cette diversité est source de complémentarité. Ses propos font particulièrement écho aux logiques d'engagement herméneutique et techniciste telles que De Ketele les a identifiées, et à la notion d'*affordance* – en tant que construction par le sujet de possibilités d'usage d'un objet – selon qu'on l'envisage pour telle ou telle de ses propriétés :

« Tout le monde n'a pas la même vision de la simulation. Il y a ceux qui disent « ah, c'est très intéressant, parce que ça permet de travailler sur les soins relationnels, ça permet justement parce qu'on est dans un cadre réel, en plus ce sera avec des acteurs ». D'autres qui vont dire « ah, moi j'adore manipuler, être dans la technicité », qui se voient dans leur chambre de réanimation il y a quelques années, le scope, voilà, et ils se disent « ah, je revis mes situations ! », voilà. Il y a ceux-là qui sont vraiment dans la technicité. Et puis il y a ceux qui sont très... avec un regard beaucoup plus réflexif, qui sont là plutôt à comprendre « mais comment les étudiants finalement apprennent ? », et eux ont beaucoup plus de recul. Et on les voit trouver du bonheur lorsqu'ils vont faire le débriefing. C'est-à-dire qu'ils vont prendre leur temps « mais comment il apprend ? Qu'est-ce qu'il a compris de ce qu'il a fait ? » Et qui ont même ce besoin, parce

que simplement, ils ne sont pas sur les terrains de stage. Et là, ça leur permet enfin de « ah je vais me poser avec mes étudiants ! Mes étudiants ! Et je vais essayer d'en discuter avec eux ». Et c'est ça qui est intéressant. [...] Tout le monde y trouve son compte » (Directeur Ifsi 3).

Enfin, au-delà du feedback positif de la part des étudiants et de la satisfaction professionnelle perçue, apparaît aussi l'opportunité de partager son expérience avec des pairs en communiquant dans des colloques professionnels. Plusieurs formateurs ont communiqué sur leur expérience de SCPE, et certains d'entre eux ont publié dans des revues professionnelles et/ou des ouvrages consacrés à la simulation en santé. Du point de vue des directeurs, cette dimension de publicité contribue à l'attractivité de l'institut et à la reconnaissance professionnelle des formateurs ; ils les soutiennent donc dans ces démarches de communication et financent leurs déplacements dans ces rencontres interprofessionnelles.

« Quand je vais à l'extérieur, je suis très contente de ce qu'on fait. [...]. Moi je veux qu'on écrive, de plus en plus. » (Directeur Ifsi 1).

« Ça nous permet de faire nos preuves pour montrer qu'on est... dans une volonté de qualité de formation. C'est un élément de qualité de formation. Qu'on met en avant, comme vous le dites hein, pas seulement sur le site internet, mais aussi dans les salons. [...]. On les invite dans les congrès, dans les salons. On leur demande d'écrire des articles. Non, je pense qu'il y a une certaine fierté. [...]. Elles sont... maintenant on a des retombées de presse, des retombées médiatiques. Donc ça c'est aussi important, pour elles... quand je dis pour elles, les formateurs qui ont fait quelque chose de bien, il faut le dire, le montrer » (Directeur Ifsi 2).

Au total, ces instituts semblent offrir des conditions propices au développement de l'activité, tant sur le plan des ressources matérielles qu'en termes d'accès à la formation continue pour les formateurs, sans compter la question de la reconnaissance professionnelle. Ces éléments constituent *a priori* des facteurs environnementaux favorables à leur engagement dans ce format.

2. Caractéristiques des formateurs

Nous allons présenter à présent le panel de formateurs rencontrés. Les seize formateurs se répartissent de la façon suivante sur les trois Ifsi :

IFSI 1	IFSI 2	IFSI 3
7 formateurs	5 formateurs	4 formateurs

Leurs caractéristiques générales sont résumées dans le tableau 13, page suivante. L'échantillon comporte dix femmes et six hommes. L'âge moyen est de 46 ans (la plus jeune a 34 ans, la plus âgée 58). Parmi eux, deux sont des infirmiers spécialisés (en puériculture et en anesthésie). Deux autres ne possèdent pas le titre de cadre de santé : ce sont des infirmiers « faisant fonction de cadre » et ayant le projet d'entrer à l'IFCS. Six formateurs sont titulaires d'un master 1 ou 2, et cinq d'un ou plusieurs diplômes universitaires (DU), hors DU de formateur en simulation.

Sexe	10 femmes, 6 hommes		Âge moyen	46 ans (34 – 58)	
Diplômes	14 Cadres de santé, 2 IDE faisant fonction de CDS	2 IDE spécialisés	6 possèdent un M1 ou un M2	5 sont titulaires d'un DU (hors simulation)	1 possède un DU de simulation
Antériorité professionnelle	13 ont exercé comme infirmier et/ou cadre dans des services d'urgence et/ou de réanimation				
Durée moyenne d'expérience en enseignement	7 ans (1 – 17), médiane à 5 ans et demi				
Durée moyenne d'expérience en SCPE	4 ans (1 – 16), médiane à 4 ans				
Groupe projet	9 formateurs participent au groupe projet simulation, dont 3 sont chefs de projet. 7 ont initié l'activité à l'Ifsi, 2 ont initié l'activité dans un autre institut				
Formation à la SCPE	Tous les formateurs ont suivi une formation courte à la simulation Un seul formateur a suivi un DU de formation à la simulation, 5 autres ont le projet de suivre un DU de formateur en simulation				
Particularités	12 formateurs ont communiqué et/ou publié sur leur expérience de la SCPE (ou l'auront fait au cours de l'étude) 4 en ont fait le thème de leur mémoire cadre ou master 6 interviennent dans une formation de formateurs en simulation				

Tableau 13 : Caractéristiques générales de l'échantillon

Les éléments saillants caractérisant l'échantillon sont les suivants :

- Treize formateurs sur seize présentent une antériorité d'exercice dans des secteurs de soins d'urgence et/ou de réanimation, en tant qu'infirmier et/ou cadre de santé. Cela ne surprend pas car la SCPE est historiquement liée à l'enseignement des soins d'urgence, spécialité qu'ils connaissent donc bien. Huit d'entre eux ont découvert le format dans ce contexte d'exercice, et six ont d'ailleurs spécifiquement enseigné les soins d'urgence dans le cadre de l'Attestation de formation aux gestes et soins d'urgence (AFGSU)⁵². Leur engagement dans la SCPE à l'Ifsi s'inscrit dans cette continuité, comme une « *suite d'action cohérente* » (Becker, 1960).
- La durée d'expérience moyenne comme formateur en Ifsi est de près de sept ans (1 an -17 ans), avec une médiane de cinq ans et demi. Certains ont eu des expériences dans un ou deux autres Ifsi ou Ifas avant d'intégrer l'établissement actuel, d'autres ont fait des allers-retours Ifsi-services hospitaliers, ou encore ont interrompu leur exercice comme « faisant fonction de formateur » pour suivre la formation de cadre de santé à l'IFCS. L'un d'entre eux a notamment changé d'Ifsi pour pouvoir pratiquer l'activité SCPE.
- La durée moyenne d'expérience dans la SCPE est de quatre ans (1 an -16 ans), avec une médiane à quatre ans. Le formateur qui a seize années d'expérience l'a pratiquée comme moniteur-secouriste auprès de bénévoles de la Croix-Rouge, dans une modalité proche de son acception actuelle, même s'il s'agissait alors pour lui davantage de donner du feedback que d'animer un débriefing.

⁵² L'AFGSU est une obligation réglementaire pour tout professionnel de santé. Elle est intégrée au référentiel de formation infirmière et valide l'unité d'enseignement « Soins d'urgence » au semestre 2 de la formation.

- Neuf formateurs font partie du groupe de pilotage « simulation » de leur Ifsi. Sept d'entre eux étaient présents à la création du groupe. Les chefs de projet de chaque Ifsi font partie du panel.
- Tous les formateurs ont suivi une formation courte à la conduite de séances de SCPE⁵³, mais, au début de l'étude, seul un formateur est titulaire d'un DU de pédagogie ciblée sur la simulation. Cependant, cinq d'entre eux ont le projet de s'engager dans ce DU dans l'année ou dans les prochaines années.
- Douze formateurs ont communiqué et/ou publié (ou l'auront fait au cours de l'étude) dans des colloques et/ou des revues professionnelles à propos de leur expérience de SCPE. Quatre ont fait de la simulation clinique un thème de travail en formation cadre ou master (leur mémoire pour trois d'entre eux).
- Six formateurs interviennent dans des formations de formateurs à la SCPE.

Ces caractéristiques nous donnent des éléments relatifs au degré d'engagement de ces formateurs dans l'activité SCPE : impliqués depuis l'origine du déploiement de l'activité pour certains, participant au groupe projet (ce qui montre une conduite proactive au sein de l'institut), ils témoignent aussi d'une envie de faire connaître et partager leur expérience, qui se concrétise dans l'exercice de communication ou de publication. Ce dernier point est un élément d'étonnement que nous questionnerons plus loin, et qui fait écho à l'abondance de publications sur cette thématique dans les revues professionnelles infirmières ces dernières années.

Nous notons aussi que neuf d'entre eux, soit plus de la moitié, se sont engagés dans cette activité dans les deux ans ayant suivi leur arrivée à l'Ifsi comme formateur (voire même dès leur arrivée), ce qui peut faire un lien avec la dimension pragmatique des soins, et la proximité encore récente de leur expérience du terrain. En revanche, ceux ayant le plus d'ancienneté à l'Ifsi sont aussi pour trois d'entre eux les plus novices dans l'activité. Ce point interroge au regard de la complexité du format sur un plan didactique et pédagogique, mise en évidence lors de notre enquête préliminaire : nous voyons que les formateurs s'y engagent le plus souvent avec un modeste bagage expérimental dans la formation. Il est possible que les compétences professionnelles soignantes encore « fraîches » puissent être considérées comme une ressource nécessaire – et peut-être suffisante – pour s'engager dans cette activité. Sur la question des compétences, nous remarquons cependant que tous ont bénéficié d'une formation aux bases de la SCPE (ce qui atteste de la volonté des directeurs). Enfin, pour certains, l'implication dans l'activité de formation de leurs pairs constitue un indice de leur développement professionnel dans cette activité, signifiant qu'ils ont acquis un certain niveau d'expertise. Les tableaux 14 et 15 présentent le détail de leurs caractéristiques professionnelles :

⁵³ Au moment de l'observation en situation, les seize formateurs auront bénéficié d'une formation à la simulation.

Partie 4. Résultats de l'étude exploratoire : Profils d'engagement

PRENOM fictif	IFSI 1						
	ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL	ELISE	FRANCK	GAELE
Sexe	F	F	M	M	F	M	F
Age	57	42	40	50	55	37	45
CDS/FF . Spécialité	CDS, IADE	CDS	CDS	CDS	CDS, IDE puéricultrice	CDS	CDS
Date DEI	87	98	2003	88	81	2000	93
Date DE CDS	2007	2007	2013	95	91	2010	2006
Autres diplômes (dont SIMULATION)	M2 ; DU ; DU simulation en projet pour 2017	2 DU ; DU simulation en projet pour 2017	4 DU ; M1	L3 , DU ; DU simulation en projet pour 2018	DU simulation en projet pour 2018	DU simulation en projet pour 2018	
Expérience prof. comme IDE	chirurgie, réanimation, bloc opératoire	réanimation	urgences, réanimation, SAMU	Urgences, Chirurgie	Pédiatrie, urgences, médecine, oncologie	Urgences, réanimation	médecine, rééducation ; gériatrie, soins palliatifs
Expérience prof. comme CDS terrain	FF CDS Réanimation, CDS bloc opératoire	hématologie	FF CDS SAMU, FF CDS IFSI 2010	CDS de nuit	CDS Pédiatrie générale, Nuit,	FF CDS IFAS	FF & CDS Gériatrie
Nb années exp. comme formateur	5	4	5	17	7	6	6
Nb années expérience SIMULATION	4	4	4	1	1	6	4
Fonction particulière / SCPE	coordinatrice groupe projet SIMULATION	fait partie du groupe projet					fait partie du groupe projet
Formation à la SCPE	Attestation formation	Attestation formation	Attestation formation	Attestation formation	Attestation formation	Attestation formation	Attestation formation
Activité en lien avec la SCPE hors IFSI	Communication & publications, participe à une formation de formateurs	Communication & publications, participe à une formation de formateurs		Communication (2017)	Communication (2017)	mémoire cadre sur la thématique de la simulation	communications et publications

Tableau 14 : Caractéristiques des formateurs de l'Ifsi 1

PRENOM fictif	IFSI 2					IFSI 3			
	HERVE	IRENE	JOSIE	KATIA	LUC	MARC	PAULA	SANDRA	ROSE
Sexe	M	F	F	F	M	M	F	F	F
Age	36	41	56	54	47	43	37	34	58
CDS/FF . Spécialité	FF CDS	CDS	CDS	CDS	CDS	CDS	FF CDS	CDS	CDS
Date DEI	2010	97	81	84	92	95	2002	2003	1995
Date DE CDS	entre à l'IFCS en 2016	2010	93	2010	99	2008	en projet	2015	2011
Autres diplômes (dont SIMULATION)	CFAPSE	M2 en cours	M 2		M 2	M2 ; DU form. en simulation			DU
Expérience prof. comme IDE	urgences, réanimation, SMUR, intérim SSPI	médecine, intérim, hémodialyse, néphrologie	pneumologie chirurgie	urgences, gériatrie, pédiatrie, urgences pédiatriques	Pneumologie cancérologie	SAMU, réanimation, urgences, hémodialyse	Urgences; rééducation post-réanimation	Réanimation soins intensifs, SSPI, urgences	psychiatrie
Expérience prof. comme CDS terrain		FF CDS Urgences, FF CDS Bloc opératoire	FF hôpital de jour, CDS Chirurgie vasculaire, pédiatrie	FF CDS néonatalogie	CDS Urgences				FF CDS psychiatrie
Nb années exp. formateur	1	4	8	5	6	13	5	3	11
Nb années expérience SIMULATION	16	1	1	3	3	4	4	2	4
Fonction particulière / SCPE		coordinatrice groupe projet SIMULATION (poste dédié)		fait partie du groupe projet	fait partie du groupe projet	responsable pédagogique CESIM	fait partie du groupe projet	fait partie du groupe projet	fait partie du groupe projet
Formation à la SCPE	Attestation formation	Attestation formation	Attestation formation à venir 2016	Attestation formation à venir 2016	Attestation formation	Attestation formation + DU simulation	Attestation formation	Attestation formation	Attestation formation
Activité en lien avec la SCPE hors IFSI		Communication et Publications	Choix d'UE sur la simulation dans master	communication	communication & mémoire de master 2 sur la simulation	Communication et publications, mémoire de master sur la simulation ; responsable formation de formateurs simulation	Communication (2017) participe à la formation de formateurs	Communication (2017) projet de participation à la formation de formateurs	Communication participe à la formation de formateurs

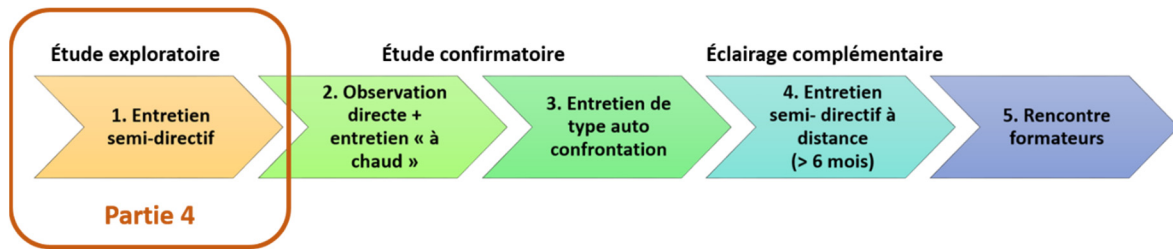
Tableau 15 : Caractéristiques des formateurs des Ifsi 2 et 3

3. Synthèse du chapitre I

Dans ce premier chapitre consacré aux résultats, nous avons présenté dans une première section les trois instituts, à l'aide des entretiens réalisés auprès des directeurs et des cadres supérieurs. Nous mettons en évidence des caractéristiques communes à ces trois Ifsi sur plusieurs plans. En particulier, nous montrons que la SCPE représente bien une « place forte » dans ces instituts et que l'activité est structurée en groupe projet. Le soutien organisationnel des directeurs se manifeste à la fois sur les plans humain et matériel en octroyant des formations spécifiques à leurs formateurs et en leur fournissant des moyens matériels pour mettre en œuvre l'activité. Dans une seconde section, nous avons décrit le panel des seize formateurs. Nous repérons un lien de continuité entre leur parcours professionnel antérieur et leur engagement dans cette activité, ainsi qu'une implication de plusieurs d'entre eux dans des activités parallèles en lien étroit avec la simulation (rencontres interprofessionnelles relatives à la simulation, thème de mémoire de master sur la simulation, communication et publication, etc.) témoignant de leur engagement. Nous allons à présent nous intéresser à leur profil d'engagement dans l'activité.

Chapitre II : Élaboration des profils d'engagement

Ce chapitre présente les résultats de notre étude exploratoire relative aux profils d'engagement. Il s'appuie sur le matériel empirique recueilli au cours de la première rencontre avec les formateurs. Il comprend huit sections, dont le détail est présenté dans la section 1 qui rappelle les objectifs de l'étude. Les sept sections suivantes rendent compte de nos résultats, obtenus en croisant différentes méthodes d'analyse.



1. Rappel des objectifs et de la stratégie d'analyse

Cette étude exploratoire vise notamment à identifier le profil d'engagement de chaque formateur rencontré de façon à voir :

- Quels sont les déterminants personnels et environnementaux de son engagement dans l'activité SCPE ?
- S'il y a un ou des profils d'engagement dominants chez les formateurs et lequel ou lesquels ?
- S'il existe une influence du collectif de pairs sur les profils d'engagement ? Autrement dit, est-ce que les formateurs d'un même Ifsi présentent un profil similaire pour l'activité SCPE ?

Comme nous l'avons explicité dans le chapitre relatif à la méthodologie (partie 3, chapitre II, section 2), nous avons traité les données recueillies en plusieurs étapes ; le tableau 16, page suivante, les résume. Rappelons que certaines étapes de traitement des données étaient concomitantes et se nourrissaient l'une l'autre. Pour des raisons de clarté, nous présentons les résultats en plusieurs sections, sans que celles-ci suivent chronologiquement la logique du traitement des données. En effet, la première étape a été la réalisation des portraits à partir de l'analyse thématique. Or nous ne présenterons ces portraits que dans un troisième temps. Nous commencerons la présentation des résultats par les indicateurs élaborés à partir de l'analyse thématique, puisqu'ils ont ensuite permis l'élaboration des profils. Ces différentes opérations sont résumées dans le tableau suivant :

Objectifs de l'étude exploratoire		
a) Opérationnaliser la typologie des profils d'engagement de J.-M. De Ketele		
b) Élaborer les profils de logiques et de formes d'engagement à partir des modèles de de Ketele (2013) et de Meyer et Allen (1991)		
Matériau : entretiens semi-directifs de phase 1		
Section 2 : Construction des indicateurs de formes et de logiques d'engagement	Objectivation des critères de formes et de logiques d'engagement dans la SCPE	Analyse thématique du <i>verbatim</i>
Section 3 : Elaboration des profils d'engagement	Mesure des indicateurs dans les discours Représentation schématique des profils d'engagement des seize formateurs	Procédure de cotation de la présence et de la force des indicateurs dans les discours
Section 4 : Vérification inter-juges	Recherche de validité des mesures et de cohérence interne de la procédure	Formalisation de la procédure d'évaluation Réalisation des mesures par trois évaluateurs externes sur le corpus de 1 à 8 entretiens
Section 5 : Présentation des profils d'engagement des formateurs	Sous-section 5.1 : Monographies de Rose et de Franck Sous-section 5.2 : Présentation synthétique des 14 autres formateurs Sous-section 5.3 : Première discussion autour des profils	Portraits des formateurs (monographies)
Section 6 : Etude de registres sémantiques	Identification des champs lexicaux privilégiés spécifiant les formateurs et les lfsi (visée de triangulation)	Analyse lexicométrique à l'aide du logiciel IRaMuTeQ
Section 7 : Etude des corrélations entre formes et logiques d'engagement	Sous-section 7.1 : repérage des corrélations formes/logiques Sous-section 7.2 : spécification des formateurs en sous-groupes de profils	Test de Bravais-Pearson Analyse factorielle des correspondances (AFC) à l'aide du package FactoMineR
Section 8 : Vers une typologie des profils d'engagement dans la SCPE	Construction de 4 méta-indicateurs caractéristiques de quatre profils spécifiques	Agrégation des indicateurs par proximité géographique et de sens

Tableau 16 : Objectifs et stratégie d'analyse et de présentation des résultats de l'étude des profils

2. Construction des indicateurs de formes et de logiques d'engagement

Afin de construire les indicateurs décrivant les formes et logiques d'engagement des formateurs dans la SCPE, nous avons sélectionné des bribes de discours significatives, dans une démarche de catégorisation, telle que présentée dans la partie 3, chapitre II (section 2, sous-section 2.3.2). Nous inspirant des modèles décrits par De Ketele d'une part, et par Meyer et Allen d'autre part, nous avons élaboré ces indicateurs pour chacun des quatre critères de logiques et des trois critères de formes, dans la perspective de les décrire précisément, et de pouvoir ensuite les mesurer. Ce processus s'est opéré de manière inductive, à partir des définitions des critères des auteurs, de manière à faire apparaître des catégories en lien avec les sept critères. 50 indicateurs ont émergé. Les tableaux 17 à 23, *infra*, présentent des bribes d'entretiens significatives, illustrant ces indicateurs. Pour rappel, chaque indicateur est identifié par un code lettre-chiffre : la lettre représentant l'initiale du critère de logique ou de forme qu'il illustre : H, T, P, D, A, C, N, et le chiffre spécifiant une dimension du critère. Ce code nous permettra de représenter plus loin les 50 indicateurs sur un plan factoriel (ce que nous verrons à la section 7 de ce chapitre).

LOGIQUE HERMENEUTIQUE		
H1	Manifeste un attrait pour la réflexivité que procure le format pour l'apprenant	À travers le débriefing on était dans ce que je construisais, c'est-à-dire le raisonnement clinique, la professionnalisation, l'autonomisation. Tout ça était... effectivement faisait écho. Et pour moi, la simulation était quelque chose... quelque chose sur lequel il fallait que je m'engage. (E1-Clément, l. 74-77). Franchement, j'aime bien débriefer. (E1-Gaëlle, l. 846)
H2	Centré sur le développement professionnel de l'apprenant	C'est bien parce qu'il (l'étudiant) peut vraiment se projeter et puis après, réfléchir à ce qu'il a fait et pouvoir justement se... pouvoir mettre en place certains mécanismes. Ou au contraire aller revoir des connaissances. (E1-Elise, l. 418-419) Moi, mon leitmotiv c'est... il faut que ce soit l'étudiant au maximum qui se construise son propre savoir. C'est à lui de prendre conscience des connaissances qu'il lui faut pour soigner l'autre, parce que si c'est nous qui l'amenons, le problème, c'est qu'on sait déjà ce qu'il faut. Et c'est pas parce qu'on le sait et qu'on va dire à l'autre qu'il le faut, qu'il va en prendre conscience de cette nécessité-là, s'il ne l'expérimente pas, lui. S'il n'expérimente pas ses manques. (E1-Marc-l. 95-99)
H3	Manifeste un attrait pour le format parce qu'il l'oblige à revoir ses cadres de référence	C'est d'arriver... à les faire verbaliser eux-mêmes comment ils voient les choses ou comment ils les réfléchissent. Mais... euh, ça c'est pas facile... parce qu'on a tendance à dire les choses à la place d'eux, oui. Et ça c'est vraiment difficile. (E1-Irène, l. 220-222) Je pense que la simulation, et notamment la formation en simulation, ça te bouleverse, ça interroge tellement tes pratiques, et ça interroge toi-même, et ton identité professionnelle et même ton identité personnelle. Ça bouscule beaucoup de choses. Que parfois quand tu bouscules, c'est douloureux. (E1-Paula, l. 561-563)
H4	Se questionne sur les enjeux pédagogiques et éthiques du format	La charge émotionnelle, elle est importante au cours de... [...] là aussi, à les accompagner, à être rassurant aussi par rapport à tout ça... (E1-Katia, l. 566-569) La simulation, je pense que c'est une philosophie. Et si un jour ma philosophie correspond pas à la philosophie de l'institution, je partirais aussi, tu vois ? (E1-Paula, l. 753-754)
H5	Posture d'accompagnement, de maïeutique (déclarée)	Là mon rôle de formateur, c'est vraiment « je vais l'aider, lui, à donner du sens à sa pratique », mais bien à l'aider, lui, à donner du sens à sa pratique. Et pas moi, donner ma lecture de sa pratique. (E1-Marc, l. 384-386). Et l'idée c'est d'arriver – enfin par rapport à l'objectif qu'on s'est fixé – à ce que l'étudiant te dise « ah, mais c'est peut-être parce que... », enfin tu vois, de l'aider à faire des liens en fait. Ça, ça me plaît bien, la posture du formateur dans ce cas-là. Et de pas être justement quelqu'un qui dispense un savoir. (E1-Sandra, l. 246-249)
H6	Cherche à analyser sa pratique pour gagner en compétences	Analyser ma pratique... Je pense que ça va être bénéfique pour moi. (E1-Clément, l. 640). Je vais questionner ma pratique [...] et ça pour moi, c'est un vrai bénéfice, parce que je me dis que si on se goure, ça va pas marcher, on est obligé d'être crédible dans la simulation. Et je pense qu'on est obligé de se renseigner sur ce qui se fait. (E1-Sandra, l. 377-380)
H7	Manifeste un attrait pour l'innovation et l'expérimentation	J'ai toujours besoin de nouveaux challenges et puis d'apprendre de nouvelles choses. De faire d'autres choses. (E1-Béa, l. 105-106). Ce qui me fait avancer, c'est l'innovation. Oui, franchement. [...] j'ai besoin d'avancer, d'aller plus loin, de construire, d'aller à la pêche un peu sur des innovations pédagogiques – et la simulation par exemple en a fait partie – pour dire « allez, on a d'autres choses à inventer, quoi ! ». Et du coup, moi, ce qui me fait avancer, très clairement, c'est ça. (E1-Rose, l. 123-128).
H8	Exprime une tolérance élevée à l'incertitude	C'est tout l'intérêt de la chose, c'est qu'on peut pas tout prévoir, justement ! Et c'est ça qui est bien, c'est que ça nous force, nous aussi, à une remise en cause. (E1-Hervé, l. 518-519). Tu vois, cet outil-là, tu vois j'aurais pu le dire avant mais c'est vrai que cet outil-là, il me permet aussi de faire du live tout en ayant... Oui, une réflexivité. C'est ça, en live. (E1-Paula, l. 727-736)

Tableau 17 : Indicateurs de la logique herméneutique illustrés par des bribes d'entretiens

LOGIQUE TECHNICISTE		
T1	Manifeste un attrait pour la proximité avec les situations de soins, donne la priorité à la dimension de fidélité environnementale et clinique	Mettre en place une réalité virtuelle. Mettre en place en fait des petits détails comme un scope qui s'allume, [...] enfin plusieurs petits détails qui font qu'on s'imprègne, ou pas, dans cette réalité. Et effectivement je me suis attaché après, en ayant vécu en tant qu'apprenant, à être au plus proche de la réalité pour... en tant que formateur, pousser le détail. Pousser le détail. (E1-Clément, l. 320-323). Tout ce qui peut être d'accessoiriser et de préparer le mannequin, etc. Non, ça j'aime bien... euh... comme infirmière, il y avait toujours un côté où j'aimais bien le côté technique aussi... le côté « faire ». Donc c'est vrai que dans la simulation, toute cette partie-là, ben c'est le côté « faire », et j'aime bien. (E1-Katia, l. 329-332)
T2	Centré sur l'acquisition d'automatismes, la mise en application des savoirs, la mesure des écarts	De renvoyer à l'étudiant la mesure des écarts. Entre ce qu'il nous vend et ce vers quoi il doit tendre. Donc c'est une méthode de prédilection sur l'évaluation de ces écarts. (E1-Franck, l. 590-592)
T3	Manifeste un attrait pour la dimension technologique et pratique du format	Et d'ailleurs, plus c'est technique, mieux... plus ça me plaît. [...] c'est le côté, oui, technique, parce que... on se sent un peu plus puissant avec de la technique que sans technique. (E1-Irène, l. 465-466) C'est une méthode pédagogique que j'aime bien. Alors peut-être que c'est un peu en lien avec ma génération ? mais tu vois... [...] le mannequin, ça me plaît, de me dire « tiens, on peut faire ça ! »... Enfin je trouve que c'est une super technologie. [...] Alors je maîtrise pas tout, mais ça me plaît bien, oui ! ça m'effraie pas en tout cas. (E1-Sandra, l. 394-401)
T4	Exprime une volonté de se conformer à la norme, à la règle, aux recommandations (soins, simulation)	Une responsabilité à part entière, hein, ça c'est sûr... parce qu'on est quand même garant de ce qui va sortir des TD. [...] Parce que on a un devoir finalement de... je sais pas si c'est le terme exact qui me vient, mais... un devoir envers eux... (E1-Anne, l. 72-78). Mais en tout cas, qu'il y ait un minimum de guide de recommandations de bonnes pratiques. C'est important parce qu'on peut très, très vite faire n'importe quoi. [...] En simulation, on peut détruire quelqu'un sur un débriefing d'une demi-heure. (E1-Marc, l. 866-881)
T5	Posture d'expert (des soins et/ou de la simulation), de sachant, d'évaluateur (de jugement), de mentor, de magister (déclarée)	Je me dis que, on est à l'école, ils vont apprendre et que, à force de serrer un peu la vis, eh ben ils apprendront aussi à être rigoureux... et qu'ils se diront qu'effectivement un métier d'infirmier nécessite d'être toujours très attentif à tout ce qu'on fait, que toutes nos actions ont des tenants et des aboutissants sur la prise en charge, et même sur notre qualité de travail. (E1-Daniel, l. 177-181). L'objectif c'est évident, c'est d'améliorer les pratiques de soins, incontestablement. Mais euh... on est très facilement dans le... à pointer ce qui va pas. (E1-Luc, l. 441-442)
T6	Cherche à acquérir de la méthode pour augmenter sa performance	La construction généralement, comme on l'a discutée, rediscutée, comme on a eu le temps normalement de l'avoir lu la veille pour pouvoir le travailler le soir ou pouvoir compléter... faire des petites recherches si besoin... c'est vrai qu'on est en sécurité. [...] Je suis obligé de bosser mes contenus avant ! (E1-Daniel, l. 730-741). Ouais, et puis je fais mes petits essais ! tu vois des fois, le fait de faire le même scénario, là, pendant deux jours, c'est là où j'essaie de progresser tu vois ? C'est aussi pour moi. Tu y vas en douceur, tu y vas à tâtons. (E1-Paula, l. 717-719)
T7	Répond à une prescription institutionnelle ou réglementaire	C'est vrai que c'est bien que ce soit inscrit... que désormais la simulation soit inscrite dans la formation, dans les textes. Maintenant je pense qu'il va falloir être vigilant et qu'il faudrait qu'on s'évalue. Que chaque IFSI ait un projet et s'évalue. Pour être dans la certification. (E1-Anne, l. 808-810). Pour moi, c'est vraiment quelque chose d'institutionnel. Puisque j'ai pris en cours de route, finalement. Oui, très clairement, il fallait en faire. (E1-Josie, l. 316-317)
T8	Exprime un besoin de maîtrise, posture de contrôle, (crainte ou peu d'attrait pour l'incertitude)	Il faut quand même rester dans une situation simple mais qui nous amène à pouvoir atteindre notre objectif pédagogique. Donc déjà, il faut bien réfléchir à nos objectifs. Et c'est pas toujours évident. Parce que des fois, on l'a vu dans nos situations, on part d'un point A et on n'arrive pas toujours à un point B (E1-Daniel, l. 430-433). On est fatigué à la fin de la journée. [...] quand on arrive sur un débriefing, on a beau avoir le scénario – mais bon il fait cinq lignes le scénario – on se jette un peu dans le grand bain sans les brassards ! Parce que qu'est-ce qui va se passer au moment du débriefing ? Qu'est-ce qui va se passer au moment de la séance ? (E1-Gaëlle, l. 318-322)

Tableau 18 : Indicateurs de la logique techniciste illustrés par des bribes d'entretiens

LOGIQUE DIALOGIQUE		
D1	S'investit pour le collectif, l'institution, les étudiants par devoir et loyauté, sens de la mission de service	Plusieurs fois j'ai dit dans des réunions du groupe projet « peut-être que maintenant il faudrait que tout le monde s'y mette un petit peu, pour être force de proposition sur des scénarios, et tout ça ». [...] Et puis c'est vrai que dans le groupe projet, tous les ans, il y a un colloque de la formation par la simulation en santé, il y a toujours quelqu'un qui y va du groupe. Et puis finalement, qui fait un retour à l'équipe. (E1-Katia, l. 468-478) Là maintenant, ça va... avec les groupes de travail, tout ça... ça va... on va quand même pouvoir plus échanger et construire des trucs ensemble. (E1-Paula, l. 661-662)
D2	Centré sur le groupe et sur sa dynamique d'interaction, vise le conflit sociocognitif	J'aime bien les bousculer un petit peu... enfin je... j'aime bien qu'il y ait de l'interactivité donc d'être un peu... d'être un peu... comme ça. (E1-Katia, l. 190-191) Je crois beaucoup au travail en groupe, en petit groupe, dans la mesure où on arrive à établir une relation de confiance dans le groupe. Et où on laisse la parole, et où on fait circuler la parole. Je trouve que c'est super important, parce que ça permet aux gens de pouvoir dire ce que j'ai compris, ce que j'ai pas compris, si je suis bien, si je suis mal. Et du coup adapter aussi notre enseignement. (E1-Rose, l. 106-113).
D3	Manifeste un attrait pour la co-animation, aime la dimension collective, conviviale, la réflexion collégiale	C'était quand même aussi un projet qui était dynamique dans l'équipe, qui donnait aussi envie, puisque on se retrouvait quand même à plusieurs pour construire quelque chose et qu'il y avait vraiment une bonne dynamique de groupe. (E1-Daniel, l. 268-270). Tu vois, on se retrouve en réunion simulation, on est content de se retrouver, on est content de monter des scénarios ensemble. Il y a une libre parole. Moi je me sens pas jugée. Je peux dire très facilement mes craintes. [...] Et quand tu as des collègues en qui tu as confiance, tu peux le faire facilement, ça. (E1-Sandra, l. 538-542)
D4	Manifeste un attrait pour la relation pédagogique de proximité avec les étudiants et les pairs	C'est des petits groupes, donc c'est des échanges qui sont différents. Eux-mêmes nous disent qu'ils nous voient dans une autre posture qui n'est pas celle du formateur. Et du coup, les échanges se font plus facilement. (E1-Béa, l. 696-698). En plus, c'est quelque chose qui est... plus libre. [...] Ça change un petit peu d'approche et de regard. C'est qu'on est égalitaire. C'est aussi un moment qui est en dehors de... de la formation, quelque part. C'est vrai que c'est vraiment une pédagogie à part dans le parcours. Qui est là pour compléter, aider et renforcer. (E1-Daniel, l. 659-713). Il y a le rapport qu'on a... Je pense que c'est une des premières choses, c'est le rapport qu'on a avec les étudiants qui... qui est différent de celui qu'on peut avoir quand on est dans un cours traditionnel. [...] Donc on est plus sur, justement, ce que je cherchais au départ quand je suis venue dans la formation. (E1-Irène, l. 391-399)
D5	Recherche la confiance de l'autre, sa participation	Et j'ai vraiment pu matérialiser ce qui faisait d'un formateur à l'autre... ce qui me... ce qui me permettait d'être en confiance ou pas. La fameuse mise en confiance dans le pré-briefing. [...] Et ça, ça a été super enrichissant pour moi, pour le réinjecter dans ma propre posture de formateur. Et ça a matérialisé : ça veut dire quoi mettre en confiance ? (E1-Marc, l. 419-431)
D6	Considère le collectif de travail / le binôme comme un soutien, une ressource de développement, recherche le feedback d'un pair ou d'un superviseur / supervise ses pairs	Et puis je demande à mon collègue. On s'échange sur nos pratiques. (E1-Hervé, l. 696). Ben ce qui fait avancer aussi, quand même, c'est... ça c'est une part importante aussi, c'est l'émulation aussi collective. En équipe. Je pense aussi que d'avoir... d'avoir à chaque fois des projets, ou d'échanger, enfin d'avoir une réflexion en tout cas sur ce qu'on fait, sur nos pratiques, ce qu'il semblerait qu'on doive améliorer, ou autre... [...] C'est ça aussi, ça crée une espèce de dynamique, dans la formation, on s'interroge toujours, parfois trop hein mais... toujours un petit peu à chercher... il y a un côté comme ça où on cherche. Ça oui, je pense que ça crée une émulation. (E1-Katia, l. 175-185)
D7	Exprime un besoin de reconnaissance	Je me dis « j'ai réussi quelque chose ». Et ça, il y a quelque chose aussi de valorisant quelque part. J'ai réussi quelque chose quand j'ai vu cette lumière. Ça m'apporte quelque chose au niveau personnel hein. Vraiment personnel. J'ai été utile. Peut-être. [...] Ah ouais. Je le ressens parce que... il y a un rapport direct. Avec du vécu, quoi. Quand je dis du vécu, c'est de la réalité. Quasiment. Un rapport direct avec la pratique soignante. Ouais, voilà, c'est ça en fait. C'est ça qui me dira... J'ai réussi à lui faire prendre conscience et à... Voilà, ça c'est valorisant. (E1-Clément, l. 607-618).

Tableau 19 : Indicateurs de la logique dialogique illustrés par des bribes d'entretiens

LOGIQUE PERSONNELLE		
P1	Manifeste un attrait pour le format parce qu'il fait écho à son identité professionnelle infirmière, lui donne de la légitimité en tant que formateur	Ça me plaisait bien d'être en tenue avec les étudiants. [...] Ça, ça met un regard plus professionnel que enseignant. Ça me positionnait... on est tous en blanc, là, on est tous en tenue, pour une activité particulière. (E1-Josie, l. 771-777) Encore une des valeurs ajoutées à la simulation, c'est qu'elle m'a permis de continuer à me construire mon identité professionnelle [...] parce que tu vois, tout ce qui me faisait vibrer dans mon métier d'infirmière, tu vois, je le retrouve là. (E1-Paula, l. 851-855)
P2	Poursuit des buts personnels au moyen de l'activité (se faire plaisir, retrouver le contexte des soins, s'évader du quotidien, accéder à une formation qualifiante ou diplômante, ...)	Après ils nous reviennent des fois, quand ils reviennent nous voir pour discuter de ça, des difficultés qu'ils ont eues, ils nous disent qu'on a pu être aidant, et là j'ai le retour sur investissement. (E1-Franck, l. 185-187) Je m'amuse.... Je prends du plaisir. Plutôt que s'amuser. Je prends du plaisir à... ouais, à faire les séances, à créer les scénarii. Et c'est vraiment... enfin, voilà, je trouve que c'est... ça a un côté très créatif. [...] Et puis elle offre aussi un lien avec le terrain. On perd pas le fil. Ce lien. (E1-Irène, l. 672-679)
P3	Utilise le format à des fins instrumentales, voire expérimentales, ou pour servir son projet personnel/professionnel	Et à partir du moment où je m'interroge sur ma posture, c'est essentiellement personnel, et pour moi c'est un moyen d'améliorer le fait que je sois pédagogue. [...] on change quand même de paradigme et on change de façon d'être. Et je me retrouve mieux dans ce rôle-là que dans d'autres. (E1-Anne, l. 572-575). Ben c'est toujours pareil, la conduite de projet, faut un chef hein, c'est péjoratif ce que je dis « faut un chef » ... mais il faut quelqu'un qui l'incarne. (E1-Franck, l. 769-770)
P4	Obtient (ou cherche à obtenir) des bénéfices secondaires grâce à l'activité (reconnaissance sociale, valorisation (communications et publications), promotion professionnelle, leadership)	J'ai toujours eu beaucoup d'intérêt à encadrer les étudiants, à comprendre en quoi je peux être percutant. Et là on revient dans de la pédagogie. Comment on transmet le message [...] pour qu'ils comprennent un peu mieux le message. (E1-Franck, l. 40-45) Et au niveau des étudiants c'est pareil. Et puis c'est toujours ce retour à la fin « c'était génial ! quand est-ce qu'on recommence ? on a passé un bon moment avec vous ! ». (E1-Gaëlle, l. 430-431)
P5	Préfère animer seul, pas (ou peu) de collaboration avec le binôme, avec lequel il peut être en concurrence, coopération « forcée », pas (ou peu) d'appétence pour le travail en équipe (R)	Mais c'est pas évident comme ça parce qu'en plus on les fait à deux. Donc j'ai pas forcément la même vision que certains de mes collègues. Donc tout ça en plus ça fait que... Mais voilà, je suis rarement vraiment... je suis jamais vraiment satisfait. (E1-Luc, l. 318-321)
P6	S'autoévalue, apprend plutôt seul, n'a pas (ou peu) recours aux autres, au collectif (R)	A part ce vécu, en étant dans l'immersion, chose que j'avais pas connue avant, ça m'a rien appris de particulier que je ne savais déjà. (E1-Franck, l. 476-477)
P7	Manifeste un attrait pour l'autonomie	Les unités intégratives, qui est mon projet ici. (E1-Franck, l. 202) Et puis voilà, en tant que responsable pédagogique, j'ai... j'ai quasi carte blanche, quoi. J'ai une liberté totale d'action. (E1-Marc, l. 629-630)
P8	Exprime un besoin de confort, de stratégie	Mais je suis très stressé de nature... c'est vraiment, oui, l'idée du saut sans élastique, hein ! (E1-Daniel, l. 689).

Tableau 20 : Indicateurs de la logique personnelle illustrés par des bribes d'entretiens

FORME AFFECTIVE		
A1	Aime le format pour ses qualités intrinsèques (techniques, sociales, proches de la clinique)	Vraiment ça laisse des traces en eux... et il y a des choses qu'ils ont du coup remobilisé différemment et qui, du coup, prennent du sens. Parce qu'ils l'avaient pas réalisé. Ils l'avaient appris par cœur parce qu'il fallait, et là, tout d'un coup, tiens, effectivement concrètement c'est utile. (E1-Daniel, l. 338-341).
A2	Epreuve du plaisir et une satisfaction professionnelle dans cette activité	Et là, ça fait un peu, oui, une bulle hors du temps, voilà. [...] c'est vraiment une journée particulière où moi, je me fais plaisir et voilà, quoi. Voilà, un peu hors du temps, oui. Mais c'est un temps à part. C'est un moment à part. (E1-Gaëlle, l. 453-458) J'ai parlé plusieurs fois de plaisir donc... voilà, plutôt contente de ça. Mais en se disant toujours « bon j'espère que... » [...] un peu plus stressée sur la technique [...] mais en même temps oui, une sorte d'excitation un peu fébrile, quoi. (E1-Katia, l. 852-857)
A3	Epreuve un sentiment d'identification à la cible, en lien avec son identité professionnelle, ses croyances et ses valeurs	Clairement. J'y consacre du temps personnel... en tout... ou presque tout. Parce que le soir j'ai mon bouquin, là, de Granry, sur ma table de nuit. [...] J'investis du temps non seulement dans les lectures, etc. et dans la réflexion personnelle, mais aussi dans la... comment on appelle ça ? euh... par exemple... je sais pas, je vais faire une brocante, un truc... hop, ça, ça pourrait servir. (E1-Irène, l. 492-525)
A4	Apprécie la relation pédagogique de proximité que le format génère	Ce qui m'attire vraiment dans ce format pédagogique, c'est que ce sont des petits groupes. Les étudiants vont nous voir différemment, parce qu'on n'est pas le formateur ce jour-là. (E1-Gaëlle, l. 412-413) On les voit peut-être aussi différemment les étudiants. [...] Ben parce qu'ils sont pas comme en TD. Certains... par exemple, une fois, il y en a eu un... on s'est dit « oh, là, là, qu'est-ce que ça va donner ? » et en fait il s'en est tiré comme un chef ! Du coup ça peut changer notre regard sur les étudiants. On les retrouve plus professionnels. (E1-Josie, l. 573-584)
A5	Apprécie le travail en équipe, en binôme, et les opportunités de rencontres	Alors bon c'est vrai qu'on a une coordinatrice de projet qui a toujours impulsé les choses, voilà, on a posé des calendriers de réunions, on s'est retrouvées quand il a fallu monter un article, des choses comme ça. Je dirais que ce climat a toujours été respectueux. Vraiment respectueux de ce qu'est l'autre. (E1-Gaëlle, l. 568-573)
A6	Apprécie le format pour les opportunités de développement professionnel qu'il lui procure	Moi, je veux tellement y aller à fond et repousser les limites, que... ben tu vois, j'ai entraîné Sandra là-dedans, c'est que en fait on va le faire pendant deux jours, on va enchaîner simulation sur simulation. Moi j'en ai besoin des fois de me faire ces cures un peu... [...] mes débriefs, tu vois, je veux travailler mes débriefs, je veux me faire des feedbacks, je veux qu'on les évalue pour progresser. (E1-Paula, l. 441-448)
A7	Epreuve un sentiment d'appartenance à l'institution et/ou au groupe de pairs via l'activité	Ben en fait, les formateurs simulation là, actuellement qui sont formés, là, on a quand même une très bonne cohésion d'équipe. On s'entend globalement très bien. On va pas en simulation en disant « pfft ! Encore de la simulation à faire ! ... ». [...] Que si tout le monde est formé, y compris les gens qui le font par obligation, comment on va inclure ces gens ? ... j'ai un peu peur qu'on perde ce côté... convivial, un peu, tu vois ? (E1-Sandra, l. 525-534)
A8	Epreuve un sentiment d'autodétermination, d'efficacité personnelle pour/dans cette activité	On se dit, oui, qu'on a des ressources, qu'on a de la ressource [...]. On n'est pas sûr d'être complètement légitime des fois, pour expliquer ça, certaines choses ou autres... alors que là, beaucoup plus. (E1-Katia, l. 527-556) Ça m'a vraiment montré la longueur d'avance que j'avais sur des gens qui faisaient le DU. Et là, j'ai vraiment vu l'écart dans ma pratique, dans ma conduite de débriefing, par rapport à la conduite de débriefing des autres – alors sans prétention aucune, hein – c'était vraiment... il y avait un écart. (E1-Marc, l. 397-404)
A9	Propos traduisant l'engouement, une appétence forte, voire inconditionnelle	Commencer à voir la lueur – j'allais dire la lueur d'intelligence ! – mais la lueur de connaissance dans les yeux de l'étudiant, pour moi, c'est un vrai bonheur ! C'est un vrai bonheur ! [...] Ce dé clic. Et ça le débriefing, il le permet, et ça, je trouve ça génial ! en termes de pédagogie, en tout cas, je trouve ça génial. (E1-Clément, l. 342-349). Elle dynamise ma vie quotidienne dans mon travail. [...] elle m'aide à me retrouver un peu dans ce que j'aime dans mon métier. C'est-à-dire travailler en équipe, construire, ... elle me donne la banane ! (rires) elle me donne du jus ! voilà. (E1-Paula, l. 600-602)

Tableau 21 : Indicateurs de la forme affective illustrée de bribes d'entretiens

FORME CALCULEE		
C1	Utilise le format pour servir des ambitions personnelles ou pour obtenir des bénéfices secondaires (formation, promotion, leadership)	<p>Ça je l'ai bien dit, on est une équipe importante au niveau de la simulation, qu'il faut... voilà... superviser et que c'est une personne qui supervise, quoi. (E1-Anne, l. 519-621).</p> <p>C'est un axe stratégique de la directrice. Elle nous l'a annoncé lors d'un séminaire qu'il y avait deux orientations : le projet sur les unités intégratives – projet dont je suis l'instigateur – et puis l'autre axe, c'est la simu. (E1-Franck, l. 528-530)</p> <p>Alors moi, ça m'a permis de continuer à rester formateur, clairement. Parce que quand je suis rentré du master 2... déjà quand je suis rentré de l'école des cadres, je me suis dit « bon, est-ce que je vais rester formateur ? ». J'étais attiré par le côté management d'équipe, parce que je ne l'avais jamais fait. Et ça m'a clairement redonné du peps pour être formateur. [...] Et puis ça me permet de... ouais de me réaliser professionnellement. Et puis voilà, en tant que responsable pédagogique, j'ai... j'ai quasi carte blanche, quoi. J'ai une liberté totale d'action. (E1-Marc, l. 619-630)</p>
C2	Utilise le format dans une stratégie de dérivatif, voire d'évitement	<p>C'était un challenge pour moi. En fait je marche comme ça. Je vous ai dit, j'aime la nouveauté. Donc ça va avec. En fait il y avait un groupe de simulation qui s'est créé en 2012, dont le chef de projet était une de nos cadres formatrices qui est partie. Je faisais pas partie de ce groupe de simu. [...]. La directrice a fait un appel à l'équipe pour savoir qui souhaitait le poste. [...] Et donc ben du coup, j'ai dit « bon, ben, j'y vais ». [...] De toute façon, si je change pas là... euh – parce que j'avais le projet aussi de pas rester à l'Ifsi hein – donc si je change pas là, je changerai pas et l'année prochaine je me tire. Voilà. Donc je me suis dit « je vais me lancer dans cette aventure ». Et je regrette pas du tout. (E1-Irène, l. 290-331).</p>
C3	Vise ou obtient, via le format, une forme de reconnaissance sociale, de valorisation	<p>On sera considéré à égalité avec ces messieurs-dames médecins, puisque tout le monde aura un diplôme universitaire. Et je pense qu'avoir ce diplôme universitaire nous permettra d'avoir, alors sans problème aucun, cette légitimité [...] Il faut passer par là. (E1-Anne, l. 416-430).</p> <p>C'est un peu notre... une de nos vitrines. C'est... il y a beaucoup d'investissements puisque on y croit. Donc on est très investis. Et en plus comme on y croit beaucoup, on met beaucoup en avant la plus-value de ces sim. Donc (<i>la directrice</i>), elle l'utilise aussi dans les séminaires, choses comme ça, pour montrer que notre IFSI, on se démarque un petit peu. On a été les premiers. Donc c'est vrai que on joue un petit peu de cette notoriété. (E1-Daniel, l. 571-576).</p> <p>Objectivement, là aussi je me dis, ce n'est plus le professeur qui a des... qui a une vision stratosphérique si tu veux de la pédagogie, non c'est... ils nous voient non pas comme un professeur mais comme un professionnel de santé. [...] C'est essentiel. C'est clairement essentiel. (E1-Franck, l. 665-670)</p> <p>Et eux ils adorent. Et de les voir motivés, c'est juste... ça renvoie aussi une image au formateur qui est assez agréable, hein ! [...] C'est gratifiant. (E1-Hervé, l. 406-412).</p> <p>Donc c'est vrai que, étant tout le temps au labo, je le maîtrise pas mal. Donc la personne qui est avec moi au labo se repose beaucoup sur moi. Beaucoup sur moi. Après c'est vrai que... après j'aime bien hein... c'est flatteur, hein, quand les gens se reposent sur vous. Voilà. (E1-Irène, l. 852-854)</p>
C4	Aurait beaucoup à perdre à quitter l'activité actuellement	<p>C'est l'une des raisons de ma venue ici. (E1-Franck, l. 129)</p> <p>Je pense que c'est un sujet où je suis bon. Parce que j'ai de l'expérience. (E1-Hervé, l. 688).</p>

Tableau 22 : Indicateurs de la forme calculée illustrée de bribes d'entretiens

FORME NORMATIVE		
N1	Prend à cœur la mission confiée par loyauté vis-à-vis de l'institution, y compris si cela lui coûte	Honnêtement... le matin, je me fais « pfft ! » (rires)... parce que je sais que ça va être beaucoup de tensions au niveau organisation, c'est pas encore bien... bien rôdé, voilà. Donc je sais qu'il va falloir que j'aie l'œil partout. Alors... ça, ça m'appartient, hein, je pourrais être beaucoup plus détachée de tout ça ! [...] Je suis contente et en même temps, faut y aller aussi, quoi. Voilà. Parce que c'est aussi beaucoup d'attention, mais une fois que je suis prise dans la dynamique, ça va. (E1-Anne, l. 779-804). Ça représente aussi un investissement important pour l'IFSI. Une place importante, oui, dans la recherche de méthodes plus... plus interactives qui... qui mobilisent plus les étudiants. (E1-Katia, l. 427-429)
N2	Eprouve un sentiment du devoir vis-à-vis des étudiants, et / ou de la profession, en s'engageant dans cette activité, a le sens du service (au) public	Il y a certains IFSI qui nous regardaient un peu de travers quand on disait qu'on faisait de la simu, maintenant ils s'investissent dedans et donc voilà, c'est un peu gagné, quoi. (E1-Béa, l. 402-405). En fait, je sais que quand je suis en simu, il faut que je sois vraiment au mieux de ma forme. Parce que... d'abord, parce que je le leur dois, aux étudiants, parce que ça passe aussi par ce que va dire le formateur, par la façon dont il va réagir. (E1-Elise, l. 593-596)
N3	Pense contribuer à former, grâce à la SCPE, des professionnels opérationnels et compétents	Ils sont dans une situation simulée, ils doivent la vivre, ils doivent s'impliquer. C'est vrai qu'on voit l'infirmier... et c'est un petit peu ce qu'on nous a privé avec le nouveau référentiel... avant on avait les MSP et on les voyait, hein – même si c'était de la comédie pour certaines fois – mais on les voyait vraiment en relation avec un patient, et on savait ce qu'ils pouvaient... le potentiel qu'ils avaient. (E1-Daniel, l. 257-261).
N4	Eprouve un sentiment de solidarité vis-à-vis du groupe de pairs dans cette activité	Alors ça va on est deux, on peut échanger sur ça. [...] Alors c'est vrai que, comme je disais, on est plutôt complémentaire, donc c'est rassurant, ça aussi. De se dire « ben si j'oublie quelque chose, il y a de fortes chances pour que la collègue elle y pense ». (E1-Josie, l. 616-754) Marc, du coup, il va être chef d'orchestre un peu, de tout ça. Mais il a des... je pense qu'on l'épaule pas mal. [...] Et puis il est épaulé par des gens qui ont envie de faire, tu vois, on est des vrais alliés. (E1-Paula, l. 551-556)
N5	Se fait un devoir de se développer pour être compétent dans l'activité	C'est vrai que j'ai envie d'aller un peu plus loin. [...] Au départ on voit pas toute la dimension, toutes les possibilités et tout l'impact que peut avoir ce genre de chose, ce genre de pratique. Et faut pas que ça soit fait pour tout et n'importe quoi ! Il faut qu'il y ait un plus. Mais quand c'est bien réfléchi et que c'est pertinent, par rapport à ce qu'on a enseigné, c'est vraiment très, très fort comme impact pédagogique, par rapport à d'autres méthodes. Donc du coup, ça mérite qu'on s'y intéresse plus. (E1-Elise, l. 509-518) Parce que pour faire un débriefing d'une situation de soins, il faut avoir des compétences... En termes de connaissances du sujet traité. Ça demande des compétences de... savoir se remettre en question. Ça demande aussi des compétences de... d'écoute... mais de vraie écoute, pas d'écoute... je sais pas comment dire... vraiment d'une écoute active, au sens... j'allais dire rogérien du terme... Ça demande des compétences techniques, technologiques. Et ça demande des... (elle rit) des compétences d'avoir la forme au moment où ! [...] Oui ! mais oui, ça va au-delà ! faut pas être fatigué, quoi ! Physique et psychologique... une disponibilité psychologique, ouais. (E1-Irène, l. 736-746)
N6	S'implique pour optimiser la qualité des pratiques pédagogiques collectives	Comme on anime toujours à deux... [...] de faire après un petit débriefing après entre nous. Sur comment les choses se sont passées, de voir ce que l'autre a pu observer de notre... de la qualité de notre débriefing ou pas... comment on pourrait améliorer, etc., donc oui ce questionnement un petit peu pour essayer toujours de chercher à s'améliorer. En tout cas collectivement. (E1-Katia, l. 398-404) Et je suis sensé être un peu le garant des bonnes pratiques... Ils m'ont demandé d'être le garant des bonnes pratiques. Pour harmoniser la pratique de la simulation. Au moins au sein de l'IFSI pour que quand on parle de débriefing on parle de la même chose, quand on parle de la vulnérabilité de l'étudiant on parle de la même chose, quand on parle de jeu d'acteur on parle de la même chose. Et que ça soit pas chacun qui fasse comme il veut. (E1-Marc, l. 866-872)

Tableau 23 : Indicateurs de la forme normative illustrée de bribes d'entretiens

3. Élaboration des profils d'engagement

Nous avons présenté *supra* les indicateurs relatifs aux logiques et aux formes d'engagement dans l'activité. Nous avons explicité en partie 3, chapitre II (section 2, sous-section 2.3.3), la procédure de mesure, dans les discours, de la force de chaque indicateur. Chaque indicateur a ainsi été noté de 0 à 5, et cette valeur numérique a été reportée dans un tableur Excel. La valeur moyenne obtenue pour chaque critère de logique et de forme nous permet de visualiser la représentation graphique des profils de formes et des profils de logiques d'engagement. Le tableau des scores détaillés est présenté en annexe VIII ; le tableau 24 résume les valeurs moyennes de chaque critère de forme et de logique, ainsi que le degré d'engagement perçu par le formateur lui-même (en réponse à la question n°15 du guide d'entretien formateur⁵⁴, annexe IV) :

	IFSI 1						IFSI 2				IFSI 3					
	ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL	ELISE	FRANCK	GAELE	HERVE	IRENE	JOSIE	KATIA	LUC	MARC	PAULA	SANDRA	ROSE
FORMES D'ENGAGEMENT																
FORME AFFECTIVE	3,9	4,1	4,2	3,6	3,1	2,3	4,0	3,6	4,4	1,4	3,4	2,8	5,0	5,0	4,7	4,4
FORME CALCULEE	4,5	1,5	2,0	0,8	0,8	3,5	2,5	3,5	4,8	0,0	0,5	1,5	3,8	2,3	2,0	2,0
FORME NORMATIVE	4,3	3,8	3,0	3,0	2,7	1,8	2,5	2,3	3,2	4,0	3,2	2,0	4,8	4,9	4,0	3,8
DEGRE D'ENGAGEMENT PERCU																
DEGRE D'ENGAGEMENT perçu	4	4	3	2	2,5	3	3	2	4	2	2,5	2,5	4	4	3	3
LOGIQUES D'ENGAGEMENT																
LOGIQUE HERMENEUTIQUE	3,0	3,6	4,8	3,8	3,8	1,8	3,9	3,0	4,0	3,3	3,9	4,0	4,8	5,0	4,6	4,8
LOGIQUE PERSONNELLE	3,4	1,3	4,0	2,5	1,3	4,4	2,6	3,9	4,0	0,6	1,6	2,8	3,5	3,1	2,9	2,0
LOGIQUE TECHNICISTE	4,4	2,8	4,1	4,3	2,3	3,9	1,8	3,4	4,4	1,8	2,3	2,9	3,3	2,8	3,3	1,5
LOGIQUE DIALOGIQUE	3,1	4,1	4,0	4,0	4,0	1,6	3,3	2,7	3,9	4,1	4,1	2,9	4,7	4,9	4,9	4,7

Tableau 24 : Mesures globales des formes, degrés et logiques d'engagement des seize formateurs

3.1. Les formes et degrés d'engagement des seize formateurs

Pour rappel, le modèle de Meyer et Allen (1991) décrit trois formes d'engagement : la forme affective, la forme calculée et la forme normative. La valeur numérique mesurée décrit la force du lien pour chacune des formes à partir de notre évaluation. Les résultats des profils de formes d'engagement sont complétés par l'autoévaluation des formateurs vis-à-vis de leur degré d'engagement, à partir du *continuum* de Klein *et al.* (2012), dans une visée de triangulation. Nous leur avons demandé de se positionner sur l'un des choix suivants, en le notant de 1 à 4, pour décrire la force de leur lien à l'activité SCPE :



Figure 19 : *Continuum* de lien, d'après Klein *et al.* (2012)

⁵⁴ Pour rappel, la question était la suivante : Diriez-vous que votre engagement dans ce format relève 1) du registre du **consentement** (vous devez en faire), 2) d'une **adhésion** (vous pensez que c'est une méthode pertinente pour former des IDE), 3) d'une **implication forte** (vous faites des investissements pour utiliser au mieux ce format) ou encore 4) d'un **engagement tel que vous y consacrez du temps personnel** ?

Les profils de formes et les degrés d'engagement mesurés sont schématisés dans la figure 20 :

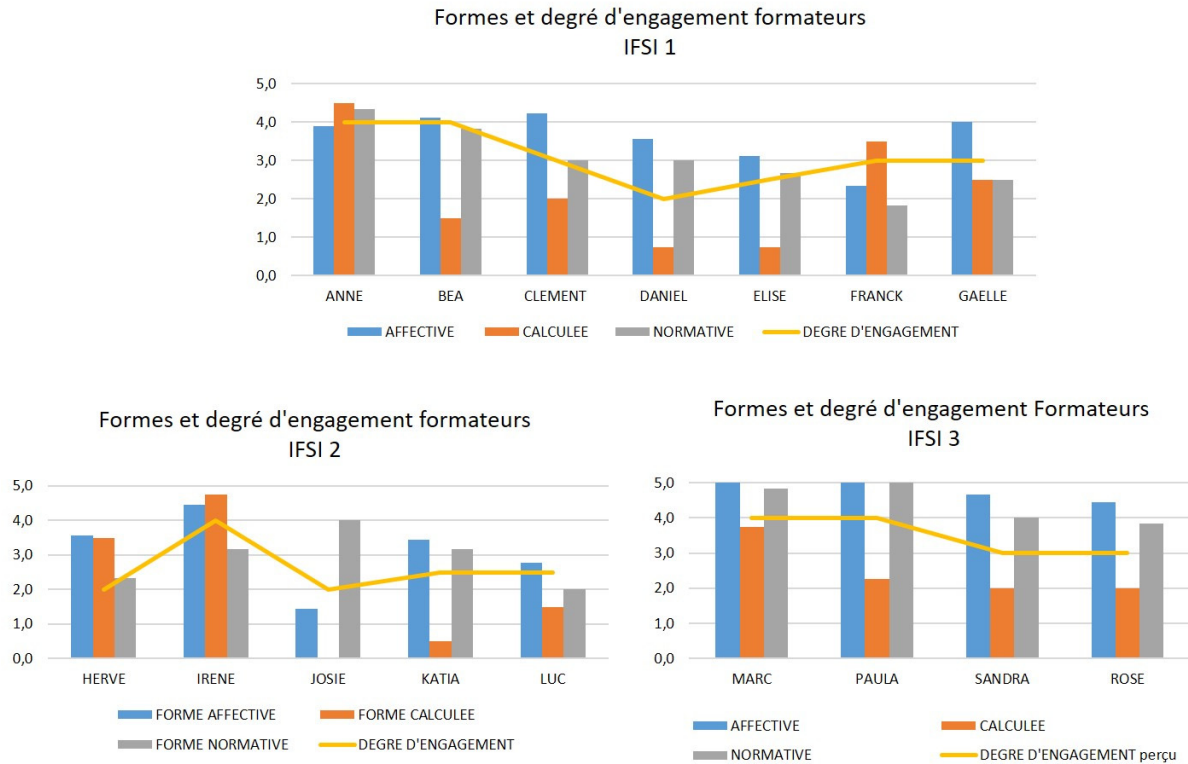


Figure 20 : Caractéristiques des profils de formes et degrés d'engagement des seize formateurs

La représentation graphique des formes et degrés d'engagement met en évidence les points suivants :

- Nous identifions un profil dominant pour les formes d'engagement. Dix formateurs présentent un même profil de forme, avec une forme affective forte (4 en moyenne pour ces 10 formateurs), une forme normative assez forte à forte (moyenne 3,5) et une forme calculée modérée (moyenne 1,7). Ce profil correspond au profil 5 « *Fully Committed* » (pleinement engagé) repéré par Meyer *et al.* (2012), à la différence près que pour nos formateurs, la forme affective est légèrement plus forte que la forme normative, alors que c'était l'inverse pour ces auteurs. Mais nous rappelons que Meyer et ses collaborateurs mesuraient l'engagement organisationnel alors que nous mesurons l'engagement vis-à-vis de la cible SCPE, ce qui peut expliquer une dimension affective plus marquée. Nous repérons aussi que les formateurs de l'Ifsi 3 ont des valeurs moyennes plus élevées sur les formes affective et normative, avec une forme calculée plutôt modérée, mais dont la moyenne est plus élevée que celle des formateurs des deux autres Ifsi. Ce qui les distingue notamment, c'est la forme normative très forte chez eux, ce qui tend à montrer un engagement important vis-à-vis de l'organisation ; nous verrons plus loin en effet que le sentiment de loyauté envers l'institution et le collectif de pairs est très fort dans ce sous-groupe.

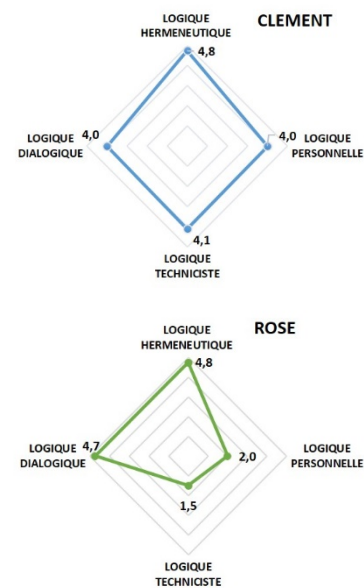
- Parmi les profils plus atypiques, nous trouvons deux cas de figure, en lien avec la forme calculée, le premier cas montrant une forme calculée forte (attente de bénéfices secondaires), le second montrant une absence de cette forme (non-choix) :
 - Des profils dont la forme calculée est dominante : ce sont les chefs de projets Anne et Irène, en lien avec des enjeux de leadership à construire (pour Irène) ou à garder (pour Anne). C'est le cas aussi pour Franck, qui n'est pas chef de projet (il ne peut pas entrer dans le groupe projet déjà constitué) mais qui vise à développer son leadership dans un projet connexe incluant la SCPE, montrant ici une stratégie de contournement pour arriver à ses fins. À la marge, Hervé, porteur d'une longue expérience du format au sein de la Croix-Rouge, et récemment recruté à l'Ifsi du fait de cette compétence, l'envisage comme un moyen de reconnaissance par ses pairs.
 - Un profil dont la forme calculée est absente : Josie s'est engagée dans l'activité il y a un an pour répondre à la prescription institutionnelle et par devoir de réciprocité après avoir été financée par l'Ifsi pour son master. Elle ressent encore beaucoup de stress dans cette activité, ce qui fait qu'elle n'en retire à l'heure actuelle aucun bénéfice ni même de plaisir. Pour autant, elle se sent solidaire du collectif, et a choisi d'approfondir ses connaissances sur le sujet dans une UE optionnelle au cours de son master, dans une perspective utilitaire : « *je me suis dit, autant se renseigner sur la simulation quoi* » (E1-Josie, l. 332). La forme normative est dominante chez elle.
- Concernant le degré d'engagement perçu, cinq formateurs déclarent être engagés dans l'activité au-delà du cadre de leur mission à l'institut (note = 4) et y consacrent du temps personnel. Tous les cinq participent aux groupes de pilotage et sont engagés dans des missions extérieures à l'Ifsi en lien avec la simulation (participation à des groupes de travail inter-instituts, participation à une formation de formateurs, contribution à un ouvrage) ; l'activité d'écriture se fait notamment sur leur temps personnel, ainsi que la recherche de ressources théoriques, parfois la conception des scénarios. Parmi eux figurent les trois chefs de projets (Anne, Irène et Marc) chez qui la mission confiée crée un devoir d'investissement pour le développement de leurs compétences. Les trois formateurs qui se perçoivent dans l'adhésion (note = 2) sont ceux qui sont relativement novices dans l'activité (Daniel et Josie) ou qui, ayant pris récemment leurs fonctions à l'Ifsi, sont mobilisés plutôt sur d'autres investissements (Hervé). Aucun formateur n'exprime que le « simple consentement ». Nous pouvons donc dire que, dans l'ensemble, le degré d'engagement augmente avec l'expérience du format, et pour certains, avec les responsabilités confiées. Alors que Klein *et al.* (2012) évoquaient des degrés d'engagement moindres (1 ou 2) pour la forme d'engagement calculée, nous observons que pour les formateurs présentant un engagement

calculé fort (entre 3 et 5 chez Anne, Franck, Hervé, Irène et Marc), le degré d'engagement perçu est élevé : à 3 (implication forte) ou 4 (identification), sauf pour Hervé qui l'évalue à 2.

3.2. Les logiques d'engagement des seize formateurs

Les quatre logiques, selon la typologie de De Ketele (2013) sont en tension deux à deux, sur deux axes qui se croisent. D'une part la logique personnelle (P) est opposée à la logique dialogique (D), d'autre part la logique herméneutique (H) est opposée à la logique techniciste (T). Les valeurs moyennes calculées (reportées sur le tableau 25 ci-dessous) nous permettront de représenter schématiquement les profils sur les deux axes.

Les deux représentations schématiques ci-contre montrent les tensions entre les pôles. Plus la logique est fortement présente sur tous les axes, plus le dessin est élargi ; c'est le cas pour Clément dont les logiques sont toutes fortement présentes et en tension, et pour lequel, par conséquent, le profil – très hétérogène – se situe à l'intersection des quatre axes. En revanche, certains formateurs – c'est le cas de Rose – ont des logiques qui tirent davantage vers l'un des pôles de chaque axe, ce qui déplace leur profil vers le ou les pôles dominants (pour Rose, les pôles dialogique et herméneutique) ; Rose présente donc un profil très marqué ou contrasté.



Afin d'identifier le ou les profil(s) dominant(s) chez les formateurs de notre panel, il convenait de les représenter sur un même graphe. Pour cela nous avons utilisé un calcul de régression linéaire simple, à l'aide du tableur Excel⁵⁵ (tableau 25 et figure 21 page suivante) :

Indicateurs des logiques d'engagement	ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL	ELISE	FRANCK	GAELE	HERVE	IRENE	JOSIE	KATIA	LUC	MARC	PAULA	SANDRA	ROSE
A = LOGIQUE HERMEUTIQUE	3,0	3,6	4,8	3,8	3,8	1,8	3,9	3,0	3,6	3,3	3,9	4,0	4,8	5,0	4,6	4,8
D = LOGIQUE PERSONNELLE	3,4	1,3	4,0	2,5	1,3	4,4	2,6	3,9	4,0	0,6	1,6	2,8	3,5	3,1	2,9	2,0
B = LOGIQUE TECHNICISTE	4,4	2,8	4,1	4,3	2,3	3,9	1,8	3,4	4,4	1,8	2,3	2,9	3,3	2,8	3,3	1,5
C = LOGIQUE DIALOGIQUE	3,1	4,1	4,0	4,0	4,0	1,6	3,3	2,7	3,9	4,1	4,1	2,9	4,7	4,9	4,9	4,7
X = H - T = (V Herméneutique - V Techniciste)	-1,4	0,9	0,6	-0,5	1,5	-2,1	2,1	-0,4	-0,8	1,5	1,6	1,1	1,5	2,3	1,4	3,3
Y = D - P = (V Dialogique - V Personnelle)	-0,2	2,9	0,0	1,5	2,8	-2,8	0,7	-1,2	-0,1	3,5	2,5	0,1	1,2	1,7	2,0	2,7

Tableau 25 : Calcul des valeurs X et Y pour la représentation schématique des profils

⁵⁵ Afin d'inscrire spatialement les quatre logiques sur un schéma en deux dimensions, nous avons procédé de la façon suivante : nous considérons une valeur X pour représenter la valeur située sur l'axe Techniciste-Herméneutique, et une valeur Y pour représenter la valeur située sur l'axe Personnel-Dialogique. X a été obtenue en soustrayant la valeur moyenne de la logique Techniciste (T) de la valeur moyenne de la logique Herméneutique (H), et Y en soustrayant la valeur moyenne de la logique Personnelle (P) à la valeur moyenne de la logique Dialogique (D). Ce faisant, pour les personnes dont la logique dominante est la logique personnelle et/ou techniciste, les valeurs X et/ou Y apparaissent négatives dans le tableau ; ce dernier sert de base pour la représentation schématique des profils d'engagement des seize formateurs.

La figure 21 présente une variante de la configuration spatiale de la typologie de De Ketele puisque les axes sont inversés (cf. schéma de l'auteur, figure 7, p. 91) : l'axe Techniciste-Herméneutique (T-H) devient horizontal, tandis que l'axe Personnel-Dialogique (P-D) devient vertical. Cette représentation graphique nous montre les profils de logiques d'engagement des seize formateurs. Les formateurs de l'Ifsi 1 sont en bleu, ceux de l'Ifsi 2 sont en rouge, ceux de l'Ifsi 3 en vert⁵⁶. Les noms des chefs de projet sont soulignés. Pour reprendre notre exemple de la page précédente, nous remarquons notamment la position de Clément (profil hétérogène) et de Rose (profil contrasté) sur le graphe :

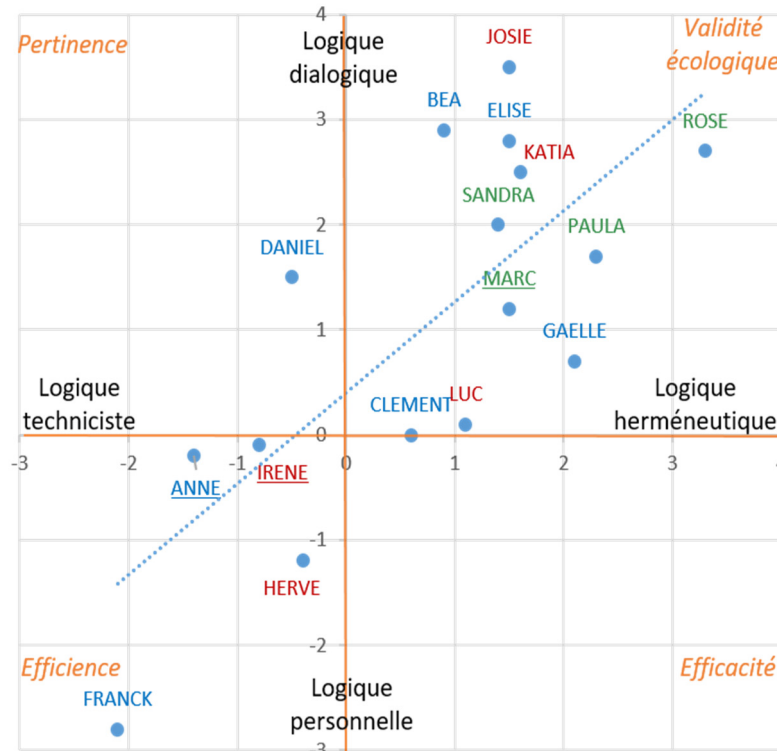


Figure 21 : Représentation schématique des profils des logiques d'engagement des seize formateurs

La représentation schématique met en évidence les éléments suivants :

- La droite des moindres carrés (en pointillés bleus) fait apparaître une distribution des profils selon un axe Personnel-Techniciste / Dialogique-Herméneutique (PT/DH), autrement dit un axe Efficience/Validité écologique. Les logiques P et T semblent relativement et positivement corrélées, de même que les logiques D et H, ce que nous vérifierons ci-après en calculant les coefficients de corrélation.
- Le profil Dialogique-Herméneutique (DH) est dominant chez les formateurs du panel : onze formateurs sur seize le présentent, Clément et Luc étant à l'intersection de deux profils.

⁵⁶ Ce code couleur distinguant les trois Ifsi sera utilisé pour tous les schémas relatifs aux profils d'engagement : bleu pour l'Ifsi 1, rouge pour l'Ifsi 2 et vert pour l'Ifsi 3.

- Un deuxième profil se dessine, c'est le profil Personnel-Techniciste (PT) : quatre formateurs le présentent mais seul Franck présente ce profil de façon contrastée. Les trois autres se situent à proximité de l'intersection de deux profils.
- Le profil Personnel-Herméneutique (PH), visant l'efficacité, n'est pas représenté puisque nous avons vu que Clément et Luc en sont proches, mais ces deux formateurs se situent à l'intersection avec le profil DH, du fait de logiques personnelle et dialogique en forte tension.
- Le profil Dialogique-Techniciste (DT), visant la pertinence, est présenté par un seul formateur (Daniel), bien que celui-ci soit assez proche du profil DH. Son fort besoin de maîtrise du format, ainsi que son rapport à la norme, peuvent expliquer qu'il se situe dans ce quadrant. Il est aussi particulièrement tourné vers les autres, en particulier vers l'équipe. Nous notons aussi que Anne et Irène sont assez proches de ce profil ; cela s'explique dans la mesure où elles sont toutes deux chefs de projet, avec à la fois une forte composante personnelle en lien avec des buts personnels, et une forte composante organisationnelle avec des responsabilités particulières en tant que référentes, ce qui peut expliquer une tendance vers ce profil pour sa dimension dialogique.
- Nous notons que la majorité des formateurs présentant le profil DH (à l'exception de Josie et, à la marge, de Gaëlle), présentent aussi le profil « moyen » en ce qui concerne leurs formes d'engagement (voir figure 20 p. 180), c'est-à-dire une forme affective dominante, puis une forme normative assez forte et une forme calculée modérée.
- Enfin, les quatre formateurs de l'Ipsi 3 (en vert) présentent un profil similaire, le profil DH, particulièrement marqué vers le pôle herméneutique chez Rose et Paula. Rappelons que ces quatre formateurs présentent aussi le même profil de forme.

Au total, nous pouvons dire que l'engagement dans l'activité SCPE, chez les formateurs de ce panel, sous-tend des logiques plutôt tournées vers le collectif et la réflexivité, dans une perspective de validité écologique. Néanmoins, pour trois formateurs au moins, le profil est plutôt hétérogène, avec des tensions fortes entre les quatre logiques qu'ils présentent à des degrés équivalents.

4. Vérification des mesures par des évaluations inter-juges

Comme nous l'avons explicité partie 3, chapitre II, (section 2 ; sous-section 2.3.3), la subjectivité inhérente à l'évaluation de la force des indicateurs dans les discours justifiait une vérification par des évaluateurs externes afin de donner davantage de fiabilité à nos mesures. Ces trois évaluateurs (E1, E2 et E3) ont ainsi mesuré huit profils sur seize, dont les profils les plus contrastés (Rose et Franck) et les

plus hétérogènes (Anne, Irène et Clément), qui ont été évalués chacun par deux personnes⁵⁷. Pour cinq (voire six) formateurs sur huit, les différences inter-juges sur les valeurs moyennes sont faibles (1 à 1,5 point d'écart)⁵⁸, voire minimales (< 0,5 point), ce qui nous permet de valider leurs profils et de considérer que notre procédure de cotation est fiable. Nous allons commenter les principaux résultats mais la totalité des mesures inter-juges peut être retrouvée en annexes IX et X.

Chez Marc (voir annexe X), chez Irène (Figure 22) et chez Rose (Figure 23), nous observons des mesures parfaitement concordantes, que ce soit pour les logiques ou pour les formes d'engagement. Le coefficient de corrélation entre nos mesures et celles de E1 est de 0,90 pour Marc et de 0,85 pour Irène. Cette dernière présentant un profil assez hétérogène, donc potentiellement plus difficile à évaluer, ce résultat nous semble donc particulièrement significatif en termes de validité.

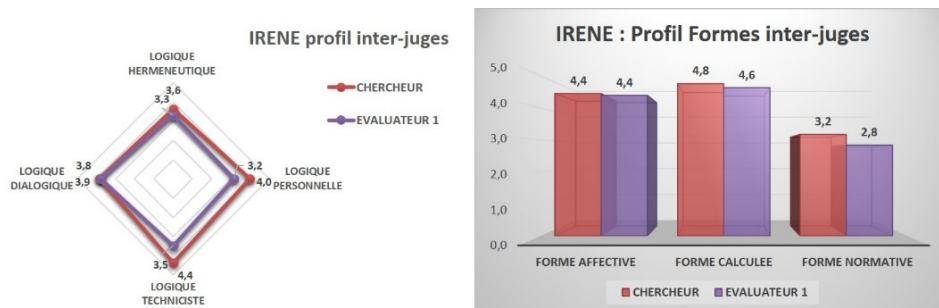


Figure 22 : Mesures inter-juges pour Irène

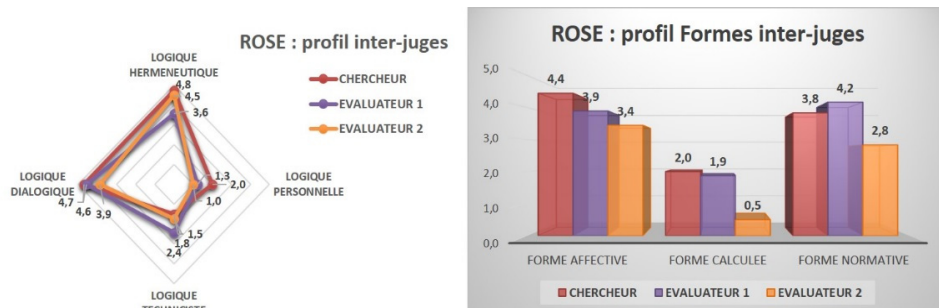


Figure 23 : Mesures inter-juges pour Rose

Pour Rose (Figure 23), le coefficient de corrélation entre nos mesures et celles de E1 est de 0,87 et de 0,92 avec celles de E2 (il est en outre de 0,86 entre E1 et E2). Ainsi, Rose est bien située dans un profil DH très contrasté.

Pour deux à trois formateurs en revanche, les écarts inter-juges sont plus importants. C'est le cas notamment pour Clément et pour Franck, et dans une moindre mesure pour Anne. Nous remarquons que

⁵⁷ L'évaluateur E1 a réalisé des mesures pour huit formateurs, l'évaluateur E2 pour trois, et l'évaluateur E3 pour un formateur.

⁵⁸ Nous estimons qu'un écart d'un point n'est pas significative : entre « assez fort » (3) et « fort » (4), et entre « fort » (4) et « très fort » (5), les écarts peuvent être difficiles à apprécier dans le discours.

le premier présente un profil DH hétérogène et que les deux autres présentent un profil PT. Pour Anne⁵⁹, la chef de projet de l'Ipsi 1 (profil PT), nos mesures sont discordantes par rapport à celles de E1 (- 0,58) alors qu'elles sont fortement et positivement corrélées avec celles de E3 (0,74), ce qui va dans le sens du profil PT ; E1 et E3 étant aussi faiblement et négativement corrélés (-0,20). Le fait que ces mesures comportent des écarts dans le cas de Clément ne surprend pas compte-tenu que les tensions entre les quatre logiques sont en tension chez lui. Alors que nous plaçons Clément (Figure 24) fortement engagé sur les quatre logiques, avec une légère dominante DH, E1 le positionne plutôt dans un profil PT, tandis que E2 le situe dans un profil DH plus marqué. Les coefficients de corrélation sont de 0,22 avec E1 et de 0,67 avec E2, ce qui privilégie le profil DH. Le profil des formes d'engagement de Clément est en revanche plutôt cohérent entre les trois juges et confirme le profil de formes « standard ».

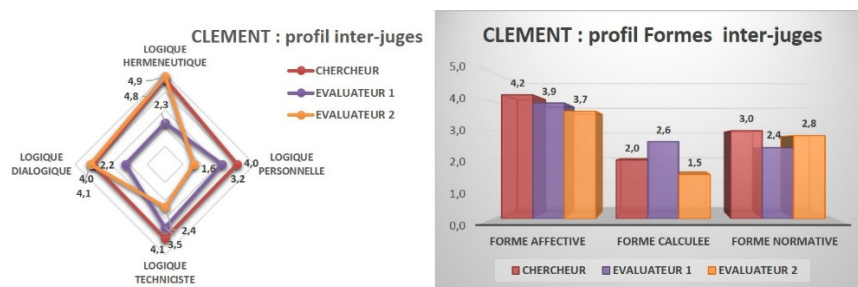


Figure 24 : Mesures inter-juges pour Clément

Le cas le plus discutable est celui de Franck, pour lequel les trois mesures divergent (Figure 25). Le coefficient de corrélation est négatif entre nos mesures et celles des deux évaluateurs (- 0,54 avec E1 et - 0,12 avec E2). Les deux évaluateurs ont un coefficient de corrélation de 0,32 entre eux.

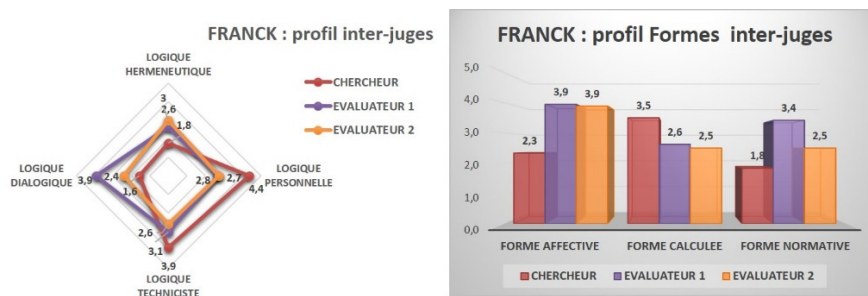


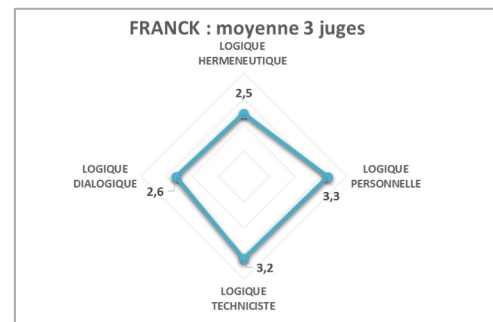
Figure 25 : Mesures inter-juges pour Franck

Les deux évaluateurs ont exprimé une difficulté particulière pour son cas, ne parvenant pas toujours à saisir ses logiques au travers de ses propos. Ils ont perçu un entretien difficile à mener, ce qui était effectivement le cas. Les mesures divergent en particulier sur l'axe personnel-dialogique. Nous avons situé Franck dans une logique personnelle très forte et dans une logique dialogique faible à modérée. Or, les deux évaluateurs le positionnent dans une logique personnelle assez forte, et dans une logique

⁵⁹ Nous pouvons retrouver le schéma des profils de Anne dans la partie 3, p. 142 et en annexe X.

dialogique modérée ou forte. Les trois mesures des logiques techniciste et herméneutique sont plus convergentes. De même, nous avons attribué une note modérée à la forme affective (2,3), alors que les deux évaluateurs lui attribuent une valeur forte (3,9). Ainsi, du point de vue des évaluateurs externes, son profil de forme d'engagement serait davantage proche du profil « standard » que nous ne l'avions mesuré.

Ces écarts peuvent trouver une explication au regard du contexte dans lequel ces mesures ont été réalisées. En effet, nous avons rencontré en face à face nos répondants, alors que les évaluateurs externes n'ont eu accès qu'au *verbatim* ; ils n'ont donc pas observé les attitudes non verbales des formateurs au cours de l'entretien, lesquelles peuvent colorer leurs propos et influencer l'évaluateur. L'entretien avec Franck a demandé un recentrage permanent sur lui, car ses propos étaient souvent généralistes et portaient sur les formateurs en général, ses collègues en particulier ; lui-même se livrait peu. Cela peut expliquer une perception de l'engagement tourné vers les autres (les pairs), alors même que, de notre point de vue, cela traduisait un certain évitement à parler de lui. Ensuite, compte-tenu de notre démarche de construction des indicateurs, les mesures n'ont été réalisées que tardivement par rapport à la rencontre effective. Cela signifie qu'entre temps nous avons observé certains formateurs en situation. Ainsi, notre propre évaluation était nécessairement teintée de nos impressions, de ce que nous avons observé de la pratique effective de chacun. Cela peut expliquer que pour Franck notamment – et probablement pour d'autres formateurs – nos mesures ont été influencées par le comportement que nous avons observé en situation avec les étudiants et les collègues, par la tonalité de sa voix au cours de l'entretien (au regard notamment de notre perception de la forme affective). Reprenant donc *a posteriori* le *verbatim* de l'entretien de Franck, nous avons pris conscience qu'un observateur externe pouvait en effet mesurer un score de logique dialogique plus élevé. Ceci étant dit, si cette subjectivité peut nuancer le profil de Franck, la moyenne des trois mesures le maintient dans un profil PT ; en outre, le coefficient de corrélation entre les deux évaluateurs externes est assez faible (0,32), ce qui nuance la portée de leurs mesures. Compte-tenu de ce que nous avons observé des attitudes de Franck en situation, nous avons choisi de conserver nos mesures initiales. Nous y reviendrons en partie 5.



5. Présentation des profils d'engagement des formateurs

Cette section se subdivise en deux sous-sections : la première présentera deux monographies illustrant les deux profils les plus contrastés : le plus typiquement « Dialogique-Herméneutique », celui de Rose, et le plus typiquement « Personnel-Techniciste », celui de Franck (malgré les réserves que nous venons d'évoquer). La seconde sous-section présentera de façon plus synthétique les profils d'engagement des

autres formateurs. Les portraits peuvent être retrouvés dans leur intégralité dans le tome 2. Rappelons qu'ils ont été réalisés en sélectionnant et en classant les propos des formateurs en fonction de trois thématiques : 1) Leurs conceptions du processus enseignement-apprentissage, 2) L'origine et la nature de leur engagement dans l'activité SCPE (circonstances de l'engagement dans l'activité, motivations, ce qui est important pour eux dans l'activité, ce qui guide leur pratique, les efforts que leur demande la SCPE, et les bénéfices qu'ils en retirent), 3) Leur perception de développement pour et *via* l'activité (les ressources mobilisées, les difficultés rencontrées, et comment ils les ont surmontées).

5.1. Portraits des deux formateurs présentant un profil contrasté : Rose et Franck

Comme nous l'avons précisé *supra*, bien que cette étape d'analyse ait été réalisée très tôt dans le déroulement de la recherche, et qu'elle ait participé à la construction des indicateurs, nous la présentons ici, afin d'illustrer spécifiquement les profils les plus caractéristiques.

5.1.1. *Portrait de Rose*

Rose a 58 ans. Devenue infirmière tardivement, à l'âge 37 ans, elle a exercé pendant dix ans en secteur de psychiatrie. Il y a onze ans, elle entre à l'Ifsi comme infirmière formatrice puis obtient ensuite son diplôme de cadre de santé. Rose a beaucoup aimé son métier d'infirmière mais elle a toujours été attirée par l'enseignement, une idée qui ne l'a jamais quittée, dit-elle : « je voulais enseigner. C'est vraiment un truc qui me plaisait depuis que je suis gamine » (E1-Rose, l. 55-56). Rose se décrit comme une formatrice dynamique, aimant « mettre du peps ! », « ouverte et rigoureuse ». Elle ne croit pas à l'apport de savoirs par le formateur et pense que l'étudiant doit être actif. Elle préfère donc les formats qui permettent l'interaction, et se revendique dans une approche socioconstructiviste :

« Je crois beaucoup au travail en groupe, en petit groupe, dans la mesure où on arrive à établir une relation de confiance dans le groupe. Et où on laisse la parole, et où on fait circuler la parole. Je trouve que c'est super important, parce que ça permet aux gens de pouvoir dire ce que j'ai compris, ce que j'ai pas compris, si je suis bien, si je suis mal. Et du coup adapter aussi notre enseignement. Donc ça c'est possible en petit groupe, c'est pas possible en grand groupe ». (E1-Rose, l. 106-110).

Elle a besoin d'innover, d'expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques :

« Ce qui me fait avancer, c'est l'innovation. Oui, franchement. Parce que, au bout d'un moment – et je crois que ça a été vrai dans ce métier et dans tout ce que j'ai fait – c'est que dès l'instant où je suis dans la routine, je m'ennuie très vite. Et du coup, j'ai besoin... j'ai besoin d'avancer, d'aller plus loin, de construire, d'aller à la pêche un peu sur des innovations pédagogiques – et la simulation par exemple en a fait partie – pour dire « allez, on a d'autres choses à inventer, quoi ! » » (E1-Rose, l. 123-127).

Rose a découvert la simulation au retour de sa formation cadre, alors qu'entre temps, ses collègues avaient débuté les premières expériences à l'Ifsi. Elle lui reconnaît de nombreuses vertus pédagogiques et la trouve particulièrement pertinente, non seulement parce qu'elle fait le lien avec la pratique de

terrain – ce qu'elle considère important – mais aussi parce qu'elle requiert un changement de posture pédagogique, plus en phase selon elle avec les recommandations du référentiel de 2009 :

« On avait un peu du mal à quitter notre blouse de formateur « à la papa », enfin où « je suis le formateur, tu es l'étudiant, c'est moi qui t'apporte le savoir et après tu te débrouilles bien comme tu peux pour te l'approprier ! », en gros c'est ça. Où là, on a dit « on va partir d'eux », et là, on changeait complètement de posture. Et du coup, ben on a eu un peu du mal, déjà, à s'y faire. Et puis à trouver des idées. Des bonnes idées pédagogiques pour rentrer dans... dans ce truc. Donc on pinaillait bien. Et là, quand ce truc est arrivé, la simulation, je me suis dit « mais c'est super ! » » (E1-Rose, l. 215-222).

Nous observons l'emploi du « on » qui dénote une approche collective de la problématique de la mise en œuvre du référentiel, et du « je » qui signe son point de vue personnel sur la simulation. Ce qui l'attire particulièrement dans la SCPE, c'est d'aider l'étudiant à construire du sens sur sa pratique. Apparaît dans son propos son ambition d'adopter une posture de facilitateur :

« Ce qui me plaît, c'est le côté... alors je dirais pas ludique, parce que c'est pas un jeu, on est bien d'accord, mais quand même, c'est vraiment une mise en situation. Et dans mise en situation, quelque part, y a... y a forcément un... un effort de... je cherche à comprendre qu'est-ce qui se passe, et pourquoi finalement j'ai agi comme ça. Pourquoi j'ai fait ça. [...] Et le rendre lisible pour eux, pourquoi ils ont fait ça, et peut-être ce qu'il leur a manqué pour faire autrement, peu importe. Moi je trouve ça super. Et ce que j'apprécie aussi dans ces séances, c'est l'interaction qu'il peut y avoir, surtout entre eux. Parce que finalement, c'est surtout entre eux, même si on est là pour tac, tac, relancer un peu les choses, mais surtout entre eux. Et j'aime aussi, qu'à la fin, très souvent, les étudiants finalement repartent avec quelque chose. Alors quelque chose qui va être peut-être de l'ordre de l'apprentissage – très souvent c'est ça – mais peut-être aussi qui va être de l'ordre de « ouh là, je suis à la rue ! et si je veux que ça se passe bien la prochaine fois, il va peut-être falloir que je revoie des trucs ». [...] Une prise de conscience. Donc moi, c'est vraiment ce qui me plaît : le petit groupe, l'interactivité, le côté impliqué et ludique, entre guillemets, quelque chose autour de la réalité, quoi. Qui fait que du coup, ça donne du sens ». (E1-Rose, l. 315-333).

Nous observons une logique herméneutique très fortement présente dans son discours. Rose s'interroge sur l'intérêt pédagogique du format :

« Là, pour l'instant, on est un peu dans la lune de miel avec la simulation. Et pour l'instant les retours qu'on en a des étudiants, pour l'instant, sont plutôt... on va dire positifs. [...] Finalement, les étudiants, quand ils se retrouvent dans la vraie vie, en tant que stagiaire dans un premier temps, et puis professionnel, est-ce que vraiment ce qu'ils vivent dans un labo, c'est ce qui se passe dans la réalité ? Et je pense qu'on n'a pas encore assez de recul pour savoir si vraiment ça a un impact fort sur l'apprentissage ». (E1-Rose, l. 562-568).

Si l'activité lui coûte de l'énergie et du temps, l'intérêt pédagogique qu'elle y voit, le sens qu'elle y trouve, et le plaisir qu'elle prend à animer ces séances l'emportent sur l'effort que cela lui demande :

« C'est dur. On va avoir quatre groupes d'affilée, quatre débriefs... franchement, l'énergie... quand tu sors... quand tu sors d'une journée de simu, pffft... faut pas qu'on vienne... tu vois ? (*Rires*) [...] Ça coûte des efforts. Ça coûte des efforts, mais je suis contente. Contente d'y aller, parce que en plus, demain, on fait un truc qu'on n'a jamais fait, donc j'aime bien tester des trucs qu'on n'a jamais faits. [...] Je sais que je vais être crevée demain soir, mais c'est vendredi c'est pas très grave ». (E1-Rose, l. 378-389).

« Moi, ça m'apporte déjà de la satisfaction. De la satisfaction de faire un travail qui a du sens. [...] Du coup, personnellement c'est quand même gratifiant de faire des choses qui ont du sens ». (E1-Rose, l. 469-472).

Rose est consciente du risque de se lasser un jour. Mais si c'est précisément l'effort que lui demande la SCPE qui est le moteur de son engagement dans cette activité, elle sait aussi entretenir sa motivation pour que cet engagement perdure :

« Je me lasserais pas forcément de la technique, parce que je l'aime bien, cette technique. Parce que je trouve que... elle m'investit autant qu'eux. Elle me fait mouiller la chemise autant qu'eux ! Donc du coup, je trouve que c'est ça qui est intéressant. Mais peut-être que je m'en lasserais un jour de mouiller la chemise, oui. Mais pour l'instant c'est pas le cas. Mais j'attends d'avoir un peu plus de recul. C'est pour ça que j'aime bien aller à toutes ces journées, ces congrès. Parce que ça m'aide beaucoup à voir effectivement si on est encore dans le pays des bisounours ou si on a un peu progressé par rapport à ça ». (E1-Rose, l. 577-583).

Rose n'apprécie pas, en revanche, la dimension technologique de l'activité. Elle préfère utiliser le format pour les enseignements de soins relationnels, où l'artéfact est un acteur. Les aspects techniques du simulateur-mannequin la stressent énormément, dit-elle, mais elle arrive à gérer ce stress dans la mesure où elle sait qu'elle peut compter sur ses collègues, et parce qu'il y a un gros travail d'anticipation et de préparation des séances en amont :

« Alors moi, le labo, ça me va, j'ai à peu près compris. Il y a pas de souci. Par contre, honnêtement, le mannequin, je suis super mal à l'aise. Et ça, je le reconnais en toute tranquillité, je le sais, je connais mes limites. Donc je sais que quand je fais de la simulation et qu'il y a le mannequin à utiliser, très clairement, je vais m'assurer qu'il y ait quelqu'un qui soit en capacité de m'aider. Parce que je suis vraiment très mauvaise. Mais très, très mauvaise ! » (E1-Rose, l. 336-340).

Rose met en évidence l'investissement important du collectif de pairs dans la préparation des séances. Son propos montre que l'activité est pensée et structurée collectivement :

« Je suis relativement zen, tout en étant toujours un petit peu crispée, tu vois. Mais je pense que c'est pareil, on anticipe aussi, tu vois, cet après-midi on se retrouve à 15 heures pour aller préparer nos salles. Bien vérifier que la configuration elle est bien comme on l'a pensée dans le scénario, on fait des essais son, des essais image, on regarde bien tout le matériel dont on a besoin, qu'il soit à disposition. Voilà. Ça, on le fait. Et demain, on a toujours pour consigne le jour d'une simulation qui démarre à neuf heures, tout le monde sur le pont à huit heures et demi. Voilà. Et une fois que ça c'est fait, qu'il y a pas de bug ou quoi, moi, après, la séquence pédagogique, je suis zen. Parce qu'on l'a bien travaillée en amont » (E1-Rose, l. 639-646).

L'activité de conception des séances est menée en concertation avec toute l'équipe, une équipe au sein de laquelle elle juge le climat de travail agréable et constructif :

« Quand on bâtit les scénarios, quand on les teste, etc., c'est vrai que c'est même plutôt un bon moment ! Alors on s'organise, parfois on dit « allez, il y en a que deux qui se mettent sur le scénario », parce que si on est trop nombreux, on sait plus où on en est, donc y en a que deux qui vont bâtir le truc, on va le tester, et par contre tout le monde est là au test. [...] Comme ça, ça permet de dire « ah ben là, tu vois, ça, faut réajuster, ça, ça fonctionne pas ». » (E1-Rose, l. 455-462).

Si Rose considère la simulation comme un outil pédagogique comme un autre, elle estime que c'est une chance pour elle de pouvoir l'utiliser. Elle reconnaît un fort investissement institutionnel pour pérenniser l'activité et un soutien pour former les formateurs : « Franchement, tout est mis en œuvre par rapport à ça. On nous donne les moyens, et matériels et humains » (E1-Rose, l. 417-418). Son sens de la loyauté est fort :

« Maintenant qu'on a acheté le labo, maintenant qu'on a formé des gens, faut quand même que ça fonctionne » (E1-Rose, l. 423-424). Elle s'estime très investie dans l'activité (degré 3, implication), mais pas au point d'y consacrer du temps personnel. Ce qui lui plaît particulièrement aujourd'hui, c'est la dimension de communication qu'elle fait autour de son expérience dans des colloques et lorsqu'elle participe à la formation de formateurs, dans une perspective d'évolution de sa pratique :

« J'ai besoin vraiment de partager, de partager, de voir comment ça évolue. De voir le retour des autres aussi, parce que nous on fait ça dans notre petite cuisine, mais bon, voilà, moi j'ai besoin d'avoir le retour des autres. C'est aussi pour ça que je fais de la formation de formateurs. Parce que ça me permet d'aller voir d'autres équipes et tout ». (E1-Rose, l. 364-368).

Lorsqu'elle est arrivée à l'Ifsi, Rose a construit ses compétences en tant que formatrice principalement grâce à ses collègues « J'ai eu la chance d'être accueillie par une équipe qui était très à l'écoute » (E1-Rose, l. 132), et grâce à une formation au cours de laquelle elle a expérimenté le jeu de rôle, ce qui lui a plu. Elle a aussi bénéficié d'une formation à la simulation, mais elle en a été un peu déçue : « C'était tellement médico-centré qu'on n'a même pas pu faire un scénario de formateur ! » (E1-Rose, l. 280-281). De cette formation, elle retire principalement l'expérience d'être « passée sur le simulateur », elle en a tiré des enseignements relatifs au risque psychologique :

« Ça fait flipper. [...] Donc j'imagine bien, pour l'avoir ressenti en testant des scénarios, la pression que peuvent avoir les étudiants quand ils passent dans le labo, hein... » (E1-Rose, l. 300-304).

Rose exerce cette activité depuis quatre ans. Elle est à présent expérimentée et maîtrise l'activité, en particulier la conduite du débriefing. Elle considère que c'est un atout pour faciliter l'engagement des étudiants :

« Moi je m'y sens à l'aise. Donc je pense que du coup, les... les formés me... me sentent aussi à l'aise, donc du coup, je pense que le fait d'être à l'aise, ça inspire de la confiance. Et le fait d'inspirer de la confiance, ça génère du coup de l'investissement dans l'activité pédagogique » (E1-Rose, l. 512-515).

Rose est convaincue que la simulation est un format qui exige des compétences de haut niveau, « en étant très clair avec la méthode. C'est-à-dire que je pense que on peut très vite jouer aux apprentis-sorciers » (E1-Rose, l. 542-543). Elle estime avoir développé ses compétences essentiellement grâce au feedback de ses collègues.

« Au début on s'est beaucoup auto... enfin c'est pas autoévalué, c'est... [...]. Hétéro-évalués, voilà. Ben autoévalué, oui, parce qu'on disait « oui, ben je pense que j'étais comme ça, non, là j'ai trop parlé, non, là pas assez, etc. ». Donc ça, c'était l'autoévaluation. Et il y avait le regard du collègue, qui disait « oui, effectivement, là, tu es partie, je sais pas si tu t'en es rendue compte, mais tu as dévié de ton objectif... Est-ce qu'il y avait intérêt à débriefer telle partie ? pourquoi tu l'as fait ? moi je l'aurais pas fait ». Voilà. Bon. Donc au début, on a beaucoup travaillé comme ça. On en avait besoin. On en avait vraiment besoin d'avoir ce retour sur l'autre ». (E1-Rose, l. 524-531).

L'expérience de la simulation clinique, si elle n'a pas fondamentalement changé sa pratique, dit-elle, a permis à Rose de développer sa réflexivité et sa créativité. Elle réinvestit la technique de conduite du débriefing dans d'autres formats pédagogiques :

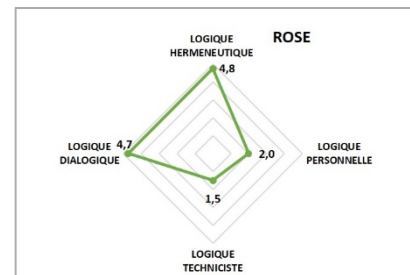
« Parfois quand je fais des analyses de la pratique clinique, par exemple, avec mes étudiants... quand ils reviennent avec une situation de soins, eh ben je les vois en groupe et du coup on décortique ensemble la situation. Et j'aime bien... je me sers un petit peu de cette technique finalement. Et j'arrive à... je la réinvestis là-dedans, ouais. » (E1-Rose, l. 507-510).

A l'heure actuelle, l'Ifsi étant engagé dans une démarche qualité, Rose réfléchit avec ses collègues à la rédaction d'une charte de bonnes pratiques pour l'utilisation de la simulation au sein de l'institut. Ces différents travaux de réflexion entretiennent sa motivation, et dans un processus de réciprocité, son engagement :

« Du coup, dans le cadre de la qualité, on a aussi fait des petits groupes de travail au niveau des gens qui bossent en simulation, par exemple pour écrire une charte de la simulation. On a fait aussi des petits groupes de travail pour dire ben... nos scénarios, on en fait quoi ? comment euh... la dernière version, où on la met ? comment ça se passe ? donc voilà. Du coup, ben ça booste sur tous les plans, quoi. » (E1-Rose, l. 485-489).

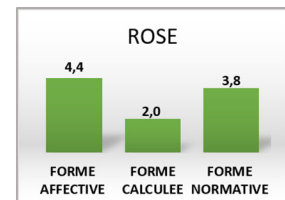
Profil d'engagement de Rose : Rose se situe dans une logique dialogique très forte (4,7 sur 5) : elle apprécie la SCPE pour l'opportunité de travailler en petit groupe, en proximité et en interactivité avec les étudiants, dans une approche résolument socioconstructiviste. Elle y voit aussi une occasion de travail collaboratif et de partage d'expérience, tant avec ses pairs au sein de l'équipe, qu'avec d'autres professionnels. La logique personnelle est modérée (2): le format lui

donne l'opportunité de communiquer sur son expérience et, si elle en retire des bénéfices secondaires, c'est surtout en termes d'échanges avec des pairs. La logique herméneutique est très forte (4,8) : Rose réduit l'outil à sa dimension d'instrument ; ce qui lui importe, c'est ce qu'il permet comme travail réflexif chez l'étudiant



au cours du débriefing. Elle se voit comme un guide pour aider les étudiants à rendre lisibles leurs processus de pensée, et la mobilisation de leurs connaissances. Elle s'interroge sur les enjeux éthiques du format. Pour sa part, elle y trouve du sens et veut continuer de progresser dans la construction de ses compétences pédagogiques. La logique techniciste est faible (1,5) : Rose ne goûte pas la dimension technologique du format, qui n'est pour elle que le support de l'activité. Elle n'en maîtrise que les rudiments, mais elle sait pouvoir compter sur ses collègues. Elle manifeste une volonté de cohérence dans les pratiques inter-formateurs.

La forme affective est fortement à très fortement présente dans son discours (4,4) : les propos témoignent d'un engouement fort. Rose prend plaisir dans ces séances, même si cela lui demande beaucoup d'énergie ; mais c'est aussi précisément cela qui lui plaît. Sa motivation est intrinsèque : le format fait écho



à ses croyances en termes d'enseignement et d'apprentissage. Elle apprécie la SCPE pour les opportunités de travail avec ses pairs, pour le climat de travail constructif. La forme normative est forte (3,8) : Rose exprime un sens élevé du devoir vis-à-vis de l'institution qui procure des moyens matériels et qui lui permet de se former, ainsi qu'une solidarité forte avec ses pairs. La forme calculée est modérée

(2) : Rose forme à présent des formateurs à la simulation, et a pu communiquer dans des colloques, ce qu'elle considère particulièrement stimulant.

5.1.2. *Portrait de Franck*

Franck a 37 ans. Il a exercé comme infirmier pendant sept ans dans des services d'urgences et de réanimation et s'est ensuite orienté vers l'enseignement. Il a fait fonction de cadre dans un Ifas avant d'obtenir son diplôme cadre de santé. Une fois titulaire de celui-ci, il a travaillé dans un Ifsi de la région, avant de le quitter pour intégrer ce second Ifsi il y a un an et demi, spécialement pour pouvoir pratiquer la SCPE. Franck se considère d'abord, et toujours, comme un infirmier. D'ailleurs, il fait encore quelques vacations en tant qu'infirmier certains weekends, ce qui lui permet d'asseoir sa légitimité en tant que formateur, dit-il. Tout au long de son discours, il fera souvent référence à sa pratique soignante, sur laquelle il s'appuie pour enseigner :

« Je fais pas partie du profil-type du cadre, dans le sens où il aura fait le deuil – entre guillemets – de son ancienne profession. Moi je trouve que c'est important déjà de pas se sevrer de ce qu'on était. Histoire aussi d'avoir un pied, bien qu'il soit modeste, dans la réalité du terrain, de manière contemporaine quoi ». (E1-Franck, l. 36-39).

Franck a toujours aimé encadrer les étudiants lorsqu'il était sur le terrain : « J'ai toujours eu beaucoup d'intérêt à encadrer les étudiants, à comprendre en quoi je peux être percutant. Comment on transmet le message » (E1-Franck, l. 40-41). Il aime le challenge et les « cas difficiles ». Il aime expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques. Son discours comporte la volonté de transmettre un « message » :

« On leur transmet certaines choses. [...] Traduire différents savoirs dans l'action, quoi. Chose que je faisais quand j'étais infirmier. Mais là je... c'est par un autre biais, ce que je fais maintenant à l'Ifsi [...] rendre concret ce qu'on leur dit théoriquement en tout début de formation ». (E1-Franck, l. 70-91).

Franck dit transposer ce qu'il faisait en tant qu'infirmier sur le terrain vers sa fonction de formateur à l'Ifsi, sans réinterroger nécessairement son rôle. Il se situe dans une perspective d'apprentissage par la pratique, et en particulier par l'erreur, et dans une posture de compagnonnage :

« Ça (*la simulation*) fait évoluer nos méthodes. Ça nous renvoie à ce changement de posture. Mais que moi, personnellement j'avais déjà intégré depuis 2009. J'ai pas eu de changement de posture. [...] Je pense avoir conscientisé l'importance, quand j'étais infirmier, que l'étudiant fasse de lui-même » (E1-Franck, l. 691-706).

« J'attends qu'ils soient en difficulté, parce qu'on va mieux conscientiser les choses... alors c'est peut-être le côté sadique du formateur, mais quand j'étais infirmier c'était la même approche... on va mieux conscientiser les choses quand on est devant le fait accompli de l'erreur » (E1-Franck, l. 613-616).

Franck a été à l'origine du développement de la simulation clinique lorsqu'il exerçait en Ifas avant même d'être cadre, avec la volonté d'innover et d'être « dans l'air du temps ». Il insiste beaucoup sur le fait de s'être formé seul, en autodidacte. Le format lui a permis aussi de côtoyer la communauté médicale, ce qui était stimulant pour lui :

« C'était en 2010, dans les réunions du [...], j'étais le seul formateur paramédical. Voilà. Super intéressant. [...] avec un projet de simulation en santé. Et puis j'arrive dans des réunions entre médecins, je suis le seul paramédical ! » (E1-Franck, l. 538-541).

« La simu a fait l'objet de mon mémoire cadre. Parce que j'étais déjà bien sensibilisé de manière autodidacte à cette méthode pédagogique » (E1-Franck, l. 30-31).

Pourtant, dans le premier Ifsi dans lequel il exerce, Franck ne parvient pas à obtenir le soutien nécessaire pour développer l'activité. C'est ce qui l'amène à intégrer celui-ci : « C'est l'une des raisons de ma venue ici ». (E1-Franck, l. 129). Pour Franck, la simulation clinique est le format pédagogique idéal pour servir ses ambitions de rendre l'apprentissage concret, une « super méthode ». Il fait d'ailleurs le lien avec les mises en situation professionnelle⁶⁰ de l'ancien programme de formation :

« Si je peux utiliser ce jeu de mot, ce serait une MSP remasterisée, mise en situation professionnalisante. [...] Les étudiants en sortent de leurs chaises. Mais en même temps, ils peuvent se permettre bon nombre d'erreurs que, évidemment, devant un vrai patient on ne leur autorise pas. Et ça, je trouve que cette méthode elle est excellente » (E1-Franck, l. 122-127).

« C'est une méthode de prédilection qui représente un trait d'union entre la théorie conventionnelle et les réalités de terrain. Apprendre en pouvant se tromper, c'est quelque chose qui est très riche pédagogiquement, quoi. [...] Et puis l'autre objectif, c'est qu'ils se représentent concrètement... C'est quelque chose que les terrains... à juste titre parce que le référentiel leur a pas été bien vendu, renvoyé... ce décalage, entre la théorie et la pratique. L'Ifsi est trop loin des réalités de terrain. C'est pour ça que bon, c'est mon jeu de mot perso hein, c'est une excellente MSP la simulation ! » (E1-Franck, l. 354-367).

Franck se situe dans une approche évaluative et dans un objectif d'amélioration des performances de l'étudiant. Sa visée est normative, vers l'acquisition d'automatismes, de savoir-faire :

« De renvoyer à l'étudiant la mesure des écarts. Entre ce qu'il nous vend et ce vers quoi il doit tendre. Donc c'est une méthode de prédilection sur l'évaluation de ces écarts » (E1-Franck, l. 590-592).

Franck estime être très engagé dans l'activité, mais moins cependant que dans l'Ifas où il était seul porteur du projet : « Alors à [...], je me serais situé sur le 4, mais ici, ne faisant pas partie du groupe simulation, plutôt niveau 3 ». Comme il ne peut s'inscrire au sein du groupe de pilotage déjà constitué, il a proposé à la directrice un nouveau projet, relatif aux unités d'intégration (UI), dans lesquelles il intègre la simulation clinique : « Les unités intégratives, qui est mon projet ici. [...] Sur l'UI 5.5, j'ai monté avec mon collègue quatre scénarios supplémentaires » (E1-Franck, l. 202-253). Bien qu'il reconnaisse le travail du groupe simulation, la proposition qu'il a portée auprès de la directrice est pour lui un moyen de prendre une place importante dans l'équipe, et d'asseoir son leadership dans ce nouveau projet : « Là, on va clairement monter en puissance ». (E1-Franck, l. 272) :

⁶⁰ Comme évoqué dans la première partie, les « Mises en situation professionnelle » (MSP) étaient, dans les programmes antérieurs, des épreuves d'évaluation pratiques, normatives, pour lesquelles le formateur se déplaçait sur les terrains de stage pour évaluer l'étudiant sur la prise en charge d'un ou de plusieurs patients. Ces MSP étaient co-évaluées avec un infirmier du service de soins. Une MSP était aussi l'une des deux épreuves certificatives pour l'obtention du Diplôme d'Etat. Le référentiel de formation de 2009 les a supprimées, au profit d'une évaluation continue et progressive des compétences.

« Alors moi, c'est ce que j'ai renvoyé à Anne, une des référentes du projet, comme une évidence, c'est clairement adapter la simulation en santé sur des intégratives. Faire ça sur d'autres UE, pas de souci, mais surtout sur l'UI. Parce que l'UI vise pas à produire des connaissances, c'est pas le but de la simu non plus, mais à remobiliser les principales d'entre elles. C'est clairement en pseudo-situation de soin que l'étudiant va devoir, dans sa tête, articuler toute cette usine à gaz des semestres antérieurs. Donc oui, adapter la simu sur l'UI, moi c'est mon évidence » (E1-Franck, l. 293-298).

Lorsqu'il évoque la place de la simulation dans le projet pédagogique de l'institut, Franck parle de son propre projet pour lequel il estime avoir le soutien de la directrice :

« C'est un axe stratégique de la directrice. Elle nous l'a annoncé lors d'un séminaire qu'il y avait deux orientations : le projet sur les unités intégratives – projet dont je suis l'instigateur – et puis l'autre axe, c'est la simu » (E1-Franck, l. 528-530).

Cette question du leadership est visiblement une préoccupation forte pour lui : « Ben c'est toujours pareil, la conduite de projet, faut un chef hein, c'est péjoratif ce que je dis « faut un chef », mais il faut quelqu'un qui l'incarne. » (E1-Franck, l. 769-770). Il considère l'investissement en temps comme nécessaire et justifié compte-tenu de ce qu'il considère comme une priorité : « Tout dépend de l'organisation en interne et du temps qu'on consacre à vraiment des choses importantes ». (E1-Franck, l. 461-462).

Les bénéfices qu'il en retire sont liés au feedback des étudiants, en particulier le sentiment d'avoir été utile et d'être reconnu comme un infirmier, et pas comme un professeur :

« Objectivement, là aussi je me dis, ce n'est plus le professeur qui a des... qui a une vision stratosphérique si tu veux de la pédagogie, non c'est... ils nous voient non pas comme un professeur mais comme un professionnel de santé » (E1-Franck, l. 665-667).

Pour ce qui est de la co-animation, Franck est peu disert. Il évoque le *turn over* sur la fonction technique et la fonction de débriefeur, davantage dans une logique de coopération que de collaboration. D'ailleurs, l'absence de conflit semble être pour lui le principal critère d'une bonne co-animation :

« Ben on fait un turn over. Quand on présente le premier scénario, ben il y en a un qui va donner le dossier, présenter à minima ce qu'on attend aux étudiants. Après il y en a un autre qui va filmer. Derrière la caméra. Et puis celui qui filme n'est pas celui qui va débriefeur. Après on inverse. Qu'on puisse toucher un petit peu à tous les postes quoi. Tant au niveau technique que débriefeur » (E1-Franck, l. 800-805).

« Quand avec mon ou ma collègue on a passé une bonne journée et qu'il n'y a pas eu de... de points d'échauffement... c'est que ça se passe bien » (E1-Franck, l. 749-751).

Si Franck évoque sa propension à l'autodidaxie « suffisamment pour bien percevoir les tenants et les aboutissants de cette méthode » (E1-Franck, l. 479), il a néanmoins bénéficié de la formation de formateur en simulation. Il en a retiré essentiellement la validation de ce qu'il avait déjà appris seul. La seule nouveauté pour lui a été l'occasion d'expérimenter la simulation en se mettant dans la position de l'apprenant :

« Ben de confirmer ce que je percevais déjà, sur la... encore une fois l'importance du briefing. Sur l'écoute et la bienveillance mutuelle. Et qu'ils se permettent l'erreur, on va dédramatiser ça » (E1-Franck, l. 491-492) ;

« À part ce vécu, en étant dans l'immersion, chose que j'avais pas connue avant, ça m'a rien appris de particulier que je ne savais déjà » (E1-Franck, l. 476-477).

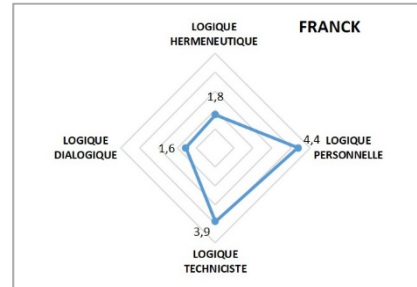
Ses ressources pour se développer, il les trouve essentiellement dans l'expérience, en situation auprès des étudiants : « être confronté aux étudiants, forcément on apprend. Malgré ou grâce à eux, ça dépend » (E1-Franck, l. 212). A l'heure actuelle, il ne ressent aucune difficulté à concevoir et conduire ses séances. Lorsqu'il évoque des difficultés, c'est davantage à celles de ses collègues qu'il fait allusion :

« J'ai perçu que certains formateurs avaient beaucoup de mal à intégrer ces séances-là. [...] Je sais pas... enfin le côté historique du formateur, quoi... Ben, il y a... dans le débriefing on est amené à les écouter, plus eux que nous. Complicé ça, de savoir se taire, hein... moi ça me pose pas de problème, au contraire. « Plus vous parlez, mieux ce sera ». Mais pour d'autres, ce côté historique de parler... » (E1-Franck, l. 560-567).

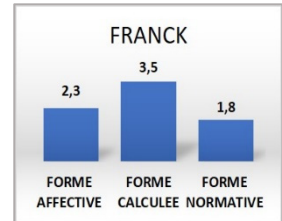
« Ah oui, c'est exigeant ! C'est peut-être pour ça que certains formateurs sont en difficulté là-dedans. Mais encore une fois, si on a bien briefé en amont, la plupart du temps ça se passe très bien. Moi j'ai pas eu de situation de clash, où l'étudiant aurait mal vécu ceci, cela... D'autres apparemment ont connu ça, mais il faut bien vendre la méthode, notamment sur le temps de briefing quoi. Ça c'est super important » (E1-Franck, l. 605-610).

Profil d'engagement de Franck : Franck est dans une logique personnelle forte à très forte (mesurée

à 4,4 sur 5). Il vise des buts personnels : arrivé depuis un peu plus d'un an à l'Ipsi – mutation motivée par l'opportunité de pratiquer la simulation – il aspire à prendre une place de leader dans l'équipe. Sa stratégie comme porteur de projet sur les unités intégratives, dans lequel il intègre massivement la SCPE, lui permet de contourner l'actuel leader du groupe simulation, et de se positionner comme pilote d'un nouveau projet. La logique dialogique est faible à modérée (1,6) : à part lorsqu'il évoque les étudiants en difficulté d'apprentissage, qui représentent pour lui un challenge, son discours est peu tourné vers les autres. Nous ne percevons pas d'appétence particulière pour la dimension collégiale de l'activité, qui semble pour lui davantage une nécessité pour des raisons techniques et pratiques, qu'un atout en termes de complémentarité. Il n'exprime pas de besoin vis-à-vis des autres pour son propre développement : il s'est formé seul. La logique techniciste est forte (3,9) : Ses références fréquentes au métier d'infirmier, son souhait de rendre l'apprentissage concret et palpable, visant le respect de la conformité, vont dans ce sens. Son attirance pour l'apprentissage « par essai-erreur » révèle son besoin de mesurer les écarts, de responsabiliser l'étudiant, et de corriger ses pratiques. Sa perception de l'apprentissage *via* la SCPE fait davantage référence à la mise en situation pratique qu'au débriefing et à la réflexivité. La logique herméneutique est faible à modérée (1,8) : il y a peu chez lui de questionnement sur sa propre pratique. Il s'est formé seul, et ne remet pas en cause ce qu'il sait. Il ne s'interroge pas sur les enjeux et limites de cette pédagogie qui lui semble intrinsèquement pertinente du fait de sa dimension pratique.



La forme d'engagement calculée est assez forte à forte chez Franck (3,5): C'est l'opportunité de pratiquer la SCPE qui l'a amené à intégrer cet Ifsi. Son engagement est aujourd'hui pour lui un moyen de servir des ambitions personnelles, notamment d'être leader sur un projet phare de l'institut. La forme d'engagement affective est modérée (2,3) : Franck apprécie le format pour son intérêt pragmatique, mais il n'y a pas de lien affectif réellement exprimé. La forme d'engagement normative est modérée (1,8) : il n'y a pas de sentiment du devoir exprimé vis-à-vis de l'institution, pas plus que vis-à-vis de ses pairs. Il considère que c'est un format adapté pour professionnaliser les étudiants, et vise à en faire des infirmiers opérationnels.



5.2. Portraits synthétiques des autres formateurs

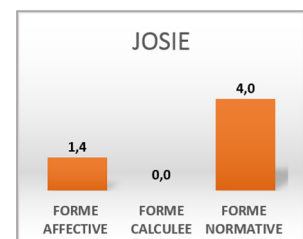
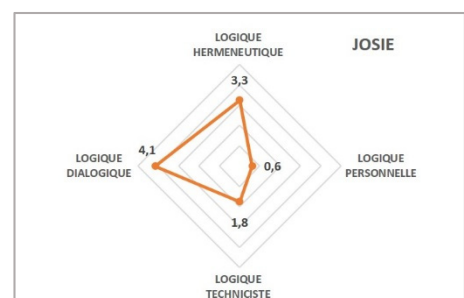
Les sous-sections ci-dessous présentent les autres formateurs, classés en fonction de leur profil d'engagement. Nous décrirons brièvement les caractéristiques biographiques qui participent de la construction de leur profil, les facteurs individuels et contextuels, ainsi que les modalités de leur engagement dans l'activité. Nous illustrerons leur profil avec quelques bribes d'entretien.

5.2.1. Portraits des formateurs présentant un profil Dialogique – Herméneutique

Pour les profils DH, les formateurs sont présentés dans l'ordre du profil le plus marqué DH (Josie) vers le profil le plus hétérogène (Clément).

a) Portrait de Josie

Josie a 56 ans. Il y a huit ans, à la suite d'un *burn out* alors qu'elle était cadre en service de soins, elle s'est orientée vers la formation. L'enseignement lui a plu, et elle a récemment obtenu un master en sciences de l'éducation. Son discours est centré sur le développement de l'étudiant, et témoigne d'une approche socioconstructiviste dans sa manière d'enseigner. Elle s'est engagée dans l'activité SCPE il y a un an, à la fin de son master, au cours duquel elle a choisi de travailler sur la pédagogie *via* la simulation, afin de comprendre de quoi il retournait, compte-tenu du développement du format à l'Ifsi. Son engagement dans l'activité répond d'abord à un motif extrinsèque, en réponse à la prescription institutionnelle et par réciprocité vis-à-vis de sa direction qui a financé sa formation, ce qui lui confère une forme normative forte. Son degré d'engagement est estimé à 2 (adhésion). Ce qui lui plaît surtout dans ce format, c'est l'opportunité de

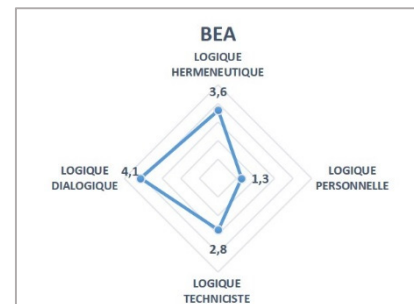


conduire des débriefings, dans la lignée des groupes d'analyse de pratiques qu'elle aime animer. C'est aussi l'occasion pour elle de faire le lien avec les situations de terrain, ce qui fait écho avec son passé de soignante, qu'elle remobilise ici. La proximité du format avec les situations de soins lui fait dire que c'est utile pour les étudiants, bien qu'elle ne soit pas absolument convaincue de sa plus-value. Mais surtout, Josie n'aime pas la dimension technique du format (gérer le mannequin, la vidéo) qui génère chez elle un stress important. Elle considère que ses collègues sont un soutien important pour elle dans cette activité.

« Pour moi, c'est vraiment quelque chose d'institutionnel. Puisque j'ai pris en cours de route, finalement. Oui, très clairement, il fallait en faire. Alors au départ, ben moi, j'étais intéressée dans le sens où... ben oui, c'est une nouvelle activité. Et puis j'avais fait ce petit travail quand même dans le cadre du master ». (E1-Josie, l. 316-319).

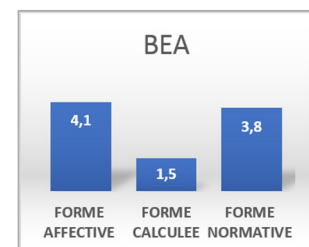
b) Portrait de Béa

Béa a 42 ans. Elle a exercé son métier d'infirmière en réanimation, puis a été cadre de santé en médecine. Ce qui frappe dans son parcours, c'est que la plupart de ses choix professionnels et de ses choix de formation ont été guidés par ses supérieurs hiérarchiques. Elle arrive à l'Ifsi il y a quatre ans, un peu « par hasard », convaincue par la directrice. Rapidement, elle sera enrôlée dans l'activité SCPE par sa collègue qui lui propose de partir en



formation avec elle. D'emblée, elle adhère au format, attirée par sa proximité avec l'exercice sur le terrain et par la réflexivité qu'il permet. Elle s'estime engagée au plus haut degré (4) dans cette activité, y consacrant du temps personnel. Participant au groupe de pilotage depuis son origine, elle se considère comme un soutien fidèle pour Anne, qu'elle reconnaît comme leader. Elle apprécie particulièrement la relation pédagogique privilégiée avec les étudiants que la SCPE lui permet. Elle estime que la simulation a des vertus pédagogiques supérieures aux autres formats du fait de la large palette de situations qu'elle permet de traiter et de la possibilité pour l'étudiant de prendre conscience de l'utilité d'avoir des connaissances.

« J'ai l'impression que, à la différence du TD, qu'en simulation ils se rendent compte que de ne pas avoir ces connaissances est problématique pour la prise en charge du patient. Dans les trois-quarts des bilans que nous faisons avec les étudiants, ça ressort. [...] Cette prise de conscience que, ben, les connaissances il les faut, quoi. C'est-à-dire comment on peut prendre en charge un asthmatique – je dis asthmatique mais je pourrais dire pour une autre pathologie, hein – si on ne connaît pas déjà les signes cliniques de l'asthme, si on ne connaît pas les causes de l'asthme ? » (E1-Béa, l. 491-499).



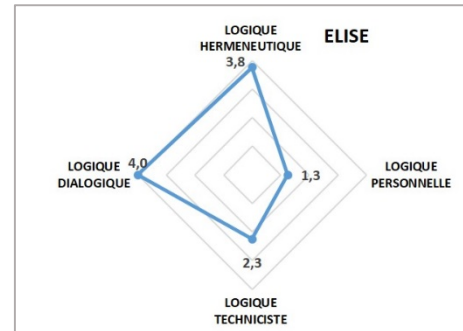
Bien qu'elle juge l'activité coûteuse en énergie, elle se fait un devoir de développer ses compétences pour y être efficace. Ses principales ressources sont ses collègues. Par ailleurs, elle se fait le promoteur de la SCPE lors de rencontres inter-Ifsi, ce qui lui procure des occasions d'échanger avec d'autres.

Entraînée par sa collègue, elle communique et écrit sur son expérience, ce qui lui apporte beaucoup de satisfaction. Elle estime que la SCPE lui a permis d'évoluer dans sa manière de former :

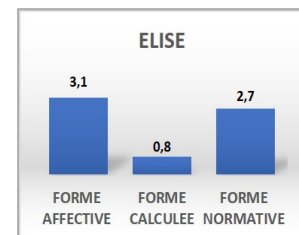
« Ben je suis plus... plus dans la réflexivité. C'est-à-dire que je m'appuie beaucoup, sur le plan de la réflexivité, sur l'expérience des étudiants. Avant je donnais souvent mon expérience. Maintenant beaucoup moins. Je m'appuie sur l'expérience des étudiants » (E1-Béa, l. 686-688).

c) Portrait d'Élise

Élise a 55 ans. Infirmière puéricultrice, puis cadre en pédiatrie, elle a dû, pour raisons familiales, quitter son établissement, ce qui a été douloureux pour elle. Il y a sept ans, elle décide donc de se tourner vers la formation, à la fois par dépit – avec un *a priori* négatif vis-à-vis des formateurs – mais aussi par défi personnel. Elle est très attachée à faire le lien entre théorie et



pratique, et comprend vite qu'elle ne se situe pas dans une perspective de transmission : « je n'étais pas satisfaite des cours magistraux » (E1-Élise, l. 265). En revanche, elle est attirée par les formats favorisant la réflexivité et l'interaction avec les étudiants. Elle dit s'appuyer sur ses compétences soignantes pour enseigner. Son discours est très centré sur les étudiants et leur développement ; elle se voit comme une médiatrice dans ce processus, évoquant souvent l'accompagnement pédagogique. Pourtant, elle ne s'est engagée que récemment dans l'activité SCPE (il y a un an), et pour des motifs extrinsèques : parce qu'il fallait en faire, et parce que cela lui permettait de partager un temps de formation avec des collègues. Elle découvre alors les vertus pédagogiques de la SCPE, et cela fait écho à ses croyances vis-à-vis de l'enseignement. En pratiquant, elle constate l'efficacité de la méthode et pense qu'elle lui permet de poser un regard plus positif sur l'étudiant. Elle s'interroge sur les enjeux éthiques et met en avant l'importance de la sécurité psychologique pour les apprenants. Élise est encore novice dans cette activité qui lui demande beaucoup d'effort et d'énergie, mais elle s'y implique pour les étudiants, parce qu'elle « y croit. » Elle s'engagera en 2017 dans un DU pour progresser. Élise évalue son degré d'engagement actuel à 2,5 (entre adhésion et implication forte).

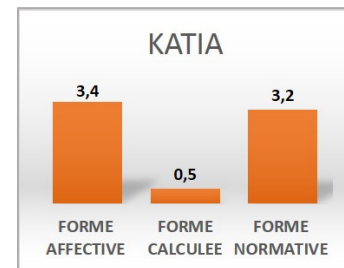
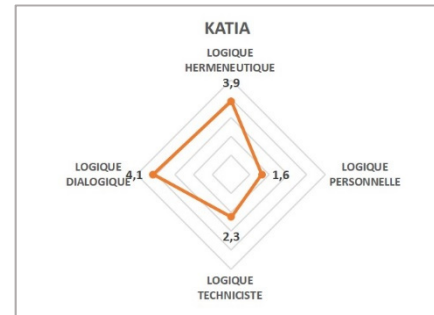


« Ce qui m'apporte en tout cas de la satisfaction, c'est quand je vois que mes étudiants ont progressé. Qu'ils ont compris et qu'ils ont passé des étapes. Ça, ça me... ça m'intéresse. Ou quand je découvre quelque chose... la... une face cachée d'un des étudiants ! [...] Et un jour, en simulation, il était là dans le groupe, et là... ben là, il n'était plus étudiant ! Il était vraiment... infirmier ! Et alors là, j'ai eu la révélation... je sais pas comment te dire, mais j'avais pas une très haute opinion de cet étudiant en termes de réussite et tout, et là, la façon dont il s'est investi, et le raisonnement qu'il a mis en place dans cette situation qu'il a bien vécue comme professionnel ! Là, je l'ai vu comme infirmier ! Je l'ai vu avec un raisonnement, des actions infirmières, une réflexion en debriefing vraiment en place ! Et ça, ça me fait un plaisir fou. Vraiment » (E1-Élise, l. 189-205).

« En fait, je sais que quand je suis en simu, il faut que je sois vraiment au mieux de ma forme. Parce que... d'abord, parce que je le leur dois, aux étudiants, parce que ça passe aussi par ce que va dire le formateur, par la façon dont il va réagir » (E1-Élise, l. 593-596).

d) Portrait de Katia

Katia a 54 ans. Sur bien des points, son profil est proche de celui d'Élise. Après plus de 25 ans de carrière sur le terrain, elle s'est orientée vers la formation un peu par hasard, après avoir obtenu son diplôme de cadre, et malgré des représentations assez péjoratives de la fonction de formateur. Elle se revendique dans une perspective de compagnonnage et considère qu'elle peut ainsi transmettre ses savoirs professionnels. Elle apprécie particulièrement les formats pédagogiques favorisant l'interaction avec les étudiants, et aime susciter le débat au sein des groupes. Par ailleurs, elle exprime une attirance pour le travail en équipe pédagogique, qui est pour elle source d'épanouissement. Elle s'engage d'emblée dans le groupe de pilotage dès son origine parce que l'activité SCPE lui apparaît comme une « aventure » qu'elle a envie de vivre, et parce qu'elle fait écho au terrain et à son intérêt pour la pratique réflexive. Elle s'y sent légitime (davantage que dans d'autres formats) du fait qu'elle peut y réinvestir ses compétences soignantes, et y goûte beaucoup de satisfaction, tant dans la conception des séances que dans leur conduite. Elle estime être engagée à un degré de 2,5 (entre adhésion et implication forte). Elle évoque son souci particulier de veiller à la sécurité psychologique des étudiants et de garantir une certaine harmonisation des pratiques entre formateurs. N'ayant pas encore bénéficié de la formation de formateur en simulation (qu'elle suivra dans un mois), elle estime s'être développée grâce à ses pairs qu'elle a pu observer dans le cadre de la co-animation.



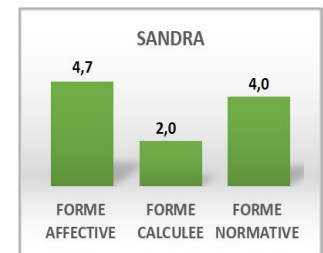
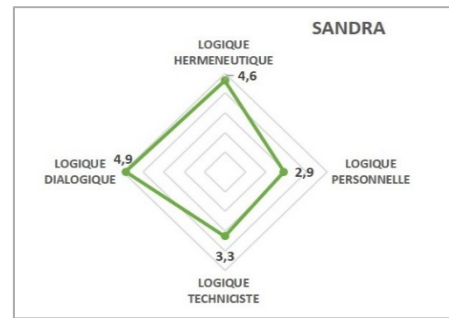
« C'est-à-dire que j'adhère complètement parce que je pense que c'est vraiment une méthode pédagogique – il y a pas que celle-ci – mais je pense que celle-ci elle permet vraiment de développer des... des compétences. Elle permet vraiment des apprentissages » (E1-Katia, l. 378-380).

« Comme on anime toujours à deux [...] de faire après un petit débriefing après entre nous. Sur comment les choses se sont passées, de voir ce que l'autre a pu observer de notre... de la qualité de notre débriefing ou pas... comment on pourrait améliorer, etc., donc oui ce questionnement un petit peu pour essayer toujours de chercher à s'améliorer. En tout cas collectivement » (E1-Katia, l. 398-404).

e) Portrait de Sandra

Sandra a 34 ans. Elle a exercé principalement en service de réanimation et aux urgences, puis s'est rapidement orientée vers la formation à la faveur d'une opportunité, l'Ifsi recherchant des infirmiers pour enseigner les soins d'urgence. Elle est formatrice à l'Ifsi depuis six ans (avec une interruption de trois ans pour congé parental et pour suivre la formation cadre). Elle dit s'être formée à la pédagogie « sur le tas ». Elle se décrit comme une formatrice disponible et aime le contact avec les étudiants. Pour se sentir légitime, elle a dû travailler particulièrement son positionnement professionnel compte-tenu de

son jeune âge. Elle a besoin de rendre l'enseignement concret. Elle préfère aider l'étudiant à conscientiser ses besoins de connaissances plutôt que lui dispenser un savoir. Elle s'est engagée dans l'activité SCPE dans la continuité de ses enseignements des soins d'urgence. Le format répond à la fois à son attirance pour la technologie, pour l'innovation pédagogique et pour l'approche socioconstructiviste dans laquelle elle se reconnaît. Il fait écho aussi à son besoin de rester en contact avec le terrain, et de réactualiser sans cesse ses propres connaissances. Elle se dit fortement impliquée (son degré d'engagement est perçu à 3), d'autant plus qu'elle vient d'être sollicitée par son collègue Marc pour participer à la formation des formateurs. Un autre élément fort de son engagement est de nature socio-affective : le format lui permet de travailler en étroite collaboration avec des collègues qu'elle apprécie et avec lesquels elle partage une même vision de la formation et des valeurs communes. Sandra s'interroge beaucoup sur ses compétences et veille à progresser pour être efficace.

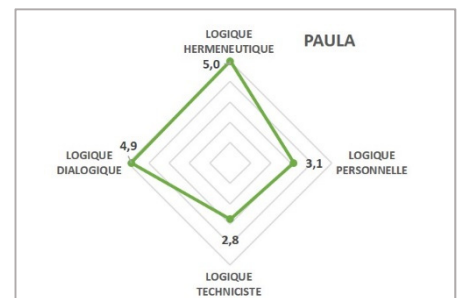


« Le fait de proposer quelque chose d'original aux étudiants. Voilà, ça, ça me plaît. Et puis ce qui me plaît aussi d'être un des éléments où... enfin... d'être aidant pour essayer de leur faire comprendre pourquoi ils font les choses. De mettre un sens sur leur pratique, en fait. De les aider à mettre un sens à leurs pratiques. Ça, ça me plaît bien » (E1-Sandra, l. 241-245).

« Chaque fois que je suis en simu, alors surtout au moment du débrief, j'ai en tête d'essayer – alors je suis de nature assez bavarde – d'en dire le moins possible et d'être vraiment là, en... je répartis le temps de parole, je donne la balle à l'autre, tu vois ? en tant que médiateur, entre guillemets, si on peut dire... Et quand je sens que ça fait deux minutes que je parle et que les étudiants...Tais-toi Sandra ! tu vois ? (Rires)... » (E1-Sandra, l. 408-412).

f) Portrait de Paula

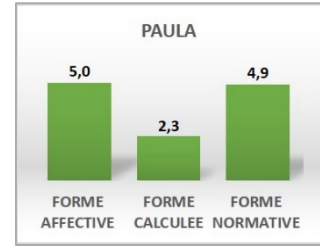
Paula a 37 ans. Elle a exercé pendant sept ans comme infirmière dans une unité de rééducation post-réanimation avant d'intégrer l'Ipsi, dans le but de dynamiser sa carrière. Elle revendique fortement son identité infirmière, et la SCPE fait particulièrement écho à son expérience soignante. Paula n'est pas cadre, et si elle a le projet d'entrer à l'IFCS, c'est davantage un passage obligé pour elle à l'heure actuelle. Formatrice à l'Ipsi depuis cinq ans, elle s'est formée à la pédagogie « sur le tas » et en a une approche très pragmatique. Son discours révèle une intention pédagogique socioconstructiviste, centrée sur les besoins des étudiants et leur participation active. Paula découvre la simulation à la faveur du colloque de Brest en 2012, s'y engage avec passion et « se donne à fond » pour développer et pérenniser l'activité à l'Ipsi.



« Elle [*la simulation*] m'aide à me retrouver un peu dans ce que j'aime dans mon métier. C'est-à-dire travailler en équipe, construire, ... elle me donne la banane ! (Rires). Elle me donne du jus ! Voilà » (E1-Paula, l. 600-602).

Elle estime son degré d'engagement à 4 (identification à la cible). Tout lui plaît dans ce format, mais ce qui domine, c'est la dimension créative, ludique et collective de l'activité. Le format fait écho à ses valeurs et a changé sa vision de la formation :

« Tu vois, je m'aperçois que de partir plus des étudiants, c'est hyper important, de ce que eux, ils vivent, c'est encore plus important. [...] Les aider à aller chercher par eux-mêmes, les choses. Trouver des façons... tout ce qu'ils ont... Plus ils trouveront la nécessité d'aller le chercher, ou le besoin d'aller chercher la connaissance et tout ça... » (E1-Paula, l. 346-355).



Elle se questionne beaucoup sur le sens des pratiques pédagogiques et les choix collectifs ; elle s'interroge sur les objectifs à atteindre et apprécie de pouvoir partager des différences de points de vue avec ses collègues. Elle estime que la SCPE a fortement influencé ses pratiques.

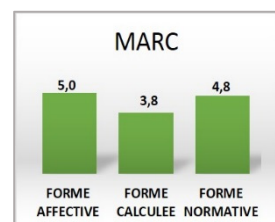
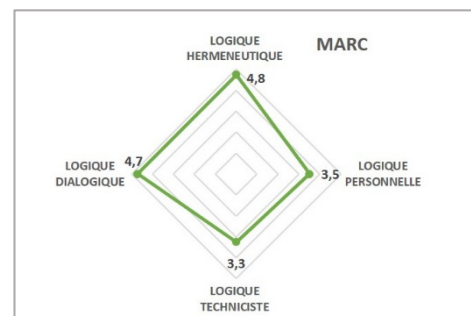
« Moi, je veux tellement y aller à fond et repousser les limites, que... ben tu vois, j'ai entraîné Sandra là-dedans, c'est que en fait on va le faire pendant deux jours, on va enchaîner simulation sur simulation. Moi j'en ai besoin des fois de me faire ces cures un peu... [...] Mes débriefs, tu vois, je veux travailler mes débriefs, je veux me faire des feedbacks, je veux qu'on les évalue pour progresser » (E1-Paula, l. 441-448).

« Je pense que la simulation, et notamment la formation en simulation, ça te bouleverse, ça interroge tellement tes pratiques, et ça interroge toi-même, et ton identité professionnelle et même ton identité personnelle. Ça bouscule beaucoup de choses. Que parfois quand tu bouscules, c'est douloureux » (E1-Paula, l. 561-564).

« Ça m'a changé complètement ma posture en tant que formatrice, même dans le reste de mes... Ah oui, ça a directement influencé ça. [...] Bon déjà, de me mettre un peu plus en retrait et de mettre plus en avant l'expérience de l'étudiant. Ça, ça m'a vraiment influencée, dans ma façon de faire » (E1-Paula, l. 341-353).

g) Portrait de Marc

Marc a 43 ans. Après avoir exercé pendant huit ans comme infirmier au SAMU, dans des services d'urgences et de réanimation, il envoie une candidature spontanée à l'Ifsi, ayant développé un goût pour encadrer les étudiants. Il est formateur dans cet Ifsi depuis treize ans, et exprime son identité professionnelle de formateur bien qu'il se revendique infirmier avant tout. D'abord avide de transmettre, il révisera son approche de l'enseignement à l'occasion de sa formation cadre et de la mise en œuvre du référentiel 2009, faisant profondément évoluer ses conceptions de la pédagogie vers une approche constructiviste. Il découvre la SCPE il y a six ans, *via* son directeur ; d'emblée il est conquis, car cette pédagogie fait écho à sa propre manière d'apprendre : par la pratique, et en réflexivité. Formé à cette méthode avec quelques collègues, il s'investit très fortement dans son implémentation à l'Ifsi. Au cours de son master, il en fait le thème de son mémoire, ce qui va le conduire à proposer un projet de centre de simulation. Soutenu par le directeur, ils obtiennent des financements et le centre



voit le jour. Marc en est nommé responsable ; il est chargé de développer une offre de formation continue pour les professionnels.

« Quand l'ARS nous a financés, elle a voulu qu'on rende accessible la simulation à la fois aux étudiants et à la fois aux professionnels. Et moi j'y suis attaché à cette mission-là. C'est-à-dire que l'ARS, c'est de l'argent public et j'ai un engagement moral avec eux. [...] C'est-à-dire que... ils nous ont fait confiance. Et du coup, moi, avec ma direction, on se sent redevable » (E1-Marc, l. 640-646).

Il garde néanmoins une activité auprès des étudiants, en collaboration avec ses collègues formateurs, pour lesquels il représente un soutien du fait de son expertise. Il est aujourd'hui titulaire d'un DU de formateur en simulation, titre qu'il jugeait nécessaire pour asseoir sa légitimité. Marc est très attaché à la dimension collective de l'activité : il associe ses collègues dans la conception et la conduite des séances, et dans la formation de formateurs qu'il a développée.

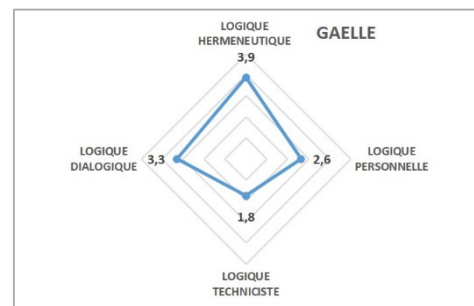
« Avec une équipe très... qui commence à être maintenant très fédérée autour, et qui est un peu en autonomie. C'est-à-dire que à un moment il fallait impulser ça, et c'était un peu les cinq mêmes qui avaient été formés et qui essayaient au fur et à mesure de convaincre... parce que comme dans toute nouveauté, il y a de la résistance au changement. Et maintenant, les gens ont envie d'en faire. Parce qu'ils ont compris les plus-values de la technique » (E1-Marc, l. 479-483).

« Mais en tout cas, qu'il y ait un minimum de guide de recommandations de bonnes pratiques. C'est important parce qu'on peut très, très vite faire n'importe quoi. [...] En simulation, on peut détruire quelque chose sur un débriefing d'une demi-heure » (E1-Marc, l. 866-881).

Il est particulièrement ouvert aux autres, y compris en dehors du domaine de la santé, pour trouver des ressources afin de développer l'activité. Il prospecte, il innove. Son degré d'engagement relève de la fusion avec la cible : il mesure son degré d'engagement à 4. Il est identifié *in situ* et hors Ifsi comme un expert. Pour autant, Marc estime avoir une marge de progression. Les bénéfices pour lui sont importants en termes d'épanouissement, d'autonomie et de reconnaissance sociale.

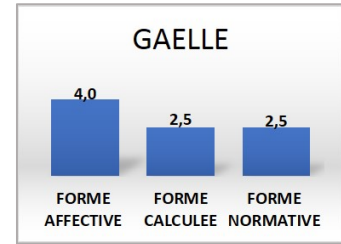
h) Portrait de Gaëlle

Gaëlle a 45 ans. Après une expérience comme infirmière puis cadre de santé dans des secteurs de gériatrie, elle intègre l'Ifsi il y a six ans, à la suite d'un *burn out*. Evoquant son parcours de soignante auprès de personnes vulnérables, elle met en avant des valeurs de bienveillance qui, dit-elle, guident toujours son exercice aujourd'hui en tant que formatrice. Elle découvre la SCPE il y a quatre ans, sur proposition de sa directrice. Elle s'engage dans le groupe projet, attirée par le format du fait de la proximité relationnelle avec les étudiants, qui la place dans un rôle qu'elle juge « différent » et qui la valorise.



« Ce qui m'attire vraiment dans ce format pédagogique, c'est que ce sont des petits groupes. Les étudiants vont nous voir différemment, parce qu'on n'est pas le formateur ce jour-là. On n'est pas... enfin moi, j'ai un peu ce sentiment-là, on n'est pas le formateur... on est, comment dirais-je..., on est... moi j'ai l'impression d'être le débriefeur, de pas être le formateur » (E1-Gaëlle, l. 412-417).

« Et là, ça fait un peu, oui, une bulle hors du temps, voilà. On coupe quelque chose. On sort les étudiants, et moi, je me sors aussi de l'IFSI – alors même si on le fait dans l'Ifsi hein – c'est vraiment une journée particulière où moi, je me fais plaisir et voilà, quoi. Voilà, un peu hors du temps, oui. Mais c'est un temps à part. C'est un moment à part » (E1-Gaëlle, l. 453-458).



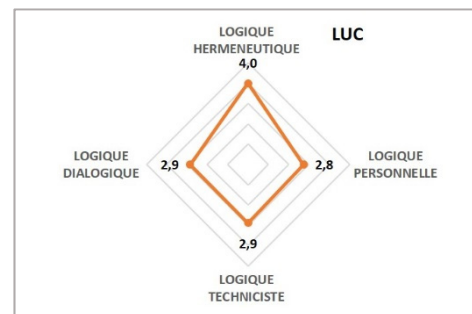
Elle considère l'activité comme une récréation pour elle. Ce qui lui plaît, c'est l'opportunité de faire travailler les étudiants sur les compétences relationnelles, c'est pourquoi elle préfère la simulation avec des acteurs. Elle n'aime pas l'aspect technologique du simulateur et fait tout pour l'éviter, se déchargeant sur des collègues qui le maîtrisent mieux qu'elle. Elle apprécie particulièrement la dimension collégiale de l'activité et la dynamique du groupe projet. Elle a le sentiment que la SCPE a modifié sa posture de formateur et a fortement contribué à sa construction professionnelle. Elle s'estime fortement impliquée (degré 3).

« On est fatigué à la fin de la journée. Alors pas fatigué physiquement parce que c'est pas fatigant physiquement, mais voilà, quand on arrive sur un débriefing, on a beau avoir le scénario – mais bon il fait cinq lignes le scénario – on se jette un peu dans le grand bain sans les brassards ! Parce que qu'est-ce qui va se passer au moment du débriefing ? Qu'est-ce qui va se passer au moment de la séance ? [...] Et je trouve que c'est fatigant psychologiquement, à la fin de la journée » (E1-Gaëlle, l. 318-329).

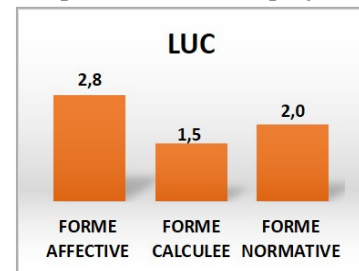
« Je me suis rendue compte que ça avait modifié ma pratique à moi. Modifié ma posture en tout cas, modifié ma posture en tant que formateur. Et ça, ça a été vraiment un déclic » (E1-Gaëlle, l. 69-71).

i) Portrait de Luc

Luc se situe à l'interface entre le profil DH et le profil PH. Agé de 47 ans, il a été cadre pendant dix ans dans un service d'urgences, qu'il a quitté il y a sept ans pour diversifier sa carrière. Il s'est alors orienté vers la formation, d'abord par curiosité, puis y a pris goût au point de s'engager il y a deux ans dans un master en sciences de l'éducation. Il manifeste un



souci d'émancipation pour la profession infirmière et oriente son action vers ce but. Sollicité par son directeur dès le début du projet SCPE, en tant que formateur chargé de l'enseignement des soins d'urgence, il adhère fortement au format, et en fait l'objet de son mémoire de master, sur le thème du développement de la confiance en soi de l'étudiant. Très proche alors de la première chef de projet, il n'a pas souhaité prendre le leadership du groupe à son départ, et se dit aujourd'hui plus en retrait. Pour l'heure, le plaisir et l'intérêt qu'il trouve dans l'activité, tant dans la relation avec les étudiants que dans la dimension ludique du format, maintient son engagement, qu'il estime à 2,5, entre adhésion et implication forte.



« C'est une formation en petit groupe. Je pense que ça crée un climat différent. Ça crée une autre approche avec les étudiants. Ça peut m'aider à mieux les connaître. Oui parce qu'on les voit plus... parce qu'ils sont plus amenés à parler, parce qu'on les découvre beaucoup plus, oui » (E1-Luc, l. 254-256).

Il anime davantage de séances que ses collègues. Luc est perfectionniste et se situe dans une dynamique de progression permanente. Il exprime des réserves par rapport à la co-animation des séances, pratique qui ne le satisfait généralement pas, en raison de visions des choses qu'il juge parfois divergentes avec certains collègues.

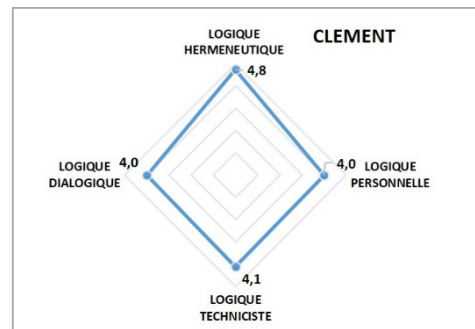
« L'art de poser la bonne question. Pour faire... pour ouvrir la parole. Je pense que c'est vraiment ça. Le point clé, je pense qu'il est là. C'est-à-dire que... on est très souvent... on est très souvent avec notre vision de formateur... dans... même si on dit qu'il faut pas... avec un peu un jugement » (E1-Luc, l. 438-440).

« On est souvent dans une position... où on est trop dans une position de cours, en fait. C'est-à-dire où c'est nous qui avons la bonne parole. Voilà. Et pour moi, un bon débriefing, c'est pas ça, c'est pas nous qui avons la bonne parole, ils l'ont la bonne parole, il faut juste arriver à leur faire percevoir et qu'au bout d'un moment ils se disent « ah mais ouais, j'aurais dû faire ça ! ». Et ça c'est difficile. Et c'est rare qu'on y arrive » (E1-Luc, l. 447-451).

« Mais c'est pas évident comme ça parce qu'en plus on les fait à deux. Donc j'ai pas forcément la même vision que certains de mes collègues. Donc tout ça en plus ça fait que... Mais voilà, je suis rarement vraiment... je suis jamais vraiment satisfait » (E1-Luc, l. 318-321).

j) Portrait de Clément

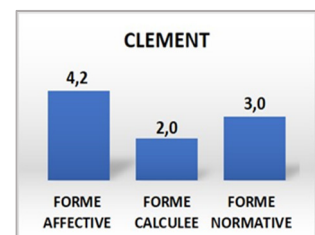
Clément présente le profil le plus hétérogène. Il est fortement en tension sur les quatre logiques. Agé de 40 ans, il a obtenu son diplôme d'infirmier à 28 ans et a exercé pendant huit ans dans des services d'urgences et de réanimation. Titulaire d'un master 1 en sciences de l'éducation, il a fait fonction de formateur pendant deux ans dans un autre Ifsi, et a suivi la



formation de cadre de santé. Il a intégré cet Ifsi il y a quelques mois, suite à un déménagement pour raisons familiales. Clément a toujours été attiré par la pédagogie, qui le « passionne » et qui lui donne l'opportunité de contribuer à l'évolution de la profession infirmière. Il trouve une valorisation de ses compétences professionnelles dans le fait de transmettre son savoir. Cependant, Clément est aujourd'hui dans une phase de transformation : il ne veut plus être le « *magister* », il a pris conscience qu'il lui fallait construire une autre posture pédagogique, davantage centrée sur l'étudiant à qui il s'efforce de laisser plus de place et d'autonomie :

« C'est-à-dire qu'à travers la simulation je continuais de me mettre en avant. [...] Et ça... et ça, je... je... je l'ai dépassé. Et effectivement j'ai ce retour des anciens étudiants qui avaient une espèce de valorisation de... de ce que j'étais en tant que formateur. Que j'étais un « bon formateur », alors qu'est-ce que c'est qu'un « bon » formateur ? Finalement, c'est celui qui amène le raisonnement ou c'est celui qui sait ? Et j'ai plus l'impression qu'ils avaient une mauvaise représentation de moi, c'est-à-dire celui qui sait. Euh... et je n'ai plus envie d'être comme ça ! (Rires). J'ai plus envie d'être comme ça... » (E1-Clément, l. 695-706).

Clément a découvert la SCPE par hasard en feuilletant une revue professionnelle. L'ayant développée seul dans son précédent institut, il trouve aujourd'hui des avantages à pouvoir l'exercer au sein d'un collectif



de pairs organisé et motivé. Cela lui permet aussi de se confronter à d'autres pratiques et de repérer les axes d'amélioration qu'il juge nécessaires pour être plus pertinent. Pour cela, il a demandé une supervision à ses collègues. Il parle de la simulation avec passion, tant vis-à-vis des vertus pédagogiques qu'il lui trouve que dans le plaisir que lui-même y prend :

« Être ce que l'on appelle un techno-pédagogue, être... être au cœur du soin et pouvoir... pouvoir faire grandir l'étudiant à travers sa propre pratique, pour moi mais c'était... c'était hyper... Ouais, c'était une conception de la pédagogie qui me ressemblait. Sur laquelle j'adhérais complètement. [...] À travers le débriefing on était dans ce que je construisais, c'est-à-dire le raisonnement clinique, la professionnalisation, l'autonomisation. Tout ça était... effectivement faisait écho. Et pour moi, la simulation était quelque chose... quelque chose sur lequel il fallait que je m'engage » (E1-Clément, l. 69-77).

Dans sa pratique, il veille à garantir la fidélité environnementale aux situations réelles, afin de faciliter l'immersion fictionnelle des apprenants :

« Mettre en place une réalité virtuelle. Mettre en place en fait des petits détails comme un scope qui s'allume, comme une lumière qui s'allume au bout d'un saturomètre, enfin plusieurs petits détails qui font qu'on s'imprègne, ou pas, dans cette réalité. Et effectivement je me suis attaché après, en ayant vécu en tant qu'apprenant, à être au plus proche de la réalité pour... en tant que formateur, pousser le détail. Pousser le détail. [...] Ouais, ça m'a paru important pour rentrer en immersion. Parce que je me suis dit « oh ben quand même, ça, ça aide, ça aide » » (E1-Clément, l. 320-330).

Il s'investit dans l'ingénierie des scénarios, progressant par tâtonnement et revisitant à cette occasion ses connaissances :

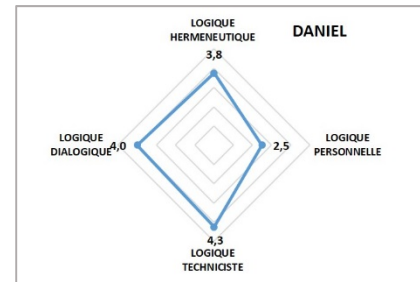
« Moi je m'éclate. Je m'éclate à faire des scénarios, à me dire « comment est-ce que l'étudiant va pouvoir réagir ? Tiens, je vais faire ça, ça et ça ». Et puis voir qu'au dernier moment les choses que j'avais pensé avoir balisées, ben effectivement l'étudiant passe à travers ! (*Rires*). [...] J'adore ça. J'adore ça parce que, en plus, ça me fait repenser à des... à plein de choses... je suis obligé d'aller faire des recherches sur des pathos... donc voilà, des choses que je connais, ou que je ne maîtrise plus. Ça, j'aime bien » (E1-Clément, l. 333-341).

S'estimant fortement impliqué (degré 3), montrant un fort engouement dans ses propos, Clément concentre à un degré élevé plusieurs motifs d'engagement dans l'activité, dans ses différentes logiques et formes hautement exprimées chez lui. En ce sens, il représente le « profil type » du formateur engagé, pour l'activité simulation, avec les quatre logiques fortement présentes et en tension. Ce qui est particulièrement intéressant à observer dans son profil, c'est la dimension transformative qui s'exprime *via* cet engagement, lorsqu'il s'interroge sur sa pratique :

« Et même encore maintenant elle évolue encore. C'est-à-dire que ma propre pratique elle évolue dans le sens où je me dis « je ne suis peut-être pas dans une posture, dans une position qui permette la réflexion de l'étudiant ». Voilà. [...] C'est-à-dire que, de me dire si je suis comme ça en simulation, je suis aussi peut-être comme ça dans un TD classique ou autre. Et effectivement ça a eu un impact en me disant... ben dans de la réflexion, dans un TD de réflexion, je vais essayer de laisser plus la parole à l'étudiant. Oui, ça a eu... ça a eu forcément un impact. Ça a eu forcément un impact. C'est évident. [...] Oui, oui. Grâce à la simulation. Grâce à la simulation » (E1-Clément, l. 662-708).

5.2.2. Portrait du formateur présentant un profil Dialogique – Techniciste

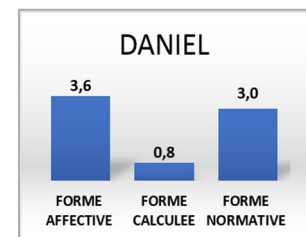
Daniel est le seul formateur qui se situe dans le profil Dialogique-Techniciste. À 50 ans, Daniel est formateur depuis 17 ans, avec des expériences dans trois Ifsi. Celles-ci ont été entrecoupées par sa formation de cadre de santé, et par une expérience comme cadre sur le terrain. L'enseignement était depuis toujours le projet professionnel de Daniel – qui estime que c'était « dans ses gènes »



– bien qu'il ait « adoré [son] métier d'infirmier ». Son ambition est de « former la relève » et de participer ainsi à l'évolution du métier. Sa conception de la formation est sous-tendue par le souhait de responsabiliser l'étudiant pour qu'il devienne autonome et engagé dans sa formation ; il est sensible aux pédagogies actives et à l'approche cognitiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage. Il a un haut niveau d'exigence vis-à-vis des étudiants et se dit très soucieux du respect de la règle et des normes de bonnes pratiques. Daniel ne participe à l'activité SCPE que depuis un an. Entendre ses collègues parler de la simulation l'a attiré vers ce format, parce qu'il y sentait une dynamique positive.

« C'était quand même aussi un projet qui était dynamique dans l'équipe, qui donnait aussi envie, puisque on se retrouvait quand même à plusieurs pour construire quelque chose et qu'il y avait vraiment une bonne dynamique de groupe » (E1-Daniel, l. 268-270).

« C'est un peu notre... une de nos vitrines. C'est... il y a beaucoup d'investissements puisque on y croit. Donc on est très investis. Et en plus comme on y croit beaucoup, on met beaucoup en avant la plus-value de ces sim. Donc (*le directeur*) l'utilise aussi dans les séminaires, choses comme ça, pour montrer que notre Ifsi, on se démarque un petit peu. On a été les premiers. Donc c'est vrai que on joue un petit peu de cette notoriété » (E1-Daniel, l. 571-576).



Il se dit engagé dans l'activité à un degré 2 (adhésion), mais ses propos témoignent d'un lien fort avec la cible. Il considère aujourd'hui l'activité comme une « bulle d'oxygène » dans son quotidien, « une cerise sur un gâteau sec », en particulier grâce à la relation pédagogique particulière qu'elle permet et au lien fort avec le terrain. Il retrouve dans ce format un peu de l'enseignement clinique en milieu de soins, qu'il dit avoir perdu depuis la mise en œuvre du référentiel 2009 ; il dit même que la réforme a « privé » les formateurs de ce lien. Dans son propos, émerge le besoin de vérifier les connaissances de l'étudiant. Daniel exprime un besoin de maîtrise élevé car l'incertitude du format occasionne chez lui un stress important qu'il exprime avec une métaphore : « un saut à l'élastique sans élastique » ; malgré sa grande expérience de l'enseignement, il se juge encore peu à l'aise dans un format aussi incertain et adopte des stratégies d'anticipation pour pouvoir s'y sentir en confort. Il s'interroge beaucoup sur sa posture et pense que le profil du formateur impacte la manière dont celui-ci conduit le débriefing.

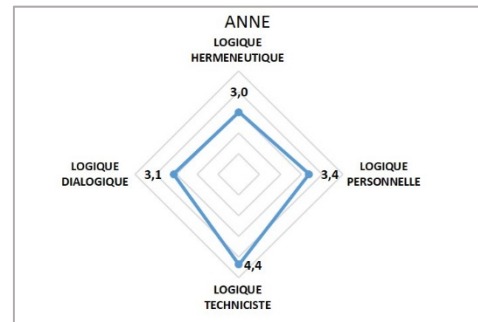
« Que là, on peut arriver d'un point A et je vais arriver à un point Z, et je me dis « comment je fais pour arriver à mon point B maintenant ? » » (E1-Daniel, l. 785-787).

« Et puis on le voit bien aussi que... on reste quand même formateur dans l'âme parce que on amène quand même chacun un petit peu de notre univers, et on va orienter sur notre univers, à un moment donné. Frank est très souvent, je ne sais pas comment il fait, mais il est toujours à une prise en charge thérapeutique de... de problèmes cardiaques. Moi, je suis plutôt orienté sur tout ce qui va être dynamique de groupe, communication et recueil de données. Et on n'a pas les mêmes façons de fonctionner et on n'a pas... nos questionnements, on les amène différemment » (E1-Daniel, l. 1000-1006).

5.2.3. Portraits des formateurs présentant un profil Personnel – Techniciste

a) Portrait d'Anne

Anne a 57 ans, elle formatrice depuis cinq ans. Infirmière anesthésiste, elle a principalement exercé dans des services de réanimation et au bloc opératoire. Son orientation vers l'enseignement s'inscrit d'abord dans un projet de fin de carrière. Sa rencontre avec la simulation clinique s'est faite à l'hôpital, mais elle l'a véritablement expérimentée à l'Ifsi. Elle a rapidement été très impliquée dans cette activité au point d'être nommée, par son directeur, coordinatrice du groupe projet simulation. Elle trouve que la simulation est un moyen pertinent pour former des professionnels opérationnels, et fait souvent référence aux normes de la HAS comme soutien pour sa pratique. Elle participe à différentes instances relatives à ce format, à l'extérieur de l'Ifsi. Elle a plusieurs fois communiqué dans des colloques, et a écrit un article pour une revue professionnelle ; cette dimension de publicité semble particulièrement importante pour elle sur le plan de la reconnaissance.



« La simulation, ça reste quand même un super moyen pédagogique, un outil pédagogique qui est vraiment dynamique, et qui moi me place dans un rôle que j'apprécie beaucoup » (E1-Anne, l. 139-141).

Elle évalue son engagement à 4 (identification à la cible). Anne va s'engager cette année dans un DU de formateur en simulation ; sa motivation est d'abord en lien avec un désir de légitimité, notamment vis-à-vis de la communauté médicale qu'elle côtoie comme intervenante dans une formation de formateurs :

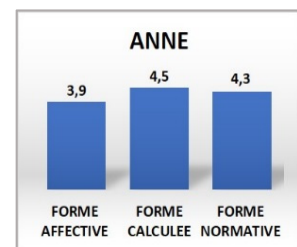
« On sera considéré à égalité avec ces messieurs-dames médecins, puisque tout le monde aura un diplôme universitaire. Et je pense qu'avoir ce diplôme universitaire nous permettra d'avoir, alors sans problème aucun, cette légitimité [...] Il faut passer par là » (E1-Anne, l. 416-430).

Actuellement, dans son rôle de chef de projet, elle ressent une certaine usure, en lien avec la lourdeur organisationnelle de l'activité et sa coordination qui semblent lui coûter, et exprime sa crainte d'être supplantée et de perdre son leadership :

« On sera considéré à égalité avec ces messieurs-dames médecins, puisque tout le monde aura un diplôme universitaire. Et je pense qu'avoir ce diplôme universitaire nous permettra d'avoir, alors sans problème aucun, cette légitimité [...] Il faut passer par là » (E1-Anne, l. 416-430).

Actuellement, dans son rôle de chef de projet, elle ressent une certaine usure, en lien avec la lourdeur organisationnelle de l'activité et sa coordination qui semblent lui coûter, et exprime sa crainte d'être supplantée et de perdre son leadership :

CHERCHEUR : Qu'est-ce qui t'amènerait à te désengager ?
 ANNE : Qu'on me double ! [...] Ben qu'on ne prenne pas cas du fait que je coordonne, et que ça a un sens, voilà, surtout ça. Ah oui, ben c'est surtout ça quoi... une dispersion de l'équipe. Voilà une dispersion. C'est-à-dire une

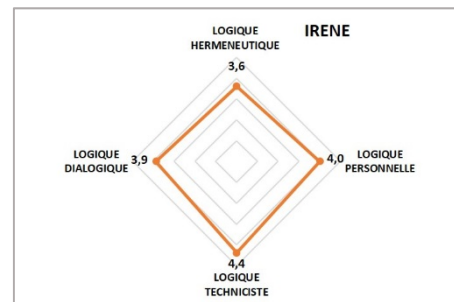


hydre à trois ou quatre têtes, quoi. Ça aurait moins de sens. (E1-Anne, l. 741-749).

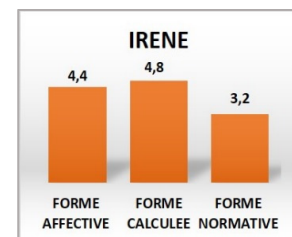
« Honnêtement... le matin, je me fais « pffft ! » (*rires*)... parce que je sais que ça va être beaucoup de tensions au niveau organisation, c'est pas encore bien... bien rôdé, voilà. Donc je sais qu'il va falloir que j'aie l'œil partout. Alors... ça, ça m'appartient, hein, je pourrais être beaucoup plus détachée de tout ça ! Donc c'est vrai que je me dis « faut y aller », quoi... Après, je suis super contente une fois que j'y suis, hein ! et puis le soir je suis très contente aussi. [...] C'est contraignant. Il faut aussi dynamiser au début, parce que les étudiants sont pas forcément convaincus... Je suis contente et en même temps, faut y aller aussi, quoi. Voilà. Parce que c'est aussi beaucoup d'attention, mais une fois que je suis prise dans la dynamique, ça va » (E1-Anne, l. 779-804).

b) Portrait d'Irène

Irène a 41 ans. Ce qui attire l'attention dans son propos, c'est sa description de son parcours émaillé d'expériences de durées brèves, dont elle ne fait ressortir que les côtés négatifs. Elle est aujourd'hui engagée dans un master 2 en management des organisations de santé, car son projet professionnel est de retourner sur le terrain comme manager. Elle a eu très tôt envie



de faire de la formation, pour « changer le système ». Elle s'est développée comme formatrice « sur le tas », grâce à des modèles et à des contre-modèles. La dimension socio-affective de ces rencontres est particulièrement présente dans son discours, en particulier sur la question de la confiance qui semble essentielle pour elle. Elle se voit aujourd'hui davantage comme un coach que comme un enseignant. Irène a abordé la formation en se ciblant sur les savoirs. Si elle apprécie aujourd'hui les formats de pédagogie active, c'est parce qu'elle s'y sent à présent plus à l'aise, ce qui traduit un besoin de maîtrise assez important chez elle. Irène pratique la SCPE depuis un an seulement. Elle est entrée dans l'activité d'emblée comme chef de projet, alors même qu'elle n'avait jamais conduit une séance de simulation. Sa motivation était extrinsèque : à la fois la curiosité pour l'innovation, le désir de changement et un défi personnel. S'il n'y avait pas eu cette opportunité, elle aurait probablement quitté l'Ifsi, dit-elle. Ce sont d'ailleurs les dimensions dynamique et technologique de l'activité qui la lui font apprécier : Irène s'y investit très fortement et y prend beaucoup de plaisir car elle apprend tout le temps et que cela la sort de sa routine. La simulation, sous sa forme procédurale et pleine échelle, représente la plus grande partie de son activité à l'Ifsi puisque 80% de son temps lui est dédié.



Elle dit lui consacrer aussi beaucoup de temps personnel en lisant pour se former. Elle évalue son degré d'engagement à 4 (identification à la cible). En un an, Irène est parvenue à se faire reconnaître comme référente de l'activité au sein de l'institut, en particulier comme soutien technique auprès de ses collègues.

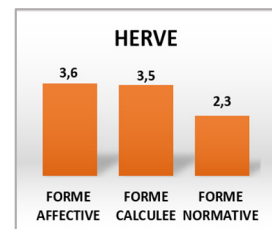
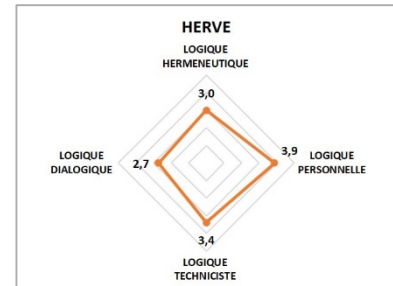
« C'est le côté, oui, technique, parce que... on se sent un peu plus puissant avec de la technique que sans technique » (E1-Irène, l. 465-466).

« Je prends du plaisir à... ouais, à faire les séances, à créer les scénarios. Et c'est vraiment... enfin, voilà, je trouve que c'est... ça a un côté très créatif. [...] Et puis elle offre aussi un lien avec le terrain. On perd pas le fil. Ce lien » (E1-Irène, l. 673-679).

« Elle a changé mon regard sur la formation. Et sur la... oui, ça a changé... Ça a changé mon regard sur la pédagogie en règle générale. Parce que, du coup, je me suis intéressée à autre chose que de faire des cours. À d'autres méthodes. [...] Je pense que c'est grâce à la simulation que j'ai aimé... que j'ai fini par aimer les analyses de pratiques » (E1-Irène, l. 686-693).

c) Portrait d'Hervé

Hervé a 36 ans, et n'est infirmier que depuis six ans seulement. Il a un parcours professionnel varié, et a en particulier une longue expérience au sein de la Croix-Rouge française, où il a été moniteur-secouriste, puis cadre. Cette institution a été particulièrement déterminante pour lui en termes de construction professionnelle. Ne possédant pas le titre de cadre de santé, son orientation vers la formation infirmière s'inscrit dans un projet de formation de cadre (Il entrera d'ailleurs à l'IFCS fin 2016). Son discours montre un fort besoin de reconnaissance. Hervé aime transmettre, mais il a pris conscience très tôt que l'enseignement devait être interactif et pragmatique. Il raille ce qu'il considère comme une propension des formateurs à faire ce qu'il appelle « de l'« Ifsien ». On se prend la tête pour pas grand-chose. (*Rires*). Mais ça, c'est dû à mon côté pragmatique, de terrain ! » (E1-Hervé, l. 477-478). Ce qui lui plaît avec la SCPE, c'est l'opportunité de travailler sur la dimension clinique, concrète. Il est particulièrement attiré par le contexte incertain de l'activité, qui fait écho à ses compétences en gestion de crise. Il a une très longue expérience de la simulation à la Croix-Rouge et n'a aucun doute sur les vertus pédagogiques du format. Il est modérément engagé dans l'activité à l'heure actuelle (il estime son engagement à 2), parce qu'il n'est à l'Ifsi que depuis un an, et qu'il doit investir des champs d'activité qu'il maîtrise moins. Mais son expérience du format lui permet d'être reconnu par ses pairs.



« Je pense que c'est un sujet où je suis bon. Parce que j'ai de l'expérience. Puisque j'ai un côté très bienveillant dans la simu, qui je pense est primordial. Je me considère pas expert en simu, ça c'est évident, par contre je me considère comme un bon technicien, on va dire. Et en plus, globalement, j'arrive à me sortir de toutes les situations rencontrées » (E1-Hervé, l. 688-692).

5.3. Première discussion autour des profils d'engagement des formateurs

Sur un plan général, les portraits mettent en évidence des parcours professionnels qui s'orientent vers l'enseignement dans une perspective de changement (désir de diversifier sa carrière, voire nécessité ou besoin dans un contexte d'usure professionnelle), et non majoritairement avec une motivation intrinsèque pour la formation, à l'exception de quelques-uns (Clément, Daniel, Rose). Pour certains

d'ailleurs, la représentation de la figure du formateur était plutôt péjorative (Élise, Irène, Katia, Paula), ce qui rejoint les représentations négatives du métier de formateur que nous évoquions en partie 1, au chapitre I, à savoir celles d'un formateur « déconnecté des réalités du terrain ». En revanche, l'appétence pour l'encadrement des étudiants au cours de l'exercice infirmier a été une constante pour tous, par envie de transmettre d'abord et de participer à l'évolution de la profession infirmière (Clément, Daniel, Hervé, Irène, Katia, Luc, Marc), et ensuite pour quelques-uns, en y trouvant une forme de valorisation (Clément, Hervé). Il y a un enjeu de reconnaissance et d'identité professionnelle qui émerge donc ici.

L'engagement dans la SCPE est pour la plupart d'entre eux impulsé par le directeur de l'institut qui a offert à certains l'opportunité de la découvrir lors d'un congrès. Souhaitant développer cette pédagogie innovante dans l'institut, les directeurs proposent d'emblée une formation. Les formateurs qui ont été eux-mêmes initiateurs du développement de l'activité ont parfois changé d'Ifsi, par manque de soutien organisationnel ou collectif (Franck, Clément) ; le soutien de la direction au développement de l'activité semble donc être une condition importante pour le maintien de l'engagement. Parfois, c'est un collègue qui les y entraîne (Béa) ou parce qu'ils sont attirés par le dynamisme émanant du groupe projet (Daniel, Élise). La participation au groupe projet semble être un facteur important de maintien de l'engagement: tous les formateurs membres des groupes projet qui ont initié l'activité il y a quatre ans y participent toujours et s'estiment engagés à un degré élevé (3 à 4).

Les portraits mettent en évidence un engagement dans l'activité principalement sous-tendu par des logiques herméneutique et dialogique, puisque onze formateurs sur seize présentent ce profil.

Au regard de la dimension herméneutique, la SCPE fait écho à une volonté de mettre en œuvre une pédagogie active, dans une approche socioconstructiviste, en adéquation avec les préconisations du référentiel de formation. Mais c'est d'abord l'opportunité de retrouver – *via* ce format – un lien concret avec le terrain qui entre en résonance avec leur propre identité de soignant d'une part, et une volonté de rendre les savoirs actionnables d'autre part. Cet élément est retrouvé quels que soient les profils, ce qui en fait un facteur personnel central de l'engagement dans ce format. Il y a aussi une forte attirance pour le débriefing qui fait suite à l'exercice simulé, parce qu'il leur offre la possibilité d'accompagner les étudiants dans le processus de conceptualisation de l'action et de construction de sens, ce qui fait écho à leurs conceptions de l'apprentissage. Le format les fait aussi se questionner sur les enjeux éthiques et pédagogiques, ce qu'ils trouvent stimulant, avec une conscience aigüe du risque psychologique pour l'apprenant (Anne, Marc, Katia, Rose, Sandra).

Certains d'entre eux trouvent (ou retrouvent) dans cet exercice du sens à leur propre mission de formateur (Irène, Élise, Clément, Rose, Paula, Marc). Enfin, c'est un format qui les fait s'interroger sur leur posture de formateur, qu'ils estiment devoir retravailler, ce qui leur donne l'opportunité de monter en compétence pédagogique (Anne, Béa, Clément, Gaëlle, Irène, Marc, Paula, Sandra et Rose). Nous avons vu que certains expriment le fait que la simulation a en quelque sorte fait bouger les lignes et les

a amenés à changer leur manière d'enseigner (Clément, Gaëlle, Elise, Irène, Paula, Rose) en produisant un « déclic » (Gaëlle). Le lien entre engagement dans l'activité et développement professionnel est présent : le format SCPE conduit certains formateurs à réviser leurs croyances sur le processus enseignement-apprentissage. Il provoque des remises en question, amène à approfondir ses connaissances en pédagogie, à construire une posture pédagogique différente, moins centrée sur les contenus, plus centrée sur l'étudiant, dans une approche moins transmissive. Pour autant, cette perspective coûte des efforts importants, en particulier en termes de contrôle sur eux-mêmes pour laisser davantage de place aux étudiants (Anne, Clément, Luc, Gaëlle, Sandra).

En ce qui concerne la dimension dialogique, c'est d'abord la proximité relationnelle avec les étudiants qui est mise en avant : la SCPE exige de petits groupes, ce que les formateurs apprécient pour pouvoir faciliter l'interaction et développer une relation pédagogique différente. Nous repérons deux points de vue qui montrent la centration sur soi ou sur l'autre ; les formateurs ayant un profil personnel-techniciste (PT) évoquent plutôt le fait d'être perçus « autrement » par les étudiants (Anne, Franck, Hervé, Irène) mais d'autres l'expriment aussi (Béa, Gaëlle, Josie, Katia), en particulier le désir de ne pas être vu comme un professeur mais comme un professionnel de santé (Franck). Ce point révèle un enjeu de reconnaissance et un enjeu identitaire. Ceux qui sont dans un profil DH (ou DT) évoquent plutôt le regard différent qu'eux-mêmes portent sur les étudiants dans ces séances (Béa, Clément, Daniel, Élise, Luc, Sandra) et qui leur fait considérer ces derniers comme de futurs professionnels.

Il semble donc que la SCPE produise **un déplacement de la représentation du formateur et de celle de l'étudiant**. Le format repositionne donc la relation pédagogique dans un cadre davantage professionnalisant que scolaire, et fait appel à leurs compétences professionnelles soignantes qui peuvent, selon eux, mieux s'exprimer dans ce format. Ils retrouvent ici un peu de ce qui les animait lorsqu'ils encadraient des étudiants sur le terrain.

Ensuite, la dimension collective est plus prégnante que dans tout autre format, puisque l'activité est menée en binôme : c'est un aspect fort de leur implication, pour la majorité d'entre eux, notamment parce qu'elle produit des opportunités d'échanges très concrets sur les pratiques et des opportunités plutôt rares de feedback entre pairs. Nous repérons chez beaucoup d'entre eux un réel plaisir et une plus-value déclarée à travailler ensemble (Katia, Béa, Daniel, Élise, Hervé, Gaëlle, Marc, Sandra, Paula, Rose) ; seuls Franck et Luc émettent des réserves au regard de conceptions de l'enseignement qui pourraient être divergentes. Anne quant à elle exprime la contrainte du collectif, lorsqu'il s'agit pour elle de mobiliser ses pairs ou les étudiants. Elle traverse actuellement une période d'usure professionnelle vis-à-vis de l'activité, associée à la crainte de perdre son leadership, qui la fait se recentrer sur ses propres besoins.

Concernant les quatre formateurs qui présentent un profil Personnel-Techniciste, nous remarquons qu'ils sont tous dans une période de transition : Hervé est en transit à l'Ifsi avant de se projeter sur la

formation cadre ; il utilise ses compétences en simulation comme un socle pour asseoir son projet professionnel. Franck, recruté à l'Ifsi il y a un an et demi, tente de prendre le leadership auquel il aspire en proposant un nouveau projet. Irène construit son leadership en investissant le rôle de chef de projet, s'étant engagée dans le format – et dans ce rôle de leader – pour entretenir sa motivation comme formatrice et sortir d'une certaine routine ; elle envisage en outre de retourner sur le terrain à la suite du master qu'elle termine. Anne, comme nous venons de l'évoquer, exprime un besoin de reconnaissance ; elle se projette sur un futur DU de formateur en simulation afin d'asseoir sa légitimité.

Mais dans l'ensemble, le maintien de l'engagement est fortement lié au collectif (l'appartenance au groupe de pilotage les fait se sentir responsables des bonnes pratiques et de l'organisation de l'activité. Il est aussi largement lié au plaisir qu'ils prennent dans une relation de proximité – jugée « différente » – avec les étudiants). Enfin, il est parfois lié à des stratégies personnelles (garder ou prendre un leadership), à des facteurs en lien avec la professionnalité émergente (opportunités de se développer en s'engageant en formation), et de reconnaissance (avec un fort écho à l'identité professionnelle soignante).

Ces éléments nous permettent de penser que l'influence du collectif de pairs sur l'engagement est assez fortement présente pour la plupart des formateurs. Nous reviendrons sur ces différents points dans la mise en perspective, partie 6.

6. Étude des registres sémantiques

L'objectif de l'analyse lexicométrique était de mettre en évidence les champs lexicaux privilégiés de chacun des seize formateurs, afin de confirmer leurs logiques et formes d'engagement dominantes, dans une visée de triangulation. Cette analyse a été menée en parallèle de l'analyse thématique exposée *supra*, et sur le même corpus de données. Nous mettons à présent en évidence les liens significatifs que nous avons pu faire entre les deux méthodes pour l'étude des profils d'engagement.

IRaMuTeQ[®] a procédé à un découpage du corpus textuel en 4896 segments de texte (ST) ou unités de contextes élémentaires (UCE). L'analyse statistique du corpus compte 7078 formes (ou lemmes) ; nous avons sélectionné les adjectifs, nom communs et verbes, ce qui a ramené l'analyse textuelle à 3907 formes actives. Nous avons utilisé deux types d'analyses : la « classification hiérarchique descendante » (CHD) et la fonction « spécificités et AFC ».

6.1. La classification hiérarchique descendante

La CHD a pour objectif de regrouper les lexiques communs et de mettre en évidence ainsi les thèmes généraux du corpus. Les résultats présentent un résumé de la classification, les profils des classes

identifiées et une analyse factorielle des correspondances menée après la CHD sur le tableau de contingence croisant lemmes et classes.

Pour notre corpus, IRaMuTeQ[®] identifie **quatre classes lexicales avec 89,52% des UCE**⁶¹. La CHD isole des groupes lexicaux proches et les représente graphiquement sous la forme d'un dendrogramme. Chaque classe est numérotée en fonction de son ordre d'apparition dans l'arbre de classification selon un processus d'itération. Le dendrogramme fait apparaître chaque classe en couleur avec le pourcentage du corpus classé.

La CHD montre une partition du corpus en deux grandes classes, elles-mêmes subdivisées en deux sous-classes terminales : les classes **1** et **2** d'une part, les classes **3** et **4** d'autre part (Figure 26). En regard de chacune des classes, apparaissent les mots qui la représentent dans l'ordre de fréquence d'apparition dans la classe.

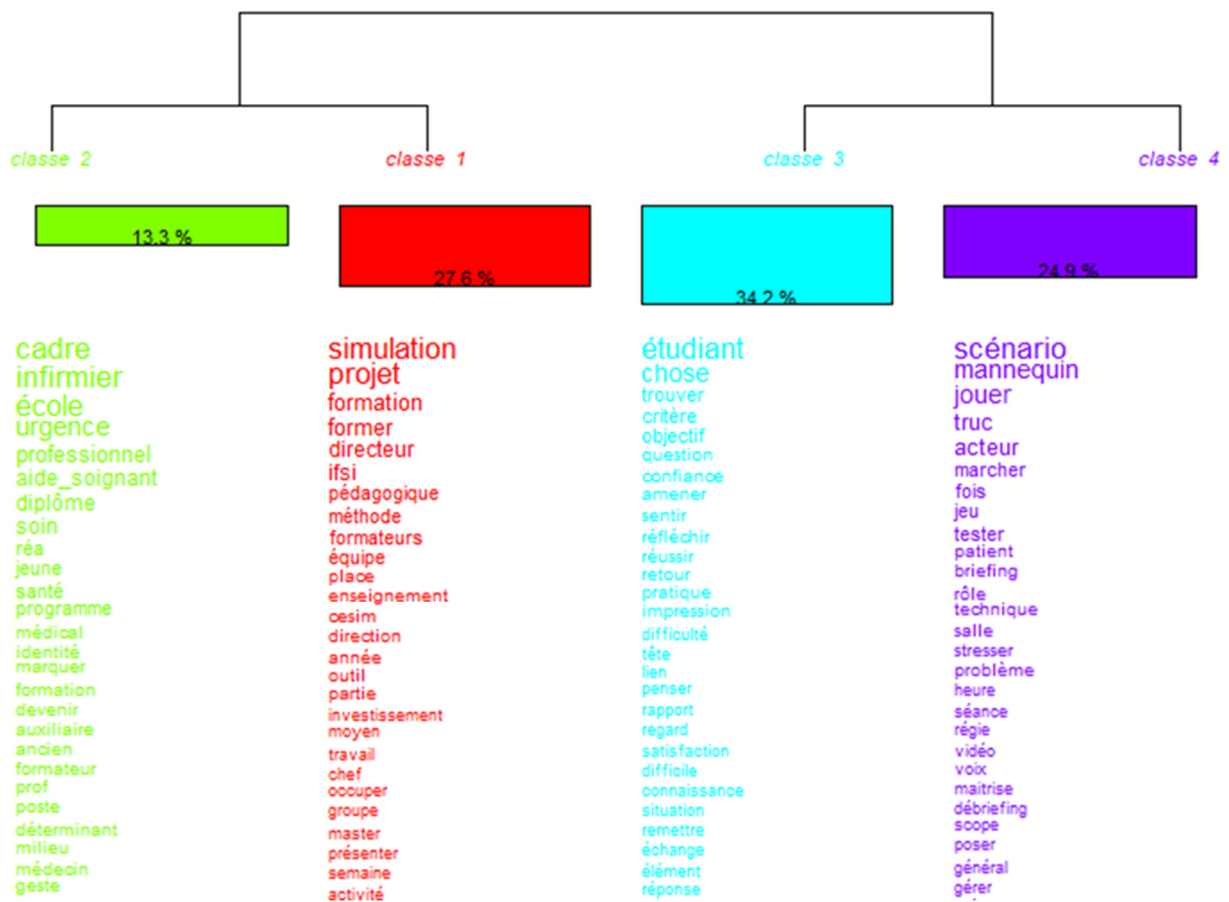


Figure 26 : Dendrogramme des résultats de la CHD pour le corpus des entretiens

⁶¹ Un pourcentage supérieur à 70% est considéré nécessaire pour obtenir une bonne analyse.

Si ces quatre classes comportent des formes dominantes qui peuvent faire d'emblée émerger une thématique, il est cependant nécessaire de vérifier comment ces formes lexicales sont utilisées dans les discours, afin de repérer le sens que les sujets leur ont donné. L'utilisation du concordancier nous permet de retrouver les segments de texte où figurent ces lemmes, illustrant et signifiant les thématiques qu'elles révèlent. De cette manière, nous sommes en mesure de nommer ces quatre classes :

La **classe 1** regroupe 27,61% du corpus et correspond à la sphère que nous nommons « **projet simulation et équipe pédagogique** ». En effet, au sein des trois Ifsi, l'activité SCPE a une forte dimension collective, ce qui explique la part importante de cette thématique dans les discours. Nous retrouvons la notion phare de projet et les items qui lui sont associés : l'activité est initiée et pilotée dans chaque Ifsi en groupe projet dont quelques formateurs sont référents, et dont l'un



d'entre eux est « chef de projet ». L'activité est aussi fortement soutenue par les directeurs, ce soutien étant considéré par les formateurs comme une condition *sine qua non* de son développement. Les séances sont toujours animées en binôme de formateurs, ce qui suppose une forme particulière de concertation : la dynamique d'équipe est fortement présente. Les références à la **forme normative** et à la **logique dialogique** de l'engagement sont donc plutôt dominantes dans cette classe, mais la **logique personnelle** émerge aussi, ainsi que la **forme calculée** (en lien avec des bénéfices secondaires visés) car certains formateurs voient certaines missions ou responsabilités leur être confiées à l'occasion de cette activité :

- **La perception de soutien organisationnel** : « J'ai la chance de pouvoir mettre des projets en place » (E1-Anne, l. 139) ; « Le projet, il est réellement soutenu » (E1-Élise, l. 521) ; « C'est un projet institutionnel » (E1-Franck, l. 493) ;
- **L'envie de s'engager dans un projet collectif, stimulant et fédérateur** : « Je pense qu'on est assez dynamique, toute cette équipe de formateurs en simulation, on n'a pas peur. Il me semble qu'on a vraiment des points communs, et puis sur l'investissement » (E1-Sandra, l. 537-539) ; « Quand on a commencé à dire qu'on voulait faire de la formation par la simulation, ben je me suis dit j'ai envie d'être dans cette aventure-là » (E1-Katia, l. 284) ; « C'est une des raisons de ma venue dans cet Ifsi » (E1-Franck, l. 119) ; « Je pense être quand même moteur. Mais moteur pour l'équipe, quoi. C'est aussi mon objectif. [...] Enfin c'est pour tout le monde que je travaille quoi » (E1-Anne, l. 544-548).
- **Les bénéfices secondaires visés ou obtenus en termes de leadership** : « Et puis voilà, en tant que responsable pédagogique, j'ai... j'ai quasi carte blanche, quoi. J'ai une liberté totale d'action » (E1-Marc, l. 563-564) ; « C'était un challenge pour moi » (E1-Irène, l. 268) ; « Là, je me place du point de vue du chef de projet » (E1-Irène, l. 654) ; « Ben c'est toujours pareil, la conduite de projet, faut un chef hein, c'est péjoratif ce que je dis « faut un chef » ... mais il faut quelqu'un qui l'incarne » (E1-Franck, l. 711).

La **classe 2**, représentant 13,28% des UCE, exprime des thématiques en lien avec **l'identité professionnelle, au sentiment d'appartenance et à l'évolution professionnelle**, traduisant ce que l'on a été (infirmier), ce que l'on est (formateur) ou ce que l'on aspire à devenir au sein de la communauté professionnelle. Cette classe fait écho à la **logique personnelle** de l'engagement, répondant à des préoccupations centrées plutôt sur le formateur ou parfois sur l'« étudiant » à former, vu comme un *alter ego*. Mais elle comporte aussi des éléments reliés aux **formes affective et normative**, en lien avec l'amour du métier d'origine, le plaisir de retrouver le contexte des soins, et l'ambition de transmettre et de former la relève :



- **Former ses futurs pairs** : « Il faut trouver le moyen d'apporter cet éclairage justement de nos savoirs infirmiers » (E1-Katia, l. 140) ; « Quelle légitimité aurait la formation infirmière si elle n'était pas en lien avec le terrain ? » (E1-Irène, l. 638) ; « Faire des étudiants des infirmiers compétents » (E1-Hervé, l. 229) ; « Préparer d'autres à devenir des professionnels » (E1-Katia, l. 72) ; « Je forme mes pairs et ça pour moi c'est... c'est l'essence même du métier » (E1-Clément, l. 45).
- **Appartenir à la communauté professionnelle des infirmiers** : « Je suis toujours infirmier [...]. Je fais pas partie du profil-type du cadre dans le sens où il aura fait le deuil, entre guillemets, de son ancienne profession. Moi je trouve que c'est important déjà de pas se sevrer de ce qu'on était » (E1-Franck, l. 34-37) » (E1-Franck, l. 34) ; « J'aime tellement ce métier d'infirmière » (E1-Rose, l. 66) ; « Je pense que notre métier – je parle du métier d'infirmier bien évidemment – est pas assez reconnu » (E1-Clément, l. 99) ; « C'est une façon de rester toujours infirmier que de transmettre » (E1-Daniel, l. 62) ;
- **Devenir un (bon) formateur** : « J'ai eu un déclic ce jour-là qui a vraiment changé toute ma façon d'appréhender mon métier de formateur » (E1-Paula, l. 179) ; « Finalement, est-ce qu'on est un bon formateur ou pas ? » (E1-Anne, l. 78 ; E1-Clément, l. 655) ; « Ça m'a plus positionnée dans mon rôle de formateur » (E1-Katia, l. 97) ; « Faire évoluer un peu cette conception empirique historique du formateur qui transmet » (E1-Franck, l. 105) ; « J'ai pas besoin d'être une experte des soins pour enseigner » (E1-Sandra, l. 85) ; « Clairement mon identité professionnelle, c'est formateur » (E1-Marc, l. 139).
- **Retrouver le contexte des soins** : « L'Ifsi est trop loin des réalités de terrain » (E1-Franck, l. 339) ; « Peut-être que je suis encore trop terrain... moi je sais que sur les connaissances des étudiants, je suis très axé clinique » (E1-Hervé, l. 192) ; « Tout ce qui me faisait vibrer dans mon métier d'infirmière, je le retrouve là » (E1-Paula, l. 781).

La **classe 3**, la plus importante (34,2% du corpus analysé), place le mot « étudiant » au centre du nuage de mots, avoisinant des champs lexicaux relatifs à la **relation pédagogique et aux pratiques pédagogiques**. Cette classe évoque plutôt la **logique dialogique** de l'engagement, en lien avec la dimension interindividuelle et le souci de l'autre. La **logique herméneutique** émerge aussi assez largement, dans le questionnement sur les pratiques, dans une perspective éthique et pédagogique. Cette classe fait écho à la question de la posture. La **forme affective** est aussi fortement présente dans cette classe, en lien avec une relation formateur-étudiant perçue comme plus proche et plus satisfaisante :



- **La proximité particulière avec les étudiants** dans ce format, qui crée une relation différente : « C'est qu'on est égalitaire » (E1-Daniel, l. 646) ; « Ils nous voient dans une autre posture qui n'est pas celle du formateur » (E1-Béa, l. 638) ; « C'est l'interactivité et c'est surtout la proximité. On se trouve avec des petits groupes d'étudiants, c'est une chance pour eux, c'est une chance pour nous » (E1-Hervé, l. 367) ; « Le rapport qu'on a avec les étudiants qui... je vais essayer de réfléchir... qui est différent de celui qu'on peut avoir quand on est dans un cours traditionnel » (E1-Irène, l. 365-366) ; « Ça développe une autre relation aux étudiants, parce qu'on est en petit groupe, à la fois on les connaît mieux, eux aussi nous voient différemment » (E1-Katia, l. 481-482) ; « Ça crée une autre approche avec les étudiants » (E1-Luc, l. 232) ;
- **L'importance accordée au climat de confiance** que le formateur doit instaurer, ou que le format contribue à créer : « Là, ça me paraît encore plus important d'instaurer un climat de confiance rassurant, en tout cas un cadre plutôt sécurisant pour les étudiants » (E1-Katia, l. 585-586) ; « Je trouve qu'il y a une espèce de climat de confiance qui se fait entre le formateur et l'étudiant » (E1-Irène, l. 374) ;
- **La complexité de la construction d'une posture différente des pratiques habituelles** : « C'est ça qui est difficile dans le débriefing, de pas être juste sur la performance » (E1-Josie, l. 368) ; « De pas être trop interventionniste dans ce qu'on va dire, et que l'étudiant arrive à dire lui-même ce qui se passe » (Élise, l. 697-698) ;
- **Une remise en question des pratiques pédagogiques**, et notamment de la **place de la parole du formateur** : « Je ne me pose pas autant de questions sur les autres formats pédagogiques » (E1-Sandra, l. 394) ; « Pour moi, une séance réussie, c'est une séance où pendant le débriefing, grosso modo, j'aurais quasiment pas à parler, où j'introduirais deux, trois questions... » (E1-Luc, l. 511) ; « Moins je parle pendant le débriefing, plus j'estime que la simulation est réussie » (E1-Irène, l. 682) ; « Je fais très attention à pas monopoliser la parole » (E1-Hervé, l. 441).

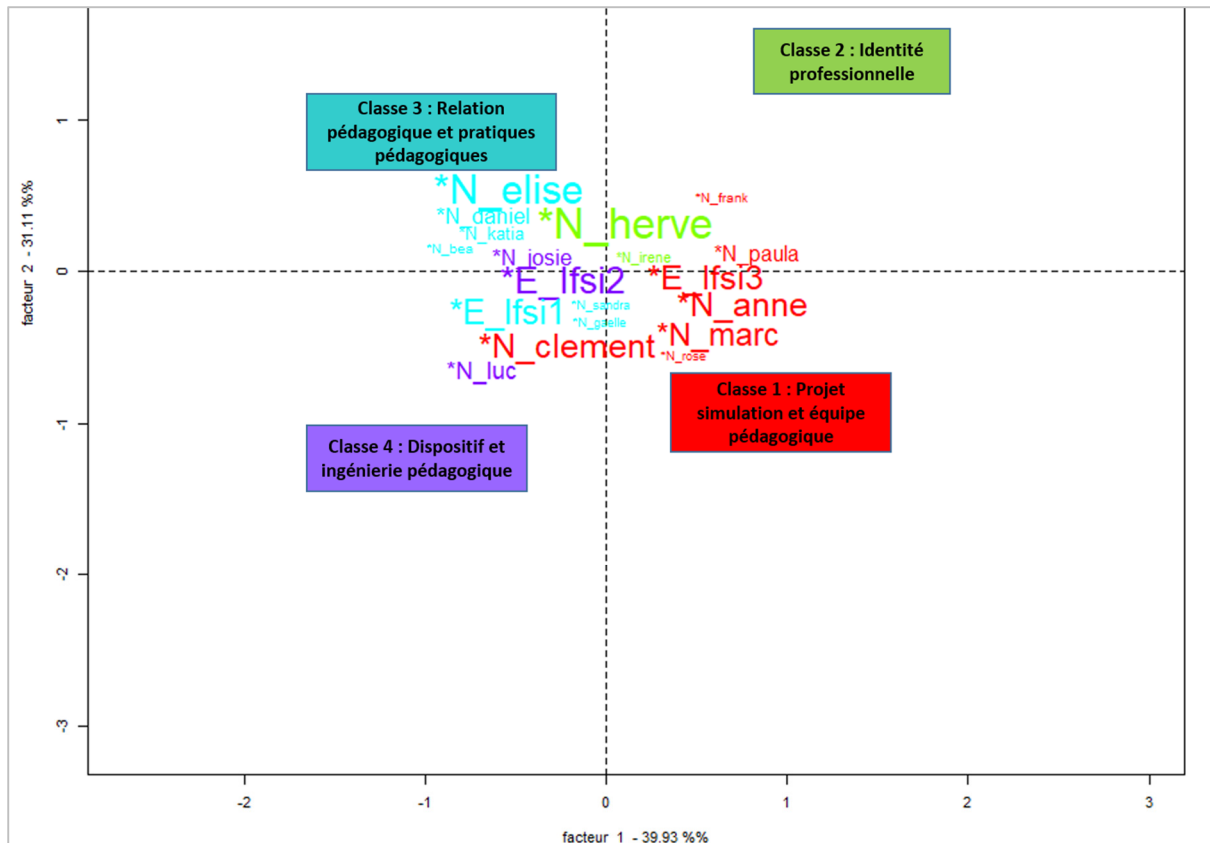


Figure 28 : Graphe de l'AFC avec les IFSI et les formateurs

Le graphe de la figure 28 nous montre quelques résultats remarquables. Tout d'abord, concernant la variable « IFSI », nous constatons que les formateurs de l'Ifsi 1 ont davantage développé au cours de l'entretien le champ lexical de la relation et des pratiques pédagogiques (en bleu), ceux de l'Ifsi 2 ont plutôt contribué au champ lexical du dispositif (en violet), et ceux de l'Ifsi 3 ont davantage parlé du projet et de l'équipe pédagogique (en rouge). Nous savons que ces derniers présentent une forme normative particulièrement élevée en lien avec le sentiment de loyauté vis-à-vis de l'institut ou des pairs, ce qui est cohérent avec cette répartition.

Considérant le nom du formateur sur le schéma, nous le voyons apparaître dans la couleur de la classe lexicale dominante pour chacun. Ainsi, nous voyons que tous les formateurs dont le nom figure en bleu (classe 3, relative à la relation et aux pratiques pédagogiques) sont des formateurs présentant le profil DH⁶², ce qui est cohérent avec ces logiques. De même, les deux formateurs dont le nom est en vert (classe 2, identité professionnelle) sont Hervé et Irène, dont la logique personnelle est dominante. Dans le quadrant inférieur droit, relatif à la classe 1 (projet et équipe pédagogique), nous trouvons en rouge les noms de deux des trois chefs de projet (Anne et Marc), qui ont prioritairement exprimé des éléments de discours en lien avec leur mission de coordination de l'activité ; la responsable de projet de l'Ifsi 2

⁶² Daniel présente le profil DT mais il est proche du profil DH sur le schéma des profils, figure 21, p. 183.

(Irène, en vert) en est proche mais avec un lexique comportant une dimension identitaire dominante : son engagement dans l'activité, plus récent, répond à une logique plus personnelle en lien avec un besoin d'épanouissement et de reconnaissance (elle s'est engagée dans l'activité par besoin de changement et parce qu'il y avait l'opportunité d'être référente du projet), ce qui sous-tend le but personnel dominant chez elle.

Par ailleurs, plus la taille de police est élevée, plus l'individu a contribué à la définition de la classe. Ainsi, nous voyons qu'Hervé a très largement contribué à la classe 2 (en vert) relative à l'identité professionnelle ; ce formateur, présent depuis à peine un an au sein de l'Ifsi 2, n'est pas encore cadre de santé. Nous savons que c'est un infirmier qui a le projet de devenir cadre, et qui a été recruté pour sa longue expérience de la simulation dans le contexte de la formation des bénévoles à la Croix-Rouge. Ce formateur est donc en période de transition professionnelle, ce qui explique la dominance de son discours sur des questions d'identité professionnelle : « Je suis le prof, quoi » (E1-Hervé, l. 161). La forte logique personnelle de son engagement l'avait positionné dans le quadrant Personnel-Techniciste à l'issue de l'analyse thématique, ce qui est cohérent avec l'analyse lexicale. Élise, de son côté, est la formatrice qui a le plus contribué à la classe 3 (en bleu), ciblée sur la relation et les pratiques pédagogiques. Son discours est particulièrement centré sur l'étudiant et son développement professionnel : « Je me dis... j'ai trouvé le bon filon, là, pour les faire progresser ! » (E1-Élise, l. 205). Il est aussi empreint de questionnements sur sa propre pratique, notamment parce que la SCPE lui permet d'envisager d'exercer son métier différemment. Élise ne se voit pas comme une enseignante (elle rejette même cela), mais comme un médiateur pour accompagner l'étudiant dans la construction de sa professionnalité, ce qui fait qu'elle « se retrouve » bien dans ce format pédagogique. Son discours est particulièrement ciblé sur ces points. Le profil d'engagement d'Élise la positionnait dans le quadrant Dialogique-Herméneutique, et ce, de façon assez marquée, ce que confirme donc l'analyse lexicale.

D'autres formateurs en revanche sont situés dans des classes dont les liens avec leur profil sont moins évidents. Clément, notamment, présente un registre lexical dominant dans la classe 1 (Projet), à laquelle il contribue assez largement, mais il est positionné plutôt dans le quadrant de la classe 4 (Dispositif) ; nous l'expliquons par un discours envisageant largement les dimensions tant organisationnelles et collectives que didactiques de l'activité. Rappelons que Clément montrait un profil plutôt dialogique-herméneutique, mais ce profil était assez hétérogène, au confluent des quatre logiques, ce qui est cohérent avec son positionnement sur ce schéma. Quant à Josie, fortement identifiée DH, nous voyons que son discours est plutôt ciblé sur la classe 4 (Dispositif), tout en la positionnant dans le quadrant de la classe 3 (Relation et pratiques pédagogiques) ; cela s'explique par la forte anxiété qu'elle exprime vis-à-vis de la dimension technologique du format et de sa forte incertitude : son discours est largement empreint de ses doutes quant à sa compétence à conduire ces séances et du stress qu'elles occasionnent pour elle. Enfin, Franck est situé dans le quadrant de la classe 2 (identité professionnelle), ce qui est

cohérent avec son profil, mais avec un lexique dominant dans la classe 1 (projet), bien qu'il soit assez faiblement contributif de cette classe.

Nous voyons en outre que les formateurs se distribuent de manière assez groupée au centre du schéma ; ce positionnement peut s'expliquer par le choix d'un entretien semi-directif visant à explorer toutes les facettes de l'activité et du rapport à l'activité, ce qui orientait donc les propos. Cela aurait été probablement plus nuancé avec des entretiens non directifs ; le placement des formateurs sur le graphe aurait été alors plus discriminant. Cependant, compte-tenu que nous avons conduit ces entretiens avec la souplesse nécessaire au développement de la pensée des sujets, nous observons des éléments significatifs indiquant l'importance donnée par chacun à telle ou telle dimension de l'activité. La bonne consistance des résultats de l'analyse lexicale avec ceux de l'analyse manuelle en témoigne. D'une manière générale, si l'on compare le schéma des profils (fig. 21, p. 183) et le graphe de l'AFC (fig. 28, p. 220), nous pouvons dire que des rapprochements significatifs peuvent être opérés entre les registres lexicaux privilégiés de ces formateurs et leur profil d'engagement, ainsi que nous venons de l'illustrer *supra*.

6.2. La fonction « Spécificités et AFC »

Cette autre fonction d'IRaMuTeQ[®] produit une analyse factorielle des correspondances sur un tableau de contingences qui croise les formes actives et les variables. Cette fonction a été utilisée de façon marginale pour appuyer certains résultats obtenus, en particulier sur un plan plus global, Ifsi par Ifsi. Nous avons par conséquent choisi la variable « Ifsi » afin d'identifier si des mondes lexicaux spécifiques se retrouvaient en fonction des instituts, dans l'optique d'identifier des tendances. Les résultats, présentés sous forme de tableau, amènent à repérer la fréquence des formes dans le corpus, en les classant par Ifsi. Compte tenu que nous n'avons pas un nombre homogène de formateurs par institut, nous utilisons l'onglet « fréquence relative des formes », ce qui nous permet de pondérer les résultats en produisant les scores relatifs par modalité. Ainsi, nous repérons ce qui discrimine un Ifsi par rapport aux deux autres ; parmi ces résultats, quelques-uns nous paraissent significatifs. Nous identifions en particulier dans l'Ifsi 3 une fréquence très supérieure aux deux autres Ifsi pour l'utilisation des formes « collègue » et « équipe » :

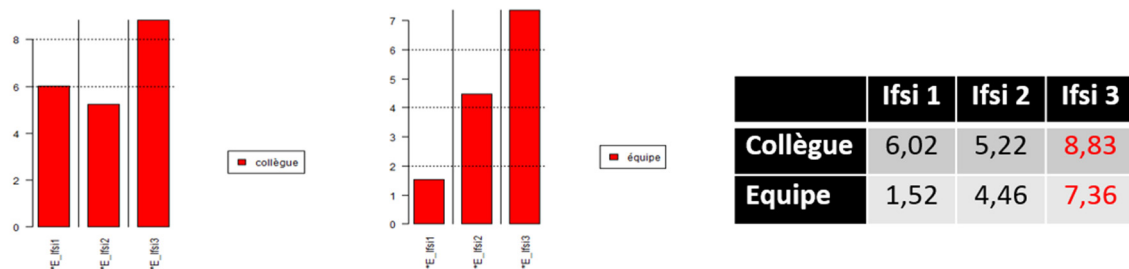


Figure 29 : Analyse comparative de la fréquence relative des formes « collègue » et « équipe » par Ifsi (en %)

Le concordancier retrouve les segments de texte comportant les formes « *collègue* » et « *équipe* », ce qui contextualise l'utilisation de ces mots et en précise la signification. Pour les quatre formateurs de l'Ipsi 3, ces deux formes font référence à l'importance du travail collaboratif, à l'engagement collectif, à la solidarité au sein du groupe de pairs et à l'opportunité d'apprendre de ses collègues : « Je demande toujours un feedback à mon collègue » (E1-Paula, l. 620) ; « on a quand même une très bonne cohésion d'équipe » (E1-Sandra, l. 478) ; « on décidait de manière très collective au niveau de l'équipe » (E1-Rose, l. 388) ; « une équipe qui commence à être maintenant très fédérée » (E1-Marc, l. 431). Ces chiffres évoquent la tendance repérée chez les formateurs de l'Ipsi 3 qui accordent une importance élevée au travail en équipe, avec en particulier une forme normative plus élevée que leurs collègues des autres Ipsi, dans leurs profils de formes d'engagement. Le collectif de pairs est une variable importante de leur engagement. Ce résultat vient appuyer la nature « dialogique-herméneutique » du profil de ces quatre formateurs, et nous verrons plus loin à quel point ce résultat vient renforcer leurs profils.

En revanche, leur discours est davantage tourné vers eux-mêmes en tant que collectif de formateurs que vers les étudiants. D'ailleurs, le graphe de la forme « *formateur(s)* »⁶³ le confirme, alors que celui de la forme « *étudiant* » montre que ce mot revient moins souvent dans leurs propos que pour les formateurs des deux autres Ipsi (Figure 30), qui par ailleurs, présentent des scores équivalents :

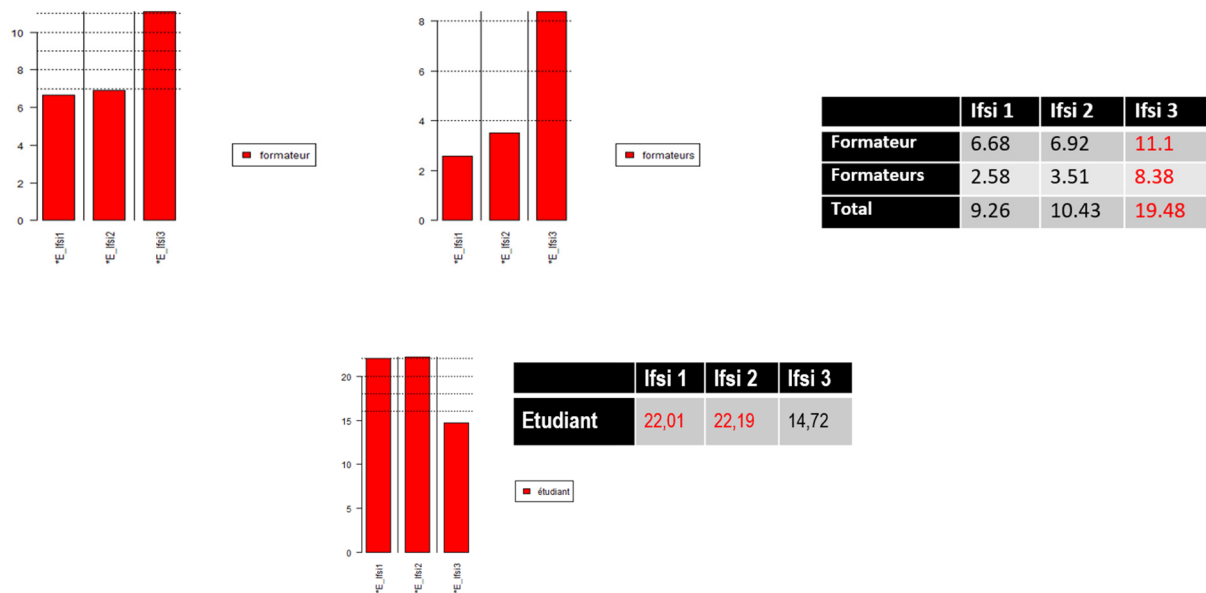


Figure 30 : Analyse comparative de la fréquence relative des formes « *formateur(s)* » et « *étudiant* » par Ipsi (en %)

⁶³ La fonction lemmatisation demandée lors du formatage du corpus (mise au singulier systématique des mots) prend bien en compte la plupart des mots. Le mot « formateurs » y a échappé, alors que le mot « étudiants » a bien été lemmatisé... Nous l'expliquons par le fait que nous retrouvons le mot « formateur » au singulier dans la classe 2 relative à l'identité professionnelle, et le mot « formateurs » au pluriel dans la classe 1 relative au projet et à l'équipe pédagogique.

En dehors de ces éléments significatifs, les autres résultats des fréquences relatives de formes n'apportent pas d'indications propices à discriminer les Ifsi. Notamment, les fréquences relatives aux formes reliées au « *débriefing* » sont tout à fait comparables, celles reliées au « *scénario* » montrent une légère dominance de l'Ifsi 2.

6.3. Synthèse de l'apport de l'analyse lexicographique

Grâce à l'identification des quatre classes, et à l'étude des *verbatim* qui leur sont reliés, nous sommes en mesure de rapprocher certaines logiques et formes d'engagement de ces quatre classes :

- La classe 1, en référence au projet et à l'équipe pédagogique, dans le quadrant inférieur droit, renvoie plutôt aux logiques dialogique et personnelle, et globalement aux trois formes d'engagement ;
- La classe 2, relative à l'identité professionnelle, dans le quadrant supérieur droit, est plutôt corrélée à une logique personnelle, et à une forme calculée et/ou affective de l'engagement ;
- La classe 3, correspondant à la relation et aux pratiques pédagogiques, située dans le quadrant supérieur gauche, fait référence à des logiques dialogiques et herméneutiques, et à une forme plutôt affective de l'engagement ;
- La classe 4, centrée sur la dimension d'ingénierie des séances, dans le quadrant inférieur gauche, révèle une logique techniciste, et une forme plutôt affective de l'engagement.

Nous notons que la forme affective traverse toutes les classes et semble être une constante assez marquée dans les discours de tous les formateurs.

Les profils se voient dans l'ensemble renforcés par l'analyse lexicale. La discrimination par Ifsi donne des résultats assez significatifs pour les formateurs de l'Ifsi 3. L'analyse lexicale permet de confirmer leur logique dialogique forte et de mettre en évidence la dimension collective de leur engagement. L'étude de la fréquence relative des formes permet en outre de montrer que leur engagement est davantage dirigé vers le collectif de pairs que vers les étudiants.

Ces éléments seront réinterrogés à la lumière de l'analyse factorielle des correspondances que nous allons maintenant présenter.

7. Étude des corrélations entre formes et logiques d'engagement

Les résultats que nous avons obtenus lors de l'élaboration des profils nous permettent d'envisager des corrélations entre certaines logiques entre elles, certaines formes d'engagement entre elles, et certaines formes et logiques entre elles. Notre objectif à présent est de vérifier et d'objectiver ces liens de corrélation à partir du tableau des mesures. Pour effectuer cette analyse, nous utiliserons le test de corrélation de Bravais-Pearson (sous-section 7.1) et une analyse factorielle des correspondances (sous-section 7.2) à l'aide du logiciel FactoMineR[®].

7.1. Test de Bravais-Pearson

Le test de Bravais-Pearson a été réalisé sur une matrice comportant les mesures moyennes des sept critères de formes et de logiques réalisées sur les seize formateurs. Les résultats montrent le calcul des coefficients de corrélation et permettent d'objectiver ces liens (tableau 26) :

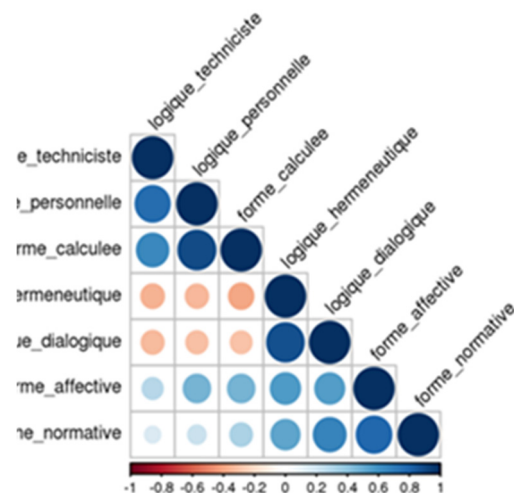
	logique_tec hniciste	logique_per sonnelle	forme_calcu lee	logique_her meneutique	logique_dial ogique	forme_affec tive	forme_norm ative
logique techniciste	1						
logique personnelle	0.76	1					
forme calculée	0.64	0.89	1				
logique hermeneutique	-0.34	-0.33	-0.39	1			
logique dialogique	-0.32	-0.3	-0.29	0.87	1		
forme affective	0.27	0.46	0.46	0.56	0.55	1	
forme normative	0.16	0.21	0.31	0.52	0.66	0.78	1

Tableau 26 : Étude des corrélations, test de Bravais-Pearson

Assez logiquement, nous sommes en présence d'une corrélation positive très forte pour la logique personnelle et la forme calculée (+0,89), ce qui indique qu'il existe une forte relation linéaire entre ces deux critères, qui font tous deux référence à des buts centrés sur le formateur. De même, il existe une forte corrélation entre la forme affective et la forme normative (+0,78). Ce résultat rejoint les études antérieures sur l'engagement citées par Carrier-Vernhet (2012, p. 18) qui évoquait une certaine redondance du modèle pour ces deux formes. Le schéma des logiques d'engagement nous avait montré une courbe de régression linéaire sur un axe PT-DH : sans surprise, nous retrouvons une corrélation positive très forte pour les logiques dialogique et herméneutique (+0,87), ainsi que pour les logiques techniciste et personnelle (+0,76). Nous constatons aussi une corrélation positive forte entre la logique dialogique et la forme normative (+0,66), ce qui peut être interprété comme une centration vers le collectif, dans une forme de responsabilisation vis-à-vis des étudiants et des pairs.

Concernant les corrélations négatives, nous observons une corrélation négative significative entre la forme calculée et la logique herméneutique (-0,39). Cependant, le coefficient de corrélation linéaire n'indique pas si la relation observée est significative et si elle correspond à une relation de cause à effet entre les deux critères. La taille de notre échantillon ne permet pas de généraliser ces résultats.

Ces derniers nous orientent vers l'utilité de réaliser une analyse factorielle des correspondances entre les logiques et les formes d'engagement, afin de repérer si les corrélations repérées spécifient ou non certains formateurs.



7.2. L'analyse factorielle des correspondances

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) est une méthode statistique d'analyse des données (Benzécri, 1973, p. 619) qui permet de transformer un tableau de nombres en un graphique qui en donne une bonne approximation. La « correspondance » est aux valeurs nominales l'équivalent des « corrélations » pour des valeurs numériques. C'est l'AFC que nous choisissons parce qu'elle nous permet une représentation satisfaisante des différentes variables, comme nous l'avons déjà constaté avec IRaMuTeQ[®]. Elle est obtenue ici grâce au logiciel FactoMineR[®]. Comme nous l'avons expliqué en partie 3, chapitre II (section 2, sous-section 2.3.5), l'AFC est une méthode statistique d'analyse qui permet de décrire les informations contenues dans des grands tableaux de données (ce qui est notre cas avec les 50 indicateurs), de les représenter schématiquement, et de les hiérarchiser en introduisant le moins d'*a priori* possible. Ainsi, l'étude des individus permettra de montrer que les individus qui « se ressemblent », du point de vue de leur profil d'engagement, sont proches en distance à l'intérieur du nuage et sur la projection sur le plan factoriel 1, 2 : ils forment des groupes d'individus homogènes du point de vue des variables (indicateurs de logique et de forme d'engagement) à l'intérieur d'un même groupe. Cette démarche nous permettra d'élaborer les prémisses d'une typologie spécifique des profils d'engagement dans l'activité SCPE.

7.2.1. Représentation graphique des correspondances formateurs-indicateurs

À partir des mesures des logiques et des formes d'engagement dans l'activité SCPE pour les seize formateurs de notre panel, l'AFC nous propose ce nuage de points (Fig. 31), que nous allons à présent commenter et interpréter :

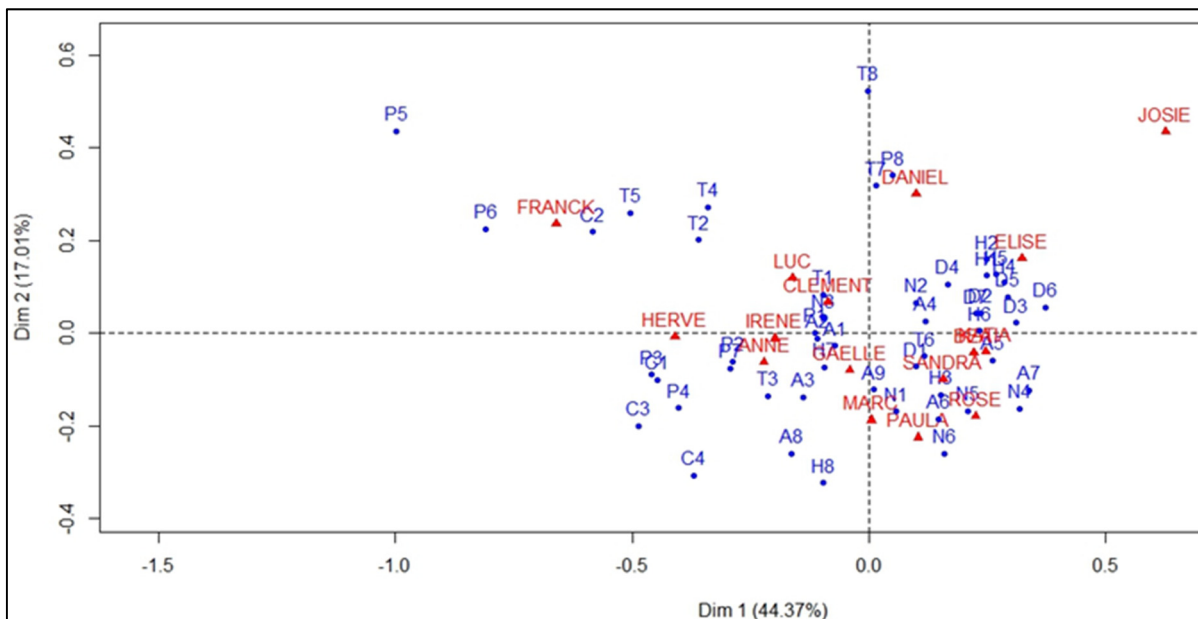


Figure 31 : Plan factoriel AFC entre logiques et formes d'engagement des seize formateurs, obtenu avec FactoMineR[®]

Dans cet espace en deux dimensions, l'axe 1 (ou dimension 1), horizontal, est celui qui permet la meilleure visualisation du nuage de points, autrement dit celui qui déforme le moins le nuage et qui maximise la dispersion des points sur un axe horizontal. Ici, il représente 44,37% de l'information. Ensuite, FactoMineR® recherche le meilleur plan pour visualiser le nuage, autrement dit, calcule un deuxième axe, tel que la dispersion des points soit encore la plus grande possible. Le meilleur plan contient donc le meilleur axe (l'axe 1) et il en donne un second, l'axe 2, orthogonal à l'axe 1, qui maximise l'inertie des points. Ici, l'axe 2, vertical, représente 17,01% de l'information. On pourrait ensuite séquentiellement rechercher un troisième axe orthogonal au précédent (l'axe 3 représentant ici 8,81% de l'inertie), et ainsi de suite, ainsi que le suggère l'histogramme des valeurs propres ci-contre représentant le poids des différents axes ou dimensions (Fig. 32). Celui-ci nous montre comment l'information est répartie dans le nuage de points, en donnant le pourcentage d'information sur les différents axes. Les deux premiers axes donnant à eux deux 61,38% de l'information, ce qui est une représentation acceptable (Husson, 2013, 2014), nous n'étudierons que ces deux premières dimensions.

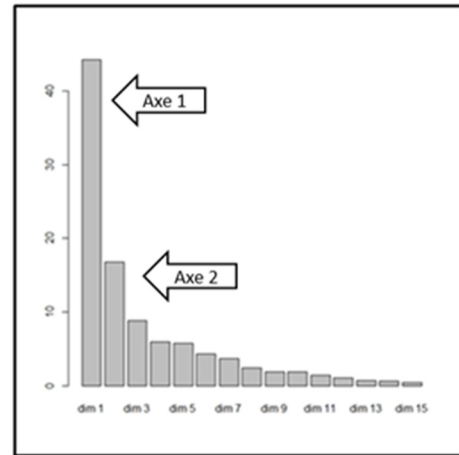
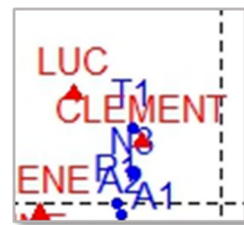


Figure 32 : Histogramme des valeurs propres, AFC

a) Lecture de la représentation en nuage de points

Dans l'AFC, chaque point correspond à un intitulé de ligne ou de colonne avec ses coordonnées sur le plan factoriel 1,2 (en deux dimensions). Un point LIGNE (forme ou logique) sera proche d'un point COLONNE (formateur) quand on pourra repérer une attraction entre cette ligne et cette colonne, attraction repérée par un fort écart à l'indépendance⁶⁴ (Bachelet, 2010). Ce qui est visualisé sur ce plan factoriel, ce sont les écarts à l'indépendance entre les variables, autrement dit l'attraction entre elles. Ainsi, les variables par proximité de conjonction dessinent des types de répondants. Cela signifie que les formateurs qui « se ressemblent » du point de vue de leur engagement sont tous ceux qui sont à la fois [les différentes variables] à proximité de leur nom sur le schéma (Las Vergnas, 2017)⁶⁵. Par exemple, sur la figure 31 (p. 226), au centre et à gauche sur le schéma (voir grossissement ci-contre), les indicateurs T1 (manifeste un attrait pour le format en raison de sa proximité avec les situations de soins) et N3 (pense former, grâce à la SCPE, des professionnels opérationnels et



⁶⁴ L'indépendance entre deux variables signifie qu'il n'y a ni attraction ni opposition (ou répulsion) entre deux variables étudiées. L'écart à l'indépendance est la différence entre l'effectif observé et l'effectif théorique.

⁶⁵ Communication privée en réunion de travail avec O. Las Vergnas, juillet 2017.

compétents) sont très proches et les formateurs qui les représentent le mieux sont Luc et Clément. On peut donc dire que ces deux formateurs « se ressemblent » du point de vue de leur perception de la finalité pédagogique de la SCPE, dans une visée pragmatique. Il s'agit alors de caractériser les groupes d'individus proches en utilisant les indicateurs qui les représentent le plus.

Regardons à présent les résultats de cette AFC. En observant le graphe de l'AFC (Fig. 31, p. 226), et notamment la position des formateurs, nous pouvons faire le constat suivant :

- La distribution géographique des formateurs fait apparaître certains isolés et d'autres au contraire regroupés, ce qui nous permet d'envisager des sous-groupes de profils. Ces îlots concentrent un certain nombre d'indicateurs, lesquels spécifient ces formateurs par rapport aux autres.
- Nous constatons un regroupement de plusieurs indicateurs dialogiques et herméneutiques dans le quadrant supérieur droit, qui forment un amas (nous avons déjà repéré une forte corrélation positive pour ces deux logiques, grâce au test de Bravais-Pearson). Élise, Katia et Béa en sont les plus représentatives.
- Il apparaît une distance importante (donc une opposition forte) entre Franck et Josie, situés les plus à proximité des deux extrémités de l'axe 1 (horizontal, ou facteur 1) – ce que nous avons constaté dans l'étude des profils d'engagement (pour rappel, voir fig. 21, p. 183) – Franck étant le plus représentatif d'un profil « efficience » (logiques personnelle et techniciste fortes), tandis que Josie est l'une des formatrices les plus représentatives du profil « validité écologique » (logiques dialogique et herméneutique fortes). Cela pourrait donc nous amener à considérer le facteur 1 comme l'axe Personnel-Dialogique (P-D) ou bien comme l'axe Techniciste-Herméneutique (T-H).
- En revanche, l'axe vertical du schéma de l'AFC (Figure 31) ne nous permet pas de retrouver les formateurs tels qu'ils se distribuaient sur le schéma de la mesure des logiques sur la figure 21, c'est-à-dire selon un axe T-H (horizontal dans la figure 21), ni selon un axe P-D (vertical dans la figure 21), dans l'étude des logiques d'engagement. L'introduction des indicateurs relatifs aux formes d'engagement vient donc modifier cette distribution et ces oppositions.

Afin d'identifier la nature des deux axes, il convient alors d'observer et d'identifier ce qui oppose les deux pôles de chaque axe, afin de comprendre comment, et en fonction de quoi, les sous-groupes se situent les uns par rapport aux autres.

b) Interprétation des axes du graphe de l'AFC

FactoMineR[®] nous permet d'identifier les différents axes en calculant les pourcentages de contribution de chaque variable à l'axe factoriel⁶⁶, et la qualité de représentation de cette variable pour l'axe concerné⁶⁷, exprimée en *cosinus* carré. À partir des tableaux suivants, décrivant sur trois colonnes les coordonnées⁶⁸ de la variable sur l'axe (« coord. »), le *cosinus* carré (« \cos^2 ») et le pourcentage de contribution à la construction de l'axe (« contrib. »), nous pouvons alors repérer les variables (indicateurs de forme ou de logique) les plus caractérisantes, liées positivement ou négativement à l'axe 1 et à l'axe 2 (tableaux 27a ci-dessous et 28a, pages suivantes). Ainsi, en croisant ces différentes valeurs, nous pouvons déterminer la nature de l'axe en question. Les deux tableaux 27b et 28b qui leur sont contigus montrent (en jaune pour les valeurs positives ou en vert pour les valeurs négatives) les formateurs contribuant le plus à la construction de chacun des pôles de l'axe.

Indicateurs	Axe 1		
	Coord-1	Cos ² -1	Contrib-1 (%)
P5	-0,99	0,73	10,13
P6	-0,81	0,69	8,02
C2	-0,58	0,25	2,93
T5	-0,50	0,66	5,03
C3	-0,49	0,66	5,55
P3	-0,46	0,79	5,17
...			
...			
D3	0,31	0,87	2,92
N4	0,32	0,62	2,64
A7	0,34	0,62	2,81
D6	0,37	0,78	4,17

	Dim 1	Cos2-1	Contrib1
JOSIE	0,63	0,58	20,06
ELISE	0,33	0,58	7,21
KATIA	0,25	0,49	4,51
ROSE	0,23	0,43	4,43
BEA	0,22	0,47	3,93
SANDRA	0,16	0,37	2,48
DANIEL	0,10	0,06	0,86
PAULA	0,10	0,11	0,98
MARC	0,00	0,00	0,00
GAELE	-0,04	0,01	0,12
CLEMENT	-0,08	0,09	0,71
LUC	-0,16	0,17	1,82
IRENE	-0,20	0,34	4,00
ANNE	-0,22	0,32	4,72
HERVE	-0,41	0,73	13,78
FRANCK	-0,66	0,78	30,39

Tableau 27a et 27b : Facteur 1 - Contribution des variables caractérisantes à la construction de l'axe factoriel 1 (extraits) et contribution des formateurs à l'axe 1

Considérons d'abord l'axe 1 (horizontal) du graphe de l'AFC. Dans le tableau 27a, nous avons extrait les coordonnées positives et négatives les plus extrêmes, représentant la position des indicateurs les plus proches des deux pôles de cet axe. Ces coordonnées sont assorties du \cos^2 et du pourcentage de contribution de la variable à l'axe (contrib.). L'examen de ces valeurs nous donne les informations suivantes :

- Pour les coordonnées négatives : nous retenons principalement P5 (Aime travailler seul ; ayant pour valeur de $\cos^2 = 0,73$ et contrib. = 10,13%), P6 (Apprend plutôt seul ; $\cos^2 = 0,69$ / cont. =

⁶⁶ La contribution de la variable à la construction de l'axe factoriel est exprimée en pourcentage. Plus ce pourcentage est élevé, plus l'inertie de ce point a contribué à la définition de l'axe.

⁶⁷ Le *cosinus* carré donne la valeur du coefficient de corrélation. Sa valeur est comprise entre 0 et 1, la valeur proche de 1 signifiant un point parfaitement représentatif de l'axe.

⁶⁸ Les coordonnées décrivent la position de l'indicateur sur l'axe ; elles montrent des valeurs négatives et positives en fonction de la position vers l'un ou l'autre des pôles.

8,02%) et P3 (utilise le format pour servir son projet ; $\cos^2 = 0,79$ / contrib. = 5,17%) ; leur \cos^2 proche de 1 les rend très significatifs pour l'axe. Nous trouvons en outre C3 (Vise, *via* le format, une forme de reconnaissance sociale ; $\cos^2 = 0,66$). Ces indicateurs témoignent majoritairement de la logique personnelle.

- Pour les coordonnées positives : D6 (Considère le collectif de pairs comme un soutien ; $\cos^2 = 0,78$ / contrib. = 4,17%), D3 (Manifeste un attrait pour la dimension collégiale de l'activité ; $\cos^2 = 0,87$ / contrib. = 2,92%) sont positivement et fortement corrélés à l'axe. Nous trouvons aussi les indicateurs N4 (éprouve un sentiment de solidarité vis-à-vis du collectif de pairs ; $\cos^2 = 0,62$) et A7 (éprouve un sentiment d'appartenance au collectif et à l'institution ; $\cos^2 = 0,62$). Ces indicateurs témoignent principalement de la logique dialogique, tournée vers le collectif de pairs.

Ces éléments nous permettent alors de considérer l'axe 1 comme **un continuum allant de l'indépendance vers l'interdépendance**, traduisant donc plutôt les logiques personnelle et dialogique. Nous pouvons d'ailleurs faire un parallèle assez concluant entre le positionnement des formateurs sur l'axe 1 de l'AFC (fig. 31, p. 226) et sur l'axe personnel-dialogique de la figure 21 (p. 183). L'interdépendance représentant les indicateurs de valeur positive, nous nommons l'axe 1 : « *Interdépendance* » puisqu'il s'agit là d'envisager le formateur dans son rapport d'interaction avec les autres et avec son environnement. L'interdépendance s'entend ici dans le sens de l'inscription de son action dans le souci du rapport aux autres, dans un devoir de réciprocité, dans le cadre institutionnel et dans une dimension collégiale, autrement dit un cadre social avec ses exigences règlementaires, éthiques, relationnelles, organisationnelles, etc., et la prise en compte d'un environnement humain qui est souvent vu comme une ressource.

Par opposition, les formateurs qui sont à proximité des indicateurs marqués par des valeurs négatives sur cet axe sont donc plutôt indépendants dans leur engagement dans cette activité (à l'extrême, ils ne comptent pas sur les autres, et considèrent plutôt la co-animation comme une nécessité opérationnelle, davantage qu'une ressource). Sur le graphe de l'AFC (Fig. 31, p. 226), nous retrouvons Franck comme le plus représentatif du pôle *indépendance* (auquel il contribue à hauteur de 30,39%), suivi par les trois autres formateurs ayant un profil PT (Hervé (13,78%), et dans une moindre mesure Anne (4,73%) et Irène (4%)). À l'opposé, vers le pôle *interdépendance*, nous trouvons Josie (particulièrement contributive avec 20,06%), puis Élise, Katia, Rose et Béa comme les plus interdépendantes (toutes présentant le profil DH), ainsi que le montre le tableau 27b, à la page précédente.

Regardons ensuite l'axe 2 (vertical). Le tableau 28a (page suivante) nous permet de repérer les coordonnées des indicateurs les plus proches des pôles de l'axe 2. Nous remarquons que ces coordonnées ont des valeurs plutôt faibles, et que la coordonnée maximale sur cet axe est 0,52 :

	Axe 2		
	Coord2	Cos ² -2	Contrib-2 (%)
H8	-0,33	0,53	7,29
C4	-0,31	0,30	5,33
A8	-0,26	0,48	5,08
N6	-0,24	0,33	3,62
C3	-0,20	0,11	2,43
...			
...			
T5	0,26	0,18	3,59
T4	0,27	0,27	4,23
T7	0,32	0,57	6,76
P8	0,33	0,60	7,04
P5	0,43	0,14	5,07
T8	0,52	0,76	16,55

	Dim 2	Cos2-2	Contrib2
JOSIE	0,44	0,28	25,39
DANIEL	0,30	0,52	20,02
FRANCK	0,24	0,10	10,46
ELISE	0,16	0,14	4,47
LUC	0,11	0,08	2,46
CLEMENT	0,06	0,04	0,86
HERVE	-0,00	0,00	0,00
IRENE	-0,02	0,00	0,07
BEA	-0,04	0,01	0,30
KATIA	-0,05	0,02	0,40
ANNE	-0,05	0,02	0,72
GAELE	-0,08	0,04	1,32
SANDRA	-0,11	0,16	2,89
ROSE	-0,18	0,28	7,66
MARC	-0,18	0,55	9,75
PAULA	-0,22	0,59	13,23

Tableau 28a et 28b : Facteur 2 - Contribution des variables caractérisantes à la construction de l'axe factoriel 2 (extraits) et contribution des formateurs à l'axe 2

- Pour les coordonnées négatives : H8 (Exprime une tolérance élevée à l'incertitude ; $\cos^2 = 0,53$ / contrib. = 7,29%), A8 (Exprime un sentiment d'autodétermination, d'efficacité personnelle dans l'activité ; $\cos^2 = 0,48$ / contrib. = 5,08%) et C4 (Aurait beaucoup à perdre à quitter l'activité actuellement ; $\cos^2 = 0,3$ / contrib. = 5,33%) sont les plus significatifs du pôle situé en bas du graphe de l'AFC (Fig. 31, p. 226) ;
- Pour les coordonnées positives : T8 (Exprime un besoin de maîtrise, crainte ou peu d'attrait pour l'incertitude ; $\cos^2 = 0,76$ / contrib. = 16,55%), P8 (Exprime un besoin de confort et de stratégie ; $\cos^2 = 0,60$ / contrib. = 7,04%) et T7 (répond à une prescription institutionnelle ou réglementaire ; $\cos^2 = 0,57$ / contrib. = 6,76%).

Ces indicateurs expriment, pour les uns, l'aisance, voire l'appétence pour l'incertitude, ainsi que l'autodétermination, et pour les autres un besoin de maîtrise, de confort et une conformité au prescrit, à la règle. Comme le montre la figure XYb, nous retrouvons en coordonnées positives les formateurs les plus novices dans l'activité d'une part (Josie (contrib. 25,39%), Daniel (20,02%) et Elise (4,47%)) ainsi que Franck (10,46%), bien que celui-ci paraisse plutôt autodéterminé ; mais Franck laisse transparaître dans ses propos un fort besoin de maîtrise et de contrôle, ce qui est cohérent avec ce pôle. À l'opposé, nous trouvons Paula (contrib. 13,23%), Marc (9,75%) et Rose (7,66%), qui sont des formateurs qui expriment un sentiment d'autodétermination élevé dans ce format, ainsi qu'un sentiment d'efficacité et une certaine autonomie. L'indicateur T8 étant le plus largement contributif de cet axe avec 16,55%, et s'opposant nettement à H8 en termes de signification, nous retenons le « *besoin de maîtrise* » pour nommer cet axe.

En résumé, le **plan factoriel 1, 2 croise une logique d'interdépendance et une logique de maîtrise**. Ces résultats nous permettent de penser que l'axe 1 *Interdépendance* rend bien compte des logiques personnelle-dialogique dans l'engagement, et que cette opposition exprime les logiques dominantes de l'engagement dans cette activité. En revanche, l'opposition techniciste-herméneutique n'est pas

retrouvée telle quelle sur l'axe 2. Celui-ci rend plutôt compte d'une opposition aisance-besoin de maîtrise, qui peut décrire à la fois l'engagement des formateurs novices par opposition aux expérimentés, mais aussi une opposition entre lâcher-prise et besoin de contrôle, que nous tenterons de repérer dans les pratiques situées.

7.2.2. Constitution et analyse des sous-groupes de formateurs

Observons à présent **comment se distribuent les grappes d'indicateurs sur le plan factoriel 1, 2 de l'AFC**. Ces grappes d'indicateurs nous ont permis de délimiter six sous-groupes (Figure 33), dès lors que les noms de formateurs figuraient à proximité de grappes d'indicateurs. Cette délimitation a été réalisée manuellement, en considérant la proximité de sens des indicateurs.

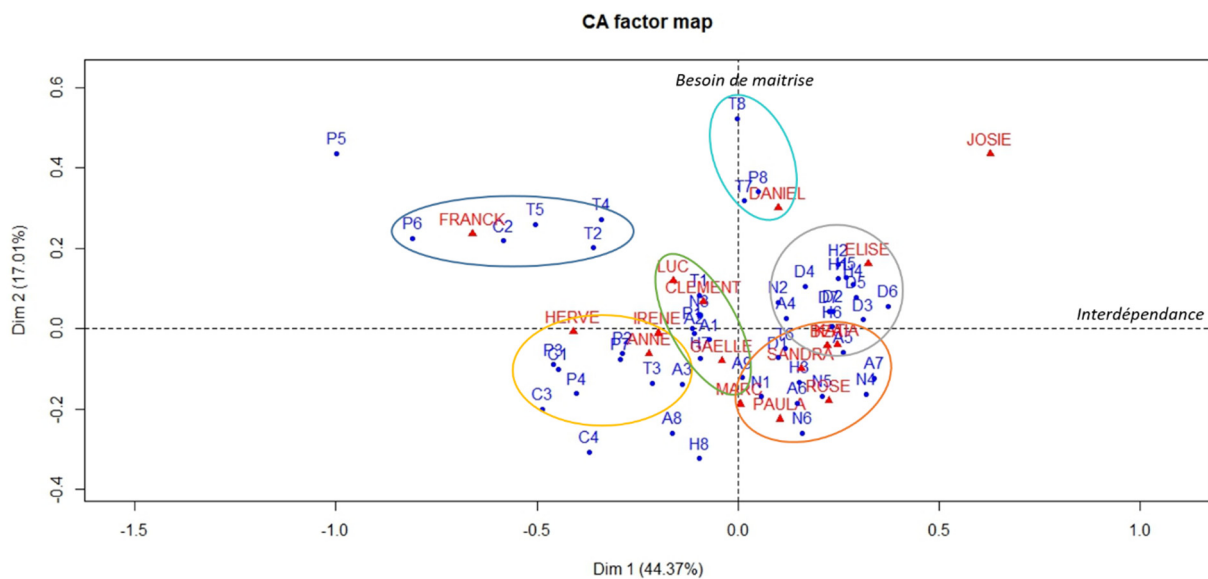


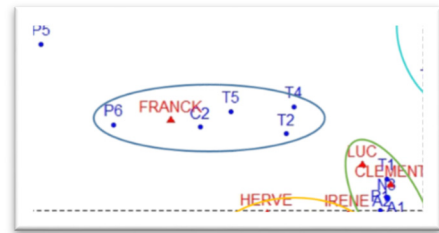
Figure 33 : Plan factoriel AFC avec sous-groupes de formateurs et nomination des axes

Nous avons vu que quelques formateurs sont assez isolés ou sont peu caractéristiques d'indicateurs spécifiques. C'est le cas pour Daniel et Josie, dont nous venons de rappeler qu'ils sont formateurs expérimentés, mais novices dans l'activité SCPE, donc ayant un fort besoin de maîtrise. Leur profil d'engagement dans l'activité n'est sans doute pas stabilisé. Mais Élise, elle aussi novice en SCPE et formatrice expérimentée, en revanche, concentre beaucoup d'indicateurs, ce qui la rend assez représentative. De même, Franck, avec son profil très contrasté, rassemble cinq indicateurs qui le spécifient et forme ainsi un sous-groupe, mais il est le seul formateur représentatif de ce sous-groupe (nous savions déjà qu'il se distinguait assez nettement de ses collègues, bien que notre évaluation de son profil ait été biaisée). Nous remarquons aussi que Béa et Katia se situent à l'intersection de deux sous-groupes.

Regardons à présent ce qui spécifie les six sous-groupes constitués.

a) Étude du sous-groupe n°1 (bleu foncé)

Observons ici le **sous-groupe n°1**, situé dans le quadrant supérieur gauche. Comme nous venons de l'évoquer, il ne comprend qu'un seul formateur, Franck (Ifsi 1). Nous savons que Franck a un profil personnel-techniciste très marqué et qu'il est peu représentatif du panel, ce qui se confirme ici, avec trois indicateurs T. Il est caractérisé par cinq indicateurs dont un seul indicateur de forme (calculée) :



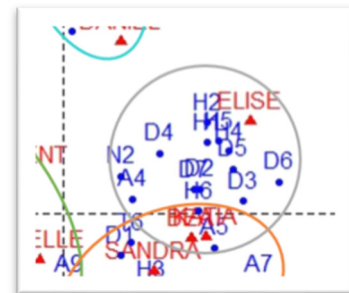
Logique ou forme	Nb	Indicateurs
Logique personnelle	1	P6 (S'autoévalue, apprend plutôt seul, n'a pas (ou peu) recours aux autres, au collectif)
Logique Techniciste	3	T2 (Centré sur l'acquisition d'automatismes, la mise en application des savoirs, la mesure des écarts) ; T4 (Volonté de se conformer à/Référence fréquente à la norme, à la règle, aux recommandations) ; T5 (Posture d'expert (des soins et/ou de la simulation),)
Forme calculée	1	C2 (Utilise le format dans une stratégie de dérivatif, voire d'évitement)

Tableau 29 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 1

L'AFC montre donc la singularité de ce profil. Elle confirme la forte indépendance de ce formateur, dans sa manière d'exercer et de se développer. Pour autant, elle révèle aussi un fort besoin de contrôle sur les connaissances des étudiants et situe ce formateur dans une perspective normative en référence aux normes et au référentiel.

b) Étude du sous-groupe n°2 (gris)

Ce sous-groupe est situé dans le quadrant supérieur droit, et empiète sur le quadrant inférieur droit. Il est représenté par trois formatrices : Élise et Béa (Ifsi 1) et Katia (Ifsi 2), qui sont représentées par une majorité d'indicateurs des logiques dialogique et herméneutique, ce qui exprime la forte corrélation positive entre ces deux logiques, comme nous l'avons dit *supra*. Trois indicateurs de forme s'y ajoutent



(forme affective et normative), et ceux-ci sont en lien avec les relations sociales. Ces trois formatrices se caractérisent par un fort rapport d'interdépendance avec leurs pairs et une attirance pour les interactions sociales, tant avec les étudiants qu'avec leurs collègues, interactions qu'elles s'emploient à faciliter. Nous retiendrons **quatorze indicateurs** :

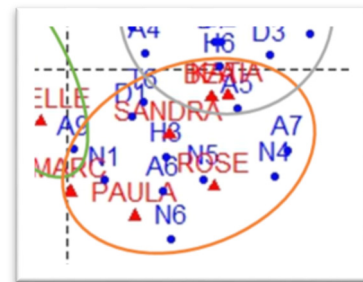
Logique ou forme	Nb	Indicateurs
Logique Dialogique	6	D2 (centration sur le groupe et les interactions sociales) ; D3 (attrait pour la dimension collégiale de l'activité) ; D4 (attrait pour la relation de proximité avec les apprenants) ; D5 (recherche la confiance et la participation) ; D6 (considère le collectif comme un soutien, une ressource) ; D7 (besoin de reconnaissance)
Logique Herméneutique	5	H1 (attrait pour la réflexivité) ; H2 (centration sur le développement professionnel de l'étudiant) ; H4 (questionnement éthique) ; H5 (posture d'accompagnement) ; H6 (cherche à analyser sa pratique pour gagner en compétences)
Forme Affective	2	A4 (attrait pour la relation de proximité que le format occasionne) ; A5 (attrait pour le travail en équipe)
Forme Normative	1	N2 (éprouve un sentiment du devoir vis-à-vis des étudiants, des pairs)

Tableau 30 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 2

Ce qui intéresse avant tout ces formatrices dans le format SCPE, c'est à la fois l'occasion de faire de l'analyse de la pratique, et la relation pédagogique de proximité avec les étudiants, pour lesquels elles visent la construction d'une posture professionnelle. Elles se questionnent sur les enjeux éthiques relatifs à l'utilisation de la SCPE et sur sa plus-value dans le dispositif, et éprouvent un sentiment du devoir envers les étudiants en s'engageant dans cette activité. Enfin, elles sont interdépendantes dans le sens où elles considèrent le(s) pair(s) comme un soutien, un *alter ego* complémentaire, une ressource de développement.

c) Étude du sous-groupe n°3 (orange)

Ce sous-groupe, situé dans le quadrant inférieur droit, comprend les quatre formateurs de l'Ipsi 3 (Marc, Paula, Sandra et Rose), ainsi que Béa (Ipsi 1) et Katia (Ipsi 2) qui appartiennent aussi au sous-groupe n°2. Sont présents **douze indicateurs**, assez rapprochés, majoritairement des indicateurs de forme affective et normative :



Logique ou forme	Nb	Indicateurs
Logique Dialogique	1	D1 (s'investit pour la collectivité : institution, groupe de pairs, apprenants)
Logique Herméneutique	2	H3 (attrait pour le format parce qu'il bouscule ses cadres de référence), H6 (cherche à analyser sa pratique pour gagner en compétences)
Logique Techniciste	1	T6 (recherche de méthode pour améliorer sa pratique)
Forme affective	4	A5 (attrait pour le travail en équipe) ; A6 (apprécie les opportunités de développement professionnel) ; A7 (sentiment d'appartenance à l'institution et au groupe de pairs) ; A9 (propos traduisant un fort engouement)
Forme normative	4	N1 (loyauté vis-à-vis de l'institution) ; N4 (solidarité vis-à-vis des pairs) ; N5 (devoir de se développer pour être performant) ; N6 (s'implique pour optimiser les compétences collectives)

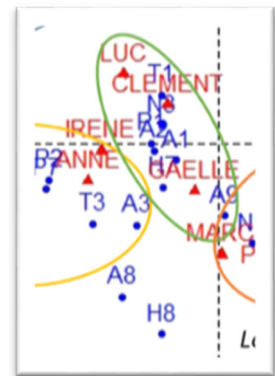
Tableau 31 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 3

Les formateurs de ce sous-groupe sont aussi plutôt interdépendants les uns vis-à-vis des autres. Cette interdépendance s'entend comme la volonté de travailler ensemble et de se développer ensemble. L'appartenance sociale au collectif de travail est très forte. La solidarité, le soutien et le partenariat avec les pairs font partie intégrante de leur engagement, voire même en sont le motif premier. Rappelons ici

que la fréquence relative des formes (analyse lexicale) mettait en évidence un discours plus centré sur le formateur que leurs collègues des autres Ifsi. Nous avons montré grâce à l'analyse lexicale, que le discours des formateurs de l'Ifsi 3 était majoritairement tourné vers les pairs, ce qui se confirme ici, avec l'introduction des indicateurs de forme. La forme normative est notamment particulièrement présente dans ce sous-groupe et leur engagement est dirigé vers l'organisation et le collectif. Au sein du cadre organisationnel, ils estiment avoir une liberté de décision et d'action (c'est le cas en particulier chez les quatre formateurs de l'Ifsi 3), et sont particulièrement proactifs pour monter en compétences, recherchant à la fois des aides méthodologiques et humaines (auprès de leur pairs) ; le besoin de maîtrise est peu marqué chez eux bien qu'ils recherchent des méthodes pour gagner en qualité de pratique, mais ils sont attirés par l'innovation en aimant être « bousculés » dans leurs habitudes. Ils témoignent d'une appétence pour l'incertitude. Ils sont agents au sens de Bandura (1997/2007, p. 16), dans la mesure où ils « [usent] de pensée stratégique sur la manière de gérer [leur] environnement et évaluent ultérieurement la pertinence de [leurs] connaissances, de [leurs] aptitudes cognitives et de [leurs] stratégies comportementales ». Ils montrent aussi une logique d'apprenance (Carré, 2005) ; celle-ci est définie comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ». Cette disposition est particulièrement marquée chez les formateurs de ce sous-groupe, qui recherchent au sein de l'organisation et hors les murs des opportunités d'apprentissage, utilisant les ressources disponibles et accessibles, notamment auprès de leurs pairs, pour se développer dans et pour l'activité.

d) Étude du sous-groupe n°4 (vert)

Les formateurs appartenant à ce sous-groupe, sont situés à l'interface de deux quadrants, à gauche et au centre du schéma. Ces formateurs sont plus indépendants que leurs collègues des sous-groupes 2 et 3, et il y a une tension sur le besoin de maîtrise. Figurent ici trois formateurs : Gaëlle et Clément (Ifsi 1), ainsi que Luc (Ifsi 2). **Huit indicateurs** les caractérisent:



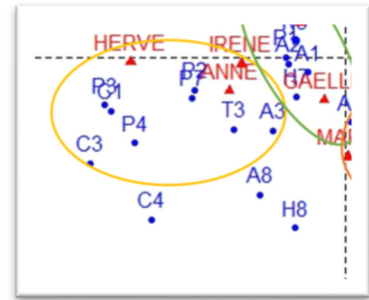
Logique ou forme	Nb	Indicateurs
Logique Herméneutique	1	P1 (Attrait pour le format parce qu'il fait écho à son identité infirmière)
Logique Techniciste	1	T1 (Attrait pour la proximité avec les situations de soins)
Logique Herméneutique	1	H7 (Attrait pour l'expérimentation, l'innovation)
Forme affective	3	A1 (Attrait pour le format pour ses qualités intrinsèques : techniques et proches de la clinique) ; A2 (Epreuve du plaisir et une satisfaction professionnelle dans l'activité) ; A9 (Propos traduisant l'engouement, une appétence forte)
Forme normative	2	N3 (Pense contribuer à former des professionnels compétents grâce au format)

Tableau 32 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 4

Dans ce sous-groupe, nous retrouvons des formateurs dont l'identité infirmière est assez marquée, et pour lesquels le format est l'occasion de retrouver le contexte des soins. La notion de plaisir est une composante majeure de leur engagement dans ce format. Elle se retrouve dans une forme affective très marquée, signifiant une composante émotionnelle forte dans la relation à ce format. Ces caractéristiques s'expriment particulièrement chez ces trois formateurs.

e) Étude du sous-groupe n°5 (jaune)

Les formateurs appartenant à ce sous-groupe, sont aussi situés à l'interface de deux quadrants, plutôt dans le quadrant inférieur gauche. Mais chez eux, la logique d'indépendance est plus affirmée que chez leurs collègues du sous-groupe n°4. Nous remarquons que deux des trois chefs de projets y figurent (Anne et Irène), qui ont une appétence pour le leadership et l'autonomie, ainsi qu'Hervé (Ipsi 2), qui se montre plutôt indépendant dans sa manière d'envisager la



conduite des séances, compte-tenu de sa longue expérience antérieure. Nous remarquons en outre que ces trois formateurs ont été identifiés comme présentant un profil personnel-techniciste (profils cependant plus nuancés que celui de Franck, mais si l'on considère les évaluations inter-juges, nous pourrions dire que Franck se rapproche probablement de ce sous-groupe). Sont présents **huit indicateurs** :

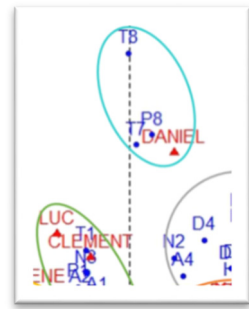
Logique ou forme	Nb	Indicateurs
Logique personnelle	4	P2 (centré sur son plaisir, sa satisfaction) ; P3 (utilisation du format pour servir son projet) ; P4 (obtient des bénéfices secondaires) ; P7 (attirait pour l'autonomie)
Logique Techniciste	1	T3 (attirait pour la dimension technologique et/ou ludique du format)
Forme affective	1	A3 (sentiment d'identification à la cible)
Forme calculée	2	C1 (utilise le format pour les bénéfices secondaires visés ou obtenus) ; C3 (vise ou obtient une forme de reconnaissance, de valorisation)

Tableau 33 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 5

Dans ce sous-groupe, les formateurs bénéficient (ou souhaitent bénéficier), grâce à ce format, d'une forme de reconnaissance sociale, puisqu'il leur permet d'obtenir une place particulière dans l'équipe (leadership). La dimension identitaire en lien avec la reconnaissance sociale est très présente chez eux. La SCPE est une composante importante de leur projet professionnel, ce que confirme la logique personnelle dominante, avec trois indicateurs de logique personnelle et deux indicateurs de forme calculée. Les formateurs de ce sous-groupe ont un degré d'engagement plutôt élevé car ils sont reconnus experts par leurs pairs, leurs supérieurs hiérarchiques, et/ou parce que la SCPE représente parfois une part très importante de leur activité globale (pour Anne et Irène, les chefs de projet) et un instrument pour atteindre leurs buts.

f) Étude du sous-groupe n°6 (bleu clair)

Enfin, le **sous-groupe n°6**, situé à l'interface des deux quadrants supérieurs, proche du pôle « besoin de maîtrise », ne comprend qu'un seul formateur, Daniel. Nous savons que Daniel est le seul formateur qui présente un profil dialogique-techniciste, mais nous ne retrouvons pas d'indicateur de logique dialogique. En revanche, il est caractérisé par **trois indicateurs**, qui le reclassent dans un profil plutôt personnel-techniciste, et il ne présente aucun indicateur de forme :



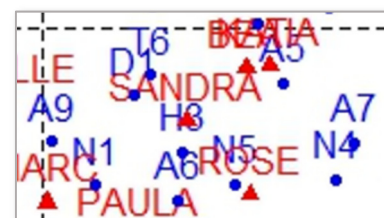
Logique ou forme	Nb	Indicateurs
Logique personnelle	1	P8 (Epreuve un besoin de confort et de stratégie)
Logique Techniciste	2	T7 (Répond à une prescription institutionnelle ou réglementaire) ; T8 (Besoin de maîtrise, crainte ou peu d'attrait pour l'incertitude)

Tableau 34 : Indicateurs représentatifs du sous-groupe 6

Ce sous-groupe, caractérisé par seulement trois indicateurs, met néanmoins en évidence le besoin de maîtrise très fort repéré chez Daniel, formateur expérimenté mais novice dans l'activité, et qui exprime un besoin de soutien méthodologique et humaine pour pouvoir conduire les séances. Nous pensons que ce sous-groupe n'est pas stabilisé. Le peu d'indicateurs qui le caractérisent en font une catégorie peu pertinente, ou une catégorie « provisoire » qui pourrait regrouper des formateurs novices.

8. Quatre « méta-indicateurs » pour décrire les profils d'engagement dans l'activité SCPE

Les différentes étapes de l'analyse des entretiens nous permettent d'envisager une typologie spécifique des profils d'engagement dans l'activité SCPE. Grâce à l'AFC, nous pouvons mettre en évidence de nouvelles catégories en caractérisant les sous-groupes d'individus résumant les indicateurs qui les représentent le plus. L'objectif, comme nous l'avons évoqué plus haut, est de formaliser des indicateurs qui résument beaucoup de variables : on parlera alors d'*indicateur synthétique a posteriori* (Cibois, 2007). Par exemple, en bas et à droite sur le schéma de la figure 31 (voir grossissement ci-contre), les indicateurs N1 (Prend à cœur la mission confiée par loyauté envers l'institution) et D1 (S'investit pour le collectif), sont situés dans le même quadrant (en bas à droite) et, bien qu'ils décrivent chacun une forme normative ou une logique dialogique, ils traduisent tous deux une même dimension faisant référence à la « loyauté vis-à-vis de l'organisation » ; cet intitulé devient donc un *indicateur synthétique a posteriori*, comprenant des dimensions normative et dialogique. À



proximité, nous trouvons deux indicateurs très rapprochés : A7 (Éprouve un sentiment d'appartenance à l'institution ou au groupe de pairs) et N4 (Éprouve un sentiment de solidarité vis-à-vis des pairs) qui renvoient tous deux à l'engagement vis-à-vis des pairs, dans une forme d'engagement à la fois affective et normative. Ces deux indicateurs synthétiques ont en commun l'idée d'un engagement dirigé vers le collectif de travail. Les formateurs dont les noms figurent à proximité sont donc spécifiés par ces indicateurs synthétiques, qui représentent une caractéristique forte de leur profil.

Ayant réalisé cette démarche d'agrégation pour les indicateurs des quatre sous-groupes repérés comme les plus représentatifs, nous proposons alors des « méta-indicateurs », résumant et regroupant plusieurs indicateurs et indicateurs synthétiques proches en distance dans le nuage de points et proches dans la cohérence de sens entre eux :

Indicateurs et indicateurs synthétiques <i>a posteriori</i>	« Méta-indicateurs » de l'engagement dans l'activité SCPE
T1 / A1 (attire pour la proximité avec les situations de soins, priorité à la fidélité clinique)	S'engage dans l'activité pour sa résonance avec le métier d'infirmière et les soins
P1 (SCPE fait écho à son identité de soignant)	
N3 (pense former, via la SCPE, des professionnels compétents)	
P3 / C1 (utilise le format pour servir son projet professionnel ; pour servir ses ambitions personnelles)	S'engage dans l'activité pour atteindre des buts personnels
P4 / C3 (obtient, ou vise, via la SCPE, des bénéfices secondaires (valorisation, reconnaissance))	
P7 (attire pour l'autonomie)	
D2 (centration sur le groupe et la dynamique d'interactions)	S'engage dans l'activité pour sa dimension sociale et pédagogique
D3 / A5 (attire pour la co-animation et la dimension collégiale de l'activité, le travail en équipe)	
D4 / A4 (attire pour la relation de proximité avec les apprenants)	
H1 (attire pour la réflexivité)	
H4 (s'interroge sur la dimension éthique)	S'engage vis-à-vis du collectif et du projet
N1 / D1 (loyauté vis-à-vis de l'organisation)	
N6 (s'implique pour optimiser la qualité des pratiques collectives)	
A7 / N4 (sentiment d'appartenance au groupe, solidarité vis-à-vis des pairs)	
H6 / T6 / N5 (cherche à analyser sa pratique pour gagner en compétence, recherche de méthode, se fait un devoir de se développer pour être performant)	

Tableau 35 : Quatre méta-indicateurs de l'engagement dans l'activité SCPE

Ainsi, nous obtenons quatre « **méta-indicateurs** » reflétant deux cibles principales : l'une est orientée vers l'objet de l'action pédagogique (l'apprenant) et l'autre vers le sujet de l'action (le formateur) ; chaque cible se subdivise donc en deux méta-indicateurs :

- Pour la cible « apprenant », les deux méta-indicateurs sont :
 - « **S'engage dans l'activité pour sa résonance avec le métier d'infirmière et les soins** » : le formateur vise la « production » d'un professionnel opérationnel et le développement des compétences de l'apprenant dans une perspective d'adaptabilité aux réalités du terrain. L'action du formateur est plutôt orientée vers le résultat, avec une priorité pour l'objectivation du lien entre théorie et pratique, et un objectif d'efficacité. La visée est professionnalisante.

- « **S'engage dans l'activité pour sa dimension sociale et pédagogique** » : cet indicateur associe principalement les logiques dialogique et herméneutique, dont nous avons montré qu'elles sont très fortement liées. L'objet de l'action pédagogique est la construction d'un professionnel réflexif, dans une logique plutôt centrée sur le processus d'apprentissage et le développement professionnel. La visée est donc plutôt développementale. La forme affective est dominante.
- Pour la cible « formateur », les deux méta-indicateurs sont :
 - « **S'engage dans l'activité pour atteindre des buts personnels** » : cet indicateur traduit une utilisation instrumentalisée du format dans une perspective de projet professionnel ou comme moyen d'obtenir des bénéfices secondaires en termes d'accès à une formation ou à une position sociale. La logique est personnelle, avec une forme calculée dominante.
 - « **S'engage vis-à-vis du collectif et du projet** » : cet indicateur associe la dimension constructive de l'activité et sa dimension collective, dans l'objectif d'une montée en compétence collective et d'une montée en qualité pour le dispositif SCPE ; c'est une logique dialogique intégrant une composante affective et normative forte.

Ces quatre méta-indicateurs nous semblent résumer les principales logiques d'engagement dans l'activité SCPE, traduisant notamment la dualité personnelle-dialogique largement mise en évidence par l'AFC. Une seconde dualité opposerait une logique professionnalisante et une logique développementale – du point de vue du formateur – en référence aux deux grandes perspectives théoriques du développement professionnel (Uwamarya et Mukamurera, 2005 ; Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009). Dans la perspective professionnalisante, l'apprenant est vu comme construisant des savoirs professionnels dans le but d'acquérir de l'efficacité pour le travail et l'apprentissage est provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. Dans la perspective développementale, s'appuyant sur les travaux de Piaget, l'apprentissage est vu comme un mouvement progressif de construction de ressources cognitives et/ou affectives nécessaires pour grandir et se construire comme professionnel.

Ces dualités révèlent à la fois l'objet de l'action pédagogique (l'apprenant) et le sujet qui opère l'action (le formateur). Ces méta-indicateurs laissent entrevoir des profils spécifiques de l'engagement dans cette activité. Cependant, avant de formaliser une typologie de profils d'engagement dans l'activité SCPE, nous avons besoin de regarder les pratiques effectives pour confirmer ces logiques à l'œuvre. Autrement dit, il nous faut observer comment elles opèrent en situation.

Chapitre III : Synthèse de la partie 4

Le premier chapitre présentait les caractéristiques des trois instituts et du panel des seize formateurs rencontrés. Nous retenons que ces instituts sont comparables du point de vue de leur antériorité vis-à-vis du développement de la SCPE et de la manière dont l'activité est organisée. Celle-ci est structurée en groupe projet piloté par un formateur référent. Les enjeux stratégiques et politiques mis au jour confirment que **cette activité est bien une « place forte » dans ces trois instituts.** Ces caractéristiques assez similaires (bien que chaque organisation ait ses particularités) permettent de dire que, dans ces trois instituts, les conditions d'exercice de l'activité sont plutôt favorables à l'engagement des formateurs dans l'activité, en termes d'accès à des ressources matérielles et humaines. Ainsi, les facteurs environnementaux, considérés ici indépendamment des représentations que s'en font les individus, présentent des similitudes en termes de conditions et d'opportunités pour s'engager dans l'activité SCPE. Nous reviendrons sur ces facteurs en partie 6.

Le panel de seize formateurs, comprenant les trois chefs de projet, montre notamment que ces formateurs sont généralement très engagés, participant pour neuf d'entre eux au groupe de pilotage depuis l'origine du déploiement de l'activité, quatre ans plus tôt. Par ailleurs, douze d'entre eux ont communiqué et/ou publié sur leur expérience du format (ou l'auront fait au cours de la période de notre étude), ce qui est un signe fort de leur engagement. De plus, six d'entre eux sont engagés dans la formation de leurs pairs, ce qui témoigne de leur montée en expertise dans ce format.

Le deuxième chapitre, composé de huit sections, présente les différentes étapes de l'élaboration des profils d'engagement, à partir des modèles de Meyer et Allen (1991) et de De Ketele (2013). L'analyse thématique a permis dans un premier temps la construction de 50 indicateurs pour décrire les critères de formes et de logiques d'engagement ciblées sur l'activité SCPE. La mesure de ces indicateurs, couplée à une analyse lexicographique, a mis en évidence un profil dominant pour les formes et les logiques d'engagement. La validité de ces mesures a été éprouvée au moyen d'une évaluation inter-juges, en sollicitant trois évaluateurs externes ; cette évaluation montre une bonne fiabilité des mesures pour au moins cinq des huit profils testés.

Le profil de formes dominant, présenté par dix formateurs, montre une forme affective forte, une forme normative assez forte à forte, et une forme calculée modérée. Cela signifie que ces formateurs éprouvent majoritairement un lien de nature affective pour ce format, en particulier parce qu'il les rapproche du monde des soins, qu'ils y voient de ce fait un moyen pertinent pour former les futurs professionnels et parce qu'ils aiment la relation de proximité qu'il procure, tant avec les étudiants qu'avec leurs pairs. La forme normative, très marquée aussi, reflète un engagement vis-à-vis des pairs (solidarité, soutien, envie de garantir les bonnes pratiques et de faire vivre le projet institutionnel).

Le profil de logiques dominant, présenté par onze formateurs (les mêmes à deux personnes près), met en évidence un profil de « validité écologique » avec des dimensions dialogique et herméneutique dominantes. Ces formateurs s'engagent dans ce format parce qu'il leur permet de travailler en collaboration étroite avec leurs pairs et dans une interaction constructive avec les étudiants. Ils apprécient notamment de pouvoir les aider à « donner du sens à leurs pratiques ». Ce qui domine aussi est que, *via* ce format, ces formateurs s'attellent à une remise en question de leurs propres pratiques et trouvent, grâce à la co-animation, des opportunités de progression en termes de compétences pédagogiques. Un second profil, présenté par quatre formateurs, montre des logiques plutôt personnelle et techniciste. Dans ce cas, le format est utilisé comme un moyen d'atteindre des buts personnels.

Les deux profils de logiques d'engagement les plus contrastés ont été illustrés par les monographies de Rose (dialogique-herméneutique) et de Franck (personnel-techniciste). Les profils des autres formateurs ont été présentés de façon plus synthétique. Afin de croiser les indicateurs de formes et de logiques d'engagement, un test de corrélation a été réalisé, ainsi qu'une analyse factorielle des correspondances. Cette dernière fait émerger **quatre méta-indicateurs résumant les principales logiques d'engagement dans l'activité SCPE.**

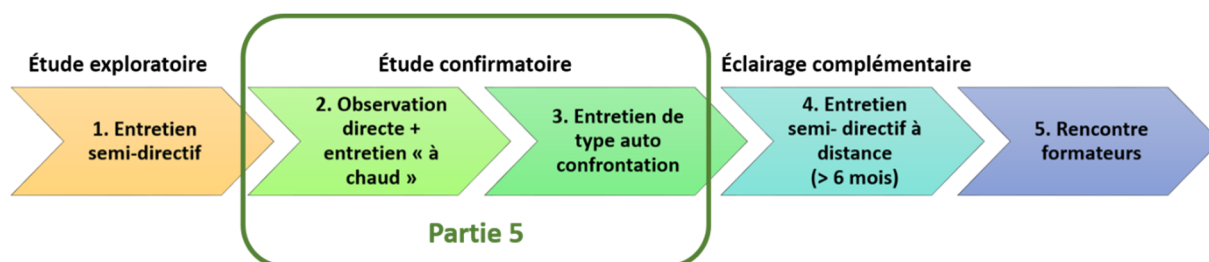
Dans cette partie, **l'utilisation complémentaire de différentes méthodes d'analyse des données**, telles que l'analyse thématique, l'analyse lexicale, couplées à des analyses statistiques comme l'analyse factorielle des correspondances, nous a permis de trianguler nos résultats et leur donner ainsi une meilleure cohérence interne. L'AFC a notamment mis en évidence la **forte dimension d'interdépendance de l'engagement dans l'activité, avec une tension sur les logiques personnelle et dialogique** (avec une opposition indépendance-interdépendance). Elle a aussi fait émerger ce que nous pouvons considérer comme **une tension entre appétence pour l'incertitude et besoin de maîtrise.** Ce dernier point sera particulièrement exploré au cours de l'étude confirmatoire, dans l'observation des pratiques en situation.

Nous allons regarder à présent si et comment ces profils s'expriment en situation pédagogique.

PARTIE 5 :

Résultats de l'étude confirmatoire relative aux manifestations de l'engagement dans l'activité SCPE

Partie 5 : Résultats de l'étude confirmatoire relative aux manifestations de l'engagement dans l'activité SCPE



Notre intention, dans cette étude confirmatoire, est d'objectiver les manifestations de l'engagement dans l'activité SCPE et de vérifier notre hypothèse générale relative à la traduction des profils d'engagement au cœur des pratiques pédagogiques. Cette étude s'appuie sur les observations en situation et les entretiens d'explicitation par autoconfrontation.

En référence à la méthodologie évoquée partie 3, chapitre II, section 3, nous présenterons les résultats de cette investigation de la façon suivante : à partir des macro-préoccupations et des gestes professionnels ciblés, nous tenterons de montrer en quoi certaines pratiques peuvent être révélatrices des profils d'engagement. Ainsi, nous pourrions croiser ces nouveaux éléments avec les résultats de la première étude afin de confirmer, de nuancer ou de réviser les profils d'engagement précédemment élaborés.

Cette seconde analyse se veut également une contribution à la documentation de l'activité du formateur en simulation clinique, au moyen de l'étude de ses gestes professionnels, à partir des modèles de l'agir enseignant de Jorro (2006) et du multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009).

Cette partie est composée de trois chapitres. Le premier décrit les séances observées dans leurs caractéristiques communes ; il précise leur déroulement et le rôle des formateurs. Le deuxième chapitre se cible sur les gestes professionnels des formateurs en fonction des quatre préoccupations identifiées par Bucheton et Soulé (2009). Le lien avec les profils d'engagement sera mis au jour au fil des différentes sections de ce chapitre. Le troisième chapitre constituera la synthèse de cette cinquième partie.

Les objectifs opératoires de cette étude se déclinent comme rappelé dans le tableau suivant (Tableau 36) :

Objectifs de l'étude confirmatoire		
a)	Repérer les manifestations de l'engagement dans les pratiques situées et les analyser à partir des modèles de l'agir enseignant de Jorro (2006) et Bucheton et Soulé (2009).	
b)	Affiner les profils d'engagement des seize formateurs dans l'activité SCPE	
Matériau : observation en situation (notes du chercheur, enregistrements audio), débriefing à chaud, et entretien d'auto-confrontation post-séance (étapes 2 et 3)		
Chapitre 1. Présentation des séances observées		
Chapitre 2. Les gestes professionnels		
1. Créer l'atmosphère	Moments critiques : <ul style="list-style-type: none"> • Enrôler les étudiants dans l'exercice, • Installer les conditions de mise en œuvre de la réflexivité 	Explicitation des épisodes « briefing » et « installation du groupe et du formateur pour le débriefing » Gestes langagiers, gestes éthiques, gestes de mise en scène du savoir et gestes d'ajustement
2. Piloter la séance	Moments critiques : <ul style="list-style-type: none"> • Co-animer avec le pair • Guider l'étudiant en cours d'exercice simulé • Sélectionner des moments à débriefer 	Explicitation des épisodes « concertation et collaboration », « exercice simulé » et « débriefing » Gestes de mise en scène du savoir et gestes d'ajustement
3. Etayer la conceptualisation de l'action	Moment critique : <ul style="list-style-type: none"> • Conduire le débriefing 	Explicitation d'épisodes emblématiques de la posture du formateur dans le débriefing Gestes langagiers, gestes éthiques et gestes d'ajustement
4. Tisser le sens	Moment critique : <ul style="list-style-type: none"> • Clore la séance 	Explicitation de l'épisode « clôture de la séance » Gestes langagiers et gestes d'ajustement
Chapitre 3. Synthèse		

Tableau 36 : Objectifs et stratégie d'analyse pour l'étude confirmatoire

Chapitre I : Présentation générale des séances observées

Dans ce chapitre, nous allons planter le décor afin que le lecteur puisse se représenter la situation de formation et les principales tâches que le formateur est amené à faire dans les séances de SCPE, quels que soient les objectifs et les artéfacts utilisés.

Les séances observées s'adressaient à des étudiants infirmiers de la première à la troisième année de formation. Deux d'entre elles cependant s'adressaient à un public d'élèves aides-soignants (EAS) ou d'élèves auxiliaires de puériculture (EAP) – les formateurs de l'Ifsi intervenant aussi auprès de ces différents publics pour l'activité SCPE notamment, et en binôme avec les formateurs de ces instituts – mais les objectifs pédagogiques étaient comparables à ceux visés pour des étudiants infirmiers de première année. Le simulateur était soit un mannequin haute-fidélité, soit un comédien ou un formateur jouant le rôle du patient.

Les tableaux de la page suivante (Tableaux 37 et 38) résument les caractéristiques des séances observées. Nous voyons qu'elles durent entre une demi-journée et une journée chacune, ce qui a permis d'observer chaque formateur à plusieurs reprises sur le même type d'activité (notamment la conduite de débriefing).

Bien que les artéfacts aient été différents (mannequin ou patient simulé), les séances se déroulaient toutes selon le même modèle, ainsi que nous l'avons précisé en partie 3, au chapitre II, section 3.

	IFSI 1						
	ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL	ELISE	FRANCK	GAELE
Durée de la séance observée	journée	journée	journée	journée	demi-journée	journée	demi-journée
Nombre total de scénarii sur la séance clé	4	4	4	4	2	4	2
Nb de scénarii débriefés par le formateur/séance-clé	2	2	2	2	2	2	2
Nombre de groupes observés	2	2	3	3	1	2	1
Public d'étudiants	3A	2A	2A	3A	2A	3A	EAP
Type d'artéfact	Mannequin et acteur (comédien pro)	Acteur (comédien pro)	Acteur (Infirmière) et mannequin	Mannequin et acteur (comédien pro)	Acteur (comédien pro)	Mannequin	Acteur (comédien pro)
UE support	UI C4-C9 (sit. d'urgence)	soins éducatifs	soins relationnels et UI C4-C9	UI C4-C9 (sit. d'urgence)	soins éducatifs	UI C4-C9 (sit. d'urgence)	soins relationnels

Tableau 37 : Caractéristiques des séances observées⁶⁹, Ifsi 1

	IFSI 2				IFSI 3				
	HERVE	IRENE	JOSIE	KATIA	LUC	MARC	PAULA	SANDRA	ROSE
Durée de la séance observée	demi-journée	demi-journée		demi-journée	demi-journée	demi-journée	demi-journée	demi-journée	demi-journée
Nombre total de scénarii	3	3		3	3	4	4	4	4
Nb de scénarii débriefés par le formateur	3	2	1	2	2	2	2	2	2
Nombre de groupes observés	1	1		1	1	2	4	4	2
Public d'étudiants / Nb	1A / 5	1A / 6		1A / 6	EAS / 6	2A / 12	2A / 6	2A / 6	2A / 12
Type d'artéfact	Acteur (comédien pro)	Acteur (comédien pro)		Acteur (comédien pro)	Acteur (comédien pro)	Acteur (Formateur)	Mannequin	Mannequin	Acteur (Formateur)
UE support	raisonnement clinique	raisonnement clinique		raisonnement clinique	raisonnement clinique	soins relationnels	Soins d'urgence	Soins d'urgence	soins relationnels

Tableau 38 : Caractéristiques des séances observées, Ifsi 2 et 3

Les séances observées se situaient dans le contexte des unités d'enseignement « raisonnement clinique (C1)⁷⁰ », « soins d'urgence (C4) », « soins éducatifs (C5) », « soins relationnels (C6) » ou encore dans le cadre de l'unité intégrative du semestre 5 visant l'acquisition des compétences C4 et C9 (où il était question de gérer en équipe une situation d'urgence). Les étudiants avaient bénéficié en amont

⁶⁹ Dans le tableau 37, nous remarquons que certains formateurs utilisent deux types d'artéfacts (le mannequin et l'acteur). Ce sont des formateurs qui ont été observés une première fois comme sujet principal, et qui ont été « binôme » d'un autre formateur du panel. Bien que la séance dans laquelle ils étaient sujet principal de l'observation ait fait préférentiellement l'objet de l'entretien d'autoconfrontation, des éléments relatifs à la seconde séance ont pu parfois être évoqués.

⁷⁰ Les compétences ciblées étaient, selon les séances : C1 « Analyser une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier » (il s'agit d'identifier les problèmes de santé d'une personne et les risques inhérents à sa situation au moment de sa prise en charge, dans les domaines physique, psychologique et social) ; C5 « Initier et mettre en œuvre des soins à visée éducative et préventive » ; C6 « Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins » ; C4 « Mettre en œuvre des soins à visée diagnostique et thérapeutique » ; C9 « Organiser et coordonner des interventions soignantes ».

de cours et de travaux pratiques relatifs aux prérequis nécessaires pour aborder les prises en charge en question. Le degré de complexité des scénarios variait en fonction du niveau d'études : les scénarios relatifs à la gestion de situations d'urgence (prendre en charge un patient dont l'état clinique se dégrade brutalement) ou de situations relationnelles complexes (entrer en relation avec un patient en souffrance psychique), étaient destinés à des étudiants de deuxième (2A) ou de troisième année (3A). En première année (1A), les scénarios visaient des situations plus « simples » : l'accueil du patient et le recueil de données en vue d'exercer son jugement clinique, visant à la compréhension de la problématique de santé et à l'identification des besoins de la personne. Chaque séance comportait deux à quatre scénarios et se déroulaient sur une demi-journée ou une journée. Le simulateur était soit un mannequin, soit un comédien ou un formateur jouant le rôle du patient. Les étudiants (par groupe de six à quinze personnes) avaient revêtu leur tenue professionnelle ; certains, à l'issue du briefing, s'étaient portés volontaires pour la situation. Les protagonistes étaient alors invités à entrer dans la « chambre » pour prendre en charge le patient, seuls, à deux ou à trois, selon le type de scénario.

Lors du briefing, souvent réalisé conjointement par les deux formateurs, les principes de l'apprentissage *via* la simulation étaient expliqués ou réexpliqués, la séance était resituée dans l'UE ciblée et les objectifs pédagogiques annoncés avec plus ou moins de précision. Une visite de l'environnement était systématiquement réalisée afin que les étudiants prennent leurs repères pour l'action. Ensuite, ils recevaient des informations relatives à l'état clinique du malade, au contexte d'hospitalisation et à la nature de la tâche à réaliser (par exemple, conduire un entretien d'accueil, procéder à l'observation clinique de la personne, ou encore être appelé à son chevet par l'aide-soignant car « *le patient ne se sent pas bien* »). Les formateurs demandaient des volontaires pour le scénario, ou le cas échéant (pour les groupes de six), expliquaient que chaque étudiant devait passer sur l'un des scénarios de la séance.

Toutes les séances étaient conduites par deux formateurs qui, généralement, alternaient conduite du débriefing et gestion technique du mannequin (ou du jeu d'acteur). Dans trois séances, le second formateur ne gérait que la fonction « technique », laissant au formateur observé la conduite du briefing et des débriefings, ce qui n'excluait pas sa participation au cours de ces derniers. Pour l'Ifsi 1, lorsque les formateurs sont au centre de simulation, un assistant technique est présent pour les assister le cas échéant sur la gestion des aléas techniques éventuels. Dès que les étudiants entraient en scène, l'un des formateurs (positionné en régie) pilotait le mannequin (voix du patient et gestion des paramètres cliniques) tandis que l'autre observait la situation afin d'en analyser l'évolution et décidait des interventions de guidage à réaliser. Il prenait généralement le rôle du médecin appelé en renfort ou celui d'un autre professionnel. C'est souvent ce formateur qui conduisait ensuite le débriefing. Parfois les enseignants étaient tous deux en régie et se concertaient sur les choix de guidage à opérer. D'autres fois, le formateur-débriefeur observait la scène retransmise sur écran vidéo, avec le groupe d'étudiants observateurs restés en salle de débriefing. La situation simulée durait généralement une dizaine de minutes.

Nous avons aussi regardé les documents utilisés par les formateurs comme supports de leur action. Ces documents, comparables d'un Ifsi à l'autre, comprennent différents éléments. Ces derniers sont d'abord la thématique générale, par exemple, pour les séances animées par Paula ou Sandra : « Prise en charge d'un patient dans un contexte infectieux, avec dégradation de l'état clinique » et la contextualisation de l'histoire clinique du patient, qui sera présentée aux étudiants lors du briefing. Figurent aussi l'objectif principal du scénario (« Permettre à l'étudiant de reconnaître les éléments de gravité d'une situation d'urgence et d'apporter une réponse adaptée ») et les objectifs d'apprentissage « secondaires » déclinés dans les domaines d'apprentissage cognitif, technique et comportemental. Les consignes de préparation de la salle sont indiquées et, le cas échéant, les paramètres cliniques du mannequin en situation initiale et en situation « dégradée » sont précisés. Concernant le guidage en cours d'exercice simulé, nous retrouvons une « fiche rôle patient » pour la voix du mannequin (ou pour le patient simulé) : « à l'arrivée des étudiants, vous vous plaignez d'avoir froid, de frissons, de fatigue. En fonction des questions qu'ils vous posent, vous dites « ça dure depuis une demi-heure » [...]. Vous demandez une couverture. Vous êtes angoissé ». Nous trouvons aussi une « fiche rôle infirmière du service » : « En réponse à l'appel des étudiants, vous ne pouvez pas venir tout de suite. Vous demandez les constantes (si non dites), les signes cliniques (si non dits), vous dites « j'arrive dès que possible » », sans qu'il y ait davantage de précision. Des consignes pour le rôle du médecin sont retrouvées dans d'autres documents, mais sont généralement constituées de quelques phrases-type assez succinctes sur le modèle suivant : « si les étudiants disent ceci, dire cela », « s'ils ne font pas ceci dans les 5 minutes, faire cela ». Ces documents comprennent, outre le déroulement opérationnel du scénario, quelques indications pour le formateur sur les points-clés à aborder au cours du briefing et du débriefing. L'encadré de la page suivante permet de se représenter l'intervention de guidage du formateur en cours de simulation, dans un scénario assez emblématique, celui d'une situation d'urgence (Encadré 1, page suivante).

À la fin de l'exercice, les étudiants étaient invités à rejoindre le groupe. Le débriefing débutait alors immédiatement avec l'expression des ressentis des protagonistes par rapport à l'expérience simulée, puis le travail de réflexivité sur l'action pouvait commencer. Le débriefing se terminait sur une synthèse des points évoqués. Ensuite, une pause était proposée aux étudiants, ce qui permettait aux formateurs de préparer la salle pour le scénario suivant, le cas échéant.

Le scénario met en scène un patient-mannequin dont l'état clinique va se dégrader. Deux étudiants infirmiers sont appelés à son chevet, en l'absence de l'infirmière occupée ailleurs. L'objectif d'apprentissage est en lien avec la construction de compétences cognitives, gestuelles et sociales dans le contexte des soins d'urgence : raisonnement clinique à partir des paramètres vitaux mesurés et des dires du « patient » et élaboration d'un diagnostic de situation clinique (reconnaitre l'évolution vers un état de choc septique), prise de décision concertée et mise en œuvre coordonnée des actions requises (appel téléphonique au médecin, mise en œuvre de mesures conservatoires).

Dans ce scénario, le formateur s'attend à intervenir à plusieurs niveaux :

- Faire varier les paramètres cliniques du mannequin en fonction des actions attendues, réalisées (ou pas) par les étudiants (par exemple, s'ils surélèvent ou pas les jambes du patient, s'ils lui mettent ou pas un masque à oxygène, s'ils mesurent des paramètres (et lesquels), etc.) ; dans ce cas, le formateur augmente ou fait baisser de la pression artérielle, augmente ou fait baisser la saturation en oxygène, etc., en fonction de l'efficacité clinique prévisible pour chaque action réalisée ou non ;
- Répondre à l'appel téléphonique en jouant le rôle du médecin ou de l'infirmière ; le formateur ajuste son intervention à la demande de l'étudiant et distille des indices ou prescrit des thérapeutiques, en fonction de ce qui lui est dit ou pas : selon la précision et la pertinence des données transmises par les étudiants, le « médecin » reconnaitra ou pas l'urgence à se déplacer ;
- Décider d'entrer lui-même dans la situation ou de faire intervenir un compère s'il le juge nécessaire pour aider à débloquer une situation qui s'enlise, ou complexifier une situation trop facilement gérée ; dans ce cas, il évalue les besoins et décide de la nature de l'intervention à opérer (soutien sur une tâche, perturbation).

Les interventions et indices délivrés visent, selon le cas, à faire évoluer la situation de façon crédible (en faisant varier les paramètres cliniques du mannequin), en fonction des actions des apprenants (ou de leur absence de réaction). Ils visent aussi à soutenir, réorienter, voire perturber, l'action des étudiants en fonction de leurs capacités, afin de faire en sorte que le scénario se déroule au plus près de ce qui a été envisagé.

Encadré 1 : Nature des interventions de guidage prévisibles de la part du formateur en cours de scénario ; exemple d'une situation d'urgence simulée

Chapitre II : Les gestes professionnels des formateurs

Dans ce chapitre, nous rendrons compte des gestes professionnels des formateurs et nous rechercherons ce qu'ils traduisent en termes de logiques d'engagement ; ce lien sera objectivé à la fin de chaque section. Nous illustrerons les gestes les plus significatifs avec des bribes de discours des formateurs, relevées en situation ou, pour l'essentiel, au cours de l'entretien post séance. Nous y ajouterons des éléments d'observation notés par nous. Quelques commentaires d'étudiants, relevés en situation ou à l'occasion du sondage en ligne réalisé après la séance, viendront compléter sporadiquement ces illustrations.

1. Créer l'atmosphère

Créer l'atmosphère consiste à créer l'espace dialogique. Cette préoccupation relève à la fois d'une éthique professionnelle et des conceptions profondes du formateur sur l'enseignement. Elle est particulièrement vive dans le format puisque l'enjeu est, d'une part, de favoriser l'échange entre étudiants, et d'autre part, de créer un climat de sécurité psychologique permettant à la fois l'engagement

des étudiants dans l'exercice, et leur capacité d'explorer sans crainte leurs processus de pensée, et le cas échéant les ressorts de l'erreur. Cette atmosphère est façonnée en grande partie par le formateur, et il en porte, selon nous, la plus grande part de responsabilité : dans la manière dont il envisage l'espace, le placement des étudiants, dont il enrôle les étudiants, suscite l'expression d'une parole libre et authentique, et permet la construction d'un sentiment de confiance.

Dans cette première section, nous nous focaliserons principalement sur certains **gestes éthiques et langagiers** (corporels et verbaux) qui nous semblent **plutôt révélateurs des logiques d'engagement personnelle et dialogique**, et peuvent constituer des indices de l'engagement dans l'activité. Nous regarderons ces gestes dans **deux moments critiques** pour le formateur :

- **L'enrôlement dans l'exercice simulé** (au **début** de la séance, au moment du briefing)
- **Et les conditions de la mise en œuvre de la réflexivité** (au **début** du débriefing).

En effet, nous savons que l'exercice simulé, exposant les apprenants au regard de leurs pairs, est particulièrement délicat : l'enjeu pour le formateur est donc de créer un climat dans lequel l'apprenant se sente en confiance, suffisamment pour qu'il accepte de se mettre en situation et de « faire comme si ». L'enjeu est élevé car cette mise en action conditionne la suite de la séance, puisque le débriefing utilisera le matériau expérientiel produit au cours de l'activité simulée. Ensuite, l'autre enjeu majeur est la participation des étudiants au cours du débriefing : cette participation active est vue comme la condition de la conceptualisation de l'action pour co-construire des modèles opératifs transférables. Ici, nous pensons que peut se concrétiser la posture pédagogique privilégiée et établir un lien avec les méta-indicateurs de l'engagement identifiés *supra*.

1.1. L'enrôlement des étudiants dans l'exercice

Rappelons que le briefing consiste à introduire la séance de SCPE : il comprend un premier temps d'introduction générale et un temps de visite de la « chambre du patient » afin de prendre connaissance de l'environnement et des conditions pratiques de l'action. Dans ce moment, il est notamment recommandé d'évoquer « l'absence de jugement porté, de pièges intentionnels de la part des formateurs, et bien entendu de risque pour le « patient » » (HAS, 2012). Les formateurs exposent les différents temps de la séance, ses objectifs et les attendus vis-à-vis des apprenants, tant dans l'exercice simulé que lors du débriefing. Puis vient le moment critique de recruter des volontaires pour l'expérience.

Parmi les gestes professionnels, la parole du formateur revêt une importance capitale, puisque le langage oral est l'outil premier de l'enseignant. Dans cette activité, la manière de présenter l'exercice va être déterminante pour amener les étudiants à s'engager dans l'expérience simulée. Comment ces formateurs utilisent-ils la parole ? Quelles précautions oratoires prennent-ils, ou pas, dans le choix des mots qu'ils prononcent et qu'est-ce qui sous-tend leurs choix ? Tous les formateurs déploient une stratégie visant à susciter la mobilisation, mais ils ne s'y prennent pas tous de la même manière. Nous l'illustrerons avec

les pratiques les plus significatives, en lien principalement avec des gestes langagiers et éthiques, ainsi que des gestes d'ajustement aux aléas : le choix des mots et la manière de parler, la manière de conduire la visite de l'environnement, et la façon dont ils s'y prennent pour gérer d'éventuelles réticences.

1.1.1. *Des stratégies utilisant la voix et les mots*

Tous les formateurs identifient l'enjeu de la mise en route de la séance. D'ailleurs, à l'exception de trois séances⁷¹, les binômes de formateurs sont présents pour conduire ensemble le briefing. Nous avons observé le soin que prennent certains à utiliser leur voix et une attitude d'ouverture pour susciter chez les étudiants l'envie de s'engager dans l'expérience simulée : « Je pense que tu es un peu chauffeur de salle au début ! » (E3-Paula, l. 110). Pour Marc (profil DH), l'enrôlement des étudiants passe par l'instauration d'un climat sécure et la corporéité y joue un rôle important :

MARC : J'essaie d'être assez... sur un ton assez... assez doux... enfin réconfortant. De pas être agressif avec le ton de la voix... Parce que je sais qu'ils vont se mettre en danger. Notamment ceux qui vont jouer. Et on se mettra plus facilement en danger avec quelqu'un en qui on a confiance. [...] Je trouve que les premières minutes sont super importantes, on le voit dans tous les groupes. Moi j'y suis super vigilant. [...] Il se joue pleins de choses, c'est le regard, c'est l'attitude, c'est le... il se passe là quelque chose de... de physique presque. (E3-Marc, l. 194-201).

Lors du briefing, Élise (profil DH) est attentive à considérer chaque étudiant en l'appelant par son prénom, pour le mettre à l'aise : « il faut qu'ils sentent... qu'il n'y ait pas trop de barrière » (E3-Élise, l. 168). En termes de prosodie, Rose (DH) est très vigilante au ton de sa voix : « Je change et de rythme, et de ton. Là, j'ai l'impression que le ton est toujours tranquille, serein, du début à la fin ». (E3-Rose, l. 200-201). De même pour Clément (DH) : « Et ça fait aussi partie de ma manière d'être. Le fait que je parle doucement et calmement, ça aussi, ça pose les choses. Voilà. Ça c'est des boîtes à outils, ça » (E3-Clément, l. 597-598). Construire un espace où l'étudiant se sente en sécurité est important pour Irène (profil PT), et fait écho à sa propre expérience :

IRENE : Je viens de me rendre compte que je baissais la voix. [...] Une espèce de cocoonage, voilà. Je pense que c'est plus ça. [...] En fait, ce que je voulais leur dire aux étudiants, c'était que moi, je l'avais déjà vécue la situation simulée. [...] Et que je savais ce que ça pouvait être d'éprouver le stress d'être observé. Voilà, c'est ça que je voulais leur dire. Parce que... pour leur signifier que j'étais en capacité en fait de comprendre ce que, eux, ils pouvaient éprouver. (E3-Irène, l. 332-367).

Aborder la possibilité de se tromper, et dédramatiser l'erreur en évoquant l'opportunité d'en tirer des apprentissages, est retrouvé chez la plupart des formateurs. Souvent même, ils utilisent leur propre expérience, et leurs propres erreurs, pour démystifier aussi l'enjeu. C'est le cas de Luc (DH) :

CHERCHEUR (CH.) : Quelle intention tu avais en expliquant ta propre expérience finalement ?

LUC : En montrant que c'est pas... il y a pas de honte à avoir. Le formateur s'est trompé, donc...

⁷¹ Pour deux d'entre elles, le second formateur n'est pas présent lors du briefing car c'est lui qui joue le patient ; il est absent afin de ménager un « effet de surprise » pour les étudiants, bien que ceux-ci soient informés que le patient sera joué par un formateur. Dans la troisième séance, le formateur est resté dans la régie pendant que son collègue réalisait le briefing.

CH. : Tout le monde peut se tromper, c'est ça ? (*Rires*)

LUC : Oui, c'est ça. C'est vraiment ça. Et vraiment déculpabiliser ça. [...] Mais là, l'objectif c'est vraiment de détendre, mais dans le sens enlever la pression. On a le droit à l'erreur, oui, on a le droit. (E3-Luc, l. 225-238).

Mais certains formateurs utilisent la question de l'erreur avec prudence. En s'écoutant, Béa (DH) trouve finalement délicat d'annoncer la possibilité de se tromper à des étudiants déjà réticents à s'engager dans l'exercice. Ce focus prononcé sur l'erreur peut laisser croire à l'étudiant que celle-ci est souhaitée par les formateurs, voire même que tout sera fait pour que les étudiants commettent des erreurs... C'est ce que Sandra (DH) veille à prévenir. Avec l'un des groupes d'étudiants, elle perçoit que cette crainte du piège doit absolument être prise en compte car elle pressent que ce groupe sera potentiellement moins facile à gérer : « le groupe des garçons, comme j'avais un peu plus d'appréhensions, j'ai été très vigilante à ça » (E3-Sandra, l. 42-43). Lorsque l'un des étudiants, au moment d'entrer dans la chambre, lui demande une dernière précision sur un élément du dossier du patient, Sandra perçoit sa crainte : « Ce que j'ai dû me dire, je pense, c'est « rassures-le ! (*Rires*). Rassures-le pour pas qu'il pense que c'est un piège ! » » (E3-Sandra, l. 293). Peu de formateurs cependant expriment le fait que les apprenants perçoivent la possibilité d'un piège. Certains formateurs, en cours d'action, ajouteront même un obstacle supplémentaire non prévu, afin d'augmenter la difficulté, considérant que l'imprévu peut survenir ainsi dans la vie réelle (Franck, Anne, tous deux profils PT).

La notion de « bon jugement » est évoquée lors du briefing par Paula (DH) et par Marc, son collègue, qui font référence ici au « *good judgment* » préconisé par Rudolph (2007), que nous avons évoqué en partie 1, chapitre II. Mais Sandra met en avant la nécessité pour le formateur d'être congruent entre ce qu'il annonce et ce qu'il fait :

SANDRA : Alors après, est-ce que c'est suffisant de le dire ? Après ce qu'il faut, c'est que ce que tu dis, tu le fasses, hein, que tu le fasses transparaitre dans ta... après quand tu présentes la salle, quand... tu vois que tout ce que tu mets en... si tu dis qu'il n'y a pas de jugement, et que sans faire exprès tu... ouais, faut être vigilant quand même ... Donc oui, l'objectif c'est vraiment la mise en confiance. (E3-Sandra, l. 151-155).

Les étudiants perçoivent bien cette intention. L'un d'entre eux exprime des différences en fonction des formateurs. Son discours montre bien qu'il s'agit là d'une question vive :

« L'environnement bienveillant et l'absence de jugement quant aux erreurs commises me semblent vraiment primordiaux car d'autres groupes de simulation ont eu plus de difficultés que nous, dues aux différences de formateurs mettant les étudiants en stress et en situation de perte de confiance ». (ESI du groupe d'Anne).

1.1.2. *La visite de l'environnement : une étape qui révèle les préoccupations des formateurs*

Un seul formateur n'a pas manifesté de préoccupation vis-à-vis de la sécurité des étudiants. Franck (PT) n'a pas accueilli les deux groupes qu'il a pris en charge, restant dans la régie avec l'assistant technique,

et laissant sa collègue conduire le briefing. En revanche, c'est lui qui a conduit la visite de l'environnement et expliqué les fonctionnalités des matériels et du mannequin, et ce pour les deux groupes de la journée. La logique techniciste apparaît bien ici : il est principalement centré sur les aspects techniques de la mise en situation et se place dans un registre de démonstration.

CH. : À quoi as-tu été particulièrement attentif dans ce temps-là ?

FRANCK : Sur le lit je pense... enfin c'était pas tout à fait un lit, c'était un brancard. Je dis lit mais c'est un brancard. Qu'ils se rendent compte que c'est aussi un outil de travail. Ça se redresse, ça se lève, ça se descend... Le scope aussi, avec les paramètres vitaux, parce qu'il y a un petit delta avec la tension artérielle... une fois qu'ils mettent le brassard, ils sont censés toucher le scope et ça simule une mesure de la pression artérielle. (E3-Franck, l. 174-178).

Tout au contraire, et bien que les modalités techniques de l'activité simulée réclamaient les mêmes prises de repères, la manière dont Paula (DH) accueille les groupes et conduit la visite de l'environnement est très différente de celle de Franck. Elle est particulièrement significative d'une centration sur les étudiants et ce dont ils ont besoin pour se sentir à l'aise et accepter de se porter volontaires. Paula parle au mannequin comme s'il était une personne, et son collègue en régie lui répond en faisant la voix du patient ; ils plaisantent ensemble. Ce jeu entre eux deux était planifié et visait explicitement à montrer aux étudiants ce qu'il était possible de faire tout en détendant l'atmosphère. Paula ne perd pas de vue son objectif qui est de faire découvrir aux étudiants les fonctionnalités du mannequin et des appareils. Elle prend son temps, et même si celui-ci est très contraint, elle considère que ce moment est incompressible. Son intention est de démystifier cet environnement technique :

PAULA : Là tu vois aussi, j'ai beaucoup utilisé l'humour, tu vois on s'appelait... et puis l'idée, c'est qu'ils aient vraiment pas peur du matériel parce qu'enfin ça peut faire flipper, le mannequin ! Et qu'ils se familiarisent, tu vois, que ça devienne... voilà, qu'ils aient vraiment pas peur. Je me dis qu'utiliser l'humour ou le jeu pour que « allez-y, entraînez-vous ! », et vraiment, je me laisse... je me mets aucune barrière de temps. Pour ça. C'est-à-dire que je ... même tu vois ça dépend des groupes, il y en a eu de plus rapides que d'autres... à la limite ils sont en train de jouer, tant mieux. Ça veut dire que là ils se familiarisent, c'est pas quelque chose qu'ils vont appréhender. Et je les pousse justement à faire ça. Pour moi c'est très important pour qu'ils se sentent vraiment en confiance dans l'environnement après. (E3-Paula, l. 280-292).

Daniel (DT) explique aussi les fonctionnalités du mannequin. Comme Paula, il incite les étudiants à le toucher, à palper le pouls. Pendant ce temps, son collègue Clément, dans la régie, fait la voix du mannequin. Daniel lui répond comme à un vrai patient, ce qui fait rire les étudiants. Les formateurs les laissent ensuite découvrir par eux-mêmes l'environnement afin de se l'approprier : ils sont présents mais en retrait. Daniel se montre satisfait de la manière dont les étudiants du groupe du matin se sont approprié l'environnement matériel :

DANIEL : Là, c'était une des choses où j'étais content, c'est quand on a visité avec le premier groupe. J'ai trouvé que c'était vachement bien parce qu'elles avaient vraiment investi l'espace, elles avaient des questions, elles étaient vraiment à 100% dans le truc. [...] Au départ, j'étais avec elles. Après je me suis mis à distance pour que justement elles s'approprient l'espace complètement. (E3-Daniel, l. 396-407).

1.1.3. Prévenir ou gérer la réticence des étudiants à s'engager

Katia (DH) est très attentive à la sécurité psychologique des apprenants, et ce, dès le briefing. Contrairement à la plupart des formateurs qui exposent ou réexpliquent d'emblée ce qu'est la simulation ou ce qu'on attend des étudiants, Katia commence son briefing en leur demandant ce qu'ils ont compris de la simulation clinique, ce qui les amène à prendre la parole. Puis elle complète et précise les différents temps de la séance et leur objet. Ensuite, elle sollicite la verbalisation des appréhensions par rapport à l'exercice en montrant de l'empathie. Les étudiants évoquent leur peur du jugement. Le fait de pouvoir verbaliser leurs craintes semble les avoir aidés, le moment venu, à se mobiliser sans réticence apparente.

KATIA : C'est constant. Voilà. Ils arrivent. Ils se demandent un peu à quelle sauce ils vont être mangés. Ils sont un peu inquiets. Alors euh... en tout cas, leur permettre de le dire. Et puis essayer de les rassurer. Enfin de les mettre en sécurité, par rapport à ça. Et de leur dire qu'on entend ça. Pas de le banaliser, mais de leur dire que c'est normal. Que c'est nouveau pour eux, que quelque part ça expose. Mais voilà, de créer un sentiment un peu de sécurité. Parce que c'est une constante qu'on a... et puis nous-même on a expérimenté ! Donc on sait que c'est stressant. (E3-Katia, l. 367-372).

En revanche, pour les deux groupes animés par Franck, il y a eu une difficulté pour obtenir des volontaires qui veillent bien se prêter au jeu de l'exercice simulé. Au cours de la séance de l'après-midi, pour le deuxième scénario, aucun étudiant ne se porte volontaire. L'incident dure, le climat devient tendu, quelques étudiants ont l'air très mal à l'aise. Franck et sa collègue Nora les renvoient à leurs responsabilités. Deux étudiants finiront par se proposer. Lors de son entretien post-séance, après avoir écouté l'extrait de l'incident, nous revenons sur la manière dont Franck l'a géré :

Extrait intersession 2 Franck (durée 4'30)	E3-Franck, l. 404-426
FRANCK : Bon... c'est dommage de faire autant de chemin pour... NORA : oui, pour pas tenter l'expérience ! FRANCK : de s'habiller pour rien en plus... <i>Silence, murmures...</i> Un ESI : ouais, mais c'est pas tout à fait... NORA : c'est pas tout à fait, mais... FRANCK : on s'est beaucoup investi pour vous faire des objectifs pédagogiques... NORA : m'enfin, si vous êtes là, vous pouvez tenter le coup ! FRANCK : moi, ce dont je suis sûr, c'est que ces quatre patients [...] vous allez forcément les revoir. C'est clair et net. Ces patients-là sont très représentatifs. Y a rien de pointu. C'est bien de se... conscientiser ici, sachant que toute erreur est permise. Ce qui est quand même intéressant en simu. Alors que dans la vraie vie... on va éviter de se tromper... même si ça peut arriver aussi. NORA : ouais. <i>Silence</i> FRANCK : il n'y aura pas d'arrê-car-dio-res-pi-ra-toire ! <i>Murmures</i> NORA : c'est ça qui vous fait peur ? FRANCK : si ça peut vous rassurer. <i>Murmures. Un étudiant commence à s'exprimer (inaudible), mais Franck l'interrompt et reprend :</i> FRANCK : ce qui est sûr, c'est qu'avec ce qu'on nous renvoie en termes de méthodes, vous pourrez plus dire « oh, on est tout le temps assis, on s'ennuie, c'est pas comme ça dans la vraie vie ». La vraie vie, on vous la renvoie à 80%, quoi ! Et puis... il y a pas de volontaire pour autant ? Donc euh c'est compliqué, hein, c'est triste. (<i>Silence</i>)... c'est très rare d'avoir ce cas de figure où personne se lance.	CH. : Comment tu expliques cette situation ? FRANCK : La gestion du stress. Voilà. Le stress. CH. : C'est-à-dire ? FRANCK : C'est-à-dire que cette méthode a aussi un objectif un peu... caché. Que de les renvoyer à ce qu'ils sont. Quant à la gestion du stress. CH. : C'est-à-dire ? Le stress de quoi ? FRANCK : Le stress de la situation de soins en elle-même, souvent rattachée à l'urgence, hein, ils le savent. Et puis l'évaluation par ses pairs. Voilà. Ça c'est toujours en soi... stressant. Donc je me demande si je leur ai pas dit aussi, dans la journée, que la gestion du stress ça fait partie intégrante de leur pratique quotidienne... Après, je leur dis pas, ce qui est un fait aussi... euh... moyenne d'âge très jeune, peu de recul, voire aucun recul sur le marché du travail avant d'intégrer la formation, un contexte sociétal et générationnel qui ne supporte plus trop la frustration, et qu'au moindre stress, ça décompense, comme on dirait en psychiatrie ! ... Donc le stress invalide et pour y répondre, ben, on participe pas, pour éviter d'être en situation.

Tableau 39 : Extrait de séance et de l'entretien d'autoconfrontation de Franck

Cette scène est difficile, mais elle est assez emblématique du comportement de Franck. Nous voyons ici que Franck et sa collègue sont dans une situation où la pression est très forte pour eux : ils doivent impérativement mettre en œuvre le scénario. Dans le cas contraire, ils n'auront pas de matériel didactique pour poursuivre la séance. S'il n'y a pas de volontaires, la séance est terminée et le groupe est congédié (sachant que tout le monde s'est déplacé pour venir au centre, qui est assez loin de l'Ifsi). Le problème doit être résolu dans l'urgence. Les enjeux en tension pour Franck et sa collègue semblent être de plusieurs ordres :

- Un enjeu organisationnel : il leur faut répondre à la prescription institutionnelle ou à la pression du collectif qui veut que chaque groupe d'étudiants ait sa séance de simulation ;
- Un enjeu économique : le coût du déplacement et de l'occupation du laboratoire justifie qu'il soit effectivement occupé et que le temps dépensé soit optimisé, sinon l'effort financier de l'Ifsi n'a plus de sens ;
- Un enjeu politique : ce refus pourrait signifier un désaveu public vis-à-vis de ce format pédagogique de la part des étudiants, alors même que la SCPE représente une vitrine pour l'Ifsi, et que la publicité que peuvent en faire les étudiants est importante ;
- Un enjeu personnel : il leur faut garder la face ! Annuler la séance signifierait un échec des formateurs à engager les étudiants dans l'exercice, alors même que Franck pilote « son » projet sur les unités intégratives, dans lequel s'insère cette journée ;
- Un enjeu pédagogique : les formateurs estiment que ce scénario doit permettre aux étudiants de se confronter à la gestion d'une urgence clinique – et, particulièrement, de travailler sur les erreurs commises – afin d'être plus opérationnels et performants dans une situation réelle analogue.

Pris dans ces différentes tensions, et dans cette urgence à gérer le problème, les deux formateurs réagissent en se situant dans un registre de culpabilisation et d'infantilisation des étudiants, face à leur absence d'implication. À aucun moment, ces formateurs ne cherchent à comprendre ce qui se passe. Ils n'écoutent pas l'étudiant qui tente de parler. Franck apporte sa propre hypothèse (la peur d'être confronté à la gestion d'un arrêt cardiaque : « il n'y aura pas d'arrêt cardiorespiratoire ! ») mais il ne cherche pas à vérifier auprès des étudiants si c'est bien cela qui fait blocage. La manière dont ces deux formateurs gèrent le problème les place dans une logique personnelle et un profil d'efficacité : les arguments donnés par Franck aux étudiants traduisent la nécessité de rentabiliser l'occupation du laboratoire de simulation et le temps investi par les formateurs, et de justifier les choix pédagogiques. *A contrario*, n'émerge aucun argument relatif à la sécurité psychologique ou aux besoins d'apprentissage des étudiants, si ce n'est que ces situations sont le « reflet de la vraie vie », ce qui en justifierait de fait la pertinence. Lors de l'entretien, Franck livre son interprétation de la résistance des étudiants. Celle-ci s'oriente vers le contexte : la situation d'urgence, le stress et le jugement des pairs (alors qu'il n'en a pas été question de façon explicite avec les étudiants) ou vers les étudiants eux-mêmes en tant que

groupe social (une « faible tolérance au stress dans cette génération », selon lui). À aucun moment il n'évoque une quelconque responsabilité de sa part dans l'incident, alors que le même problème s'est reproduit lors de la séance suivante « Vendredi c'était pareil... Ben après que le premier scénario soit calé, on a parfois – c'est plutôt rare – une absence de volontaires pour le deuxième scénario » (E3-Franck, l. 400-401). Rappelons que Franck n'avait pas accueilli les étudiants à leur arrivée. Le briefing, réalisé par sa collègue, avait été assez prescriptif sans qu'il n'y ait eu de place pour l'expression des appréhensions éventuelles. L'ajustement de Franck face au problème à traiter se manifeste par un report de la responsabilité du problème sur le groupe. Nous ne pouvons retenir l'hypothèse de l'inexpérience du formateur – qui aurait pu expliquer un comportement réactionnel à un sentiment d'insécurité – car Franck a un recul de six années d'expérience du format. Lors du débriefing à chaud, Franck n'évoquera pas l'incident et se montrera satisfait de sa séance car « il n'y a pas eu de bug », dira-t-il, et qu'il compte bien « réitérer cela vendredi » (E2-Franck, l. 9 et l. 39). Sa réaction montre soit qu'il a oublié l'incident, soit que celui-ci n'en est pas un pour lui. Il ne remet pas en question sa manière de faire car il est essentiellement centré sur la dimension opérationnelle du déroulement du scénario, dans une logique techniciste. Le questionnement éthique est absent.

Le même type de résistance des étudiants s'est retrouvé avec Gaëlle. Mais le contexte est différent : en raison de l'absence d'un formateur, Gaëlle se retrouve inopinément face à un groupe de vingt-cinq personnes alors qu'il devait être de douze. Cela l'a déstabilisée et profondément agacée, mais elle s'est pliée à cette injonction de la part de ses collègues de l'Ifap, tout en ayant exprimé que ce n'était « pas possible de faire de la simulation dans ces conditions ». Lorsqu'elle demande deux volontaires pour jouer le scénario, personne ne veut y aller. Au lieu de les encourager, elle évoque d'emblée la possibilité de désigner quelqu'un, ce qui – ajoute-t-elle – serait « une première pour elle ». Cela dure. Le climat est tendu. Sa réaction face au mutisme du groupe est alors autoritaire : elle prend la liste d'appel et désigne deux élèves. Lors du débriefing à chaud de sa séance, Gaëlle évoque cet incident et se remet en question :

GAËLLE : Le moins satisfaisant, forcément, parce que c'est la première fois que ça m'arrive en simulation, que personne – en tout cas en début de séance – que personne ne se soit désigné volontaire. Après que ce soit l'effet du groupe ? Je me suis posé la question aussi « est-ce que c'est moi qui aie pas réussi à leur donner envie de ? » je ne sais pas, voilà. Je me pose la question. Mais ce serait ça. C'est la première fois... c'est vraiment la première fois que ça m'arrive et j'ai eu... j'ai essayé de leur laisser un dernier choix en disant... mais oui, enfin jusqu'au moment ultime, et puis après c'est moi qui prend la liste et ça c'est vraiment... un échec je dirais. Un sentiment d'échec. De ne pas leur avoir donné envie de. (E2-Gaëlle, l. 32-39).

Dans les autres séances observées, certains formateurs auront parfois des difficultés à obtenir des volontaires : ce seront toujours des séances au cours desquelles seuls quelques étudiants du groupe devront jouer la situation, et non chaque étudiant. Mais en dépit de ce facteur contextuel, en quelques secondes, ces formateurs ont su convaincre certains de se lancer, en les encourageant et en rappelant les principes de respect de l'autre, de bienveillance et de bon jugement. Pour les séances dans lesquelles tous les étudiants doivent passer sur un scénario, le problème ne se pose pas avec la même acuité, bien

que la démarche d'engagement des étudiants-acteurs dans le scénario soit toujours teintée d'une forte appréhension. Chez Luc, Katia et Béa, (profils DH) qui ont chacun facilité l'expression des appréhensions au cours du briefing, les étudiants semblent s'engager sans crainte.

Nous observons que ce type d'aléa (la résistance des étudiants à s'engager dans l'exercice simulé) représente un point d'achoppement important pour le formateur. L'enjeu est tel que c'est là que se joue le bon déroulement de la suite de la séance. La manière dont le formateur va gérer ce problème nous paraît révélateur de son aisance dans la relation pédagogique, de sa centration sur l'autre ou sur lui-même, de sa résistance à la pression institutionnelle, de sa tolérance au stress. Selon le cas, nous voyons ici apparaître des comportements autoritaires chez certains formateurs (Franck, Gaëlle), qui aboutiront à l'auto-désignation contrainte (voire à une désignation par le formateur), alors que d'autres tentent une négociation bienveillante qui portera généralement très rapidement ses fruits.

1.2. Les conditions de mise en œuvre de la réflexivité au moment du débriefing

Nous avons vu que les trois instituts disposent *in situ* de laboratoires plus ou moins équipés et réservés à l'activité SCPE. L'Ifsi 3 dispose de quatre laboratoires équipés de caméras, d'une régie et d'une salle de débriefing attenante ; ces locaux sont dédiés à l'activité de simulation et de travaux pratiques. Pour les deux autres Ifsi, le laboratoire *in situ* est en cours d'équipement, ce qui signifie que les salles de débriefing sont des salles de cours aménageables. Ces deux Ifsi disposent aussi d'un accès au centre de simulation de l'hôpital ou de la faculté de médecine de rattachement. Dans tous les cas, la disposition de la salle est organisée de manière plus ou moins traditionnelle (en rangs, ou en U) mais elle est modulable (chaises avec ou sans tablette, avec ou sans tables mobiles). Par conséquent, les formateurs en disposent comme bon leur semble pour organiser l'espace.

1.2.1. L'installation de l'espace de débriefing

La manière dont le formateur installe l'espace du débriefing fait ici, à notre avis, particulièrement langage : ses choix disent quelque chose de son rapport au savoir, à l'enseignement et à l'apprenant, et du but pédagogique qu'il poursuit ; ils révèlent aussi son imprégnation des pratiques collectives locales. Cette géographie de l'espace comporte un signifiant implicite ; en effet, pour les étudiants, entrer dans une salle configurée de façon traditionnelle avec des tables et chaises en rangs les unes derrière les autres, ou entrer dans une salle où les chaises sont disposées en cercle, ne signifie pas la même attente de la part du formateur, ni le même mode de relation pédagogique, et a sans doute une répercussion sur la participation des étudiants (c'est ce que nous verrons notamment dans les cas très opposés de Franck et de Rose).

Pour certains formateurs, l'installation de la salle de débriefing ne fait l'objet d'aucune stratégie apparente : ils l'utilisent telle qu'elle se présente (Franck, Anne, (profils PT)). Pour d'autres, apparaît une intention implicite vis-à-vis de l'utilisation de l'espace, mais elle se concrétise plus ou

moins en fonction de certains facteurs (Béa, Élise, Gaëlle, (profils DH)). Pour tous les autres en revanche, un soin particulier est apporté à l'organisation de cet espace (nous retrouverons dans ce dernier cas la plupart des formateurs ayant un profil DH). Nous illustrons ces résultats avec les représentations schématiques des espaces débriefings les plus représentatifs ; la totalité des représentations schématiques peut être retrouvée dans les portraits en activité (tome 2).

a) L'absence de stratégie d'installation de l'espace débriefing : Franck et Anne

La séance que Franck (Ipsi 1, profil PT) anime se déroule au centre de simulation. L'espace débriefing se présente avec des chaises munies de tablettes, disposées en rangs, face à l'écran vidéo de retransmission de l'exercice simulé. Franck ne manifeste aucune intention de modifier cette organisation, pas plus que sa collègue. En conséquence, le groupe d'une douzaine d'étudiants (celui du matin, tout comme celui de l'après-midi) s'est installé de la façon suivante, au gré de leur arrivée, certains étudiants se plaçant spontanément au fond de la salle, derrière leurs collègues :

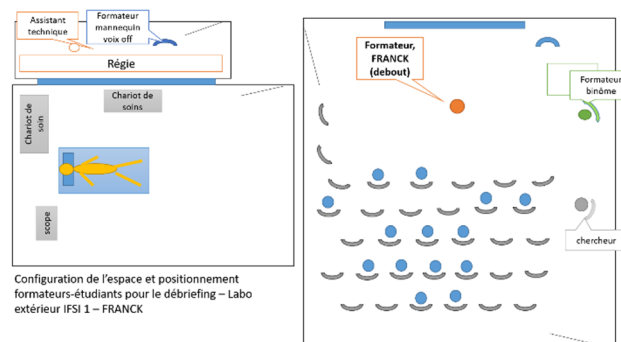


Figure 34 : Installation de l'espace débriefing de Franck

Cette configuration très scolaire freinera l'implication des étudiants dans les échanges. Les deux étudiants du fond de la salle ne participeront pas et ils ne seront jamais sollicités par les formateurs. Lorsque, au cours de l'entretien, nous évoquons l'installation de l'espace, Franck se montre surpris de la question : « La salle de débriefing ?... Ben... c'est un espace dédié pour être assis et visionner la toile de vidéo projection » (E3-Franck, l. 132). Sa réaction et sa réponse montrent que la question de l'espace est un impensé pour lui. Il l'utilise tel quel et n'envisage pas l'éventuel impact de l'installation des étudiants sur la dynamique du groupe et des interactions. Le fait que des étudiants s'installent au fond de la salle ne suscite aucune réaction chez lui, ni chez sa collègue. Les deux groupes de la journée se sont installés de la même manière : il n'y a donc pas eu d'ajustement souhaité entre les deux sessions. Pour Franck, cet espace est d'abord utilitaire et le focus est mis, non pas sur le débriefing, mais sur le visionnage de la retransmission vidéo de la situation simulée. Nous voyons ici assez nettement que pour Franck, la priorité est davantage la mise en situation des étudiants (l'exercice simulé) que la réflexivité sur leur pratique (le débriefing).

Pour sa collègue Anne (Ipsi 1, profil PT), que nous avons observée dans ce même lieu un autre jour, la question de l'espace de débriefing est également un impensé. Lors de la séance qu'elle anime, aucune

des deux formatrices ne s'occupe de la façon dont les étudiants s'installent dans la salle, ce qui génère de la part des étudiants le même type de comportements que dans la séance animée par Franck. Anne hésite, semble vouloir les faire changer de place, mais – de notre point de vue – soit parce que l'effort de faire déplacer les étudiants lui paraît trop coûteux, soit parce que cela engendrerait d'autres types de difficultés pour elle, elle ne cherche pas à organiser cet espace différemment (elle n'aura pas non plus modifié sa stratégie pour le groupe de l'après-midi). Lors de l'entretien, la question la fait se remémorer ce qu'elle a pu observer lors de présentations dans des ouvrages ou des colloques, auxquels elle participe régulièrement :

ANNE : Après, on voit par exemple, sur certaines photos, etc., que ça se passe autour d'une table. Tout le monde est assis autour d'une table. Oui, ça c'est bien aussi. Parce que tout le monde est assis. Mais c'est autour d'une table. C'est pas un espace vide. C'est pas un espace vide.

CH. : L'espace vide te gêne ?

ANNE : Oui. Oui, quelque part. [...] Je trouve que quand il y a... ça fait un appel d'air, je sais pas, enfin... j'aime pas cette notion de vide au milieu. S'il y a une table effectivement, on peut prendre des notes, ça fait plus discussion. Ça fait plus convivial. Voilà, autour d'une table. On peut imaginer, je sais pas, une production, quelque chose. Se regarder. Le vide ne me plaît pas. Voilà. [...] et puis en même temps, c'est pas habituel. D'être en O avec rien au milieu. [...] Euh... sans rien au milieu, je sais pas. Les gens vont se regarder peut-être différemment ? enfin je sais pas, ils vont avoir quelqu'un en face... Il y a la distance, forcément. Il n'y a plus cette table qui occupe sa place de support... Là, il y a du vide, et rien ne peut s'y mettre...

CH. : Même pas la parole ?...

ANNE : ... Ben... il pourrait... oui... il pourrait y avoir la parole. Mais alors sans parole, du coup... je trouve que ça va faire drôlement vide (*rires*)... si la parole est difficile. (E3-Anne, l. 576-599).

L'idée du « regard différent porté sur l'autre » ou le fait que cette configuration ne soit pas « habituelle » est assez significatif. Pour Anne, la table est un support instrumental. La question du vide, matérialisé par l'espace physique, peut aussi traduire une peur du vide en termes de contenus, ce qu'elle exprime ici. Cela renvoie à l'incertitude du format : va-t-on avoir assez de matière pour débriefer ? Cette crainte est très présente chez Anne, ce qui orientera d'ailleurs son guidage en cours de situation vers l'obtention de matériau à débriefer, ce que nous verrons plus loin. La logique est ici plutôt personnelle, centrée sur le formateur et ses besoins dans une logique de maîtrise, davantage que sur les étudiants, ce qui est en cohérence avec le profil PT de cette formatrice.

b) Une intention implicite, mais pas toujours conscientisée : Daniel et Josie

Daniel (profil DT), qui officie dans le même lieu, a quant à lui reconfiguré *a minima* l'organisation de la salle en demi-cercle, mais ce n'est pas tant pour faciliter les interactions que pour avoir une vision d'ensemble sur le groupe. Formateur depuis de nombreuses années, mais encore novice en SCPE, il se situe dans une posture de contrôle vis-à-vis des étudiants :

DANIEL : J'avais mis les étudiants en demi-lune face à...

CH. : Qu'est-ce qui a guidé ton choix ?

DANIEL : Parce que si on les laisse en rangs, je trouve ça très désagréable... tu as des étudiants qui sont devant, et puis tu as ceux qui sont derrière... Et pour pouvoir discuter et accrocher un regard... ben quand

tu es derrière, tu t'es mis à distance déjà... Donc là, les mettre en demi-lune, ça me permet de les avoir tous en vision directe... eh ben quand je leur parle je peux accrocher leur regard. (E3-Daniel, l. 349-357).

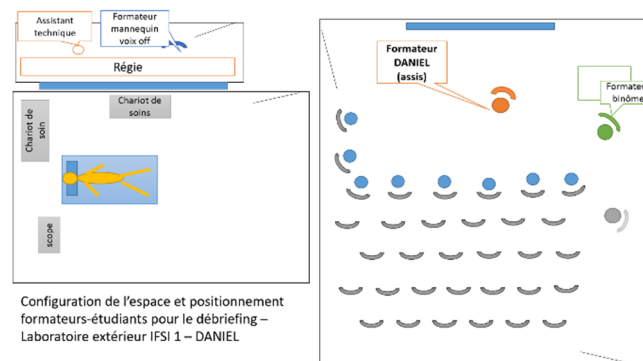


Figure 35 : Installation de l'espace débriefing de Daniel

Pour Josie (Ifsi 2, profil DH), formatrice novice en simulation mais ayant dix ans d'expérience à l'Ifsi, l'installation de la salle est une préoccupation qui s'inscrit dans une approche socioconstructiviste. Elle explique son souci de l'environnement, quelle que soit l'activité pédagogique ; cela lui semble tellement aller de soi qu'elle a du mal à l'explicitier. Elle fait le lien avec la posture soignante, ce qui traduit une posture d'accompagnement :

JOSIE : C'est comme quand on leur dit « avec le patient, faut se mettre à sa hauteur ». Ben là, c'est pareil, c'est une façon de... de se mettre... comme eux, quoi. Mais pas en frontal, voilà. (E3-Josie, l. 306-307).

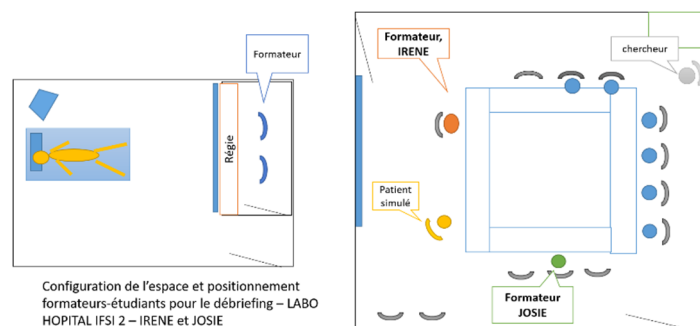


Figure 36 : Installation de l'espace débriefing de Josie et Irène

Tous les formateurs de l'Ifsi 2 veillent à installer l'espace en « table ronde » de façon à faciliter les échanges. Pour autant, cela n'a pas fait l'objet d'une réflexion collective explicite, chacun s'étant en quelque sorte imprégné des pratiques usuelles locales, et les formateurs ont du mal à l'argumenter sur un plan pédagogique : cela va de soi !

c) Une stratégie élaborée : Paula, Rose, Sandra et Marc

Certains formateurs prennent un soin particulier à l'installation de la salle de débriefing, avec une arrière-pensée bien précise, qui relève d'une volonté collective, appropriée par chacun. Chez les quatre formateurs de l'Ifsi 3 (tous profils DH), l'installation de la salle de débriefing révèle une stratégie construite au fil du temps. Ils ont expérimenté diverses installations et observé leurs effets. Tous

l'explicitent avec des arguments comparables, en lien avec la posture du formateur, ce qui confirme chez eux une logique herméneutique forte. Le fait de former aujourd'hui leurs pairs à la simulation ancre ce choix :

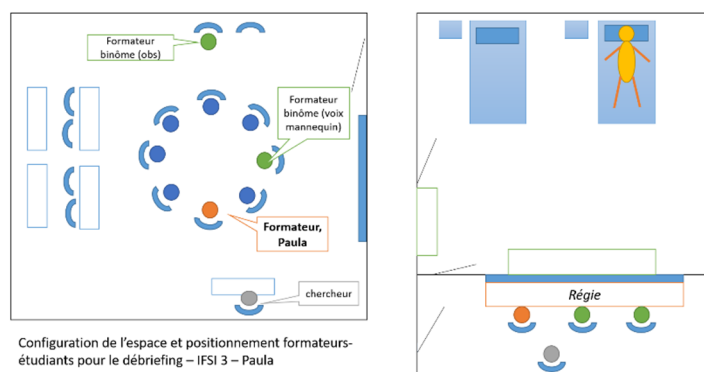


Figure 37 : Installation de l'espace débriefing de Paula

PAULA : Parce qu'avant je faisais mes débriefs tables en U. Ça allait pas du tout, quoi. Enfin c'est pas que ça allait pas du tout, mais je m'y retrouvais pas. Parce que du coup, tables en U, tu as un vide devant. Là t'es formateur... pour peu que tu sois debout, c'est « je vous fais un cours » quoi, dans ta posture de formateur. Au pire, tu t'assoies, mais c'est pareil, eux, ils sont autour d'une table mais toi, tu as pas de table... voilà. Si tu mets une table devant, ça fait... je m'y retrouvais pas dans cette configuration. Et puis en étudiant, sur le débrief, des manières de faire, moi vraiment... c'est ce qu'on propose en formation de formateurs, c'est de les mettre en cercle, sans table. Et du coup j'ai pu le tester sur mes étudiants et effectivement, c'est beaucoup mieux. (E3-Paula, l.193-200).

Nous repérons chez Paula les questionnements qu'évoquait Anne par rapport au rôle de la table et au vide. Mais chez Paula, la configuration en cercle sans table est au contraire recherchée et témoigne d'un processus de recherche d'optimisation des pratiques. Apparaît le lien avec la posture du formateur : « debout, c'est « je vous fais un cours » ». Pour son collègue Marc, l'installation du groupe et le placement du formateur est ainsi un révélateur de son rapport au savoir :

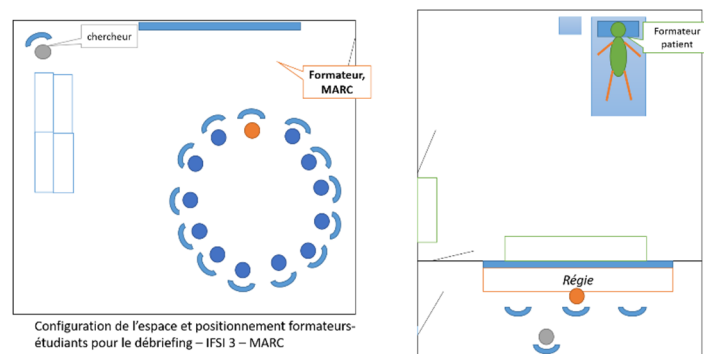


Figure 38 : Installation de l'espace débriefing de Marc

MARC : J'installe toujours les étudiants en rond. Pour que d'emblée on ne soit pas dans une instance pédagogique habituelle. S'ils sont assis derrière une table et le formateur derrière une autre table, euh... je trouve que d'emblée ça donne une posture de... de rapport au savoir où en gros, c'est le formateur qui a le savoir et les étudiants sont... on va leur apporter quelque chose. (E3-Marc, l. 123-126).

Pour Rose, leur collègue, c'est une véritable stratégie collective, parfaitement conscientisée :

ROSE : On l'a préparée ensemble toutes les deux et on a fait le choix qui est notre choix institutionnel, à savoir les mettre en rond. Mettre les étudiants en rond et prévoir évidemment la place du formateur, qui doit être au milieu. (E3-Rose, l. 121-123).

Ce point reflète assez clairement la dynamique d'apprenance identifiée chez ces quatre formateurs (sous-groupe n°3 de l'AFC) : ils ont expérimenté différentes manières de faire, en ont évalué la pertinence, et sont tombés d'accord sur la meilleure. Ils ont ainsi élaboré un modèle opératif partagé, qui est devenu pour chacun un invariant opératoire, autrement dit un concept pragmatisé.

1.2.2. *La place du formateur dans le groupe*

Le placement du formateur a un impact sur la participation des étudiants, ainsi qu'en témoigne l'un d'entre eux, en commentaire libre dans le sondage étudiant. Apparaissent dans son discours les notions de mise en confiance et de non jugement induites par le placement du formateur :

« Les formateurs étaient assis, cela faisait plus décontracté, mais en même temps étaient très professionnels et ont ajusté nos connaissances. Aussi, il n'y avait aucun jugement, j'ai senti que c'était pas une évaluation sur ma pratique, mais bien un moyen de réfléchir sur ma pratique. Ils ont beaucoup écouté, et axé sur le positif afin de donner de la confiance et permettre je pense que par la suite je puisse reproduire les bonnes choses que j'ai faites en simulation, et me souvenir des potentielles erreurs pour ne pas les reproduire. Du coup, sentant la bienveillance, j'ai pu verbaliser et participer aux échanges ». (ESI, groupe de Daniel).

De la même manière que pour l'organisation de l'espace, le placement du formateur par rapport au groupe relève parfois d'une stratégie particulière ; d'autres fois, il révèle ses conceptions de l'enseignement ou son besoin d'assurance, ou encore n'a pas été conscientisé. Certains restent debout (Anne, Franck, Gaëlle, et Béa, lorsqu'elle anime seule) mais tous les autres sont assis. Nous constatons ici un lien entre l'installation de la salle et le fait que le formateur soit assis ou debout, et l'endroit où il se place par rapport aux étudiants (en position frontale ou à côté), ce qui constitue selon nous un révélateur de son besoin de contrôle ; ceux qui n'ont pas pensé la question de l'espace n'ont pas non plus pensé la question de leur propre position dans l'espace par rapport au groupe.

a) *Un impensé qui révèle une centration sur ses propres besoins : le cas de Anne, Franck et Hervé.*

Anne, comme l'avons vu *supra*, exprime une certaine ambivalence dans sa façon de placer le groupe, ambivalence que nous retrouvons dans son choix de rester debout en face des étudiants. Elle semble rechercher une position lui permettant d'assurer son contrôle sur le groupe : « Pour moi, c'est important de voir tout le monde » (E3-Anne, l. 240). Elle est centrée sur ses propres besoins : « Si je suis assise, je ne bouge plus. Pour moi c'est gênant. [...] Ça me fige, ça me fige » (E3-Anne, l. 550-562). Franck, quant à lui, se place également debout face aux étudiants dans la posture traditionnelle du maître. Il se tient bien droit, statique, les bras croisés ou les mains dans les poches. Lorsqu'il explique son choix, ses arguments sont centrés sur lui (bien voir les étudiants, bien les entendre, bien se faire entendre), et pas sur le groupe. Il se situe lui-aussi dans une posture de contrôle :

FRANCK : Ben de pouvoir tous les observer. Parce que quand on est assis, on voit la première ligne. Et la deuxième, troisième ligne, on les voit pas, de fait. Euh... le fait d'être debout permet d'être un peu plus audible. Ou d'entendre un peu mieux. [...] Donc le message, debout, c'est aussi la proximité pour pouvoir bien se faire entendre. Et de pouvoir bien entendre les étudiants également. Voilà. (E3-Franck, l. 150-163).

Hervé (profil PT), jeune formateur à l'Ipsi 2 mais particulièrement expérimenté en simulation avec des bénévoles de la Croix-Rouge, est focalisé sur l'ajustement de sa propre distance professionnelle vis-à-vis du public étudiant. Il est davantage centré sur lui que sur l'étudiant. L'idée que sa position puisse impacter la dynamique des échanges ne lui est pas apparue :

HERVE : C'est pas une question que je me suis posée. C'est un positionnement où c'est vrai, ça faisait très jury. Presque. Formateurs face à étudiants. Qui casse un peu la notion de convivialité. [...] Alors ça m'a pas posé de souci. Clairement. Dans le sens où je me serais pas non plus vexé ou choqué si l'étudiante s'était assise à côté de moi. Ça m'aurait pas dérangé non plus. Pour moi, c'est pas important. (E3-Hervé, l. 234-252).

b) Une intention contrariée : Élise et Béa

Pour Élise (Ipsi 1, profil DH), novice en simulation mais formatrice expérimentée, l'installation des chaises face à l'écran et son propre placement en face des étudiants correspond d'abord au choix de sa collègue. Élise évoque d'emblée qu'elle aurait aimé faire différemment :

ÉLISE : Je pense que c'est pas un bon positionnement. C'est pas un bon positionnement d'être face au groupe comme ça. Moi je verrais bien ça un peu différemment, mais d'un autre côté, je veux dire... à partir du moment où ça a été institué de cette manière-là – parce que moi, j'ai commencé la simulation après – euh... voilà. Bon je pense que moi j'essaie de les installer un petit peu en demi-cercle, mais moi je m'installerais bien en rond, quoi. (E3-Élise, l. 90-94).

L'environnement spatial de la salle représente un obstacle pour elle, mais le reconfigurer lui demande une telle énergie qu'elle y renonce. Elle se conforme à ce qui a été en quelque sorte « institué » par le groupe de pilotage – même si c'est de façon informelle – et elle ne semble pas (encore ?) en mesure de proposer autre chose. Elle se plie donc à cette manière de faire, peut-être d'autant plus qu'elle anime ce jour-là avec Anne, chef de projet qui, elle, se tient debout face aux étudiants. Élise déclare son intention d'en discuter avec ses collègues, mais évoque le manque de temps qui, selon elle, freine ces espaces de régulation collective. Comme Élise avec Anne, Béa, lorsqu'elle est avec certains collègues, aligne son placement sur le leur : « avec Daniel, je sais qu'il s'assoit, donc bon... on va pas faire... donc avec lui je vais m'asseoir » (E3-Béa, l. 164), même si cela lui coûte. Nous retrouvons chez Béa la propension à suivre ce que les autres font, et donc une autodétermination assez faible. Béa préfère être debout parce qu'elle a besoin de bouger. Ce choix lui vient de la formation qu'elle a suivie, où les formateurs débriefaient debout : elle a donc appris comme cela et reproduit ce qu'elle a appris. Il semble pourtant que cette question ait fait l'objet d'une interrogation au sein de l'équipe, certains ayant vu en formation la conduite de débriefing en étant assis. Mais cela n'a pas produit une réflexion approfondie qui aurait pu conduire à formaliser un consensus d'équipe. La forte dépendance aux autres que nous avons repérée chez ces deux formatrices, faiblement autodéterminées, se retrouve bien ici dans leurs pratiques.

c) *S'asseoir, une évidence pour favoriser les échanges : Josie et Katia*

Chez Josie (Ifsi 2, profil DH), qui considère évidente l'installation en configuration « table ronde », le placement du formateur est aussi un allant de soi, mais elle répond à une stratégie consciente visant à casser le rapport d'autorité qu'induirait un positionnement frontal : « J'ai fait exprès de pas me mettre à côté d'Irène. Pour pas qu'on soit frontales vis-à-vis des étudiants ». (E3-Josie, l. 276-277). La position assise du formateur est aussi pour sa collègue Katia (Ifsi 2, profil DH) une telle évidence que la question la surprend. S'asseoir ainsi lui paraît une position « naturelle », qui, pour elle, véhicule de façon implicite un message d'ouverture et de disponibilité à l'autre ; comme sa collègue Josie, elle fera aussi le lien avec les situations de soins :

CH. : C'était quelque chose de naturel pour toi qu'il fallait s'asseoir ?

KATIA : Oui. Oui, parce que là encore, si je fais un parallèle avec les situations de soins, là encore, pour moi, on est dans un moment où il va y avoir des échanges. Et donc le fait de m'asseoir, de me mettre à la même hauteur aussi que les étudiants, ben, quelque part c'est un temps où on se pose. Où on prend le temps. On prend le temps de les écouter, des échanges. On est dans une interaction avec les étudiants, un peu différente que si je suis dans un cours, dans un TD où... oui, donc, pour moi, c'est... oui, c'est évident qu'il faut s'asseoir. (E3-Katia, l. 166-172).

d) *Une tentative fragile de rompre avec les codes : Clément et Irène*

Clément (Ifsi 1, profil DH « hétérogène ») veut « casser les codes » et rejette l'idée d'être le *magister*. Pour cela, il se place en position assise, mais face au groupe, dans une position qui reste, somme toute, assez traditionnelle. La position assise est pour lui une stratégie pour faciliter la prise de parole chez les étudiants, mais, comme Daniel, il a besoin de garder le contrôle :

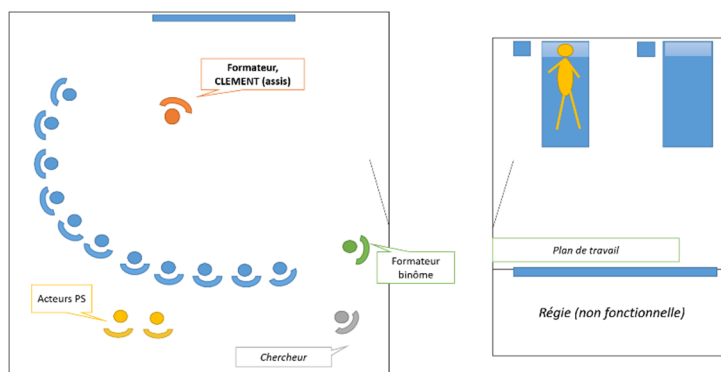


Figure 39 : Position du formateur par rapport au groupe (Clément)

CLEMENT : Pour me mettre au niveau des gens, hein, ça c'est évident, je suis pas le *magister*. Même si ma position faisait qu'on voyait que j'étais... la personne on va dire... arbitre. Mais je veux casser ce code de *magister*. (E3-Clément, l. 258-260).

Irène (Ifsi 2, profil PT) est assise pour mener le débriefing, mais elle est demi-assise sur la table pour conduire le briefing. C'est sur ce point qu'Irène estime que sa position par rapport au groupe est significative de sa pratique dans ce format, en ce qu'elle traduit une intention d'ouverture. Elle révèle aussi son aisance avec le contenu des savoirs à traiter, et son besoin de les maîtriser :

IRENE : En faisant ça, ça signifie aux étudiants que, ben voilà, je me présente et que je suis là pour les aider à... et qu'on est dans un climat... détendu, voilà. Ouais. Plutôt dans ce sens-là. [...]

CH. : Tu dis « je le fais quand je suis très à l'aise », tu veux dire très à l'aise avec le groupe, très à l'aise avec... ?

IRENE : Non, avec le contenu. Avec le cours, avec la méthode. Avec le contenu. Avec le groupe en gros, je pense que je suis à l'aise avec n'importe quel groupe, à partir du moment où je suis à l'aise avec le contenu. Donc ouais, je crois. Je crois pas, j'en suis sûre. (E3-Irène, l. 68-80).

Pour ces deux formateurs, le besoin de maîtrise est particulièrement important et nous constatons une tension forte entre contrôle et lâcher-prise : ils ont conscience que le format exige d'aller vers un certain lâcher-prise, plus compatible avec l'approche socioconstructiviste prônée pour le débriefing, avec un rôle de médiateur dans la construction des savoirs. Mais ils restent très imprégnés de leurs schémas traditionnels du rôle du formateur-enseignant (celui qui sait, celui qui dirige et qui arbitre) et de leur besoin de contrôler.

e) Une stratégie aidant à la construction de la posture souhaitée : Sandra

Le placement de Sandra (Ifsi 3, profil DH) dans le cercle relève d'une stratégie, même si celle-ci est peu conscientisée, ce que montre le discours au cours duquel elle se rend compte qu'elle agit toujours ainsi. Son but est d'abord d'y trouver une aide pour tenir la posture de médiateur qu'elle ambitionne de construire :

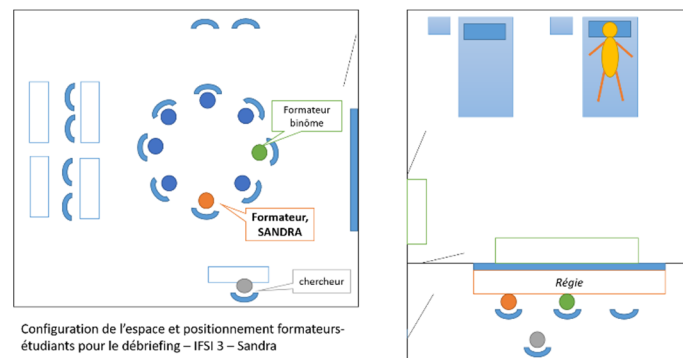


Figure 40 : Position du formateur par rapport au groupe (Sandra)

CH. : À un moment d'ailleurs, tu as changé de place : tu t'étais installée, les étudiantes étaient à côté et Norbert (*le collègue animant avec elle*) est venu s'installer après à côté de toi. Et du coup, toi, tu as changé de place. Tu as mis un étudiant entre vous.

SANDRA : (*Rires*) Ah ? d'accord !

CH. : Tu te souviens de ça ?

SANDRA : Non ! Mais je dois le faire assez souvent pour le coup, parce que je trouve que si on est tous les deux à côté, on retrouve un format un peu « cours », tu vois ? Et on n'est pas là-dedans en fait.

CH. : Donc c'est quand même bien calculé...

SANDRA : Ouais, ça oui ! Mais bon, c'est moi après... parce que je sais que c'est important et que... et moi ça m'aide dans ma posture aussi... Ouais, ça m'aide à me rappeler que je suis pas en cours, quoi !

CH. : Ah oui ?

SANDRA : Alors c'est peut-être complètement inconscient, si tu veux, mais le fait d'être entourée d'étudiants et d'avoir mon collègue qui est à gauche ou à droite, mais de pas avoir ce face-à-face, ça m'aide à me rappeler que voilà, je suis pas là pour apporter des connaissances. Il me semble que pour moi c'est important. Du coup, si je me suis déplacée, ça doit l'être vraiment ! (*Rires*) (E3-Sandra, l. 129-143).

Dans cet échange, nous voyons à quel point Sandra a intégré les pratiques de ses collègues, par une sorte de *mimesis socio-professionnelle* (Bucheton, 2009, p. 44), qu'elle s'approprie en l'utilisant comme étayage de sa propre posture. Nous repérons ici un élément particulièrement intéressant pour comprendre la construction d'une posture de facilitateur : la stratégie de placement par rapport au groupe impacte la perception de son propre rôle par le formateur.

f) Une volonté collective de relation symétrique : Paula, Marc et Rose

Dans cette même intention, ses trois collègues de l'Ifsi 3 (profils DH) sont très attentifs à la façon dont ils vont se placer par rapport aux étudiants. Cette pratique, dit Rose, a évolué au fil du temps et c'est à présent une décision réfléchie, collective et argumentée :

ROSE : On a cheminé par rapport à ça. Au départ, on faisait pas ça, au départ. Il y avait carrément une table, enfin bon, on faisait différemment. Et au fur et à mesure qu'on a avancé dans la simulation, on s'est rendu compte que le plus pertinent, effectivement, c'était vraiment le cercle, pour qu'on soit tous... euh... tous ensemble et qu'il y ait pas de... que tout le monde se voie et que tout le monde voie tout le monde. Et qu'il y ait pas de différence entre le formateur et l'étudiant. Donc c'est pour ça qu'on tient à ce qu'ils soient à côté de nous. (E3-Rose, l. 136-141).

Pour ces quatre formateurs de l'Ifsi 3, nous voyons que la question de l'installation de l'espace et du placement du formateur au sein du groupe relève bien d'une stratégie construite collectivement, partagée et appropriée par tous. Ce point fait encore écho aux résultats de l'AFC : comme nous l'avons vu *supra*, ces formateurs appartiennent au sous-groupe n°3, caractérisé par l'importance du collectif de pairs et la volonté de développer des compétences collectives, ce qui se confirme ici. Sandra, moins expérimentée, a semble-t-il intégré cette stratégie sans même l'avoir formellement conscientisée, probablement *via* un processus de modelage, en voyant faire ses collègues. Nous pouvons dire que sa stratégie de placement dans le groupe est préconsciente et qu'elle répond à un besoin implicite de trouver de l'aide pour tenir sa posture de médiateur.

1.3. Synthèse : Création de l'atmosphère et profils d'engagement

Au terme de cette première section relative à la création de l'atmosphère, nous sommes en mesure de confirmer l'existence d'un lien significatif entre les profils d'engagement identifiés et les pratiques pédagogiques observées et argumentées, en particulier pour les profils les plus contrastés : Franck et Anne d'une part (profils PT), Rose, Katia, Josie, Marc, Sandra et Paula, d'autre part (profils DH). Les premiers montrent des préoccupations centrées sur eux-mêmes dans une intention de contrôle et de confort personnel pour enseigner, tandis que les autres orientent leurs actions vers les étudiants, dans l'intention de créer un rapport de confiance et de faciliter les interactions. Pour les formateurs ayant un profil plus hétérogène, il existe certaines ambivalences qui reflètent selon nous des tensions parfois fortes entre une centration sur soi et une centration sur l'autre, et entre un besoin de contrôle et une volonté de lâcher-prise pour construire une posture de médiateur (Irène et Clément pour les plus caractéristiques) ; nous trouvons aussi dans cet entre-deux des formateurs novices en simulation (Daniel

et Élise) qui, bien qu'expérimentés en pédagogie, se trouvent en situation d'insécurité dans la conduite des séances. Ces tensions traduisent bien les deux axes de l'AFC : l'interdépendance et le besoin de maîtrise.

Nous mettons notamment en évidence le rôle prépondérant de l'utilisation de l'environnement pour la construction de la posture de facilitateur. La géographie de l'espace apparaît à la fois comme un élément facilitant l'implication et une dynamique de libre parole au sein du groupe d'apprenants dans une relation plus symétrique avec les formateurs, et comme un outil d'aide à la tenue de cette posture pour le formateur. Ce point rejoint les travaux de Starck (2016) :

« Lorsque les séances ont lieu dans un contexte similaire à un espace scolaire, les objets, les places, la temporalité, l'esthétique rappellent de manière permanente un certain maintien de soi et des autres liés à la forme scolaire. Hors de ce cadre scolaire, les postures sont moins fortement inféodées aux rôles convenus : les enseignants semblent chercher leurs marques, les élèves s'expriment dans une spontanéité qui contraste avec leur attitude scolaire plus mesurée » (Starck, 2016, p. 10).

Nous voyons aussi se confirmer pour les formateurs de l'Ifsi 3 une influence forte du collectif sur les pratiques de chacun : ces pratiques sont incorporées et elles sont explicitées avec des arguments qui révèlent des modèles opératifs partagés. L'existence d'un référentiel commun relatif aux pratiques n'est pas repérée dans les deux autres Ifsi, ou alors dans une moindre mesure ; s'il existe parfois des pratiques proches, elles n'ont semble-t-il pas fait l'objet d'une élaboration collective et sont implicites (elles s'apprennent en voyant faire les collègues ou sont des allant-de-soi), ce qui peut être source de malentendu (ce que nous verrons chez Katia dans la co-animation avec sa collègue novice, section 2).

2. Piloter la séance

Le pilotage consiste à organiser le déroulement des phases successives de la séance (briefing, exercice simulé, débriefing), sachant que chacune est fortement dépendante de la précédente. Le briefing doit permettre la bonne compréhension des attendus et la participation active des étudiants. Le formateur doit assurer le déroulement de l'exercice simulé dans ses dimensions techniques et didactiques, afin d'obtenir – *via* la pratique simulée – le matériau pédagogique pour le débriefing et atteindre ainsi les objectifs de formation visés.

Dans cette section, nous mettrons l'accent sur certains **gestes de mise en scène du savoir** et sur **d'autres gestes d'ajustement**, qui révèlent les quatre **logiques, et plus spécifiquement les logiques techniciste et herméneutique**, puisqu'il s'agit ici de la dimension didactique de la séance. Le pilotage de la séance suppose, pour le formateur, d'en assurer le déroulement en conformité avec le « conducteur » prévu par le collectif, et dans le cadre des recommandations de bonnes pratiques. C'est ainsi que le formateur, s'appropriant ces « gestes du métier », construit un répertoire de stratégies qui lui sont personnelles (son style) et qui lui permettent, dans ce format incertain, de s'appuyer sur des modèles opératifs. Mais le

pilotage suppose aussi, dans le vif de ce qui est produit en situation, de guider ou d'orienter l'activité des apprenants en cours d'exercice simulé, et de faciliter l'activité de réflexivité en cours de débriefing vers tel ou tel objet en lien avec les objectifs de formation visés, et vers les besoins d'apprentissage repérés au cours de l'exercice simulé. C'est aussi saisir des opportunités, des imprévus qui peuvent constituer des occasions d'apprentissage. Il s'agit de la dimension invariance-adaptation de la pratique située. Pour décrire et comprendre cela, **deux moments critiques** sont repérés, qui nous semblent emblématiques de ce qui mobilise le formateur dans cette activité :

- Le **guidage** sur le couplage apprenant-situation en cours d'exercice simulé,
- Et le **choix des moments à faire débriefier** au groupe.

Bien que le guidage en cours d'exercice simulé puisse être plutôt considéré, au regard du modèle de Bucheton et Soulé, comme un geste relevant de l'étayage, nous choisissons de le classer dans cette catégorie compte tenu qu'il s'inscrit aussi très largement dans une préoccupation de bon déroulé du scénario. Mais il est entendu qu'il comporte diverses préoccupations très fortement enchâssées à ce moment critique particulier de la séance.

Nous décrivons aussi, dans le cadre du pilotage, une activité qui s'inscrit dans la transversalité de la séance et qui mérite toute notre attention du fait de son caractère spécifique :

- La **co-animation avec le binôme**.

Les gestes d'ajustement relatifs à la manière dont le formateur se coordonne avec son binôme nous semblent révélateurs de ses logiques d'engagement, plutôt **personnelle ou dialogique**, dans l'activité.

2.1. Se concerter pour co-animer : un révélateur de la dimension collective de l'engagement

2.1.1. *Se préparer en amont*

Le jour J, tous les formateurs arrivent entre 30 minutes et une heure avant le début de la séance pour les derniers préparatifs. Mais en fonction des formateurs, de même qu'en fonction des Ifsi, l'importance accordée à leur préparation en amont des séances révèle un investissement variable sur les dimensions didactique et collective de l'activité. Si cette préparation est formalisée dans l'Ifsi 3, elle l'est moins dans les deux autres Ifsi. L'absence de test des scénarios en amont dans l'Ifsi 1 alors qu'une demi-journée (voire deux) y est consacrée dans l'Ifsi 3 nous semble significative d'un engagement de nature collective dans cette activité. La concertation au sein du binôme en amont de la séance est présente dans l'Ifsi 3 mais elle n'est pas formalisée dans les deux autres Ifsi, où la collaboration est envisagée comme un allant de soi. Pour autant, certains formateurs prennent le temps de se concerter en amont. D'autres évoquent le manque de temps ne leur permettant pas de se rencontrer pour préparer ensemble la séance.

HERVE : On a échangé sur qui va mener le débriefing, mais pas sur comment l'autre allait intervenir. (E3-Hervé, l. 706).

Dans l'Ipsi 3, Paula et Sandra animent chacune leurs séances ce jour-là avec des collègues infirmiers, qui interviennent ponctuellement à l'Ipsi et qui ont été formés à la simulation. L'après-midi de la veille, ils ont préparé ensemble cette journée afin de tester une nouvelle fois le scénario et se concerter sur la manière de conduire la séance. Comme il est d'usage dans cette équipe, ces tâches sont planifiées en amont, et ce temps est jugé indispensable par tous, dans un souci de cohérence pédagogique inter-formateurs :

PAULA : C'est pas « on se donne rendez-vous au dernier moment ». Elle était très planifiée et on a choisi vraiment ce moment-là. Donc déjà parce que tout le monde était dispo, c'était la veille après-midi, donc on savait qu'on allait pouvoir laisser notre labo nickel prêt à être utilisé, donc euh... de manière pratique et organisationnelle, c'était quand même plus logique. Ça avait plusieurs objectifs. Donc déjà voir si la technique fonctionnait. Mettre en place tous ensemble, ben le décor, dresser toute la scène, enfin voilà... faire une répétition générale. Et puis j'allais dire... avec Sandra on n'avait jamais fait de la simulation ensemble avec les garçons. [...] Donc je pense que c'était hyper important de se préparer en équipe, qu'on ait tous la même logique, voilà. Donc c'était à la fois une préparation matérielle, et une préparation d'équipe, de... pas de philosophie mais de... euh... je cherche le mot... oui, qu'on aille tous bien dans le même sens, que ça soit vraiment un projet d'équipe. (E3-Paula, l.121-131).

Sur une autre séquence, relative aux soins relationnels, Rose (Ipsi 3) explicite la démarche collective qui l'a précédée :

ROSE : Alors faut savoir qu'au préalable on l'a testé plusieurs fois, ce scénario. Parce qu'on a dû le modifier à chaque fois, il y avait des choses qui nous plaisaient pas trop. Et puis on l'a vraiment finalisé, finalisé deux jours avant. (E3-Rose, l. 58-60).

Si la plupart des formateurs des autres Ipsi se préparent individuellement en amont (en relisant le scénario, en réactualisant leurs connaissances sur les pathologies, etc.), les discours montrent que la concertation en collectif n'est pas systématique. Il y a généralement, mais pas toujours, une présentation de la séquence pédagogique par les formateurs qui l'ont conçue, au cours d'une réunion préparatoire, mais sans que les scénarios ne soient testés en commun (le manque de temps disponible est évoqué pour justifier cette absence de test).

Parfois, certains aspects de l'ingénierie de la séance ne sont pas encore appréhendés par certains formateurs novices dans l'activité (Josie, Élise), ou sont confiés à un formateur plus expérimenté, voire au responsable de projet : c'est le cas pour le briefing de l'acteur et pour la gestion informatique du mannequin. Certaines tâches sont ainsi cloisonnées et réparties entre formateurs dans une logique de coopération plus que de réelle collaboration. Ce sera le cas pour Élise (Ipsi 1) qui laisse à sa collègue Anne, chef de projet et donc plus expérimentée, le soin de gérer les aspects techniques (vidéo) et la relation avec le comédien, pour ne s'occuper que de gérer la partie briefing et débriefing. Dans l'Ipsi 1, aucune séance de test des scénarios n'est organisée, ni de préparation en équipe et avec les comédiens ; le scénario est donc mis en œuvre pour la première fois avec les étudiants, ce qui ne permet pas d'en repérer en amont les limites ou les biais éventuels (il y aura ainsi quelques surprises au cours de la séance de Béa car les étudiants n'ont pas assez de prérequis pour réaliser l'activité cible : conduire un entretien en vue de réaliser un diagnostic éducatif). Tous les formateurs des Ipsi 1 et 2 semblent confiants vis-à-

vis de leur collègue chef de projet en ce qui concerne le briefing des comédiens et l'organisation logistique de l'activité. Les enjeux didactiques relatifs à l'ingénierie pédagogique ne sont pas (ou peu) évoqués par les formateurs de ces deux Ifsi. Certains ont d'ailleurs peu en tête les objectifs pédagogiques visés pour le scénario en cours, estimant qu'ils travailleront avec le matériau produit, quel qu'il soit, en s'appuyant sur leur propre expérience infirmière (Gaëlle) ou s'estimant capable de faire le lien avec différentes problématiques pratiques qui pourraient surgir inopinément en cours d'action (Luc).

2.1.2. *S'ajuster en situation avec le collègue*

Ne pas avoir de conducteur pédagogique précis – comme ils en ont l'habitude dans les séances de travaux dirigés (TD) classiques – met certains formateurs en difficulté, notamment ceux qui sont novices en SCPE, alors même qu'ils se trouvent avoir le plus d'ancienneté dans le métier de formateur (Josie, Élise et Daniel). Assez rapidement au cours du débriefing qu'elle anime, Josie se sent à cours d'idées pour amener les étudiants à analyser les pratiques des deux protagonistes de la situation, ce qui conduira sa collègue à prendre le relais. Josie pointe la particularité du format pour lequel le recours à son expérience de l'enseignement ne lui est d'aucun secours. Elle montre ici à quel point elle est dépendante de sa collègue dans cet exercice :

JOSIE : En fait j'avais zappé plein de trucs ! et ça, ça m'était déjà arrivé. Donc pour moi, c'est important qu'on soit deux. Parce que je sais que je suis pas encore rôdée, quoi. Et que je peux zapper des trucs [...] Là, je sais pas m'analyser sur ça. Mais c'est vrai que j'ai bien senti que... (*rires*) merde! qu'est-ce que je fais ? [...] et ça, ça m'est déjà arrivé ! de sentir à un moment... bon il faut dire des choses, on n'a pas fini, mais je sais pas sur quoi je rebondis... enfin sur quoi je lance le truc ! Et ça, c'est ça je pense qui me met mal à l'aise dans la simulation ! Parce que je rencontre pas ça dans les autres activités ! (E3-Josie, l. 682-689).

Daniel (Ifsi 1, profil DT) aborde la co-animation dans une perspective de complémentarité, et cela lui convient à la fois pour lui et aussi par rapport au bénéfice perçu pour le groupe d'étudiants. Il n'est pas toujours en accord avec son collègue mais il fait la part des choses. Il met ici en évidence le confort qu'il ressent lorsqu'il co-anime les séances avec certaines de ses collègues qu'il connaît bien, parce qu'il peut prévoir comment elles vont réagir, et parce qu'il sait comment elles vont l'aider dans sa propre action :

DANIEL : J'étais bien content qu'il me vienne en aide pour clore la deuxième situation parce que quelque part je savais pas comment arriver à une fin ! [...] On se complète quelque part, on s'oppose aussi sur d'autres points, mais bon, comme tout être humain dans toute relation. Et les étudiants n'ont pas été pris en porte-à-faux, je pense pas qu'ils aient vu un grand différentiel entre mon débriefing et son débriefing. Ils étaient toujours dans une démarche réflexive dans tous les cas. [...] Alors c'est vrai que c'est plus confortable quand je suis avec Béa ou avec Élise – j'ai été formé avec elle, donc c'est vrai qu'on se connaît, ça fait longtemps qu'on travaille ensemble – donc je suis plus en zone de confort parce que je sais exactement ce qu'elle va m'apporter, comment elle va le faire. Béa, comme c'est moi qui l'ai accueillie dans l'Ifsi, je sais aussi comment elle pose les choses. [...] on a un travail en binôme comme une équipe qui se connaît depuis très longtemps. Donc c'est vrai que c'est confortable. Mais les zones de confort, on les a pas toujours. On ne travaille pas qu'avec les gens avec qui on a l'habitude de travailler. (E3-Daniel, l. 963-1025).

De même, Irène (Ifsi 2, profil PT) travaillait avec Josie, novice dans le format simulation, mais qui a été sa tutrice lors de son arrivée à l'Ifsi. La complicité d'Irène avec sa collègue se constate dans leur manière de co-animer sans même avoir besoin de se parler : elles sont en phase. Irène l'explique par leur collaboration antérieure, mais surtout par la confiance qu'elle éprouve vis-à-vis de Josie et leur plaisir à travailler ensemble :

IRENE : On s'entend bien. J'ai confiance en elle. Je pense qu'elle a confiance en moi aussi. Et puis elle m'a pas mal appris... quand je suis arrivée. Elle m'a appris beaucoup de choses. Et elle m'a appris... enfin voilà, j'ai confiance en elle. (E3-Irène, l. 732-734).

Clément, du fait de l'expérience de la co-animation nouvelle pour lui et de sa récente arrivée dans l'équipe (six mois), est en phase d'observation de ses collègues par rapport à cette pratique. Il espère y trouver des repères et des idées pour conduire sa propre action et, dans un certain sens, se mettre en conformité avec les pratiques locales, avec le genre professionnel. Il prend alors conscience de l'intérêt qu'il y a à observer l'autre et y projette son désir de s'observer lui-même :

CLEMENT : J'essaie, à travers la pratique de chacun, de savoir quelle est la pratique de l'Ifsi... parce que j'ai eu une présentation générale, un ressenti général, et je voudrais voir un petit peu comment chacun gère un petit peu la simulation, que je me calque au maximum. Donc c'est vrai que je suis dans une phase d'observation. Et d'analyse forcément. (E3-Clément, l. 837-840).

Katia co-animait ce jour-là avec une collègue peu expérimentée en simulation. À plusieurs reprises, cette dernière est intervenue spontanément pendant le débriefing de Katia, et cela a semblé déranger la stratégie que celle-ci tentait de mettre en place pour faire émerger l'explicitation de l'action :

KATIA : Peut-être qu'effectivement on n'avait pas fixé un petit peu nos règles de co-animation. Parce qu'en même temps, après... chacun... parce que en général, notre règle, c'est que chacun à tour de rôle on est dans la situation de débriefing. L'idée aussi, c'est que l'autre – qui a pu être observateur – peut amener des éléments. Mais je dirais d'une certaine façon, que quand il est invité à le faire, à la fin. Parce que peut-être... bon alors après, faut se le dire clairement. Et en même temps, ben parfois la co-animation, on peut aussi intervenir et ça peut enrichir... c'est ça qui est difficile à trouver, je trouve. [...] ça m'a gênée, c'est pas grave, hein, mais on se dit « ben oui, finalement, j'y étais presque... j'y étais presque et puis, pof ! ». [...] Mais peut-être qu'on ne l'a pas assez précisé après, finalement, quand on a inclus de plus en plus de formateurs.... (E3-Katia, l. 779-830).

Il semble que ce qui constitue des allants-de-soi méthodologiques pour les formateurs expérimentés, n'ait pas été transmis ou expliqué aux formateurs qui ont plus récemment intégré l'activité. Nous avons pu repérer cela chez Sandra qui a intégré par modelage les choix de ses collègues au sujet de la disposition de l'espace débriefing, sans que cela ait été transmis explicitement. Ces règles sont tacites. Elles fonctionnent comme des concepts pragmatiques qui servent de repères pour ces formateurs aguerris, mais elles n'ont pas été formellement communiquées aux plus novices pour qu'ils se les approprient. Les formateurs présupposent leur acquisition par leurs pairs, ou pensent que le chef de projet a briefé les novices, tout comme ils pensent qu'il a briefé les acteurs-patients. Ce déficit de concertation et de formalisation sur les aspects méthodologiques de la co-animation montre que ces formateurs ne considèrent pas celle-ci comme devant faire l'objet d'une réflexion commune, à

l'exception toutefois des formateurs de l'Ifsi 3 qui prennent la précaution de se réunir en amont pour que tous « aillent dans le même sens », comme l'évoquait Paula, citée *supra*. La préoccupation de ces derniers s'inscrit en contradiction avec l'étude de Bastiani (2017, p. 75) qui montre que l'absence de concertation entre co-débriefeurs génère des « débriefings polymorphes avec des structures très différentes tant sur la durée que sur le contenu ». Pour autant, la concertation sur les aspects didactiques et pédagogiques ne semble pas être une pratique instituée partout.

Mais qu'il y ait concertation ou non en amont, des désaccords peuvent néanmoins surgir au décours du débriefing, à propos de certaines connaissances à mobiliser, ou d'une manière d'appréhender la prise en charge du patient, qui révèle parfois des conceptions différentes du soin. Plus fréquemment, c'est la manière de s'y prendre pour susciter la réflexivité chez les étudiants qui est source de tensions. Lorsque sa collègue intervient alors qu'il attendait que les étudiants s'expriment, Hervé relativise :

HERVE : Finalement la question était pertinente, elle a permis de relancer. Mais c'est sûr que moi, je l'aurais pas posée. J'aurais laissé ce temps de réflexion » (E3-Hervé, l. 480-481).

Ces tensions ne sont généralement pas parlées et débattues au sein du binôme lors des intersessions ou à la fin de la séance. L'entretien à distance montre que ces questions sont peu abordées ensemble, sauf lorsque le formateur demande expressément un feedback à son collègue. Par convention tacite, lorsque le formateur n'est pas le débriefeur principal, il se met en retrait et préfère s'abstenir d'intervenir. C'est ce que commente Hervé, à propos de l'intervention inopinée de sa collègue. Il existe une volonté de montrer une convergence de points de vue devant les étudiants, de ne pas contredire le collègue :

HERVE : Parfois quand on est à deux formateurs, il y a une opposition qui se crée, entre son collègue, où là, justement faut savoir faire le dos rond. Jamais, jamais, à titre personnel, je ne me mettrais en opposition avec un collègue devant des étudiants. Donc faut savoir dire... reformuler ce qu'a dit son collègue parfois, ou dire « OK, bon ben là, je dis rien, tant pis, c'est pas grave ». Mais ça, c'est le jeu, on peut pas être d'accord sur tout. (E3-Hervé, l. 60-64).

Cependant, le fait de travailler souvent ensemble dispense certains formateurs de revenir systématiquement sur ces aspects transversaux. Le binôme que Rose forme avec Sandra fonctionne de manière très fluide. Elles échangent peu sur le plan organisationnel ; chacune semble savoir ce qu'elle a à faire, et cette connaissance est le fruit d'une longue habitude de travail collaboratif. De plus, dans ce cas précis, la séance venait clore une semaine thématique sur les soins relationnels ; point n'était besoin pour elles de se concerter sur les objectifs à atteindre :

ROSE : C'est un peu implicite. Parce que avec Sandra j'ai l'habitude de travailler depuis longtemps. Je sais comment elle bosse, elle sait comment je bosse. Donc du coup, on s'est absolument pas, en amont en tout cas, briefées sur la façon dont il faudrait mener le débriefing. Alors en plus, avec Sandra, on avait conduit les enseignements toute la semaine ensemble. Donc on savait précisément ce qu'on avait fait, ce qu'on avait dit, les moments forts, finalement, de ces séquences d'apprentissage. Donc on était très au clair avec notre public, on va dire. (E3-Rose, l. 100-105).

Luc (Ifsi 2, profil DH hétérogène) n'est pas vraiment préoccupé par la dimension collective de l'animation de la séance ; il n'évoque pas de règle explicite pour le fonctionnement du binôme ou sur la

manière de s'y prendre avec les étudiants, ce qui fait écho à l'insatisfaction qu'il exprimait lors de notre première rencontre, lorsqu'il déplorait des divergences avec certains collègues. Il y a peu de concertation en amont et la co-animation est plutôt envisagée comme une coopération : « Des fois on se rencontre la veille, ou le jour même, et sur le moment on se dit « ben tu fais ça, je fais ça » » (E3-Luc, l. 56). Cette concertation, à visée exclusivement pragmatique, porte ainsi davantage sur les tâches à se répartir que sur la manière dont on va conduire ensemble la séance, ce qui va dans le sens d'une logique plutôt techniciste. Luc estime que certains débriefings relèvent plutôt de l'un ou l'autre formateur, en fonction de son domaine d'expertise soignante : « Il est sûr que, de toute façon, le scénario 2 – bon, je suis capable de le faire – mais c'est le domaine de Maryse, quoi. Elle est IBODE⁷². [...] Elle a une expertise que j'ai pas ». (E3-Luc, l. 1023-1026).

Béa (Ifsi 1, profil DH), quant à elle, estime qu'elle maîtrise bien la conduite de débriefing, mais moins les contenus didactiques qui faisaient l'objet de la séance observée, en l'occurrence les soins éducatifs. Étant en binôme avec un formateur plus expérimenté qu'elle dans ces contenus, elle s'est spontanément mise en retrait pour laisser son collègue prendre la main. Elle mesure ici la complexité de co-animer avec un formateur ayant un niveau d'expertise différent sur le thème traité. Elle prend conscience aussi que les niveaux d'exigence vis-à-vis des étudiants ne sont pas les mêmes d'un formateur à l'autre, en fonction de son degré d'expertise :

BEA : C'est là où je me dis que de toute façon quand on fait de la simulation, il faut quand même maîtriser son sujet. Même si là, je l'avais travaillé. Quand on est avec des gens... qu'on est tous au même niveau, on n'a pas de problème. Mais quand on est avec des experts de l'UE c'est plus compliqué. Et puis on voit bien qu'ils poussent l'expertise. Du coup, moi je me dis que j'aurais plutôt attendu quelque chose de plus basique. (E2-Béa, l. 59-63).

Anne (Ifsi 1, profil PT) et sa collègue ont peu communiqué au cours de la journée ; comme pour Luc, leur communication s'est réduite à une communication fonctionnelle, à visée opérationnelle. Il n'y a pas eu de véritable échange sur leur manière de faire, et peu d'impressions échangées. Le débriefing en particulier a été mené à chaque fois par l'une des formatrices, et si l'autre y a assisté (au moins à la fin, après avoir préparé la chambre pour le scénario suivant), elle n'a pas été sollicitée pour apporter son point de vue. Anne explique son choix, qui traduit là encore son besoin de maîtrise :

ANNE : Ça dépend avec qui on est. Mais c'est vrai que moi... bon tu vois comment je fonctionne maintenant, ça me paraîtrait difficile de le faire à deux, quoi, le débriefing. [...] Donc on a débriefé un petit peu chacun selon l'optique de notre métier. Parce que tu sais jamais quand tu débriefes à deux si l'autre va pas en parler à un moment ou à un autre. Donc ça risque de te couper l'herbe sous le pied. Après tu vas plus savoir quoi dire. (E3-Anne, l. 647-651).

⁷² Infirmière de Bloc Opératoire

2.2. L'activité de guidage en cours d'exercice simulé

Dans l'exercice de guidage, visant à intervenir au cours de la situation simulée pour piloter le déroulement du scénario, nous retenons ici cinq modalités de guidage révélant les préoccupations qui sous-tendent le mode d'intervention des formateurs. Bien que ces différentes préoccupations soient entremêlées, certaines apparaissent comme dominantes dans les pratiques des formateurs⁷³. Ces préoccupations s'objectivent dans leurs gestes d'ajustement, décidés sur le vif, à partir de l'analyse qu'ils font de la situation simulée en train de se produire, et en fonction des buts qu'ils veulent atteindre.

2.2.1. Un guidage mixte, étayant et didactique, centré sur les potentialités de l'étudiant

Daniel (Ifsi 1, profil DT), lors du premier scénario relatif à la prise en charge d'un patient présentant un état clinique défaillant, joue le rôle du médecin appelé au téléphone par une étudiante qui lui fait part de son observation clinique. Il considère ne pas avoir suffisamment d'éléments pertinents et renvoie l'étudiante à une observation complémentaire. Son intention n'est pas de la mettre en difficulté mais il ambitionne de la pousser dans sa réflexion. Il se situe dans un guidage de nature étayante, en référence à la notion de tutelle (Bruner, 1983), visant la zone proximale de développement des étudiantes, parce qu'il sait qu'elles ont potentiellement les ressources pour dépasser l'obstacle :

DANIEL : Elle me donne les paramètres cliniques et après elle me parle un petit peu de la communication du patient, et moi en fait je lui demande « mais avez-vous évalué sa conscience ? » [...] Et comme elle me l'a pas donné, je me suis demandé « comment on peut lui faire raccrocher en pointant... ? », parce qu'elle a commencé à faire une évaluation, elle avait demandé de serrer les mains, donc elle avait déjà un élément. Elles avaient regardé... au niveau du regard, elles avaient déjà vu qu'il y avait un problème au niveau des yeux. Donc j'ai deux éléments d'évaluation de conscience. [...] Et du coup, je me suis dit « comment je peux leur faire compléter son bilan ? », sachant qu'elles avaient les informations, qu'elles avaient des éléments plus concrets à me donner...

CH. : Là, elles te les donnent pas, donc, tu les as renvoyées finalement à une observation clinique complémentaire, hein... ? Comment tu as dosé finalement, entre le fait de les aiguiller et le fait de ne pas trop en dire ?

DANIEL : Ben c'était... je savais que théoriquement, elles avaient vu cette approche et qu'elles l'avaient déjà abordée parce que c'était un des TD où on avait le Glasgow⁷⁴ qui était posé. Et comme elles avaient un peu posé, elles, leurs données... je me disais « il manque pas grand-chose ! ». Bon, j'ai dit ben là, c'est un bon détonateur assez facile parce qu'elle sait... elle a déjà des données, elle a juste à être poussée pour qu'elle puisse faire le lien entre... entre deux grilles de lecture. (E3-Daniel, l. 502-531).

Bien que Daniel soit novice en simulation, et très anxieux dans ce contexte d'incertitude, sa longue expérience comme formateur et sa conception de l'apprentissage basée sur une approche constructiviste revendiquée, lui permettent de guider avec souplesse ces étudiantes, en s'ajustant à leurs capacités. Cette volonté de challenger l'étudiant à la mesure de ses possibilités, de sorte qu'il puisse agir et apprendre,

⁷³ Les différentes modalités de guidage que nous avons identifiées font l'objet d'un article à paraître dans la revue *Activités* (accepté pour publication en août 2018).

⁷⁴ Le score de Glasgow est un indicateur de l'état de conscience d'un patient. Il comporte trois éléments : l'ouverture des yeux, la réponse verbale et la réponse motrice.

se traduit par un guidage de nature mixte, étayante et didactique, privilégiant à la fois le soutien à l'étudiant et une stratégie pour l'amener à dépasser ses routines de fonctionnement dans la confrontation à l'obstacle. Comme Daniel, Paula se situe dans une régulation plutôt didactique. Lors d'un scénario similaire, elle commente la manière dont, en tant que médecin appelé au téléphone, elle a renvoyé les étudiants à une observation complémentaire. Son intention est de les amener à se questionner en cours d'action et cette intention se conjugue avec celle de les préparer à ce qu'ils vont rencontrer dans la « vie réelle » :

PAULA : L'idée, c'est qu'ils découvrent par eux-mêmes, les étudiants, enfin qu'ils identifient justement « oh ben tiens, j'ai appelé trop tôt, quoi ! », et que finalement, s'ils vont pas recueillir les informations, leur appel va pas forcément être crédible. Et puis même dans la réalité, tu appelles le médecin, il va te dire « ben ouais, et alors ? », il faut bien qu'ils les récoltent les données ! Or, si tu leur donnes tout de suite, ils vont dire « ben tiens, ça fonctionne, nickel ! ». Donc à la fois qu'ils réfléchissent aussi par eux-mêmes et qu'ils se rendent compte que quand tu fais un appel à l'aide, faut quand même que tu aies des éléments. (E3-Paula, l. 430-436).

2.2.2. *Un guidage productif ciblé sur la conformité à la réalité du travail*

À la différence de Daniel et de Paula, Franck ne prend pas en compte l'aptitude des étudiants à gérer le problème ; il est plutôt focalisé sur la conformité à la réalité de travail. Au cours de la séance qu'il anime, les étudiants doivent repérer des signes cliniques péjoratifs et appeler le médecin au téléphone pour les lui communiquer et s'enquérir de la conduite à tenir pour gérer la situation clinique dégradée. Franck est dans la salle de débriefing et joue le rôle du médecin au téléphone. Il commente sa manière de faire, guidée par sa propre expérience en tant qu'infirmier ; la centration de son action vise d'abord la conformité au réalisme des situations de travail rencontrées, dans un mode de guidage plutôt productif, ciblé sur la fidélité à la situation réelle. Sa préoccupation est centrée sur le rôle du médecin, qu'il joue :

CH. : Alors, dans cet extrait, qu'est-ce qui a guidé ta... ton action, ton discours ?

FRANCK : Ben mon expérience. Voilà.

CH. : Ton expérience ?

FRANCK : Mon expérience professionnelle... mon expérience d'infirmier de SAU⁷⁵, de réanimation. [...] L'intonation du médecin pas très patient, qui a besoin tout de suite d'informations. Donc je pense sans prétention que c'est tout à fait le reflet de ce que, moi, j'ai pu entendre des dizaines de fois. [...]

CH. : Et concrètement comment ça s'est traduit dans ton... dans ta façon de... d'être en interaction avec les étudiants ?

FRANCK : Ben j'ai exprimé pas mal d'impatience... et encore j'ai été très correct... parce qu'il s'agit pas non plus de les casser. Mais le médecin est impatient, il veut avoir les informations de suite pour savoir à quoi il a à faire.

CH. : Donc c'est plus finalement la réalité... enfin la fidélité à la réalité de la situation qui t'a guidé... c'est ça ?

FRANCK : Oui, oui. Clairement. C'est Monsieur (*Franck*) qui est le docteur Privat, c'est pas le formateur. (*Rires*) (E3-Franck, l. 209-235).

⁷⁵ Service d'accueil des urgences

2.2.3. Un guidage prospectif visant l'obtention de matériel à débriefer

Anne, quant à elle, est préoccupée par la perspective du débriefing qui suivra. Après l'entrée en action des trois étudiantes chargées de prendre en charge un patient dont l'état clinique va se dégrader, elle rejoint la salle de débriefing pour observer la situation *via* la retransmission vidéo. Anne a le rôle de facilitateur en prenant la voix du médecin appelé au téléphone par les étudiantes. Mais elle va être confrontée à un problème : les étudiantes gèrent parfaitement la situation ! Aussi, déstabilisée par la crainte de ne pas avoir de matériel à débriefer, elle va profiter d'un dysfonctionnement pour ajouter un obstacle :

(Extrait de SIT 1 Anne)	(E3-Anne, l. 318-353).
<p>ANNE : Allo, oui, Dr Martin au téléphone, c'est pour quoi ?</p> <p>ESI : Je vous appelle au sujet de Mr Lambert, qui, apparemment fait une réaction à la morphine. Il a 9 de tension, il a 99/68, euh... 66 de pouls...euh... il se sent pas bien, il a envie de vomir. Alors ce qu'on a fait, c'est qu'on a arrêté la perfusion de morphine. Et... pour l'instant c'est tout ce qu'on a fait...</p> <p>ANNE : oui... d'accord, OK.</p> <p>ESI : ... voilà, c'est tout ce qu'on a fait pour l'instant.</p> <p>ANNE : ... Il l'avait depuis combien de temps, la morphine ?</p> <p>ESI : ... Humm... alors la morphine... il l'a depuis... (<i>elle se tourne vers sa collègue</i>) la morphine il l'a depuis quand ? ... (<i>au médecin</i>) excusez-moi, hein, je regarde dans son dossier... ah... c'est pas marqué...</p> <p>ANNE : ça a été prescrit quand ?</p> <p>ESI : ça a été prescrit... ah, il y a pas de date sur la prescription...</p> <p>ANNE : bon, d'accord... Ben écoutez, je vais passer. En attendant essayez de prévoir l'antidote.</p> <p>ESI : ... Oui...</p> <p>ANNE : OK, merci. (<i>Elle raccroche</i>)</p>	<p>ANNE : C'est vrai que sur le moment je me suis dit « bon, qu'est-ce que je dois faire ? », c'est vrai que je m'étais pas trop préparée, donc c'était vraiment de... voilà, sur la morphine. Bon, elles donnent des éléments, les paramètres vitaux, c'est bien. Elles ont arrêté le... elles ont fait ce qu'il fallait faire. En gros. Elles ont arrêté, etc. Qu'est-ce que je vais bien pouvoir leur dire ? et là, je leur dis... pour en fait allonger le temps des transmissions, essayer de creuser un peu, quoi... et là, je leur dis, bon allez, « depuis combien de temps – ça me vient comme ça – depuis combien de temps il a de la morphine ? » Et là, je sens que... je les mets en difficulté. [...]</p> <p>CH : Qu'est-ce qui se passe là, dans ta tête ?</p> <p>ANNE : Ben, là, là, dans ma tête, je me dis « il y a un problème ! ». Il y a un problème dans le dossier. Et là, bon, je crois que je leur dis « bon, ben, je vais venir ». Et puis je leur dis « vous préparez l'antidote », en me disant aussi « est-ce qu'elles vont sortir le bon ? », « comment je vais pouvoir... ? »... Parce que je pense toujours, moi, après, au débriefing. Et il faut qu'il y ait matière. [...] Et bon, ben, j'ai pensé à ça. Et en me disant « ça sera toujours exploitable ». Parce que de toute façon, je savais quand même de quoi était fait le scénario. Donc c'était une réaction de surdosage, tac, morphine, donc antidote.</p> <p>CH : Est-ce que quand tu dis « j'ai cherché à ce qu'il y ait un peu plus de matière », si j'essaie de comprendre comment tu as raisonné, tu vas me dire si je me trompe... Le fait que les étudiantes aient compris ce qui se jouait, et mis en œuvre les bonnes actions, est-ce que pour toi c'était pas suffisant comme matériel pour débriefer plus tard ?</p> <p>ANNE : ... si, ça aurait pu l'être. Mais je voulais rajouter un élément. Je me disais que c'était intéressant.</p>

Tableau 40 : Extrait de séance et de l'entretien d'autoconfrontation d'Anne

Dans cet extrait, l'absence de date sur la prescription médicamenteuse n'était pas prévue dans le scénario. C'est un oubli de la part des formateurs de la veille qui n'ont pas réactualisé le dossier. Pour Anne, il y a à la fois le problème de l'absence de date (obstacle impromptu) mais aussi le fait que les étudiantes ont eu une attitude adaptée : elles ont appelé le médecin après avoir relevé les paramètres cliniques nécessaires et après avoir stoppé la perfusion ; décision et actions tout à fait pertinentes dans le cadre d'une suspicion de surdosage en morphiniques, ce qui était le bon diagnostic de situation. Manifestement, ce cas de figure n'était pas prévu par les formateurs. Ici, Anne introduit un obstacle supplémentaire : « prévoir l'antidote », sans nommer explicitement le produit dans l'intention de créer une difficulté potentielle : « est-ce qu'elles vont sortir le bon ? ». De plus, elle transforme l'oubli de date dans le dossier patient – oubli imputable aux collègues qui ont occupé le laboratoire la veille mais

pouvant être le reflet d'une réalité – en opportunité d'apprentissage pour évoquer ensuite la réglementation relative à la prescription médicale. Si l'introduction ou l'utilisation d'un nouvel obstacle n'est pas en soi un piège, puisqu'il permet de corser la difficulté chez des étudiantes qui avaient géré sans difficulté la situation de base, c'est davantage chez Anne une réaction spontanée qu'une stratégie construite et une éventualité envisagée. Elle semble en difficulté face à la conduite tout à fait adaptée des étudiantes. Une pratique conforme aux attendus lui fait craindre de ne pas avoir assez de matière à débriefer : « Parce que je pense toujours, moi, après, au débriefing. Et il faut qu'il y ait matière ». Sa représentation de l'apprentissage par l'erreur semble tellement dominante chez elle que lorsqu'il n'y a pas d'erreurs ou d'insuffisances, cela la déstabilise. Son mode de guidage est préférentiellement prospectif car la cible visée est l'obtention de matière pour le débriefing.

2.2.4. Un guidage normatif, en conformité avec le référentiel prévu

Certains formateurs de l'Ipsi 3 (Marc, Rose et Sandra, profils DH) et Katia (Ipsi 2, profil DH) tout au contraire s'interdisent de dévier du scénario prévu en cours d'exercice, même lorsque les potentialités des étudiants vont au-delà de ce que les formateurs avaient envisagé. Leur crainte est que les étudiants ressentent cela comme un piège. Ils considèrent que le script prévu doit se dérouler tel quel, au risque que la situation comportant déjà par nature des éléments imprévisibles, ne leur échappe totalement si d'autres obstacles sont introduits, compliquant ensuite la conduite du débriefing et l'atteinte des objectifs visés. Ainsi, dans la séance animée par Rose, un étudiant est confronté à une patiente manifestant une anxiété majeure en lien avec l'imminence de son intervention chirurgicale pour un cancer du sein. Cette anxiété se manifeste par une humeur labile, entre révolte, peur et détresse. Après avoir réussi à apaiser la patiente, l'étudiant commence à instaurer une véritable relation de soutien avec elle. Pourtant, Rose met fin au scénario car ce qui a été décidé par le collectif de formateurs, c'est de stopper la simulation lorsque la patiente a pu exprimer les trois registres d'humeur qui étaient prévus. Ici, l'objectif visé est en deçà des capacités de l'étudiant. Celui-ci semblait en effet en mesure de dépasser le premier niveau de conduite d'entretien (reconnaitre les manifestations du processus de perte et adapter son mode relationnel) puisqu'il s'apprêtait à s'engager dans une relation d'aide, activité d'un niveau de complexité supérieur. Lors de son débriefing à chaud, Rose s'interroge. Son questionnement montre l'importance de la conformité aux objectifs décidés au sein du collectif de pairs mais traduit aussi sa capacité de remise en question des choix collectifs :

ROSE : Après, peut-être le scénario... est-ce qu'on aurait pu aller un petit peu plus loin ? Parce que les étudiants m'ont dit qu'ils étaient frustrés. Et peut-être qu'effectivement en allant un petit peu plus loin dans le scénario, on aurait peut-être pu mettre au travail certains concepts qu'on avait abordés pendant la semaine et du coup aller un petit peu plus loin dans cette situation de soins relationnels. Donc ça, effectivement, je vais le confronter avec mes collègues pour voir ce qu'ils en pensent, mais effectivement, peut-être que ce scénario, on peut l'enrichir un peu, quand on arrive après la phase trois, où la personne accepte d'entrer en relation. Parce que là, ouais, du coup, j'ai senti que ça les avait frustrés. (E2-Rose, l. 30-39).

Or, dans les autres groupes observés, certains étudiants n'ont pas été en mesure d'aller au-delà de ce premier niveau d'entretien. Les objectifs visés étaient donc adaptés aux capacités du public d'étudiants. Néanmoins, ces formateurs ne s'autorisent pas ici à aller plus loin lorsqu'un étudiant en manifeste la capacité. Ils le justifient par un souci d'équité intergroupes et de cohérence des pratiques inter-formateurs, préoccupation revenant régulièrement dans leurs discours. Nous identifions ici un mode de guidage que nous qualifions de « normatif », visant la conformité au référentiel prévu. D'ailleurs, nous voyons que Rose ne prend pas d'initiative sans en référer au groupe de pairs, ce que nous constaterons de nouveau au cours de son entretien à distance. C'est bien cette forme d'engagement normative qui domine toujours dans le sous-groupe des formateurs de l'Ifsi 3, caractérisée par un souci d'harmonisation des pratiques inter-formateurs. De même, la logique dialogique se confirme bien pour ces formateurs, tout comme la logique herméneutique puisque les enjeux pédagogiques sont toujours en questionnement chez eux.

2.3. Choisir les thématiques à débriefer

Nous avons dit que ce format comportait une grande part d'incertitude pour le formateur. Cela lui demande en effet de réguler son action en fonction du matériau produit en situation. Nous observons que la capacité de prendre en compte les aléas et d'élaborer une réponse adaptée aux besoins des apprenants et aux exigences de la situation, est assez différente d'un formateur à l'autre. De même, la conduite du débriefing répond à des choix que fait le formateur. Elle se cible sur des registres différents, en fonction du niveau d'expertise ou du sentiment de maîtrise sur l'activité, mais aussi en fonction de ce qui lui tient particulièrement à cœur, et ce, en cohérence avec ou malgré les objectifs d'apprentissage visés.

2.3.1. *Des choix orientés par les besoins des apprenants, en tension avec les objectifs visés*

Paula (Ifsi 3, profil DH) a une maîtrise certaine de l'exercice ; cela lui permet de se laisser guider par ce qu'elle observe et entend, en ayant en tête les objectifs du travail réflexif. Mais elle vise d'abord à répondre aux besoins des étudiants. Elle s'autorise même à sacrifier certains objectifs visés le cas échéant, car sa priorité est ce que requièrent l'étudiant et la situation :

PAULA : J'ai l'objectif principal. Et puis dedans, j'ai des sous-objectifs. Je les ai classés, voilà. Et je sais en gros quelles thématiques tu peux aborder pendant le débriefing. Et en fait, pour arriver à cet objectif-là, tu vas utiliser des thématiques. Donc ça peut être par exemple le leadership, ça peut être la communication, voilà, toute une liste que tu as préétablie et qui concerne ce scénario-là. À travers ces thématiques, c'est en ça que tu vas arriver à atteindre ton objectif général. Eh ben, ces thématiques, en gros, je vais les sélectionner pendant les... quand je vais les observer. Je vais me dire « tiens, c'est pertinent, là, peut-être, de travailler sur l'organisation ? », ça va être pertinent... je sais pas, de travailler sur la communication parce qu'il s'est passé tout un tas de choses riches, et euh... voilà. Et l'idée... je vais voir si, quand je leur donne la parole au début, à tous, je vais voir si ces thématiques-là elles reviennent. Si elles reviennent, je me dis « ben, nickel, on va pouvoir bosser dessus parce qu'on part vraiment d'eux ». Si ça vient pas, ben c'est qu'il y a peut-être d'autres choses, donc là, je vais réfléchir, je vais me dire « est-ce que ça paraît plus pertinent de partir là-dessus ? », parce que ça les concerne, et

ça correspond à un de mes... une de mes choses. Si ça correspond pas, je vais essayer de les réorienter sur les points. Alors après, s'il y a eu une situation où il y a eu une grosse charge émotionnelle – alors je crois pas que ça ait été le cas – il se peut que j'avais peut-être sélectionné trois choses, mais je vais passer plus de temps à aller faire évacuer le vécu. [...] et puis peut-être qu'il y a des choses qui sont pas venues dans la description et que moi, en tant qu'observatrice, et parce que ça me paraît indispensable, je reviendrais dessus. Enfin, tu vois ? Tout dépend... (E3-Paula, l. 392-418).

La démarche intellectuelle de Paula est très structurée, avec des étapes hiérarchisées, ce qui nous donne un aperçu particulièrement édifiant de la *structure conceptuelle de la situation* de conduite d'un débriefing chez un formateur expert en simulation. Elle a anticipé la conceptualisation, c'est ce qui la guide et ce vers quoi elle va guider les étudiants. Paula démontre ici sa réflexivité en cours d'action et sa capacité de sortir du référentiel prévu pour s'autoriser des choix qui lui paraissent plus pertinents au vu du contexte et des besoins du groupe. Elle montre qu'elle procède à des choix en fonction d'un répertoire de possibilités qu'elle a anticipées pour ce scénario. Son second critère de choix, après son propre repérage, c'est ce qu'évoquent les étudiants au début du débriefing : elle veille ainsi à répondre au plus près à leurs préoccupations. Cette capacité de s'ajuster aux besoins qu'elle évalue, démontre un haut niveau de conceptualisation de sa propre pratique, et donc un haut niveau de compétence dans cette activité. Cela démontre aussi une centration sur l'autre et une évaluation continue des enjeux pédagogiques, qui la confirment dans un profil DH fortement marqué. Paula évalue en permanence les différents enjeux de la situation. Elle évoque, *via* la métaphore du jongleur, la grande complexité de l'activité simulation pour le formateur, faite de multiples régulations nécessaires à opérer simultanément ; sa grande maîtrise de l'exercice lui permet d'apparaître naturelle et spontanée dans sa pratique. Son propos illustre parfaitement le couplage invariance-adaptation :

PAULA : Je pense qu'il y a tellement de choses sur lesquelles tu vas te concentrer, que tu dois être à la fois concentrée et à la fois être spontanée. Tu vois ? c'est-à-dire qu'il faut pas non plus que ce soit trop préparé, faut être hyper spontané, tout en ayant en fait... tout en ayant en arrière-pensée, tous les éléments qui vont être la technique, les techniques du débrief, les techniques d'émulation, ce climat de bienveillance, enfin tout, tous les meilleurs trucs que tu dois avoir en tête et qui doivent venir spontanément, qui doivent venir naturellement. [...] Dans les autres formats pédagogiques, t'as pas autant de choses à gérer à la fois. Tu as pas... Je sais pas si tu l'as déjà vue, il y a une diapo qu'on fait où tu vois le formateur qui en fait, jongle avec pleins de balles, tout ce qu'il doit gérer. Il doit être animateur, il doit être régisseur, il doit être... Tu vois ? et en fait, si tu veux, je pense que le jongleur il attaque pas direct avec huit balles, tu vois ? Il se concentre, clac, clac, et il... Je pense que tu le mets pas sur scène, s'il s'est pas échauffé avant. (E3-Paula, l. 78-94).

Rose (Ifsi 3, profil DH), elle aussi, se prépare à gérer tout aléa car si elle connaît bien le scénario – elle en est l'une des conceptrices – elle sait qu'elle doit s'attendre à des imprévus, en particulier parce que la situation travaillée ce jour-là comporte une charge émotionnelle forte (relation de soins avec une patiente en souffrance psychique) :

ROSE : Je sais pas non plus à quoi m'attendre. C'est pas un cours que j'ai préparé au préalable avec les vidéo que j'avais pu leur passer pendant la semaine auparavant, où la vidéo, je la connaissais par cœur, je savais ce qu'allait dire la personne, je savais sur quoi je voulais rebondir, ce que je voulais extirper. Là, j'en sais rien. Donc finalement, je suis bien dans le même bateau, parce que peut-être que je vais avoir à

gérer quelque chose de compliqué, compte-tenu du scénario. Donc j'en sais rien non plus, hein ? (E3-Rose, l. 231-236).

En revanche, Daniel (Ifsi 1, profil DT), novice en simulation, goûte peu l'incertitude inhérente à la SCPE, et revient sur des points qu'il avait évoqués lors du premier entretien :

DANIEL : C'est vrai que c'est un exercice où... qui demande du contrôle. Et puis qui demande aussi un fil conducteur qu'on n'a pas.

CH. : C'est-à-dire ?

DANIEL : C'est-à-dire que je peux pas dire en partant que je vais aller du point A au point B. Je peux pas avoir un plan nickel chrome. J'ai juste une stratégie et après, il va falloir que j'adapte.

CH. : Et finalement, toi, ce que tu essaies de faire, c'est d'essayer de trouver, de te déterminer un certain réservoir de stratégies ?

DANIEL : Ben... j'ai mes points... d'action et... j'ai mes repères avec... sur quoi il faut travailler, quels sont les liens qui sont à mettre en œuvre, les connaissances qui sont pas justes et qui sont à réajuster, parce que je peux pas non plus laisser les étudiants de troisième année sortir, partir... en disant des grosses âneries ! (E3-Daniel, l. 898-909).

Ainsi, Daniel montre ici les organisateurs de sa pratique : les objectifs d'apprentissage visés lui servent de fil rouge, les connaissances nécessaires pour traiter la situation de soins lui sont connues et lui servent de jauge pour évaluer les écarts dans la pratique et la réflexion des étudiants. Il évoque ici toute la difficulté du travail du formateur : s'ajuster à la singularité et à l'imprévisibilité des situations pédagogiques, avec pour seul étayage un répertoire de stratégies et quelques balises. Son discours montre aussi le dilemme auquel il est confronté : être ou ne pas être dans une posture d'évaluateur ?

2.3.2. Des choix influencés par ce qui tient à cœur

Si le choix des thématiques à débriefer est guidé par les objectifs d'apprentissages construits en amont et par ce qui s'est produit au cours de l'exercice simulé, il arrive que pour un même scénario, les débriefings prennent parfois une tournure particulière liée à l'orientation que leur donne le formateur. Même s'ils ne représentent qu'une thématique parmi d'autres abordées, les « dadas » du formateur, ainsi que l'évoquait Daniel lors de notre première rencontre, viennent révéler ce qui lui tient à cœur. Pour Daniel, il s'agit de faire le lien avec les compétences dont il est référent. Plusieurs formateurs évoquent des disparités entre formateurs en fonction du domaine de référence et/ou d'expertise de chacun :

DANIEL : Franck est très souvent, je ne sais pas comment il fait, mais il est toujours à une prise en charge thérapeutique de... de problèmes cardiaques. Moi, je suis plutôt orienté sur tout ce qui va être dynamique de groupe, communication et recueil de données. Et on n'a pas les mêmes façons de fonctionner et on n'a pas... nos questionnements, on les amène différemment (E1-Daniel, l. 216-219).

DANIEL : Vous avez remarqué, j'avais casé ma C5 et ma C10 ! Je travaille pour moi en fait, très égoïstement ! (E3-Daniel, l. 695).

HERVE : Il y en a qui sont très axés anticoagulants. Il y en a qui sont très axés signes cliniques, il y en a qui sont très axés gestes d'urgence. Il y en a qui sont très axés « qu'est-ce qu'on fait si une transfu va pas bien ? », les règles, le législatif, tout ça. [...] En plus de l'objectif. On a tous un petit truc. (E3-Hervé, l. 504-509).

Pour Hervé, c'est la clinique qui importe, et il la « placera » quel que soit l'objectif du scénario, comme il l'évoquait lors de notre première rencontre.

HERVE : Peut-être que je suis encore trop terrain... moi je sais que sur les connaissances des étudiants, je suis très axé clinique. [...] Que ce soit dans les compétences de soins infirmiers, de sciences humaines, etc., je vais souvent ramener à la clinique (E1-Hervé, l. 192-202).

Lors de la séance observée, Hervé a démontré cette intention en prenant certaines initiatives, marquant là son indépendance par rapport au référentiel prescrit par le collectif, en ajoutant notamment un tensiomètre⁷⁶ dans la chambre alors que ce n'était pas prévu dans le scénario (entretien d'accueil d'une personne en EHPAD). Cela fera vivement réagir sa collègue Katia le lendemain lors de la préparation de la salle quand elle découvre le tensiomètre resté près du lit : « Hervé, il fait ce qu'il veut... c'est pas ce qui est prévu » (Extrait, préparation séance Katia).

Nous en avons été témoin aussi lorsque nous avons observé les débriefings des séances portant sur le même scénario, mais animées par des formateurs différents, et ce, quel que soit le groupe d'apprenants et sa dynamique, et quel que soit ce qui s'est passé lors de l'exercice simulé. Ainsi, pour un même scénario visant à gérer en équipe une situation d'urgence, Franck oriente préférentiellement le débriefing vers l'analyse de la situation clinique et fait mobiliser les connaissances en pharmacologie et en physiopathologie, tandis que Daniel et Anne s'attardent davantage sur les CRM, en orientant les échanges sur la manière de passer un message d'alerte au téléphone, ou la répartition des tâches entre les protagonistes. De même, dans une situation de soins relationnels avec une patiente en détresse psychique en contexte préopératoire, Rose fait réfléchir le groupe sur la compréhension du processus psychique et la manière de gérer la relation avec la patiente, tandis que Marc oriente assez rapidement les échanges vers la dimension opérationnelle des soins préopératoires. Ce fait nous paraît assez révélateur de ce qui peut représenter des points d'achoppement entre formateurs dans leur désir d'harmoniser les pratiques ; ce souhait a notamment été fortement exprimé par Katia et par Rose.

2.4. Synthèse : Pilotage de la séance et profils d'engagement

Au terme de cette section consacrée au pilotage de la séance, nous voyons apparaître des préoccupations révélant particulièrement les logiques d'engagement. Là encore, les profils se confirment souvent, mais moins nettement.

Les **pratiques de guidage en cours d'exercice simulé** nous ont permis d'objectiver parfois des liens entre les gestes et les profils, mais elles ne permettent pas toujours de distinguer formellement les logiques dominantes. D'un côté, le guidage vise à maintenir l'apprenant dans sa zone proximale de

⁷⁶ Appareil servant à mesurer la tension artérielle

développement, ou s'inscrit plutôt en conformité avec le référentiel prévu, ou bien se focalise sur le réalisme de la situation, ou encore vise à obtenir du matériel « tangible » en vue du débriefing. Mais ces préoccupations sont entremêlées, répondant d'abord aux exigences requises par la situation, dans une temporalité brève. Compte-tenu du caractère dynamique de la situation et de certains paramètres peu prévisibles, la manière dont le formateur agit sur la situation simulée répond à des préoccupations nécessairement plurielles (pédagogique, didactique, normative, productive ou prospective), incluant sa propre tolérance à l'incertitude et la gestion instrumentale du simulateur. Le guidage révèle surtout l'aptitude du formateur à opérer des compromis équilibrés entre des objectifs parfois contradictoires (rester dans le référentiel prévu *versus* en sortir, challenger l'apprenant *versus* le soutenir). La temporalité brève de l'exercice et sa haute exigence en termes de concentration, de réactivité et de créativité concentrent toute l'attention du formateur.

Quant au **choix des moments à débriefer**, anticipé en amont et/ou affiné au moment de l'exercice simulé et/ou fait sur le vif au moment du débriefing, il révèle là encore une centration tantôt sur le référentiel prescrit (les objectifs d'apprentissage), tantôt sur les besoins des apprenants, tantôt sur les objectifs personnels du formateur (ses « *dadas* »). Le formateur influence la plupart du temps l'orientation du débriefing vers les objectifs que lui-même poursuit ou qu'il a été prévu d'aborder, ce qui traduit ici plus nettement les logiques techniciste (centration sur les savoirs et les savoir-faire opérationnels) ou herméneutique (centration sur les savoir-être, sur la construction d'un positionnement professionnel). Mais là encore, les choix (ou non-choix) sont trop dépendants du contexte singulier et de la dynamique de la situation pour pouvoir affirmer qu'ils révèlent les logiques d'engagement, en particulier chez les formateurs les moins expérimentés.

En revanche, la **co-animation** est un révélateur plutôt fiable des logiques personnelle ou dialogique : nous voyons assez nettement se manifester ici un engagement ciblé sur le collectif de pairs dans les activités de concertation, de collaboration et de capitalisation au service du collectif chez certains formateurs. En effet, l'Ifsi 3 se distingue des deux autres dans la tâche de concertation en amont de la séance. Pour les Ifsi 1 et 2, la rencontre du binôme en amont n'est pas systématique ; elle se résume la plupart du temps à un calage de dernière minute destiné à se répartir les rôles. La division des rôles (fonction « technique » / fonction « débriefer ») et la délégation des tâches organisationnelles et logistiques au chef de projet est de rigueur ; de ce fait, certaines dimensions de l'activité ne sont pas perçues par tous (ingénierie des scénarios, briefing des comédiens). En revanche, chez les formateurs de l'Ifsi 3, le temps de concertation et de co-construction est un élément indispensable de la séance ; il est planifié, et vise plus précisément à s'entendre sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre, de façon à aller dans le même sens. Apparaît chez les formateurs de l'Ifsi 3 l'ambition d'une certaine « philosophie » partagée, ce qui n'apparaît pas chez les autres. Les profils DH de ces formateurs sont particulièrement confirmés.

3. Étayer la conceptualisation de l'action

L'étayage est le concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres selon Bucheton et Soulé (2009). Issu des travaux de Bruner, l'étayage est l'échafaudage (*scaffolding*) que construit le formateur pour aider à penser, à faire des liens, à construire les apprentissages. Nous avons vu aussi l'importance de ce concept dans les travaux de recherche menés sur la simulation : c'est le rôle du passeur, celui qui se met à côté, en retrait, qui s'efface, qui se retient d'expliquer, mais qui accompagne, encourage, soutient, aide à faire des ponts. Nous avons identifié au cours des premiers entretiens que le contrôle de sa propre parole était un point focal important. Les observations en situation et l'explicitation montrent à quel point ces formateurs doivent contrôler leur propension à parler à la place de l'étudiant ; celle-ci fait écho au besoin de maîtrise qui a été identifié comme une caractéristique forte. L'autorégulation de sa parole apparaît comme une préoccupation majeure. C'est pourquoi nous y portons un regard particulier.

Dans cette section, nous regarderons bien sûr **les gestes langagiers** et **les gestes d'ajustement** du formateur dans la manière dont il interagit avec les apprenants au cours du débriefing pour les amener à conceptualiser leur pratique. C'est là, selon nous, que se révèle le plus sa posture, et que **les logiques techniciste et herméneutique** de son engagement se traduisent le mieux. Nous nous attacherons à observer le moment critique de **conduite du débriefing**. Nous regarderons comment le formateur régule la parole, la sienne et celle des autres : comment il étaye pour susciter la réflexivité, s'il dirige l'échange ou s'il laisse l'initiative aux étudiants, comment il les amène vers les objectifs d'apprentissage visés, au travers de stratégies et techniques de communication. Nous tenterons enfin, en observant comment il construit sa posture, de mettre en évidence en particulier la tension entre une posture de contrôle (ou d'enseignement) et une posture de lâcher-prise (ou d'accompagnement), qui nous semble se dessiner comme le cœur des enjeux pédagogiques dans ce format.

3.1. Réguler la prise de parole, la sienne et celle des autres

3.1.1. Utiliser des techniques de communication

Dans la perspective de susciter la prise de parole et l'échange pendant le débriefing, certains formateurs utilisent des techniques de communication⁷⁷ qu'ils ont apprises, ou qui se traduisent dans leurs attitudes spontanées (Porter, 1950)⁷⁸.

⁷⁷ L'annexe XI présente des commentaires sur les attitudes de chaque formateur au cours des débriefings.

⁷⁸ Porter identifie six attitudes spontanées : l'attitude d'investigation-enquête, l'attitude d'évaluation-jugement, l'attitude d'interprétation, l'attitude de conseil-suggestion, l'attitude de soutien-encouragement et l'attitude de compréhension.

a) Une attitude d'investigation-enquête

Pour certains formateurs, la technique est essentiellement interrogative ; ils se situent dans un registre d'investigation pour faire émerger les éléments de la situation, de la pratique de l'étudiant et les connaissances nécessaires à mobiliser pour comprendre et gérer la situation. Dans ce cas, la parole repasse généralement par eux, dans une trajectoire de va-et-vient entre eux et le groupe. Tous ceux qui se sont placés en position frontale par rapport au groupe utilisent préférentiellement ce registre. Cette attitude est généralement peu propice à l'instauration d'un échange direct entre étudiants. Pour l'illustrer, nous reviendrons sur le cas d'Anne (Ifsi 1, profil PT). Du fait de la configuration de l'espace de sa salle et de sa position debout en face des étudiants, la dynamique des échanges suit une trajectoire qui repasse invariablement par elle. Au cours des différents débriefings qu'elle anime, il y aura très peu de moments où les étudiants échangent directement entre eux, sans qu'elle n'intervienne, même si elle le fait parfois avec parcimonie. Elle répète souvent en écho le propos émis, relance par une question ou valide ce qui a été dit, ce qui fait que le volume de sa parole occupe 49% du temps des échanges. Pour autant, elle fait avancer la réflexion du groupe :

ANNE : En fait, j'utilise parfois leurs interrogations pour faire de la relance. [...] Je leur renvoie les questions. Et ça, je trouve ça intéressant parce que... dans du transmissif où on leur donnait toutes les réponses..., là je les renvoie à leurs connaissances. Et elles trouvent ! Et elles trouvent. Et c'est ce qu'on leur demande en TD, de réfléchir ensemble, socioconstructiviste, etc., donc là, c'est intéressant. Voilà. Donc c'est vrai que je leur dis « bon, alors donc...? », je leur dis « donc ? », c'est vrai qu'il y a des mots comme ça « OK, c'est bien », « donc... », « Qu'est-ce que vous faites ? », « Quelle a été votre interrogation? ». Voilà, je leur pose à chaque fois des questions, et c'est à elles de... (E3-Anne, l. 486-496).

D'autres formateurs utilisent l'attitude d'investigation mais ce n'est pas leur registre exclusif. Paula l'utilise lorsque l'échange entre étudiants se tarit, combinant reformulation et demande d'éclaircissement, afin de relancer le débat :

PAULA : J'essaie de faire des phrases de relance en disant « ben là, dans la description, vous avez dit ça, qu'est-ce que vous en pensez ? Pourquoi ? »... Ce genre de phrases. Des fois ça se fait par eux-mêmes. Tu as pas besoin d'intervenir, ils vont débriefer d'eux-mêmes ces trois points. (E3-Paula, l. 521-524).

b) Une attitude d'évaluation-jugement

Dans les débriefings de Franck, les interactions directes entre étudiants seront rares. Comme Anne, il se situe souvent dans une attitude d'investigation : la parole repasse systématiquement par lui, dans un jeu de ping-pong, et le volume de parole de Franck occupera en moyenne près de 55% du temps des échanges, qu'il dirigera. C'est le score de temps de parole le plus élevé parmi les seize formateurs. Afin de réajuster les connaissances qu'il juge imprécises et incomplètes, il apportera les correctifs nécessaires. En témoignent les propos de Franck, après l'écoute d'un extrait emblématique de la manière dont il conduit le débriefing : « Ben je pense que j'ai dit l'essentiel. Des choses qui avaient pas été évoquées et qui sont importantes d'être rappelées hein... » (E3-Franck, l. 313-314). Il se situe ici dans un registre expositif,

plutôt dominant chez lui, apportant les connaissances manquantes ou attendant des étudiants l'exactitude des connaissances qu'il veut faire explorer, requérant une écoute attentive de leur part :

CH. : Comment tu... vois l'interaction, là, entre toi et eux ?

FRANCK : Alors si je me souviens bien, il y a deux étudiantes qui... à chaque phrase que j'évoquais... qui disaient « oui », enfin qui intervenaient comme ça... genre onomatopées... Sinon les autres étudiants, si je me souviens bien ils sont calmement à l'écoute, ils étaient pas dissipés... Donc là aussi ils entendent... ils entendent mes remarques je crois. (E3-Franck, l. 326-330).

Chez Hervé, dont la longue expérience de la simulation à la Croix-Rouge a façonné et stabilisé les pratiques, l'attitude de jugement est dominante : avant la dixième minute de débriefing, il donnera un feedback aux étudiantes, et cela, pour les deux débriefings qu'il conduit. Cela aura pour effet de clore les questionnements des étudiantes. La suite du débriefing sera un va-et-vient de conseils de la part des deux formateurs : la part de leur parole à tous deux représentera en moyenne 60% du temps total des échanges.

c) Une attitude de conseil

Pour plusieurs formateurs en effet, les interactions consistent parfois – généralement comme chez Hervé à la suite d'un feedback précoce sur l'action réalisée – à donner des conseils sur la façon de procéder, plus rarement à les inviter à chercher eux-mêmes une meilleure façon de s'y prendre ou une façon plus adaptée à la situation ou au contexte. Ces formateurs en arrivent souvent à faire eux-mêmes le lien avec l'exercice de terrain en apportant des exemples issus de leur propre expérience soignante. C'est le cas pour Hervé (PT) :

HERVE : Donc effectivement, je donne un avis personnel. De professionnel. Qui, à mes yeux, leur apporte de l'expérience utile. (E3-Hervé, l. 590-591).

Nous repérons le contrôle qu'exercent parfois certains formateurs sur leur propension à conseiller, à dire à la place de l'étudiant, lorsqu'ils interrompent leur phrase pour la transformer en question, selon une formule que nous retrouvons dans les débriefings d'Élise, de Béa, d'Irène et de Katia : « Peut-être que vous auriez pu proposer... Enfin... Qu'est-ce que vous auriez pu proposer ? » (Katia, extrait débriefing scénario 1). Généralement, les interventions dans un registre de conseil arrivent dans la seconde partie du débriefing, voire plus rarement au moment de la phase de synthèse.

d) Une attitude compréhensive

Quelques formateurs utilisent les techniques qu'ils ont apprises dans le cadre de la conduite de groupes d'analyse des pratiques professionnelles, inspirées de l'entretien d'explicitation de Vermersch. « Si je comprends bien, vous avez parlé de connaissances... », dit Paula lors d'un débriefing. Comme elle, Béa (DH) utilise la reformulation en miroir et veille à utiliser cette technique chaque fois que c'est possible. Mais parfois, comme c'est le cas dans la séance qu'elle anime, les étudiants manquent de prérequis, ce qui ne leur permet pas d'approfondir leur réflexion. Cela oblige Béa à une attitude plus interventionniste :

BEA : Il faut que je les amène là où ils auraient dû aller tous seuls, mais ils y vont pas ! Donc du coup, j'ai beau essayer de repartir de ce qu'ils disent, mais de temps en temps, je suis bien obligée de... axer, parce que sinon, j'y arriverais jamais à leur faire dire... [...] Et des fois la reformulation, ça marchait pas, j'ai été obligée d'utiliser d'autres techniques. (E3-Béa, l. 383-389).

Comme Béa, Sandra (DH) vise à faire émerger les éléments attendus plutôt qu'à les apporter elle-même. Au cours d'un débriefing, les étudiants ayant tari leur échange, elle relance en prenant une précaution oratoire visant la mise en confiance pour qu'ils s'expriment :

SANDRA : J'aimerais revenir sur le moment où vous avez appelé le médecin. Moi, j'ai trouvé très intéressant que vous agissiez comme vous l'avez fait. Vous vous souvenez de ce que vous avez fait ? [...] Qu'est-ce que vous avez pensé à ce moment-là ? [...] Qu'est-ce qui vous a aidé à présenter les choses comme ça ? » (Extrait débriefing 2-Sandra).

Ainsi, elle les amène à évoquer la structuration de l'appel à l'aide, selon la procédure préconisée par la HAS (2014)⁷⁹. Lors de l'entretien, elle commente la manière dont elle s'y est prise pour amener l'étudiant à évoquer son action et dont elle formule ses questions de relance :

SANDRA : En termes de questionnement, je suis bien dans « qu'est-ce qui fait que... ? »... J'essaie de ne jamais utiliser le « pourquoi ? » dans mes débriefings... C'est une règle que je me mets en tête parce que je me dis que le pourquoi, il induit une justification et qu'on n'est pas sur la justification. Donc je suis toujours très attentive à ma formulation : « Qu'est-ce qui fait que ? Comment vous pouvez expliquer que ? ». J'essaie d'éviter le « pourquoi ». Bon je le dis peut-être mais bon, voilà. Euh... Après je me dis que oui, du coup, j'essaie de la remettre dans son action. (E3-Sandra, l. 516-521).

3.1.2. *Un lexique révélateur des intentions*

Dans le lexique utilisé, le « on » et le « nous », ou le « je » et le « moi » témoignent de la manière dont le formateur considère sa place dans les échanges. Marc (DH) utilise très souvent le pronom personnel « me » au cours des interactions avec l'étudiant protagoniste de l'action : « vous me dites... », « moi, ce qui m'intéresse », qui traduit une relation duale entre lui-même et l'étudiant-acteur, et qui de fait, exclue les autres étudiants ; cela dénote une certaine ambivalence chez lui car il est par ailleurs très attentif à préserver la dynamique collective dans la façon dont il se positionne dans le groupe. Nombreux sont les formateurs qui utilisent aussi le pronom personnel singulier lorsqu'ils conduisent le débriefing, ce qui renvoie de façon implicite, et peut-être inconsciente, à la fonction évaluative du formateur sur la production du groupe.

En revanche, d'autres formateurs (Rose et Katia en particulier) utilisent très souvent le « on », le « nous » lorsqu'ils conduisent leur séance, et lorsqu'ils en parlent. Nous savons que certains auteurs considèrent le « on » comme significatif du genre professionnel, lorsque le sujet parle de sa pratique, alors que l'emploi du « je » signifierait son style (Clot et Faïta, 2001b). Dans le contexte de l'action en

⁷⁹ La procédure de passage d'un message d'alerte est résumée dans le « SAED », outil mnémotechnique (« ça aide ») utilisé pour structurer la communication entre professionnels de santé et permettre de gagner en concision et en pertinence. SAED est l'acronyme de « Situation-Antécédents-Evaluation-Demande ». Il est l'adaptation française de la référence internationale SBAR (*Situation, Background, Assessment, Recommendation*). https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-11/saed_guide_complet_2014-11-21_15-41-2_64.pdf

situation, l'emploi du pluriel semble traduire ici la dimension collective de cette activité, conçue à plusieurs, co-animée, dans laquelle ces formateurs se reconnaissent une proximité entre eux, et révèle leur appartenance à un collectif de travail.

Plus rarement, ce pluriel est destiné aux étudiants et aux formateurs, réunis dans une même volonté de collaboration, dans une expérience partagée. Nous avons pu remarquer cela chez Rose (DH), pour qui l'usage du « on » et du « nous » est constant au cours de la séance, dans sa volonté d'associer les étudiants et de les amener à la considérer comme une apprenante au même titre qu'eux-mêmes :

ROSE : Et surtout, je me suis rendu compte que je m'inclus dedans. Je m'inclus souvent dedans en fait. [...] Souvent je leur dis « on est là, tous ensemble », je sais plus ce que je leur dis mais « on va réfléchir ensemble », voilà, c'est souvent que j'emploie le « on », « on est dans un climat de bienveillance, pour vous comme pour moi ». Voilà, à un moment, je dois leur dire quelque chose comme ça, où je m'inclus là-dedans, dans ce cercle. [...] Je m'inclus dans la séance avec eux : « on est dans le même bateau », à un moment, je leur dis, je crois... quelque chose comme ça. (E3-Rose, l. 210-218).

3.1.3. Réguler sa propre prise de parole

HERVE : Je suis assez bavard et j'ai parfois peur de couper la parole. Je les laisse parler mais c'est dur. (E3-Hervé, l. 458).

La question de la place de la parole du formateur au cours du débriefing est, comme nous l'avons vu *supra*, une préoccupation constante pour tous les formateurs, presque un point de focalisation. Tous – à l'exception de Franck (le plus loquace !) – disent qu'ils doivent se freiner pour ne pas trop parler. Certains estiment que c'est là leur principale difficulté dans cet exercice, et c'est ce qu'ils identifient comme l'un des indices majeurs de leur sentiment de compétence dans ce format. Le débriefing étant, dans le contexte de la simulation, un espace de co-construction, basé sur une approche socioconstructiviste, ces formateurs ont bien compris qu'ils devaient favoriser une participation active des apprenants et que, par conséquent, ils devaient plutôt se situer en retrait pour faire en sorte que les échanges soient possibles entre étudiants. Pour eux, cette posture passe par une moindre parole du formateur : mais ne pas trop parler leur demande un effort constant et un contrôle sur eux-mêmes assez coûteux. Dans la plupart des débriefings – et quels que soient les profils – nous constatons que plus le débriefing avance, plus la place de la parole du formateur est importante, comme si l'effort de laisser la parole au groupe peinait à se maintenir dans la durée.

ANNE : Voilà, je suis toujours debout, avec des gestes ! (*Rires*), à les regarder, à être dans l'écoute. À pas trop parler. À maîtriser ce temps de parole pour le leur laisser (E3-Anne, l. 458-460).

La mesure de la proportion des temps de parole des formateurs par rapport au temps laissé aux étudiants rend bien compte de la volonté de réguler sa propre parole et de la capacité d'y parvenir avec plus ou moins d'efficacité. Là encore, les formateurs de l'Ifsi 3 détiennent globalement les temps de parole les plus réduits, ce qui est significatif de leur centration sur le groupe et de l'expression d'une posture de facilitateur. Ce résultat est significatif bien qu'il faille tenir compte de la dynamique du groupe (car comme nous l'avons vu avec Béa et Gaëlle, certaines dynamiques de groupe sont moins favorables à la

mise en retrait du formateur). Cependant, même avec des groupes participatifs, la parole de certains formateurs prend une place importante. En témoignent les relevés des temps de parole mesurés (Tableau 41 et Annexe XI⁸⁰).

	TPS PAROLE DEBRIEFING 1		DUREE D1	% tps parole form. / tps total D1	TPS PAROLE DEBRIEFING 2		DUREE D2	% tps parole form. / tps total D2	MOYENNE % temps parole formateur D1 + D2	% temps parole des 2 formateurs		MOYENNE % temps parole des 2 formateurs D1 + D2	
	FORMATEUR	BINÔME			FORMATEUR	BINÔME				D1	D2		
ANNE	15'06	0	29'35	51,31%	11'37	2'30	24'	47,37%	49,34%	51,31%	58,62%	54,97%	
BEA	26'42	4'05	1h27	30,36%	18'43	6'35	57'34	32,14%	31,25%	35,02%	43,91%	39,47%	
CLEMENT	11'12	0'15	31'34	35,48%	12'27	0	34'21	35,86%	35,67%	35,96%	35,86%	35,91%	
DANIEL	15'45	2'	36'12	42,77%	22'38	4'30	48'54	46,10%	44,44%	42,82%	55,75%	49,29%	
ELISE	19'27	0	43'22	44,58%	15'26	0'45	38'33	39,81%	42,20%	44,58%	42,02%	43,30%	
FRANCK	31'55	1'15	54'	58,42%	23'10	2'	41'30	51,40%	54,91%	61,29%	55,98%	58,64%	
GAELE	28'43	1'40	54'27	52,38%	24'14	2'	44'19	54,62%	53,50%	55,70%	54,67%	55,19%	
HERVE	8'57	6'40	23'50	36,46%	10'14	4'40	26'07	38,70%	37,58%	65,40%	55,77%	60,59%	
IRENE	10,54	2,15	33'46	31,50%	10'28	3'46	31'30	32,84%	32,17%	37,92%	43,89%	40,91%	
JOSIE	9'16	4'15	32'04	28,58%					28,58%	41,54%	45,17%	43,36%	
KATIA	15'41	3'08	33'19	46,42%	11'30	3'	24'50	46,12%	46,27%	55,70%	46,24%	50,97%	
LUC	13'59	0'30	30'45	44,63%	11'19	4'16	31'08	36,00%	40,32%	46,92%	49,38%	48,15%	
MARC	15'05	0	32'09	46,89%	16'24	0	38'	42,73%	44,81%	46,89%	42,73%	44,81%	
PAULA	5'33	0'40	23'30	23,17%	6'37	0'25	22'33	28,52%	25,85%	26,30%	29,64%	27,97%	
SANDRA	10'48	1'	26'10	40,15%	9'07	0'30	34'50	26,28%	33,22%	43,98%	27,15%	35,57%	
ROSE	4'05	0	18'10	22,30%	4'39	0	24'10	18,21%	20,26%	22,30%	18,21%	20,26%	
<i>Moyenne du pourcentage du temps de parole formateur / durée du débriefing</i>				39,71%					38,45%	38,77%	44,60%	44,06%	44,33%

Tableau 41 : Mesure des temps de parole des formateurs au cours des débriefings

Nous notons que le temps de parole moyen de l'ensemble des formateurs est de **39%**, et de **44%** en moyenne lorsque l'on prend en compte les interventions du binôme. Ce volume reste assez largement inférieur à celui mesuré dans l'étude de Bastiani *et al.* (2017, p. 72) portant sur des formateurs médecins et infirmiers anesthésistes ; dans leur étude, sur 30 débriefings observés⁸¹, le temps de parole des formateurs occupait 60 à 90% de la durée du débriefing, alors même que les séances s'adressent à des professionnels en exercice (internes et infirmiers en formation anesthésiste) et non à des étudiants en formation initiale. Ces résultats démontrent l'impact de la variable formateur et pondèrent celui de la variable audience (type de public).

Nous repérons en outre une relative stabilité du volume de parole de chaque formateur sur les deux débriefings qu'il conduit. À l'écoute des débriefings, nous identifions une structure assez semblable chez un même formateur, ce qui explique en partie la relative stabilité de son temps de parole. L'utilisation d'un registre d'investigation (correspondant au temps d'expression du vécu et du récit des actions menées), associé souvent à une attitude compréhensive (utilisation de la reformulation pour faire développer le propos et faire exprimer les connaissances mobilisées, est plus présente en première moitié du temps de débriefing. Ensuite, vient souvent une attitude d'évaluateur (feedback) et

⁸⁰ L'annexe XI reprend le détail des mesures des temps de parole et y ajoute les éléments relatifs à la dynamique du groupe, de la présence du binôme et de la manière de faire du formateur (incluant les attitudes mobilisées).

⁸¹ Ce qui correspond au nombre de débriefings observés pour notre étude, soit 31.

une attitude de conseil (plutôt dans la seconde partie du débriefing). Lorsque ces deux derniers registres d'attitude arrivent plus tôt, cela clôt souvent les questionnements au sein du groupe, et par conséquent le volume de parole du formateur augmente.

Le contrôle de sa parole représente un effort particulièrement coûteux pour la plupart des formateurs. Comme Anne, Clément, dans son désir de contrôler sa prise de parole, évoque la métaphore du manteau qui, comme une sorte de camisole de force (il fera d'ailleurs le geste de se contenir avec ses bras), va le contraindre à freiner sa propension à parler :

CLEMENT : Je sais pas si tu te rappelles sur le premier entretien qu'on avait fait ensemble... où je te disais que j'avais l'impression de beaucoup parler ? Le sentiment de... de pas arriver aux choses que je souhaiterais parce que je... j'ai un peu cette position du *magister*...

CH. : Oui.

CLEMENT : Et je me suis surpris... du coup j'ai beaucoup fait de travail sur moi-même... et je me suis dit « ouais, il faut vraiment que je porte la simulation différemment ». Je me suis... c'est pour ça que je dis que j'ai porté un manteau aujourd'hui ! Et je me suis volontairement assis, calmé. J'ai volontairement calmé mon ardeur, on va dire ! (E2-Clément, l. 76-83).

Nous voyons bien que s'asseoir n'est pas une position « naturelle » pour lui et lui demande un effort important. Cependant, Clément parvient à s'autocontrôler : son temps de parole moyen représente 36% du temps de débriefing, ce qui le situe parmi les formateurs laissant le plus d'espace de parole aux apprenants. Rose, en s'écoutant, évoque le frein qu'elle se met pour parler le moins possible. C'est pourtant la formatrice la moins interventionniste ; elle s'attache à susciter le débat entre étudiants. Le volume moyen de sa parole au cours des deux débriefings qu'elle mène occupe 20% du temps total des échanges, pour un temps de parole moyen de 39% pour l'ensemble des formateurs, soit moitié moins :

ROSE : J'ai laissé vraiment se dérouler l'échange, autour de l'histoire « le téléphone c'est pas grave ». Et en le réécoutant, on voit bien que chacun a apporté son avis sur euh... la prise en compte, la non prise en compte, sur l'agressivité qui était dirigée finalement contre elle mais c'était pas elle le problème, donc... voilà. Il y a cet échange qui est fait et je... je les laisse faire. Et c'est marrant parce que je m'entends faire « humm, humm » et je me dis « mais putain, tu te fais une violence, là, pour surtout pas parler ! » (*Rires*). C'est là qu'on s'en rend compte, hein ! Parce que pour arriver à la posture de ne pas parler pendant un débriefing, c'est... c'est dur, hein ! (E3-Rose, l. 366-372).

L'emploi des locutions « les laisser faire », « les laisser parler », « leur laisser la place », a été retrouvé chez plusieurs formateurs. Ces locutions portent quelque part en elles l'idée d'une autorisation à parler que le formateur octroie à l'étudiant, ce qui traduit bien une position dominante en tant que maître des échanges. Les *laisser faire* induit un certain lâcher-prise sur cette prérogative du formateur. Et nous voyons bien que cela coûte, comme si cela signifiait perdre quelque chose ou se priver de quelque chose. Si cela coûte à Rose, nous voyons cependant qu'elle gère sa frustration grâce à sa conviction que c'est bien ainsi qu'elle doit agir :

ROSE : En gros, j'attends qu'ils aient tari tout ce qu'ils aient pu dire, pour après les lancer sur autre chose. Donc du coup, je me dis, au niveau des débriefings, ça va, tu restes dans... tu fais bien ton rôle de passeur. (E3-Rose, l. 380-382).

D'ailleurs, trois étudiants des deux groupes animés par Rose ont exprimé en commentaire libre l'impact qu'avait eu la posture de leur formatrice. C'est dans ces deux groupes que la perception d'une libre parole est ressortie le plus (8 étudiants sur les 11 répondants l'ont exprimé spontanément, en réponse à la question « Qu'est-ce qui, dans la manière dont le formateur a conduit le débriefing, a facilité votre participation aux échanges au sein du groupe ?). Et nous voyons que les étudiants utilisent eux aussi la locution « *laisser la place* », ce qui signifie que l'espace de parole s'ouvre pour eux :

« Elle se faisait discrète afin de nous laisser la place et interagir entre nous » ; « Elle était attentive, écoutait parler chaque élève, ce qui permettait que chacun s'exprime » ; « La formatrice nous laissait le temps d'exprimer nos idées les uns après les autres, d'argumenter et d'être assez libres de nos interventions orales ». (ESI, groupe(s) de Rose).

Rose exerce un contrôle permanent sur elle-même pour garder la posture qu'elle s'est fixée, ce qu'elle ne fait dans aucun autre format pédagogique, dit-elle. Elle se montre ici dans une posture de lâcher-prise dans l'intervention pédagogique, assez rare chez les formateurs observés : pouvoir renoncer à réajuster les connaissances, postuler que cela se fera ailleurs, plus tard, c'est faire preuve d'un désir d'autonomie et de responsabilisation pour l'étudiant qui est à l'opposé de la posture de contrôle sur le groupe et sur sa production, habituellement retrouvée chez la plupart des formateurs. En cela, Rose confirme le fait qu'elle se situe dans un profil herméneutique et dialogique particulièrement marqué. Elle évoque son rôle de « passeur ». Ce terme fait écho à une posture de maïeuticien, celui ou celle « qui accouche les esprits ». Le contrôle qu'elle exerce est un contrôle sur elle-même, pour se freiner et respecter la ligne qu'elle s'est fixée :

ROSE : Je suis convaincue d'un meilleur impact de l'apprentissage quand les gens découvrent les choses par eux-mêmes, que quand on leur apporte. Et ça, j'en suis vraiment convaincue. Donc du coup, je me dis que la simu, c'est vraiment une technique pédagogique reine par rapport à ça. Donc surtout retire-toi ! Retire-toi ! Tu as fait un apport de connaissances, tu as bien fait ton job avant, donc là, maintenant, laisse-les faire ! Laisse-les aller chercher ce dont ils ont besoin, leurs connaissances. Attends-toi à être frustrée, parce qu'ils auront pas tous le même niveau de connaissances. [...] C'est vraiment dans cet outil pédagogique-là que je suis le plus dans le contrôle par rapport à ça. (E3-Rose, 487-497).

3.2. Construire sa posture de facilitateur

Les cas de Rose et de Sandra nous permettent de comprendre que la construction de la posture de facilitateur s'opère dans un déplacement du contrôle exercé par le formateur : ce contrôle se déplace du groupe vers le formateur. Les ressources qui l'étayaient sont de fortes convictions relatives à l'approche constructiviste de l'apprentissage et des stratégies posturales de soutien (position dans l'espace par rapport au groupe et installation du groupe).

Pourtant, certaines conditions d'exercice ne permettent pas cette construction. Après l'écoute d'un extrait de son débriefing, Béa commente son intention et la difficulté qu'elle a rencontrée à amener les étudiants à conceptualiser leur action. Dans sa manière de conduire le débriefing, elle voudrait pouvoir se situer dans une approche moins directive et éviter d'influencer les étudiants, mais n'y parvient pas ce

jour-là, faute de connaissances suffisantes de leur part, selon elle. Elle exprime son regret de devoir amener ces connaissances manquantes :

BEA : Je pense – mais moi aussi ça m'arrive – je pense que de temps en temps on est trop transmissif. Des fois c'est arrivé dans les débriefings, les réponses, on les donne, quoi ! Alors que normalement, le débriefing c'est pas ça, quoi. Le débriefing, on doit les amener à réfléchir tout seul ou en groupe, mais ça serait eux qui donneraient les réponses. [...] Au lieu de rebondir sur ce que disent les étudiants, ben, il n'y a pas le socle, quoi. Si on le leur donne pas, on peut pas, quoi ! Alors il y a des débriefings où les étudiants ils ont tout de suite capté quoi, ils amènent des choses, on peut débriefer, il y a des choses à réajuster mais ça reste du réajustement. On travaille plutôt sur comment ils sont arrivés à prendre cette décision. (E3-Béa, l. 548-559).

En fonction de ce dont est capable le groupe d'apprenants, Béa adapte sa stratégie d'accompagnement de la réflexivité, et nous voyons bien que l'environnement (la dynamique du groupe d'apprenants) impacte la manière dont elle va conduire le débriefing. La posture non directive que voulait adopter Béa pour être en cohérence avec son « idéal » en tant que débriefer, est mise à l'épreuve de la situation, et cette dernière empêche Béa de l'exprimer. Cet empêchement relève probablement d'une double responsabilité : celle du groupe d'étudiants – peu loquaces, insuffisamment outillés des connaissances qu'ils sont censés posséder – et celle du formateur (et par extension des formateurs qui ont conçu le scénario) en n'ayant pas suffisamment identifié et/ou fait remobiliser les prérequis nécessaires à la reconnaissance du problème à gérer (ici la méthodologie de l'entretien éducatif afin d'être en mesure de réaliser un diagnostic éducatif chez le patient). Ici, l'obstacle épistémique étant trop important pour les étudiants, la conduite du débriefing devenait nécessairement plus directive, et donc la posture plus transmissive.

Confronté lui-aussi au manque de prérequis des étudiantes dans le deuxième scénario, Daniel estime qu'il doit se contrôler pour éviter d'apparaître comme un évaluateur, voire comme un moralisateur, et trouver l'astuce qui lui permettra d'y mettre les formes. Cela a été difficile pour lui car les étudiantes avaient des lacunes importantes :

DANIEL : C'est vrai qu'ayant un tempérament très élitiste, c'est vrai que j'ai tendance à renvoyer « je comprends pas que vous sachiez pas, ça a été vu en cours, qu'est-ce que vous faisiez ce jour-là ? ». (E3-Daniel, l. 896-897).

Sandra (DH), de son côté, se refuse à apporter toutes les réponses. Elle postule que l'étudiant ira chercher *a posteriori* ce qui lui manque. Nous évoquons un épisode où une étudiante lui a posé une question, à laquelle elle n'a répondu que très brièvement, « afin de ne pas la laisser dans l'incertitude », mais lui a surtout suggéré de revoir ses cours. D'une manière générale, Sandra veille à faire en sorte que ce soit les étudiants qui verbalisent leur questionnement et qui fassent eux-mêmes référence aux connaissances à mobiliser. C'est bien sa conviction sur la manière dont l'individu apprend qui guide sa pratique :

SANDRA : Oui, je lui ai dit d'aller chercher... elle a le contenu du cours, donc c'est dommage... et puis il faut susciter un peu la curiosité ! (*rires*) Ben je me dis que c'est dommage que ça soit moi qui lui apporte parce qu'elle va pas aller le chercher... et elle va pas retenir, surtout. Alors que si elle, elle va le chercher,

je pense qu'elle s'en souviendra. [...] De pas apporter les solutions, ouais. Oui, parce que je pense que vraiment, l'apprentissage, il y a rien de mieux... enfin je suis convaincue de ça. Donc du coup, je me dis que si c'est moi qui lui l'apporte, quelque part elle aura eu sa réponse, quoi, mais qui me dit que dans six mois elle va s'en souvenir ? Alors que si elle va à la recherche, il y a des chances qu'il y ait plus d'ancrage, quoi, simplement, plus d'apprentissage. (E3-Sandra, l. 603-612).

Trois étudiants du groupe de Sandra ont commenté sa façon de guider les échanges, répondant à la question « qu'est-ce qui, dans la manière dont le formateur a conduit le débriefing, a facilité votre participation au cours des échanges ? » :

« Sa façon de venir sur un sujet et de nous faire trouver les mots sans nous donner les réponses » ; « Elle nous mettait sur des pistes et cela a permis de participer sans crainte aux échanges » ; « Elle n'a pas monopolisé la parole, elle posait des questions ouvertes pour favoriser notre expression et ne pas orienter nos réponses ». (ESI du groupe de Sandra).

Apparaissent clairement dans leurs propos le caractère non-directif du guidage de leur formatrice, le contrôle de sa propre parole et le soin qu'elle porte à la manière de susciter la réflexion au sein du groupe. Ces éléments confirment que Sandra se situe dans une logique de centration sur l'autre et dans le paradigme apprentissage. Tout comme sa collègue Rose, Sandra postule que l'apprentissage se fera plus tard, si l'étudiant va de lui-même chercher les réponses aux problématiques qui ont été soulevées lors du débriefing. Ainsi, elle montre ici une posture de lâcher-prise en renonçant à apporter les réponses et en responsabilisant l'étudiant pour qu'il aille lui-même chercher *a posteriori* les éléments de réponse qui lui manquent.

Le plus souvent pourtant, c'est le formateur qui reste maître des échanges et qui distribue la parole. Les échanges directs – sans que la parole ne repasse par le formateur – sont assez rares dans les groupes. La plupart du temps, même s'il n'intervient pas avec des mots, le formateur acquiesce, valide le propos par des onomatopées, encourage l'expression en sollicitant les uns ou les autres. Dans son intention, Anne est consciente qu'il lui faut aller vers une approche socioconstructiviste, mais son propos est focalisé sur le formateur : « Il faut qu'on soit perçu aussi comme quelqu'un qui va, non pas apporter la solution, mais qui va animer un débriefing » (E3-Anne, l. 573-575). Mais il semble que cette posture reste à l'état d'intention (« il faut que »), sans vraiment se concrétiser dans l'action : d'ailleurs, Anne utilise souvent le terme de « feedback » lorsqu'elle commente sa conduite de débriefing, ce qui traduit une représentation plus descendante (évaluative) que constructiviste du débriefing.

L'expression de points de vue différents est possible mais pas toujours encouragée, et le formateur reste souvent celui qui valide ou discute la pertinence des propos. Paula, Sandra et Rose, de l'Ifsi 3, et Katia (Ifsi 2), sont les formatrices qui facilitent le plus l'expression de points de vue diversifiés. Paula facilite le débat en annonçant d'emblée qu'elle se mettra en retrait, et en les encourageant au cours du débriefing : « allez-y, discutez entre vous ! », et Rose fait en sorte qu'ils se sentent autorisés à débattre : « Tout à l'heure Marion a parlé de déni..., vous pouvez développer un petit peu ? » ; s'en suivra un échange

animé sur l'interprétation de l'attitude de la patiente. Nous avons vu *supra* que les étudiants de ses deux groupes percevaient bien une liberté de parole :

ROSE : Et en plus, on voit bien que... ils arrivent à faire des différences entre... « c'est peut-être pas le bon mot « déni », parce que finalement, elle dit pas qu'elle a pas le cancer ! », « oui, mais elle prononce pas le mot cancer », « ouais, d'accord »... Et ça, je trouve que c'est super intéressant ce jeu de ping-pong par rapport à... un concept. (E3-Rose, l. 411-414).

3.3. Synthèse : Étayage de la conceptualisation et profils d'engagement

Dans la fonction d'étayage de la conceptualisation, nous avons vu que se révèle l'expression des logiques d'engagement pour les formateurs dont le profil est contrasté. En particulier, l'usage de techniques de communication utilisant la reformulation en miroir, le fait de favoriser un climat d'ouverture au débat, et surtout le contrôle de sa propre parole pour laisser de l'espace à la parole des étudiants sont des indices forts des logiques dialogiques et d'une volonté d'autonomie pour l'autre que nous repérons chez les formateurs dont le profil DH est le plus marqué. *A contrario*, les formateurs dont le profil est le plus techniciste sont dans une posture de contrôle sur la production du groupe en se plaçant dans une posture d'évaluateur, et en ayant davantage de difficultés à contrôler leur propension à occuper l'espace avec leur propre parole. Les mesures des temps de paroles des formateurs viennent confirmer ce point et mettre en visibilité l'effort intense que ces formateurs doivent fournir pour rester en retrait. Cependant, nous voyons aussi que cette attitude non directive est dépendante d'autres facteurs : la dynamique du groupe joue nécessairement un rôle, même si elle est en partie dépendante de la manière dont le formateur l'anime, et probablement de la conception même de la séance (prérequis identifiés et remobilisés). Les intentions d'un guidage non directif sont parfois impossibles à concrétiser lorsque le groupe n'est pas impliqué ou que les prérequis ont été surestimés. Il s'agit là pour certains formateurs d'une activité empêchée, comme nous l'avons vu chez Béa.

Le contrôle que les formateurs DH exercent sur eux-mêmes pour se retenir d'être trop interventionnistes, ou trop directifs dans la conduite des échanges, semble représenter un bon révélateur de leurs croyances relatives au processus enseignement-apprentissage. La conviction que l'apprentissage est plus ancré et durable lorsque c'est l'étudiant qui cherche et s'interroge est un soutien puissant de la construction de cette posture. Il leur permet de se situer dans une posture de lâcher-prise qui rendra le groupe d'étudiants plus interactif et productif, car véritablement associé dans une conception distribuée.

4. Tisser le sens

Il s'agit enfin de donner du sens et de la pertinence à la situation et au savoir construit. Le geste de tissage vise à inscrire la séance dans une dimension plus générale (la formation, la professionnalisation) afin d'amener les étudiants à la compréhension des enjeux de l'exercice et surtout de la pratique des

soins. C'est l'objet du briefing qui situe la séance dans le curriculum et qui doit permettre notamment la bonne compréhension des attendus et faire comprendre l'intérêt de passer par la mise en situation pour pouvoir ensuite explorer les ressorts cognitifs des pratiques. C'est aussi l'objet de la synthèse de fin de séance, qui résume les apprentissages co-construits, permet le lien avec les stages futurs, et qui se veut une mise en perspective.

Dans cette section, nous nous focaliserons sur le moment critique de **clôture de la séance**. C'est, nous dit Bucheton, « un des moments les plus importants et les moins réussis. Probablement un moment qui a des effets très différenciateurs [...]. Faute de temps, elles (*les conclusions*) sont souvent laissées implicites par le maître » (Bucheton, 2009, p. 41). Pourtant le tissage est « l'ambition de l'alternance intégrative » (*Ibid.*, p. 261). Tous les formateurs observés terminent leur débriefing par une synthèse, sous forme de bilan des apprentissages perçus. Et la séance elle-même fait l'objet d'une synthèse générale. Celle-ci est menée par eux-mêmes ou demandée aux étudiants. Ici, nous rechercherons les **gestes langagiers**, les **gestes éthiques** et les **gestes d'ajustement** qui peuvent révéler principalement la **logique herméneutique**.

4.1. Synthétiser ou faire synthétiser ?

4.1.1. Une synthèse faite par les étudiants

La question de la clôture de la séance se fait jour lorsque Sandra perçoit des indices de redondance dans les échanges, ce qui lui indique que l'objectif est atteint. Elle en fait un temps d'expression de ce qui n'aurait pas été évoqué et resterait en suspens pour les étudiants.

SANDRA : Quand je sens que... on va être dans la redondance, on va reparler de choses dont on a déjà parlé, du coup, je me dis « ben c'est le moment de clore », parce que le travail a été fait. Après... si, je leur demande « est-ce qu'il y a des choses qui ont pas été abordées ? est-ce qu'il y a des questions qui restent encore en suspens ? ». Parce que je me dis qu'il y a peut-être rien de pire que de sortir d'un débrief en se disant « je voulais poser la question, j'ai pas osé ». Donc je leur laisse un temps. Je leur laisse un temps en leur disant « est-ce qu'il y a quelque chose qu'on n'aurait pas abordé et qui vous semblait important ? », et puis après je clos. (E3-Sandra, l. 575-583).

Paula réalise systématiquement un tour de table de tous les étudiants pour conclure la séance. Elle leur demande ce qu'ils ont envie de retenir de cette expérience pour leurs apprentissages, et leur fait exprimer ce qu'elle appelle leur « *Take home message* » :

PAULA : Et une fois qu'on a étudié un peu ces trois points, ça va être la phase de synthèse, et donc là, tu abordes « alors, on vient de passer une heure ensemble, qu'est-ce que vous voudriez retenir ? qu'est-ce qui, pour vous, est important ? ». (E3-Paula, l. 537-539).

La synthèse est un moment clé pour Rose. Elle lui permet de vérifier si les objectifs ont été atteints :

ROSE : J'ai vraiment eu une impression très positive pour le coup sur ces séances-là. J'ai eu une impression positive parce que il m'a semblé – alors après, à vérifier – mais il m'a semblé que d'abord, le groupe ayant été très participatif, les apprentissages qu'ils ont verbalisés à la fin me semblaient vraiment ancrés, quoi, appropriés. Et en plus, et c'était quand même ce qu'on attendait au bout du compte, c'est-à-dire en gros la mobilisation des connaissances pour mettre en action leur posture face à une situation

relationnelle un peu difficile. Et du coup, ça correspondait vraiment à ce que j'attendais. (E3-Rose, l. 42-47).

4.1.2. Une synthèse faite par le formateur

C'est Katia elle-même qui clôt le débriefing, en reprenant les éléments-clés mis en évidence au cours des échanges. Elle applique ici ce qu'elle a appris en formation mais la question lui permet de s'interroger sur d'autres possibles manières de faire. Elle évoque aussi sa perception d'une demande implicite des étudiants d'un feedback par le formateur :

KATIA : Parce que malgré tout, je crois que d'une certaine façon, on est parti aussi sur l'idée que les étudiants ils attendent quand même quelque chose du formateur. Donc c'est peut-être aussi dans le moment de la synthèse... La synthèse, finalement, c'est un peu le formateur, là, sur le retour, le feedback, les éléments importants. (E3-Katia, l. 570-574).

Ce qui est très révélateur ici, c'est la représentation que se font ces formateurs des attentes des étudiants : quels que soient les contenus produits, le formateur doit en quelque sorte les valider. Ils considèrent *a priori* que les étudiants ont besoin du jugement du formateur sur leur pratique ou sur l'analyse qu'ils en font. Nous avons retrouvé cette représentation chez plusieurs d'entre eux. Il semble alors que la posture se construise aussi dans la représentation que se fait le sujet des attentes de l'Autre – l'étudiant – vis-à-vis du formateur, vu ici comme « celui qui sait » et qui évalue.

À la fin de la séance, Anne fera elle-même la synthèse et demandera aux étudiants ce qu'ils ont pensé de l'exercice. Son attente se situe dans un registre affectif. Elle a besoin d'un feedback de leur part, sur la séance de simulation.

ANNE : J'essaie de faire un bilan. Des compétences mobilisées. Je leur ai demandé aussi si ça leur avait plu, s'ils en voyaient l'utilité dans leur formation. Si ceux qui n'avaient pas très envie de venir, ben, s'ils étaient contents d'être venus.

CH. : Ton intention dans cette clôture de séance, quelle est-elle ?

ANNE : Ben c'est qu'ils y aient pris du plaisir. Et d'une. Et puis qu'ils aient appris quelque chose. Au moins qu'ils aient appris d'eux, d'eux-mêmes. Et qu'ils repartent avec un plus. Par rapport à leur agir, par rapport à leur savoir-être. Possibilité même de leadership pour certains. De clairvoyance. (E3-Anne, l. 612-619).

Chez Anne, l'intention pédagogique se confond avec le désir que les étudiants adhèrent au format pédagogique. Daniel quant à lui, profite de la clôture de la séance pour faire une projection sur les compétences professionnelles et l'exercice futur, en particulier sur le fait que ces futures professionnelles auront bientôt à former à leur tour des étudiants :

DANIEL : Je les remets en position de professionnels... Et que les réinvestissements aussi dans d'autres dynamiques, ça me semblait intéressant parce que voilà, « demain vous êtes encadrantes » (E3-Daniel, l. 759-760).

La synthèse de la séance est initiée par la collègue de Franck, qui demande aux étudiants leur feedback sur la séance. Certains étudiants parlent notamment de l'intérêt de la simulation pour l'acquisition d'automatismes. Franck estime que les automatismes sont nécessaires mais il voudrait faire prendre

conscience aux étudiants que ces automatismes sont construits et non naturels. En témoignent les exemples qu'il utilise, outre sa propre expérience en tant qu'infirmier :

CH. : Ils évoquent la question des automatismes...

FRANCK : Oui. [...] Alors je suis assez mitigé. Dans le sens où ils reproduisent des choses qu'on attend d'eux en service. Donc ça, ils reproduisent des automatismes – qui sont positifs – on attend ça d'eux en stage. [...] L'automatisme a du bon. Mais s'il y a pas de prise de recul, c'est le risque. La monotonie est source d'erreur.

CH. : Et finalement quelle est ta stratégie auprès des étudiants pour arriver à leur faire prendre conscience de ça ?

FRANCK : Ben j'utilise des fois des parallèles... sur des expériences vécues. Que d'autres étudiants auraient renvoyées ou que moi-même... des centaines d'exemples de vécu.

CH. : Tu fais appel à ton propre vécu en tant qu'infirmier ?

FRANCK : Tout à fait, ou celui d'autres étudiants qu'il y a dans la même promo, de retour de stage. Il y a une étudiante qui a dit ça, alors je renvoie la situation et « alors vous, vous en pensez quoi ? ». J'utilise aussi souvent l'exemple des collègues SAMU ou des pompiers. Ils ont tous vu, ils connaissent, au-delà des médias. Et « à votre avis, pourquoi vous avez l'impression qu'ils sont aussi à l'aise ? Est-ce que c'est naturel ? ». Ben ils se rendent bien compte que non, c'est pas naturel, on a l'impression qu'ils sont comme ça tranquilles, calmes, alors qu'il y a eu pleins d'étapes pour faire en sorte que ça paraisse naturel. Ou un autre exemple du sportif, du compétiteur. (E3-Franck, l. 513-551).

4.2. Témoigner de la considération positive

Tous les formateurs terminent leur débriefing, et plus globalement leur(s) séance(s), en remerciant les étudiants pour leur participation. Certains évoquent la « bonne performance » des étudiants (Franck et Hervé). D'autres, sur un mode affectif, disent qu'ils ont passé un « bon moment » (Gaëlle, Anne). L'intention de voir les étudiants repartir avec « une impression positive » est très présente chez la majorité des formateurs. Pour certains, l'intention est que l'étudiant gagne en confiance et en sentiment d'efficacité (Sandra, Rose, Marc, Luc). Pour d'autres, c'est aussi pour qu'il ait envie de revenir « faire de la simulation » (Hervé, Clément, Anne).

Pour Sandra, la priorité est de veiller à préserver le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants :

SANDRA : S'il y a une priorité, c'est de pas laisser partir un étudiant mal. Tu vois, qui ait mal vécu sa situation ou qui se dise « j'ai mal fait, je suis vraiment trop nul, je suis pas fait pour ça », tu vois ? qui remettrait en cause vraiment sa formation. À partir du moment où j'arrive à canaliser ça, eh ben si j'ai pas atteint les objectifs du débrief, eh ben je vais me questionner, je vais me dire « tiens, pour moi, qu'est-ce qui a fait que ? », mais finalement c'est pas grave. (E3-Sandra, l. 729-734).

Clément s'attache aussi à ce que les étudiants repartent avec « des choses positives ». S'il se montre soucieux de développer un sentiment d'efficacité chez les étudiants, il ne fait aucune concession dès lors qu'il repère des insuffisances manifestes en termes de connaissances ; il engage alors fermement les étudiants à les approfondir ou à les réajuster, ce qu'il réitère à la fin de la séance. La séance co-animée par Daniel avec Clément montrait une complémentarité assez spontanée des rôles, chacun adoptant, pour l'un, une posture d'évaluateur, voire de censeur, lorsque les lacunes étaient manifestes, et pour l'autre une posture de bienveillance en valorisant les points forts, de manière à préserver la face de l'étudiant

devant ses pairs, tout en lui signifiant la marge de progression restant à produire. Ces rôles étaient inversés selon que l'un était débriefeur principal et l'autre en appui :

CLEMENT : Je suis intervenu parce que j'ai senti que le ressenti était extrêmement négatif de la part des trois protagonistes. Et je me suis dit « je ne peux pas les laisser sur cette... sur ce mauvais ressenti » et je suis intervenu en leur disant « effectivement vous avez peut-être un mauvais ressenti, mais finalement, moi je vois le verre à moitié plein » ... et leur dire, « eh bien voilà, vous savez maintenant quelles sont vos difficultés dans le stress... comment vous pouvez réagir, et ça moi, je trouve que c'est une force ». Et voilà. Et je trouvais que c'était plutôt intéressant de revenir sur des choses positives comme ça. Voilà. Parce que je sentais que le débriefing tournait à un ressenti négatif [...]. Et là, je me suis dit « non, c'est pas possible ». C'est pas possible, un, pour la finalité de la simulation, et puis faut pas qu'ils repartent avec un sentiment d'inachevé, un sentiment d'échec finalement. (E3-Clément, l. 68-93).

Luc aussi fait en sorte que les étudiants repartent avec une estime de soi renforcée :

LUC : Et c'est de... d'essayer de leur faire prendre conscience... leur faire verbaliser quels étaient leurs objectifs, qu'est-ce qu'ils ont mis en place, ce qu'ils ont atteint. Hein, c'est un petit peu ça, quoi. J'essaie de les amener un peu à ça. Et de leur faire... et donc à la fin, est-ce que finalement, ce qu'on veut, c'était atteint ou pas ? Parce que des fois ils sont dans « ce que j'ai fait, c'est nul », et quand tu leur dis « ben qu'est-ce que vous vouliez atteindre ? Vous vouliez atteindre ça. Est-ce que vous l'avez atteint ? Oui. Ben alors ! » (E3-Luc, l. 403-408).

Anne quant à elle, est consciente que sa tendance naturelle est plutôt de mettre le focus sur les pratiques non conformes, dans une approche très normative (« bien/pas bien » ; raté/réussi). Elle se dit qu'elle doit aussi valoriser les pratiques conformes, ce qui n'est pas une pratique habituelle chez elle :

ANNE : C'est vrai que la dernière fois je me suis dit que je les encourageais pas suffisamment. À plusieurs moments, je me suis dit « n'oublie pas le renforcement positif ! », le feedback, etc. Bon, je leur ai dit à un moment, aussi parce qu'ils ont fait quand même globalement bien les choses. Même s'il a fallu réajuster surtout avec les transmissions médicales orales. Là c'est vrai que... ils avaient raté quelque chose. Mais oui, on essaie de leur faire pointer ce qu'ils ont fait, la manière dont ils l'ont fait, pourquoi ils l'ont fait. Et de leur faire verbaliser si c'était la bonne manière, et s'ils referaient la même chose ou pas... (E3-Anne, l. 437-443).

4.3. Un message à faire passer...

Pour un même scénario, mais aussi quel que soit le scénario, et indépendamment des groupes et de ce qu'il s'y passe, nous observerons souvent que le formateur imprime en quelque sorte sa « marque », sa « couleur » comme le dit Paula, en termes de message à faire passer aux étudiants, et ce, en plus ou malgré l'objectif du scénario et les savoirs visés. C'est là aussi que se révèlent les logiques qui l'animent. La séance est ainsi vue comme un moyen de faire passer quelques messages forts en lien avec ses propres valeurs ou ses conceptions du métier d'infirmier.

4.3.1. *Mettre en avant les valeurs soignantes : Luc et Rose*

À plusieurs reprises, Luc (DH) a évoqué les valeurs soignantes. Lors d'un débriefing où il est question de s'asseoir auprès du patient sans que cela ne coûte davantage de temps au professionnel, Luc saisit certaines opportunités pour faire passer quelques messages en lien avec les savoir-être :

LUC : Ouais. Faire passer un message. Des valeurs auxquelles je crois certainement. [...] Donc c'est sûr que le fait d'être debout par rapport à quelqu'un qui est allongé, tu as une domination physique. Mais y a pas que ça, quoi. Tu as aussi le temps que tu accordes au patient, quoi.

CH. : Ce qui est intéressant dans cet extrait, c'est que du coup, on voit les étudiants qui conscientisent vraiment au début (*la nécessité de prendre du temps pour écouter le patient*), tu renforces avec le message, et Maryse renforce à son tour derrière. [...] En tout cas dans cet extrait, je trouve que ça ressort bien.

LUC : Oui, c'est quelque chose qu'on essaie de leur faire passer. (E3-Luc, l. 641-665).

À la fin du débriefing d'un scénario relatif à la gestion d'une relation de soins dans un contexte de détresse psychologique, lorsqu'elle demande aux étudiants ce qu'ils retiennent de cette séance, Rose se montre satisfaite car le message qu'elle voulait voir émerger est bien apparu, et ce, de la part des étudiants eux-mêmes dans les deux groupes qu'elle a animés :

ROSE : Et la deuxième rebondit sur « eh ben je serai plus attentive » et là, elle parle – mais c'est intéressant, hein, ce qu'elles disent – parce que c'est ce qu'on attend d'eux. On leur demande pas des choses extraordinaires à la suite de cette semaine de soins relationnels. C'est de dire « je vais au-delà des mots », c'est marrant, parce qu'il y en a une qui l'a dit « je vais au-delà des mots, au-delà de ce qu'on me dit, au-delà de ce qu'on me montre et j'essaie de comprendre ». Ben eh... c'est gagné, quoi ! enfin on vise ça : « et je serai plus attentive, je m'en tiendrai pas au premier abord », c'est super ! ouais... je suis contente ! (*rires*) (E3-Rose, l. 507-513).

4.3.2. *L'intention de marquer les esprits dans une visée opérationnelle : Marc et Franck*

Marc (DH) et Franck (PT), quant à eux, se situent dans une autre perspective. À propos de la synthèse qu'il a réalisée, Franck évoque ce qu'il vise : avoir une influence sur la manière de penser et d'agir des étudiants. Il attend d'eux qu'ils se conforment à sa propre façon de voir les choses, en particulier à propos de la dimension opérationnelle de la prise en charge soignante (au cours de ses débriefings, il n'a jamais favorisé l'expression d'une pensée critique chez les étudiants car les arguments qu'il leur a systématiquement opposés n'étaient pas discutables dans la mesure où ils venaient clore le propos en validant ou en corrigeant). Cela apparaît lorsqu'il commente la synthèse de la séance :

FRANCK : Je pense que ce qui ressort est le reflet de ma pensée. Et j'essaie de tout... de mesurer... d'impacter le plus possible à travers mes propos la conscience des étudiants. J'espère que j'y parviens pour le plus grand nombre. Au-delà des fois des acquiescements courtois que certains étudiants peuvent renvoyer... « Oui, oui, oui, très bien, vous avez raison ». J'espère que ça va aller au-delà de ça.

CH. : Que ça fasse son chemin...

FRANCK : Oui. Oui. C'est quelque chose, clairement, qu'il faut faire dès la première année. Notamment sur les unités intégratives. Ça j'en suis convaincu. Il y a quelques années que j'en suis convaincu. Et là, ça se confirme. (E3-Franck, l. 631-639).

Nous repérons dans le discours de Franck, l'intention de marquer les esprits, de formater les étudiants, de les façonner selon sa propre représentation de l'infirmier modèle, et dans le but de répondre à des finalités opérationnelles en regard des besoins de l'organisation.

Cette visée pragmatique est présente aussi chez Marc. Alors qu'il animait pourtant le même scénario que sa collègue Rose (avec l'objectif de travail sur la relation de soins avec un patient en souffrance

psychologique), il fera passer un tout autre message, et ce, dans les deux groupes qu'il anime. À la fin de la séance, il synthétisera les éléments à retenir après avoir demandé aux étudiants un mot-clé symbolisant ce qu'ils retiennent de cette expérience. Ces mots-clés exprimés par les étudiants (« *recadrer le patient* », « *donner la priorité à l'organisation des soins* ») font écho à l'orientation que Marc a donné à ses débriefings : vers la dimension opérationnelle de la prise en charge d'un patient entrant pour une chirurgie, alors que la question de l'anxiété préopératoire était au cœur des objectifs visés pour cette séance. Cette thématique n'a pourtant concerné que deux minutes d'échanges sur un débriefing de plus de trente minutes. Ses propos traduisent bien son intention dominante :

MARC : Quand ils ont abordé le problème de l'anxiété, le problème était pas là. Et puis euh... aussi le côté « on travaille pas dans le monde des bisounours » et qu'il y a aussi le principe de réalité et on les aide... on est quand même dans une formation professionnalisante ! Et moi je veux qu'il y ait des gens sur le terrain qui soient pas des illuminés, qui débarquent pas de Mars en disant « mais attendez, on va prendre le temps, on va s'asseoir une heure et demi sur le bord du lit de la patiente, à lui prendre la main en disant « qu'est-ce qui se passe ? » » parce que... ils vont se faire latter ! Et c'est pas... c'est pas les aider non plus parce que c'est super important, mais c'est pas qu'une question de temps, déjà, et en plus il y a aussi un service à faire tourner ! [...] Il y a aussi une réalité de service. [...] Et je pense que la simulation elle doit servir à ça. La simulation elle... c'est vivre une situation clinique au plus proche du réel. (E3-Marc, l. 636-655).

4.3.3. *Une question qui révèle la problématique de la légitimité du formateur*

À la suite de cet échange, émerge chez Marc la question de la légitimité du formateur, qui selon lui, doit former au plus proche des réalités du terrain pour être efficace et crédible. Le clivage ressenti entre l'Ifsi et le terrain (exprimé par plusieurs formateurs : Franck, Hervé, Irène, Élise) – où émerge la crainte que les professionnels de terrain considèrent les Ifsi trop déconnectés des réalités du métier – apparaît alors dans ses propos. C'est l'un des motifs importants de son engagement dans une pédagogie active *via* la simulation qui apparaît ici, dans sa logique à la fois personnelle (identitaire) et techniciste (viser la « production » de professionnels opérationnels) :

MARC : Si on leur sort des grandes... des grandes théories, en simulation, et qu'ils arrivent sur le terrain en disant « on a fait de la simulation à l'école et tout, faut prendre le temps avec le patient et tout », ils vont se faire rentrer dans le lard par les gens du terrain en disant « mais attendez, ils sont gentils à l'Ifsi mais je te rappelle, la simulation c'est pour de faux, là on est dans la vraie vie ! », enfin, tu vois ? Et ils risquent... ça risque de balayer d'un coup, d'un revers, en gros que la simulation, c'est encore une affaire de formateurs d'Ifsi qui ont que ça à foutre, tu vois ? Je te passe tout ce qui peut se véhiculer comme image autour de cette différence entre le terrain et l'Ifsi. Et moi, je veux aussi être... ne pas être complètement en décalage complet avec la réalité du terrain, parce que c'est pas rendre service, ni à eux, ni au patient. (E3-Marc, l. 655-662).

Ces propos particulièrement forts et engagés viennent peut-être pondérer le profil de Marc, voire le requalifier, en le situant dans une logique techniciste plus marquée, donnant la priorité à la reproduction du réel et à la visée opérationnelle de la formation. Mais la logique herméneutique reste forte. Marc se questionne sur la manière de former pour être en adéquation avec les besoins requis. L'enjeu pour lui est ici de donner une image de la formation plus conforme à ce qu'en attendent les recruteurs et les « gens du terrain ». En cela, il présente donc un engagement à tendance pragmatiste. Sa position comme

responsable du centre de simulation, devant nécessairement développer et pérenniser l'offre de formation, peut participer de cette intention de répondre de manière plus concrète aux besoins exprimés ou supposés.

4.4. Synthèse : Tissage du sens et profils d'engagement

Les préoccupations de tissage révèlent encore les logiques d'engagement, en particulier la logique herméneutique compte-tenu qu'il est question de donner du sens à cette expérience de formation et de la mettre en perspective. Il nous semble qu'émergent ici les intentions profondes du formateur, tant dans ses conceptions de l'apprentissage que dans ses conceptions du soin. Le geste de tissage signe deux types de préoccupations.

La première, manifestée par tous les formateurs, quel que soit leur profil, est le souci de laisser partir les étudiants avec une « bonne impression ». Leur montrer de la considération et du renforcement positif vise à les faire se sentir en confiance pour affronter les situations de terrain (particulièrement exprimé chez Sandra, Luc, Clément, Élise, Katia). C'est aussi pour qu'ils gardent une bonne image de la séance et aient envie d'y revenir. C'est l'occasion pour les formateurs d'exprimer parfois certaines considérations liées à leur métier de formateur : ils recherchent le feedback des étudiants sur l'expérience simulée, justifient le choix de « faire de la simulation » pour former des professionnels adaptables aux réalités du terrain (Anne, Franck, Clément, Hervé, Marc).

La seconde préoccupation consiste à faire passer ou réitérer un ou plusieurs messages. Les logiques herméneutiques s'expriment alors plutôt sur la question des valeurs du soin (Rose, Luc, Katia), alors que les logiques plus technicistes s'orientent davantage vers le registre opérationnel et la réalité pragmatique du terrain (Franck, Hervé, Marc). Apparaissent au décours de ce geste de tissage de sens des préoccupations visant la professionnalisation, la nécessité d'approfondir les connaissances, la place de l'infirmière, sa responsabilité dans le système de santé et son rôle dans une perspective plus globale. Nous voyons ici se révéler plus spécifiquement des profils plutôt « maïeuticiens » et des profils plutôt « pragmatistes ».

Chapitre III : Synthèse de la partie 5

Au terme de cette cinquième partie, nous sommes en mesure de confirmer l'existence d'un lien d'influence entre les profils d'engagement identifiés et les pratiques pédagogiques observées et explicitées, pour les profils les plus marqués : Franck et Anne d'une part (profils PT), et Rose, Katia, Sandra et Paula, d'autre part (profils DH). Ainsi, les logiques sous-jacentes s'expriment et se repèrent dans les pratiques effectives. Pour les formateurs ayant un profil plus hétérogène, il existe certaines ambivalences qui reflètent deux types de tensions, correspondant aux deux axes de l'AFC : des tensions parfois fortes entre une centration sur soi et une centration sur l'autre, et des tensions entre un besoin de

contrôle et une volonté de lâcher-prise pour construire une posture de facilitateur (Irène et Clément pour les plus caractéristiques, mais cela est assez sensible aussi chez Daniel et chez Marc). Cette tension entre ces deux pôles révèle principalement les profils de ceux qui veulent former un praticien opérationnel dans une logique techniciste orientée vers une approche plutôt pragmatiste, et les profils de ceux qui veulent accompagner l'apprenant dans sa construction de professionnel réflexif, dans une logique herméneutique plus axée sur le processus de développement professionnel, en se situant dans une approche maïeutique. Mais nous voyons que plusieurs formateurs se situent à la croisée de ces deux logiques.

Le choix des deux modèles des gestes professionnels a permis de mettre en visibilité le « corps parlant » du formateur dans son engagement dans l'activité SCPE. Trois préoccupations s'avèrent être les plus révélatrices des différents profils d'engagement, ce sont : la création de l'atmosphère, l'étayage de la conceptualisation de l'action et le tissage de sens. La création de l'atmosphère révèle particulièrement les profils dans les gestes langagiers et éthiques lorsqu'il s'agit d'installer le groupe pour le débriefing et de se positionner dans la relation pédagogique avec les étudiants. Elle révèle l'opposition personnelle/dialogique mais fait aussi largement écho à la logique herméneutique. L'étayage de la conceptualisation met en lumière la place prépondérante de la parole comme objet d'un contrôle extrême de la part du formateur, signifiant la « réussite » (ou pas) de la construction d'une posture de facilitateur. Ici, s'exprime une forte tension entre contrôle et lâcher-prise : le formateur exerce une autorégulation sur sa propre pratique, sur sa propre parole, en se « surveillant » lui-même. Sandra exprime cet autocontrôle *via* la métaphore de la petite caméra qu'elle place virtuellement au-dessus d'elle pour se regarder agir et qui lui fait se dire parfois « tais-toi Sandra ! ». Clément quant à lui exprime un véritable effort de « contention », mimant une sorte de camisole, pour s'interdire de parler. Enfin, le tissage de sens révèle deux types de préoccupations. L'une vise à exprimer de la considération positive afin que l'étudiant reparte avec un sentiment d'efficacité et une bonne image de l'expérience de simulation. L'autre consiste à délivrer un message en lien avec le métier ; cette préoccupation révèle des visées herméneutiques (faire passer des valeurs humanistes) ou plus technicistes (former des professionnels opérationnels et adaptables aux contraintes du milieu de soins) qui traduisent là encore les deux profils, mais moins nettement, ces deux visées ne s'opposant pas systématiquement mais étant parfois complémentaires. En termes de gestes d'ajustement, ceux relevant de l'activité de co-animation mettent bien en visibilité les quatre logiques et révèlent des préoccupations fortes vis-à-vis du collectif de pairs.

Pour finir, les gestes de mise en scène du savoir et certains gestes d'ajustement révèlent moins spécifiquement les distinctions entre les profils, en ce qui concerne les activités de guidage au cours de l'exercice simulé et le choix des thématiques à débriefer ; ces activités sont trop dépendantes du contexte et les déterminants de l'action sont multifactoriels. Ces gestes sont cependant intéressants à observer dans la mesure où ils mettent en lumière les compromis nécessaires à opérer pour faire face aux différentes exigences de la situation dynamique, exigences simultanées et parfois contradictoires.

PARTIE 6 :

Mise en perspective générale

Partie 6 : Mise en perspective générale

Dans cette sixième partie, nous allons rassembler les principaux résultats de nos deux études et les regarder à l'aune du cadre théorique retenu et des travaux de différents auteurs. Après avoir rappelé les objectifs poursuivis, nous nous arrêterons sur quelques points spécifiques qui nous semblent représenter les principaux apports de notre thèse. Dans la visée praxéologique qui est la nôtre, nous introduirons au fil des chapitres qui constituent cette partie, différentes suggestions ou pistes de réflexion pour la pratique.

Notre ambition était de mettre au jour les logiques d'engagement qui alimentent et orientent les pratiques pédagogiques de formateurs en Ifsi dans le cadre de la simulation clinique, et qui pourraient aider à comprendre comment se construit la posture de facilitateur requise pour ce format.

Il s'agissait d'une part de comprendre la complexité des logiques qui génèrent cet engagement et identifier un ou plusieurs profils afférents – *c'est le niveau d'observation que nous avons qualifié de « grain moyen » pour notre étude*, et d'autre part, de repérer, *dans un grammage plus fin*, la manière dont cet engagement se traduit dans les actes et dans les pratiques en situation et de montrer que le profil d'engagement est prédictif de certains comportements.

Les résultats de ces deux études nous conduisent à présent à résumer et à clarifier les différentes variables en interaction dans le phénomène observé (cf. fig. 11, page 119). Dans un premier chapitre, nous rassemblerons les principaux facteurs personnels et environnementaux qui déterminent l'engagement dans l'activité, en mettant en évidence la bidirectionnalité de leurs interactions. Puis, dans le deuxième chapitre, nous proposerons une forme de typologie spécifique des profils d'engagement dans le format SCPE, à partir des corrélations entre formes et logiques d'engagement d'une part, et des gestes professionnels d'autre part. Nous interrogerons la portée et les limites de cette classification en introduisant la question de la temporalité. Le troisième chapitre nous amènera à nous interroger sur deux de nos résultats majeurs en lien avec la question du collectif apprenant et celle de la construction de la posture de facilitateur. Enfin, le chapitre IV reviendra sur les objectifs que nous nous étions fixés, et résumera en quoi notre thèse a permis d'y répondre.

Chapitre I : Les facteurs prédictifs de l'engagement dans l'activité SCPE

La théorie sociocognitive de Bandura, en toile de fond de cette recherche, a permis de regarder le jeu d'interactions entre des facteurs personnels, environnementaux et comportementaux, pour nous éclairer sur les différents enjeux en tension. Comme nous l'avons précisé, un **facteur** est un déterminant qui constitue l'élément déclenchant et nourricier d'un phénomène : il a donc un caractère prédictif et/ou

explicatif. Il est relié à la **logique** qui représente la manière habituelle selon laquelle les comportements se produisent : la logique est donc de l'ordre du processus dynamique, reflétant l'interaction.

En rassemblant les différents facteurs en jeu, nous repérerons parfois la bidirectionnalité de ces facteurs l'un envers l'autre, et en particulier, selon le principe de causalité réciproque, la réciprocité du comportement d'engagement sur les facteurs personnels et environnementaux. Nous verrons donc que certains facteurs agissent comme des causes ou deviennent des effets de l'engagement, dans un processus de rétroaction et d'auto-alimentation.

Ces conclusions découlent des éléments biographiques repérés dans les portraits, des résultats de l'étude exploratoire sur les profils d'engagement et de ceux de l'étude confirmatoire relative aux manifestations de ces profils. Elles s'appuient également sur les éléments contextuels observés, compris et recueillis au fil des rencontres. Ces conclusions sont enrichies d'éléments issus des entretiens réalisés à distance de quelques mois des premières rencontres, venant ainsi leur donner un éclairage longitudinal complémentaire. Ils confirment la persistance et la puissance de ces déterminants dans le temps.

1. Les déterminants personnels de l'engagement dans l'activité

À partir des travaux de Bandura (1977), nous savons que les facteurs personnels sont de nature cognitive, et peuvent se décliner comme des motivations, des croyances, des perceptions, des représentations, des dispositions, etc., en regard d'évènements vécus sur les plans cognitif, conatif et affectif. Nos résultats montrent en particulier que, si l'on retrouve certaines dispositions ou certains affects, la nature des déterminants personnels est plutôt motivationnelle et que ces motivations sont la plupart du temps intrinsèques, se construisant en lien étroit avec les croyances sur la manière d'enseigner et d'apprendre. Ils agissent souvent à la fois comme facteur causal ou comme effet de l'engagement, entretenant celui-ci dans le temps.

1.1. Le plaisir de former *via* la SCPE : une première boucle vertueuse

Le plaisir pris dans l'utilisation de la SCPE pour former est le moteur premier de l'engagement des formateurs dans cette activité. La nature de ce facteur est de l'ordre des perceptions et des affects, car le plaisir se ressent et s'éprouve dans le rapport à soi-même, en tant qu'« état affectif procuré par la satisfaction d'un besoin ou l'accomplissement d'une activité gratifiante » (CNRTL, s.d.). Si, pour la plupart des formateurs, l'engagement dans l'activité a été initié sur proposition des directeurs, l'intérêt et le plaisir qu'ils y ont trouvé ont très vite fonctionné comme moteur autonome de leur engagement.

Le sentiment de plaisir de former *via* la SCPE a été retrouvé de façon constante chez la quasi-totalité des formateurs, et reste présent dans le temps, ce qui signe la forme affective dominante de cet engagement. Ce sentiment traverse l'ensemble des autres facteurs personnels. L'indicateur A9 (propos exprimant une appétence et un engouement fort) en témoigne au travers d'expressions telles que « j'adore ça », « je m'éclate », et de métaphores en lien avec la gourmandise « c'est notre cerise sur un

gâteau sec » ou la respiration « notre bulle d'oxygène ». La position centrale de cet indicateur sur le schéma de l'AFC (à l'interface des deux axes) montre qu'il est largement partagé par tous les formateurs. Ce sentiment est tout à la fois un effet de l'engagement et une raison de rester engagé, selon une boucle vertueuse.

D'abord, en termes d'effets, cette expérience procure du plaisir à différents niveaux. Le plaisir est retrouvé dans l'appétence pour les dimensions active, créative et récréative du format, et dans la satisfaction de travailler en étroite collaboration avec des collègues avec qui l'on partage souvent une même vision de l'enseignement. Il se retrouve aussi dans le rapport privilégié que ce format induit avec les étudiants, dans la surprise de découvrir sous un jour nouveau un étudiant jusque-là mal considéré : « et ça, ça me fait un plaisir fou, vraiment ! » (E1-Élise, l. 191) ou « la lumière qui s'allume » lorsqu'un étudiant réalise enfin l'importance de posséder des connaissances (Clément, Béa). Enfin, c'est le plaisir de faire quelque chose qui a du sens et qui donne de l'énergie : « elle dynamise ma vie quotidienne [...] elle me donne du jus » dit Paula (E1-l. 547-550). Compte-tenu du fait que le format est coûteux, si le formateur y puise de l'énergie, alors il se sentira à même d'investir les efforts nécessaires. Nous voyons que le plaisir ressenti dépasse de loin le coût en efforts – la plupart des formateurs observés en situation ne comptent pas leur temps et investissent même du temps personnel dans leurs préparations. Bien que les journées de formation soient longues, que celles-ci soient très demandeuses en concentration et parfois chargées en émotions, les formateurs en sortent généralement contents et satisfaits. Le plaisir d'enseigner *via* la simulation est donc très lié à la satisfaction personnelle et professionnelle ressentie : celle-ci est ici en lien direct avec l'activité, avec l'usage qu'ils font de ce format, avec les conditions dans lesquelles ils le mettent en œuvre et avec les résultats qu'il produit sur les étudiants et sur eux-mêmes.

Nous pourrions, toute mesure gardée, qualifier cet engagement d'*expérience optimale* ou *flow* (Csikszentmihalyi, 1990), concept décrivant des « personnes qui consacrent beaucoup de temps et d'énergie à des activités pour le simple plaisir de les faire sans recherche de gratifications conventionnelles comme l'argent ou la reconnaissance sociale ». L'*expérience optimale* apparaît lorsqu'il y a notamment correspondance adéquate entre le défi (les exigences de la tâche) et les capacités de l'individu, avec un sentiment de contrôle sur l'action, ainsi qu'une concentration intense sur la tâche s'accompagnant (généralement) d'une perception altérée du temps. Plusieurs formateurs disent ne pas attendre une quelconque reconnaissance de qui que ce soit, se satisfaisant simplement du plaisir qu'ils prennent en s'engageant dans cette activité et des effets formatifs qu'ils constatent chez les étudiants. Ce plaisir se conjugue souvent avec un sentiment d'utilité, assez fortement lié au feedback positif des apprenants par rapport à l'expérience simulée.

Le plaisir d'enseigner renvoie plus largement à la question du bien-être et de la santé au travail. Le bien-être se définit comme une *eudémonie* (Waterman, 1993, cité par Heutte, 2011, p. 58), dans le sens où

l'individu agit en accord avec ses désirs et ses valeurs. Dans cette perspective, le bien-être est décrit comme la réalisation de soi. Celle-ci est possible lorsque le sujet saisit les occasions de se développer et qu'il les voit comme des défis qu'il se sent capable d'affronter. Par extension, la réalisation de soi est un facteur de santé au travail, thématique qui s'inscrit au cœur des travaux de la psychodynamique du travail (Dejours, 1998) et de la clinique de l'activité (Clot, 2001). Pour Dejours, la santé au travail est reliée à la question de la reconnaissance. Chez Clot, elle est reliée à celle du pouvoir d'agir. Ce sont deux facteurs que nous avons retrouvé de manière récurrente chez nos formateurs. Par opposition à la question de la souffrance au travail, un formateur qui éprouve du plaisir dans son quotidien de travail, dans les expériences qu'il y vit, a toutes les chances de s'y épanouir. En ce qui concerne la reconnaissance – bien que plusieurs se défendent d'en attendre – ces formateurs se sentent reconnus par leur hiérarchie dans la mesure où elle leur donne les moyens d'agir, par les étudiants qui les voient comme des professionnels de santé et par leur pairs en se reconnaissant mutuellement comme appartenant à une catégorie socialement valorisée au regard de l'image positive de la simulation. La perception de reconnaissance contribue au bien-être au travail et par conséquent à l'engagement dans cette activité et à sa persistance dans le temps.

1.2. Des dispositions pour la gestion d'un environnement incertain héritées de son parcours soignant

Nous retrouvons ensuite des facteurs de nature dispositionnelle que nous relierons à des expériences professionnelles antérieures. Nous avons repéré que l'engagement dans l'activité s'inscrivait comme une *ligne d'action cohérente* (Becker, 1960), dans la continuité de parcours professionnels dans des services d'urgence ou de réanimation pour treize des seize formateurs. Ce lien est établi lorsque les formateurs parlent de l'origine de leur engagement (enseignement des soins d'urgence notamment) ou lorsqu'ils commentent leur action : « ça me rappelle quand j'étais infirmière en réa » (E3-Sandra, l. 423). La prévalence de tels parcours ne surprend pas compte-tenu de la dominance historique et toujours actuelle des thématiques liées à la gestion de l'urgence dans les formations utilisant la simulation clinique. La prédominance du mannequin haute-technologie dans les représentations sociales des usages de ce format attire préférentiellement des formateurs qui sont (ou ont été) familiers de ces contextes de travail, ayant pratiqué et maîtrisé les gestes d'urgence et l'utilisation de technologies liées à ces soins. Cette représentation sociale persistante « simulation = urgence » peut, de ce fait-même, en décourager d'autres qui n'auraient pas cette antériorité-là. Nonobstant, trois formateurs, ayant des parcours différents (exercice en psychiatrie ou en gériatrie), s'engagent aussi dans ce format.

Cette continuité liée à l'antériorité du parcours suggère que le formateur a développé certaines dispositions qu'il peut réinvestir dans cette nouvelle activité. Nous utilisons le terme *disposition* pour décrire la nature du facteur en question, en référence à la définition unificatrice qu'en propose Lahire (2012) : « dispositions + contexte = pratiques ». L'auteur évoque des « dispositions mentales et

comportementales » en lien avec le « passé incorporé », qui se définissent comme des produits de l'intériorisation des expériences sociales passées :

« Qu'ils parlent de « dispositions », d'« habitudes », d'« inclinations », de « tendances », de « penchants », de « propensions », de « capacités », de « compétences », de « traces mnésiques », de « schèmes », d'« éthos » ou d'« habitus », les chercheurs s'efforcent de tenir compte du fait scientifique évident – d'un point de vue neuroscientifique comme sociologique – que constitue l'incorporation par les hommes des produits de leurs expériences sociales » (Lahire, 2012, p. 26).

Pour Lahire, ces dispositions s'inscrivent comme des traces plus ou moins durables dans le cerveau et fonctionnent comme des « anticipations pratiques ». Nous y voyons un rapprochement avec la notion de *concept pragmatique* (Pastré, 2002). En effet, la conduite de séance de simulation a ceci de commun avec le travail infirmier dans les situations d'urgence qu'ils exigent tous deux de faire des diagnostics de situation en contexte incertain, ce qui suppose des compétences cognitives et émotionnelles (gestion du stress) transposables d'une situation à l'autre, ces situations présentant des analogies au regard des habiletés requises. L'une des formatrices, Sandra, faisait référence à son antériorité professionnelle et aux compétences développées en réanimation, exposant explicitement leur transposition dans le contexte de la formation *via* la simulation :

« La réa m'a appris à avoir cette vision périphérique de « je vérifie si tout va bien et puis après je me jette à l'eau » quoi. [...] et tu peux faire du coup pas mal de parallèle avec notre activité en simulation » (E3-Sandra, l. 433-437).

En termes de dispositions, nous identifions chez la plupart des formateurs une propension revendiquée pour l'action en contexte dynamique : ils manifestent un *intérêt* pour ces situations, au sens de Hidi et Renninger (2006, cités par Yenneck, 2014, p. 95), c'est-à-dire « un état psychologique et une prédisposition relativement durable à se réengager dans des activités particulières de contenu » : s'engager dans le format rappelle à certains l'exercice infirmier qu'ils ont quitté. Allant souvent de concert avec cette propension, nous retenons une capacité de réagir sur le vif en contexte incertain, qui pourrait s'inscrire comme une résultante des compétences acquises au décours de l'exercice professionnel dans ce type d'unités de soins. Ces compétences permettraient de se sentir en capacité de s'engager dans une activité qui requiert une réactivité constante. Notons cependant que la psychiatrie et la gériatrie exposent aussi l'infirmier à la gestion de situations de crise, dans lesquelles le jugement clinique, la prise de décision dans l'instant et la réactivité dans l'action sont aussi des compétences mobilisées. La réactivité nécessaire à ce que Rogalski et Samurçay (1998) nomment « la gestion d'un *environnement dynamique ouvert* » – que l'on parle de l'exercice simulé ou du débriefing – impose nécessairement la capacité de prendre du recul dans le vif de l'action pour évaluer les options possibles et choisir celles qui sont les plus adaptées à la situation et à l'apprenant, tout en intégrant l'enjeu de *conception continuée dans l'usage* (Béguin, 2005). Ces exigences de réactivité et de construction de stratégies dans l'action s'imposent au formateur et nous retrouvons ici l'importance de la question de la tolérance à l'incertitude et du besoin de maîtrise, identifiée avec l'AFC (axe 2).

Pour certains, en particulier ceux qui viennent de secteurs de soins moins « techniques », la dimension technologique effraie parfois, mais ce sont alors des dispositions relatives à la gestion des interactions sociales qui les font se sentir capables de s'engager dans ce format, en particulier pour conduire un débriefing. Ces dispositions peuvent être en lien avec des compétences relationnelles mobilisées dans des contextes de gestion de crise. Elles avaient d'ailleurs été unanimement jugées nécessaires par les formateurs et experts rencontrés lors de notre enquête préliminaire.

Bien sûr, le fait que nous ayons des formateurs encore novices en SCPE et des formateurs plus expérimentés dans notre panel ne nous autorise pas à tirer des conclusions définitives au regard des dispositions à tolérer l'incertitude ; en effet, un novice est forcément moins à l'aise dans cet exercice, n'étant pas encore en capacité d'élaborer une analyse fine en cours d'action, et de ce fait d'avoir une vision globale de la situation, ni un répertoire suffisant de stratégies pour lui permettre d'agir avec souplesse et assurance dans l'incertitude (Benner, 1995).

Cependant, cette inclination pour les situations dynamiques et incertaines est retrouvée chez plusieurs formateurs, y compris chez des formateurs novices : « Je suis presque formaté pour ça. [...] Gérer l'imprévu. Gérer le prévu, ça m'ennuie » (E3-Hervé, l. 182-186). Elle nous renvoie à la notion de *hardiesse*, étudiée par Delmas (2000) à propos des infirmières de réanimation. Ce concept, théorisé par Maddi et Kobasa (1984) se caractérise par le sens de l'engagement, de la maîtrise et du défi, trois propriétés que nous avons rencontrées régulièrement chez ces formateurs. Les auteurs montrent que la hardiesse est l'une des plus puissantes ressources de la personne pour faire face aux stressors rencontrés dans le milieu de travail. Delmas met notamment en évidence que les infirmières de réanimation sont plutôt proactives face aux situations problématiques et qu'elles ont tendance à développer des stratégies de réévaluation positive face aux problèmes rencontrés. Ces dispositions seraient donc toujours actives chez ces formateurs, car il semble que c'est bien de hardiesse qu'il s'agit lorsqu'un formateur s'engage dans un format qui génère la perception d'un challenge en bousculant sa façon habituelle d'enseigner, et qui exige de lui en situation une réactivité immédiate et contrôlée. Plusieurs ont évoqué l'idée d'un défi, d'une aventure, et nous avons repéré des métaphores significatives d'une prise de risque : le fameux « saut sans élastique » de Daniel ou le « saut dans le grand bain sans les brassards » de Gaëlle. Cette caractéristique résonne avec les propos de Sandra : « toute cette équipe-là, de formateurs en simulation, on n'a pas peur » (E1-Sandra, l. 538). Ses paroles suggèrent une appartenance à une certaine catégorie de formateurs : ceux qui osent sortir des sentiers battus, qui osent prendre des risques et innover.

Comme nous l'avons fait remarquer aussi, le fait que certains formateurs novices dans l'enseignement s'engagent très tôt dans la conduite de séances de simulation peut signifier que ces dispositions acquises au cours de l'exercice infirmier confèrent un sentiment d'efficacité suffisant pour se penser capable d'animer ces séances. La croyance d'efficacité (Bandura, 1997/2007, p. 366) est en effet un bon prédicteur de l'engagement des enseignants dans des activités difficiles ; elle a une fonction régulatrice

et modératrice sur le stress perçu. Cette croyance d'efficacité de la part des novices peut signifier qu'ils comptent sur leurs ressources de soignant pour être à même de gérer ces séances. Ce point pourrait être corroboré par le fait que les formateurs les plus anciens dans l'enseignement ne se sont engagés dans la SCPE qu'après coup, après leurs collègues plus récemment arrivés du terrain, et après que la direction ait signifié son souhait que tous y participent. Des formateurs plus éloignés de la pratique des soins pourraient ainsi se sentir moins suffisamment « armés » pour s'engager dans cette activité. Cependant, il faudrait regarder cela à plus grande échelle pour en tirer des conclusions définitives.

Certains de ces formateurs en effet ne s'y sentent pas à l'aise ; il semble que ces dispositions à tolérer l'incertitude soient moins présentes, comme l'AFC l'a mis en évidence, chez certains formateurs novices dans l'activité, et qui se trouvent être aussi ceux qui ont le plus d'ancienneté dans l'enseignement. C'est le cas de Daniel qui a besoin de planifier comment il va aller « d'un point A à un point B », et chez qui l'idée de se retrouver « à un point Z » crée de l'anxiété et une crainte de se disperser. C'est aussi le cas de Josie qui, malgré son expérience dans l'enseignement, se trouve prise au dépourvu lorsque, très tôt dans le cours de son débriefing, elle ne sait plus comment relancer et orienter l'échange. Lors de l'entretien à distance à douze mois, nous la retrouvons d'ailleurs dans un processus de désengagement vis-à-vis de la simulation. Ne parvenant pas à dépasser ses blocages ni à gérer le stress que lui occasionnent ces séances, Josie a trouvé le moyen de se désengager de l'activité en demandant son affectation à l'Ifas où elle sera moins exposée à des séances de simulation avec le mannequin :

« Compte-tenu que je me dis que c'est un truc d'urgence, et qu'il va falloir manipuler le Simpad ! [...] Alors, là, j'ai l'excuse que je suis sur la formation aide-soignante ! (*Rires*) Je suis claire avec ça dans ma tête. C'est tout à fait conscient » (E4-Josie, l. 192-196).

Nous voyons là un risque important de désengagement de l'activité. En outre, compte-tenu de la récurrence des aléas techniques rencontrés au cours des séances par la plupart des formateurs, la capacité de faire face à ces problèmes semblent être une condition nécessaire au sentiment de sécurité psychologique des formateurs et à leur confort pour enseigner avec la SCPE, et *in fine* à la persistance de leur engagement. Si ce contexte trop aléatoire rencontre de faibles dispositions à tolérer l'incertitude, alors il est légitime de penser que certains formateurs ne s'y engageront pas ou s'en désengageront. Cet élément nous interpelle au regard du projet des trois directeurs visant à impliquer tous les formateurs de l'équipe dans ce format. Nous avons pu, au fil du temps, glaner quelques informations à propos des autres formateurs de ces équipes. Si la plupart d'entre eux participent bien à l'activité, en étant semblait-il engagés *a minima* pour certains ou plus largement pour d'autres, quelques-uns n'y sont toujours pas engagés. Au regard de nos résultats, il est possible de se demander s'il est judicieux d'imposer à toute une équipe pédagogique de participer à ce type d'enseignement. Les dispositions à tolérer l'incertitude peuvent-elles être développées chez tout formateur ? Comment peut-on accompagner ce développement ?

Nos résultats nous permettent d'avancer deux éléments de réponse. Premièrement, la régularité de la pratique de la simulation permet d'entretenir ou de consolider ces dispositions. Nous avons interrogé pour cette recherche des formateurs « réguliers » selon les critères de la HAS (2012)⁸², mais qu'en est-il pour des formateurs plus « occasionnels » ? La relative rareté des expériences permet-elle de développer de l'assurance pour opérer en situation incertaine, et dans un degré de maîtrise suffisant au regard des dimensions méthodologiques et techniques qu'exige ce format ? Au vu de ce qu'en disent les formateurs, du temps qu'il leur a fallu pour s'y sentir à l'aise, il est permis d'en douter. Deuxièmement, nous avons vu que certains formateurs développent des stratégies pour trouver du soutien dans cette activité. Le groupe de pairs, et en particulier le binôme dans le cadre de la co-animation, peut représenter une ressource en termes de soutien pour gérer les aspects insécurisants de l'activité (notamment les aléas techniques ou la gestion du mannequin). C'est le cas pour Rose qui se juge « vraiment très, très mauvaise » pour piloter le mannequin mais qui veille à s'entourer de collègues capables de lui venir en aide, ce qui lui permet de s'y engager en étant « zen ». Plus généralement, le fait de savoir que l'on peut compter sur l'autre en cas de difficulté rassure sur sa capacité de faire face aux exigences de la tâche et permet de développer des stratégies de *coping* vigilant (Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2002), à condition toutefois que l'on se représente l'autre comme plus capable que soi sur certaines tâches ou que l'on sache ce que l'on peut attendre de lui. Daniel l'a bien évoqué lorsqu'il parlait de ses collègues dans la co-animation en évoquant leur complémentarité et leur soutien : « je sais exactement ce qu'elle va m'apporter, comment elle va le faire » (E3-Daniel, l. 1022). Pouvoir assurer une complémentarité des rôles au sein du binôme suppose une co-organisation dans la planification et la préparation des séances et une confiance en l'autre pour exprimer ses besoins d'aide. Le rôle du chef de projet, en tant que coordinateur de l'activité, prend ici une dimension toute particulière dans l'accompagnement des pairs.

1.3. L'attirance pour une pédagogie active qui favorise le lien entre théorie et pratique

La volonté d'optimiser le lien entre théorie et pratique est une préoccupation constante chez la plupart des formateurs, et c'est l'une des premières raisons qui motivent leur engagement dans l'activité. Ce facteur, de nature motivationnelle, est plutôt relié à l'axe des logiques techniciste et herméneutique. Tous, quel que soit leur profil, font part d'emblée de l'opportunité qu'offre la SCPE de réduire le « fossé » entre l'Ifsi et le terrain, car le lien est jugé distendu (y compris par les directeurs) depuis la mise en œuvre de la réforme : « C'est LA méthode de prédilection, trait d'union entre la théorie et la pratique » (E1-Franck, l. 113). La question de l'alternance intégrative (Maglaive, 1993) – même si le concept n'est jamais prononcé par les formateurs – se fait jour ici. C'est l'idée de (re)mettre de la pratique dans un dispositif de formation qui a fait une large place aux « savoirs savants » – à l'université – et de répondre par-là aux critiques émanant du terrain, en proposant une « pédagogie des situations » (Pastré, 2011) :

⁸² Rappelons que, selon la HAS (2012, p. 22), est considéré comme *formateur régulier* un formateur qui anime au moins six séances de simulation par an. Au-dessous de ce quota, il est considéré comme *formateur occasionnel*.

« Construire, écrire un scénario au plus proche de la vérité, de la réalité » (E1-Luc, l. 635). Nous avons vu, avec le discours de Marc, à quel point cette préoccupation révélait l'enjeu de consolidation, voire de rétablissement, de la crédibilité des formateurs aux yeux de leurs partenaires des services de soins, afin d'éviter que la simulation ne soit vue comme « encore une affaire de formateurs d'Ipsi qui ont que ça à foutre » (E3-Marc, l. 604). Cette attirance pour une pédagogie qui rapproche étudiants et formateurs du monde des soins comporte aussi la volonté d'amener de la réflexion sur la pratique, dans un processus qui permet la distanciation avec l'action que le terrain ne peut pas ou ne peut plus assurer suffisamment.

L'attirance pour une pédagogie active résonne principalement avec la manière dont ces formateurs se représentent le processus enseignement-apprentissage, autrement dit leurs théories personnelles. Elle renvoie ainsi aux croyances profondément ancrées sur la manière de se construire comme professionnel de santé : les expériences d'apprentissage professionnel les plus marquantes, en tant qu'étudiant infirmier ou infirmier, sont souvent celles qui ont été vécues au lit du patient, souvent avec le pair aîné dans une posture de compagnonnage. La forte dimension émotionnelle de ces expériences laisse parfois une empreinte indélébile. Nous pensons qu'elle conditionne la représentation que se font les formateurs de la meilleure manière d'apprendre : être confronté à un problème à résoudre, et potentiellement à une erreur commise ou évitée, dont les conséquences auraient pu être graves, laisse des traces mnésiques qui, si l'expérience est élaborée, peut conduire à de l'apprentissage. Nous avons repéré l'importance de la croyance des vertus apprenantes de l'erreur chez plusieurs formateurs. Ils voient dans ce format une manière efficace d'apprendre par l'erreur, sans risque pour le patient et dans un environnement qu'ils considèrent sécuritaire pour l'apprenant. Ils s'inscrivent ainsi dans un courant dominant dans la simulation en santé : celui de l'apprentissage par essai-erreur (HAS, 2012).

Cette volonté de rapprocher ces deux mondes s'entend aussi dans sa dimension identitaire. L'attirance pour une pédagogie active en phase avec le terrain entre parfois en résonance avec la propre manière d'apprendre de certains formateurs, comme Marc l'évoque ici :

« J'ai besoin de me confronter à l'expérimentation pour intégrer les choses. Et donc ça correspond vraiment à ma vision. [...] à un moment donné... « ben c'est bien beau d'en parler, faisons-le et puis après on en discute ». Et je me retrouve complètement dans la simulation » (E1-Marc, l. 256-260).

L'idée de *se retrouver* dans ce format a été évoquée par plusieurs formateurs ; elle traduit la question du sens que ces derniers donnent à leur rôle, la manière dont ils se voient comme formateur : « une pédagogie qui me ressemble », dira Clément. Elle fait écho à l'*éthos*, comme principe d'action éthique caractérisant l'identité axiologique de l'agir professionnel : elle met en exergue les valeurs dans la représentation du métier (Jorro, 2001, p. 52). Cette reconnaissance de soi dans un « double mouvement de compréhension de soi dans l'action et de visibilité de soi par autrui » (*Ibid.*, p. 53), à travers cette manière de former, est très présente. Pouvoir se revendiquer comme un formateur « proche du terrain » s'observe dans le rejet que certains expriment par rapport à leur fonction, en particulier en regard d'un rôle de *magister* : « je suis pas le professeur », dit Franck (bien que son attitude dise le contraire !). Ce format semble

permettre de *se reconnaître*, soit comme professionnel de santé, soit comme accompagnateur. Il peut même générer une transformation lorsque l'on rejette le formateur qu'on était : « j'ai plus envie d'être comme ça » nous dit Clément qui, grâce à la simulation, comprend qu'il lui faut changer de posture et voit ses croyances sur l'apprentissage évoluer. Il s'agit d'une « reconnaissance de soi par soi ».

Le désir de favoriser le lien entre Ifsi et terrain se conjugue avec le sentiment d'être utile à la profession infirmière, dans une acception collective. Cette projection vers la profession se retrouve dans les discours lorsque les formateurs expriment leur désir de « former la relève » (Daniel, Hervé, Clément, Katia). Dans cette perspective, l'efficacité de leur action formative leur semble être rendue plus visible *via* ce format, ce qui renforce leur sentiment d'utilité, comme l'évoque l'un des directeurs. Plusieurs formateurs évoquent la pertinence du format pour enseigner et leur conviction que cela produit des apprentissages plus durables : « Les apprentissages sont quand même plus pertinents et plus ancrés, à mon sens. (E4-Rose, l. 57), « Elle permet vraiment des apprentissages » (E1-Katia, l. 380). D'ailleurs, le feedback positif des apprenants contribue directement à ce sentiment d'utilité, et les conforte dans le développement de la SCPE. Quelques-uns évoquent des apprenants qui « plébiscitent » la simulation ; le sondage que nous avons réalisé à l'issue des séances observées va effectivement dans ce sens (cf. tome 2). C'est donc un moteur puissant pour s'engager et rester engagé dans cette activité. En cela, nous rejoignons les conclusions des études de Akhtar-Danesh *et al.* (2009), Press et Prytula (2018) et Quilici *et al.* (2015) qui évoquent le sentiment d'utilité comme facteur motivationnel puissant chez les formateurs. La perception de la valeur de la tâche est alors associée à l'expérience hédonique qui vient la potentialiser (Higgins, 2006).

1.4. La motivation pour une relation pédagogique de proximité

L'attraction pour une relation pédagogique de proximité représente aussi un facteur d'engagement majeur, plutôt en lien avec la forme affective de l'engagement et avec les logiques dialogique et herméneutique. Très souvent évoquée, parfois comme une motivation prioritaire sur les autres (nous avons vu la place prépondérante qui lui est faite dans les discours *via* l'analyse lexicale), la question de la proximité formateur-étudiants qu'autorise ce format vient révéler plusieurs points.

D'abord, la proximité relationnelle est vue comme un moyen de mieux former : en connaissant mieux les étudiants afin de s'ajuster à leurs capacités. Ainsi, les formateurs estiment pouvoir mieux les préparer à l'exercice professionnel en travaillant sur leur potentiel d'adaptation aux situations. Cette proximité relationnelle traduit une intention d'accompagner l'étudiant dans sa construction professionnelle et dans le développement de sa confiance en soi (Luc, Katia, Sandra, Rose). Elle s'inscrit en corollaire d'une posture de bienveillance car pour ces formateurs, être en proximité, c'est être attentif aux besoins d'apprentissage de l'apprenant, à ses capacités, avec le souci de ne pas lui nuire. La préoccupation éthique est, nous l'avons vu, un révélateur d'une logique herméneutique qui amène le formateur à toujours s'interroger sur le bien-fondé de ses choix dans le respect de la personne. La question de la

bienveillance signe l'intention de mettre en pratique la posture d'accompagnement revendiquée. Elle fait sans doute écho à des valeurs héritées du métier de soignant, ainsi que certains formateurs l'ont évoqué, faisant le parallèle entre la relation avec le patient et la relation avec l'étudiant : c'est « comme avec le patient, faut se mettre à sa hauteur » (E3-Josie, l. 284). L'attention portée par certains à la sémantique, à la prosodie et à la formulation de leurs interventions, ainsi qu'à la position qu'ils occupent dans l'espace, en témoigne.

Ensuite, l'attirance pour une relation pédagogique de proximité exprime en filigrane le désir d'être perçu, par les étudiants, plutôt comme un professionnel de santé que comme un professeur, et dans tous les cas comme un formateur accessible, ouvert et disponible. Il s'agit ici de la seconde dimension de l'*éthos* évoquée dans la sous-section précédente (Jorro, 2001, *ibid.* p. 53) : celle de la visibilité de soi par autrui. Ce point touche encore à l'identité du formateur professionnel, entre soignant et enseignant, entre modèle de rôle ou expert-métier, et accompagnateur. Nous avons vu à quel point pour certains, il était important d'être vu *autrement* par les étudiants. Ce désir d'être un formateur accessible et disponible se concrétise dans un format où le formateur « mouille aussi (*sa*) chemise » (Rose), dans une relation que l'on veut plus symétrique : « on est à égalité » (Daniel). Dans la représentation des formateurs, ce format réduit la distance imposée par la relation pédagogique habituelle ; cependant, nous avons observé que c'est plutôt la posture du formateur qui est l'instrument d'une relation plus symétrique, bien davantage que le format lui-même.

La question de la proximité relationnelle peut toutefois poser problème à certains formateurs. Nous avons vu par exemple que les plus jeunes (Sandra et Hervé) disent devoir travailler la question de la distance professionnelle avec les étudiants, qui peut ainsi être mise à mal dans cette proximité. Si Sandra a réussi à dépasser ses difficultés aujourd'hui, le discours d'Hervé – du fait de la place importante de cette question dans ses propos « je suis le prof, quoi » – montre qu'il est encore dans ce processus de construction. Certes, cette problématique n'est pas spécifique au format SCPE, mais elle est peut-être davantage mise en exergue dans ce type d'exercice, puisque le formateur n'est plus dans une posture traditionnelle censée l'aider à asseoir son autorité. Il est donc en perpétuel ajustement dans cette relation de proximité, ce qui en constitue un nouvel élément dynamique à gérer. L'étude des gestes professionnels a montré à quel point le placement du formateur dans l'espace par rapport aux étudiants était un révélateur de son sentiment d'aisance face au groupe et de son besoin de contrôle sur le groupe. Dans le choix que fait le formateur pour son placement par rapport au groupe, se joue la façon dont il se considère dans le rôle qu'il s'attribue.

Enfin, l'attirance pour une relation de proximité avec les étudiants semble prioriser l'axe formateur-apprenant du triangle pédagogique de Houssaye (1988), le tiers exclu étant alors le savoir. Cette perspective traduit la forme affective de l'engagement qui fait dire à certains que les séances de simulation sont « un moment à part avec les étudiants » (Gaëlle, Anne). Ce qui motive les formateurs à

s'engager dans ce format, c'est l'opportunité de pouvoir construire une relation privilégiée avec les étudiants, faite d'échanges plus libres autour des connaissances et des pratiques. Cette relation « plus égalitaire », comme dit Daniel, serait débarrassée de la pression de l'évaluation (du point de vue du formateur...) avec pour principal objectif de les aider à comprendre, à apprendre, à argumenter leurs choix et leurs points de vue : « les aider à donner du sens à leur pratique » (Sandra, Marc, Paula, Rose). La proximité est vue comme le moyen de mettre en œuvre une approche pédagogique non-directive, jugée plus adaptée au public d'étudiants d'aujourd'hui et attentive à la singularité de chacun. Dans cet espace dialogique, le formateur construit sa posture dans une tension entre ses deux figures, celle de l'expert-métier (celui qui sait, qui sait faire, qui transmet son savoir et fait part de son expérience, et qui évalue !) et celle de l'accompagnateur facilitateur d'apprentissage (celui qui guide, encourage, valorise les progrès, aide à la réflexion). Cela nous amène vers les compromis qu'il doit opérer pour y parvenir. En effet, la posture requise au cours du débriefing nécessite plutôt de privilégier l'axe apprenant-savoir, en excluant le formateur, dans ce que Houssaye nomme la « posture apprendre ». Dans cette perspective, le formateur en tant que tiers exclu, est plutôt un facilitateur d'apprentissage.

1.5. La motivation pour une innovation pédagogique productrice de développement professionnel pour l'apprenant et pour soi même

Cette attirance révèle plutôt une motivation ciblée sur le sujet-formateur en lien avec des logiques plutôt personnelle, herméneutique et/ou techniciste. L'attrait pour l'innovation est un facteur d'engagement souvent repéré. Alliant l'utilisation des technologies (simulateur, vidéo) pour construire des environnements d'apprentissage et l'accompagnement dans le processus de réflexivité sur l'action, le format, du fait de son caractère innovant, attire pour plusieurs raisons.

D'abord, la motivation est liée à l'opportunité d'utiliser des technologies numériques pour la formation. Cette attirance est reliée à un désir de maîtrise [« on se sent un peu plus puissant avec la technique que sans » (E1-Irène, l. 435)] ou au caractère ludique et créatif que représente la technologie [« le mannequin, ça me plaît, de me dire « tiens, on peut faire ça ! » » (E1-Sandra, l. 360)], ou encore au fait de pouvoir associer pédagogie et technologies [« être un techno-pédagogue » (E1-Clément, l. 64)]. Cependant, à l'instar des conclusions de Duvall (2012), l'attrait pour les technologies n'est retrouvé que de façon marginale chez trois formateurs seulement. La « technique » est d'ailleurs plus souvent vécue comme un frein pour la plupart des formateurs, voire pourrait être un facteur de désengagement (Josie) ou de non-engagement.

Mais loin de se réduire à l'utilisation des technologies, la motivation pour l'innovation pédagogique révèle d'abord le désir de diversifier les méthodes d'enseignement, de promouvoir une pédagogie « différente », tout autant pour garder les étudiants motivés et impliqués que pour éviter une certaine routine pour soi-même (ce qui rejoint le sentiment de plaisir et les dispositions évoquées plus haut). Se renouveler dans sa manière d'enseigner contient l'idée d'un désir d'évolution de sa pratique : aller vers

d'autres formats, moins traditionnels, plus engageants dans leurs exigences pour le formateur. C'est souhaiter dépasser ses propres limites en s'impliquant dans un format qui bouscule ses pratiques habituelles, oblige à revoir ses cadres de référence et à s'intéresser davantage à la pédagogie, comme nous l'ont dit à la fois les experts interrogés dans notre enquête préliminaire et la plupart des formateurs. Ainsi, cet engagement procure en réciprocité un sentiment d'épanouissement professionnel et des perspectives d'ouverture qui sont à nouveau des moteurs d'engagement, dans une nouvelle boucle vertueuse.

L'attrance pour l'innovation renvoie à la question de l'ingénierie des séances. Concevoir un scénario de simulation, utiliser les technologies au service de la construction d'un environnement d'apprentissage aussi fidèle que possible à la réalité du terrain, recruter et former des acteurs patients simulés (Ifsi 1 et 2), apprendre le jeu d'acteur pour être à même de jouer les émotions d'un patient (Ifsi 3), sont autant de tâches assez novatrices dans la pratique quotidienne des formateurs, qui viennent ainsi donner une impression de renouveau. La dimension créative du format est aussi une dimension récréative car on invente et expérimente ensemble, comme le dit Rose « c'est plutôt un bon moment ! ».

En outre, cette ingénierie confronte à des surprises. Si de prime abord, ces formateurs pensaient pouvoir aisément transposer leurs connaissances des situations de soins pour concevoir des scénarios réalistes, ils vont peu à peu en mesurer la complexité, et être amenés à tâtonner, à expérimenter, à évaluer leurs choix, à les réajuster, à s'interroger sur leur pertinence didactique. Ainsi que l'exprime Clément, c'est « voir qu'au dernier moment les choses que j'avais pensé avoir balisées, ben effectivement l'étudiant passe à travers ! » (E1-Clément, l. 334-335), c'est donc s'exposer à l'étonnement. Au-delà de la surprise, comme le précise Thiévenaz (2017, p. 15), « il y a dans l'étonnement l'idée d'une déstabilisation qui est intéressante en tant que mise en route d'un processus de réflexivité ». L'étonnement produit alors une recherche de compréhension de ce qui fonctionne ou pas, une démarque d'enquête, comme l'ont évoqué les formateurs de l'Ifsi 3 lors de leurs séances de test des scénarios ; c'est une condition fondamentale du développement humain :

« L'étonnement se situe au cœur du processus de construction de l'expérience et de formation du sujet tout au long de sa vie. En tant qu'initiateur de l'activité réflexive, c'est à travers lui que l'acteur éprouve les limites de ses connaissances et s'engage dans une démarche d'acquisition de nouveaux savoirs et de transformation de soi » (Thiévenaz, 2014).

Si l'engagement dans cette activité produit, par réflexivité, la conscience d'un besoin d'approfondir ses connaissances et d'améliorer ses compétences en pédagogie, comme c'est le cas pour la grande majorité de ces formateurs, alors la bidirectionnalité opère bien : le sujet s'engage alors dans l'apprentissage pour l'activité (pour y être plus compétent), et cet engagement produit du développement professionnel : une montée en compétence, voire même une transformation chez le sujet. Nous avons vu que c'était le cas pour beaucoup : « Je vois bien que ça vient chambouler des choses en moi » (E4-Sandra, l. 84). Ces

questionnements permanents provoquent des comportements de recherche d'aide méthodologique et théorique, de conseil et de feedback auprès des pairs.

La transformation du sujet a bien opéré lorsqu'il témoigne d'un changement dans ses pratiques et surtout dans sa manière de considérer l'acte de former. En cela, nous pouvons dire que la SCPE fonctionne bien comme une innovation au sens de Alter (2010), en tant que trajectoire incertaine provoquant des tensions, des inconforts, des remises en question des routines et du sentiment de compétences. C'est ce que nous avons observé dans les témoignages de la plupart des formateurs qui évoquent même des changements dans la manière de faire dans d'autres formats pédagogiques (Paula, Sandra, Rose, Gaëlle, Katia, Béa, Clément), ou encore le fait de « ne plus pouvoir » faire des cours magistraux : « Je me suis ennuyé moi-même à mon propre cours ! » (E1-Marc, l. 739). Le révélateur de ce changement est la capacité de construire et de tenir une posture de médiateur dans le débriefing. Cette posture est vue comme le signe d'une montée en compétence.

L'attrance pour l'innovation pédagogique et ses effets apprenants potentiels sur soi contient le besoin de se réaliser. Celui-ci renvoie à la volonté de s'épanouir dans son travail, à l'aspiration au développement professionnel. Très liée au plaisir, la motivation à l'accomplissement est « celle de l'individu qui effectue l'activité pour la satisfaction et le plaisir d'être en train d'accomplir, de créer ou de relever un défi optimal » (Blais *et al.*, 1993, cité par Heutte, p. 81), d'accroître sa compétence ou de se surpasser. L'idée de se réaliser grâce à ce format, réputé difficile, requérant des habiletés nouvelles, est repérée chez plusieurs formateurs, désireux de progresser dans le développement de leurs compétences pédagogiques. Dans cette perspective, nous retrouvons aussi chez certains l'opportunité d'utiliser le format pour atteindre des buts personnels qui les amèneront à s'épanouir : une formation diplômante, une position sociale, de nouvelles responsabilités.

Nous pouvons dire que, dans l'ensemble, ces différents facteurs personnels sont prédictifs d'un engagement de forme plutôt affective, ce qui rejoint les études citées *supra* (Mathieu & Zajac, 1990 ; Meyer et Allen, 1991 ; Riehl et Stiple, 1996 ; Vandenberghe, 1998) montrant la dominance de cette forme d'engagement.

2. Les déterminants environnementaux de l'engagement dans l'activité

Parmi les déterminants environnementaux, nous avons envisagé trois niveaux de facteurs : ceux liés à la situation de travail pédagogique proprement dite, ceux en lien avec le milieu de travail (notamment le collectif de pairs) et ceux en lien avec le contexte institutionnel (cf. fig. 11, p. 119). Au vu de nos résultats, nous en ajoutons un qui prend place entre le niveau de la situation de travail (niveau micro-social) et le niveau du collectif de pairs (niveau méso-social) : il s'agit du *projet*, que nous situons dans un niveau que nous qualifions de « micro-méso social » en référence aux niveaux d'observation de

Desjeux (2004). Le niveau institutionnel serait alors le niveau macro-social. Ces niveaux s'entendent à l'échelle de l'institut de formation.

2.1. Les caractéristiques de la situation de travail

L'engagement dans l'activité de travail résulte d'une négociation entre un individu et une activité dans laquelle l'individu est agent, en ce sens qu'il décide de s'y engager (ou pas), de la manière dont il va s'y engager, et du degré d'implication qu'il va y mettre. Nous avons vu que la situation de formation en question exigeait des efforts pour pouvoir s'y sentir en confort et éprouver un sentiment d'efficacité suffisant pour rester engagé. Il est clair que si les formateurs s'y engagent, c'est bien qu'il existe une motivation intrinsèque pour ce format, dépassant la perspective des efforts à produire. Nous avons énoncé plus haut trois facteurs individuels motivationnels de nature intrinsèque, directement reliés à la simulation en tant que format pédagogique et donc par extension, à la situation de travail. Qu'est-ce qui, dans la situation de travail, agit en réciprocité pour générer à la fois cette motivation et cet engagement?

Les caractéristiques de la situation susceptibles de générer l'engagement sont plurielles. Elles renvoient à la nature et au contenu des tâches professionnelles attendues, ainsi qu'aux conditions dans lesquelles elles peuvent être mises en œuvre. La théorie de Hackman et Oldham relative au modèle des caractéristiques de l'emploi (1976, cités par Spector, 2011, p. 291), en psychologie du travail et des organisations, peut nous aider à structurer et à comprendre ce qui, dans la situation-même, dans les tâches et fonctions attendues, suscite l'engagement. Les auteurs identifient trois caractéristiques centrales qui génèrent des états psychologiques décisifs.

D'abord, les premières caractéristiques centrales concernent la nature de la tâche, l'impact de la tâche et la variété des habiletés requises. L'état psychologique qui leur est associé est le fait de considérer faire un travail porteur de sens, et nous avons vu à quel point cette question du sens était prégnante chez les formateurs. À propos de la nature de la tâche, nous observons que le fait d'être impliqué dans l'entièreté du processus, depuis la conception du scénario jusqu'à sa mise en œuvre, en passant par la phase test, peut renforcer l'engagement en permettant au formateur d'en comprendre les tenants et les aboutissants, et ainsi de mieux en mesurer les contraintes et les ressources. Pour illustrer ce point, nous avons observé que dans l'Ifsi 2, les formateurs non-membres du groupe projet ne participent généralement pas à la conception des scénarios, cette tâche étant dévolue aux formateurs du groupe de pilotage. Josie exprimera son regret, attribuant à cette absence de vision générale du dispositif sa difficulté à comprendre les objectifs visés et la manière de les atteindre. Cela impacte son engagement dans la mesure où cette lacune participe de son inconfort et de sa difficulté à trouver ses marques. Au sujet de l'impact de la tâche – autrement dit les conséquences des effets de son action pédagogique sur les personnes – il s'agit ni plus ni moins de la finalité de la formation : développer les compétences professionnelles des étudiants. Ces formateurs ont bien conscience que leur rôle est particulièrement important pour assurer l'efficacité pédagogique de la séance *via* son bon déroulement et la manière dont

ils vont conduire le débriefing. Cette importance se repère dans les propos d'Élise qui évoque comment elle se conditionne physiquement pour être au mieux de sa forme avant une journée de simulation : « Pour la petite histoire, je vais pas à la piscine le soir si j'ai simu le vendredi matin » (E1-Elise, l. 645). Les exigences que requiert la situation de travail déterminent aussi le degré d'engagement du formateur : on ne peut pas ne pas s'engager car « il faut mouiller la chemise » (cette métaphore particulièrement évocatrice, relevée chez l'un des experts interrogés (E4), est aussi utilisée par Rose). Quant à la variété des habiletés requises, nous la repérons dans les propos de Paula, *via* la métaphore du jongleur :

« Dans les autres formats pédagogiques, t'as pas autant de choses à gérer à la fois. Tu as pas... Je sais pas si tu l'as déjà vue, il y a une diapo qu'on fait où tu vois le formateur qui en fait, jongle avec pleins de balles, tout ce qu'il doit gérer. Il doit être animateur, il doit être régisseur, il doit être... Tu vois ? et en fait, si tu veux, je pense que le jongleur il attaque pas direct avec huit balles, tu vois ? Il se concentre, clac, clac, et il... Je pense que tu le mets pas sur scène, s'il s'est pas échauffé avant ». (E3-Paula, l. 82-86).

Cette variété des fonctions (technique, didactique, pédagogique, etc.) laisse imaginer que certains formateurs peuvent être attirés par un format qui requiert l'expression d'une telle palette de compétences. Sa complétude-même en fait un format dans lequel les potentialités du formateur peuvent s'exprimer dans des registres différents : relationnel, tactique, stratégique, gestuel. Cette diversité renvoie à la théorie des buts difficiles de Locke et Latham (1990, 2002) et à l'idée de challenge ; elle entre en résonance avec les dispositions de la personne à gérer des environnements complexes, dynamiques et incertains.

La deuxième caractéristique décrite par Hackman et Oldham est l'autonomie. L'état psychologique qu'elle génère est le sentiment de responsabilité. Nous avons vu cependant que dans ce format, les formateurs sont particulièrement interdépendants entre eux dans la conception et la conduite des séances, ce qui implique que les choix soient discutés et qu'un consensus soit trouvé. Pour autant, la perception d'autonomie au regard des choix d'utiliser ou non la simulation dans les unités d'enseignement dont ils sont référents a été retrouvée dans les trois Ifsi, et ce, malgré l'incitation institutionnelle. Ainsi, notamment chez les chefs de projet, la perception d'autonomie dans l'organisation de l'activité est assez présente, en particulier chez Marc qui ressent une « liberté totale d'action ». Chez les autres formateurs, nous retrouvons la plupart du temps un sentiment d'être libre de s'engager à hauteur de ce qu'ils veulent, comme le dit Paula « c'est pas zéro ou un » (E1-Paula, l. 707). Nous voyons même qu'en dépit de la prescription institutionnelle, Josie trouvera une stratégie pour se désengager. Le sentiment de responsabilité génère un engagement de forme normative comme nous l'avons identifié chez les trois chefs de projet et chez plusieurs formateurs. Ce sentiment de responsabilité se repère aussi dans les questionnements éthiques que les formateurs expriment à la suite des séances et qui produisent une recherche continue d'amélioration du dispositif.

Enfin, la troisième caractéristique est le feedback. Celui-ci procure une « connaissance des résultats ». Cette dernière est assez peu fréquente dans l'enseignement : un formateur a peu l'occasion de mesurer

l'efficacité directe de son action ou sa pertinence. Ce format, comme nous l'avons dit, fournit l'opportunité de travailler en co-animation. Le formateur trouve là, s'il le souhaite, l'occasion d'être supervisé par un pair, de pouvoir après coup débriefer avec lui et ainsi d'apprendre de son expérience.

La représentation que se fait le formateur de la situation de formation *via* la simulation va nécessairement orienter la manière dont il va s'y engager, ce qui se traduira dans son profil d'engagement. Nous avons vu que les cibles privilégiées étaient différentes selon que le formateur privilégie plutôt le débriefing (car dans ce cas, la situation simulée n'en est que le support) ou qu'il privilégie l'exercice simulé (car dans ce cas, le débriefing ne sert qu'à ancrer l'apprentissage qui a pu opérer en situation). Un modèle cognitif à propos de la conduite de séances de simulation se construit d'abord à partir des représentations que le formateur s'en fait, notamment *via* les lectures et le récit des expériences des pairs. Puis, dans un second temps, un modèle opératif se façonne, constitué des apports des formations qu'il a suivies, de ses expériences précédentes et de leurs résultats, des observations qu'il a pu faire de ses collègues et des questionnements que ces expériences ont fait naître. Ces modèles cognitifs et opératifs forgent une croyance personnelle sur la manière de se saisir de ce format et de l'utiliser pour former.

2.2. Le projet simulation

Au-delà de la situation de travail proprement dite, figure le projet dans lequel elle s'inscrit, dans un niveau que nous qualifions de micro-méso-social. La dimension projet de l'activité simulation représente un facteur contextuel qui peut générer l'engagement, au-delà-même des caractéristiques intrinsèquement pédagogiques ou didactiques de l'activité. La dimension projet représente les opportunités ou affordances que l'individu va saisir et qui vont déclencher et alimenter son engagement : ce sont des facteurs externes, non liés à la personne, mais que celle-ci va envisager ou activer en tant que déterminant de son engagement. En regard du facteur « projet », les logiques d'engagement sont aussi bien personnelles que dialogiques.

L'analyse des données a nettement mis en évidence que ce qui pouvait susciter et consolider l'engagement dans ce format était aussi toutes les activités annexes à la situation pédagogique : l'opportunité de partir en formation, celle de participer à des groupes de travail *in situ* ou hors Ifsi, d'accéder à des responsabilités particulières (chef de projet), ou encore de communiquer dans des colloques. L'engagement est fortement lié à l'idée de participer à une expérience fédératrice, à un projet d'équipe stimulant. C'est la dimension projet qui amène Daniel à s'engager parce qu'il ressent une dynamique positive dans cette expérience en entendant ses pairs en parler : « c'était quand même aussi un projet qui était dynamique dans l'équipe, qui donnait aussi envie » (E1-Daniel, l. 245). Ces opportunités résonnent aussi avec des buts plus personnels : c'est parce qu'il y a une opportunité de formation, voire de diplôme à la clé, que certains formateurs s'engagent (ce fut d'abord le cas pour Élise, avant qu'elle y trouve un intérêt pédagogique et que le facteur « situation de travail » soit désormais plus fort chez elle). C'est parce que la fonction de chef de projet est proposée qu'Irène s'engage sans jamais avoir animé

une séance de simulation et c'est parce que cette fonction lui permet de participer à des groupes de travail inter-Ipsi qu'elle reste mobilisée deux ans plus tard, malgré une certaine insatisfaction dans son quotidien, liée à un conflit de rôle. Autrement dit, ce sont les opportunités qui entourent l'activité ou qui émergent à l'occasion de l'activité, qui attirent préférentiellement, avant même la perspective d'enseignement. C'est donc l'espérance de bénéfices secondaires en termes de position sociale, d'accès à une formation diplômante, de reconnaissance sociale, ou de perspective d'aventure collective qui jouent un rôle prédictif et/ou modérateur sur l'engagement dans cette activité.

La constitution d'un groupe-projet auquel est confiée la responsabilité de mettre en œuvre et de développer l'activité est un puissant facteur d'engagement dans la durée ; au moment de la rencontre à distance, tous les formateurs membres de ces groupes en font toujours partie, cinq ans après leur création. Ces formateurs défendent « leur » projet : « notre projet, il marche » dira Béa. Ils deviennent « militants » en allant communiquer leurs expériences auprès de formateurs moins avancés qu'eux dans l'activité, soucieux de montrer l'intérêt pédagogique de la SCPE. Et ils démontrent une solidarité entre eux, comme l'exprime Katia, douze mois après notre première entrevue, alors même que l'équipe de l'Ipsi 2 rencontre une période difficile (absentéisme important, démarche qualité chronophage) :

« Faire partie du groupe, oui, c'est important. C'est important parce que en même temps, ben, on a commencé, on est le même groupe depuis le début, et c'est vrai que ben... on a initié, on a commencé, etc., donc on se soutient aussi un petit peu dans tout ça. Donc c'est important » (E4-Katia, l. 119-122).

Être membre du groupe crée un sentiment d'appartenance, et ce sentiment persiste dans le temps. Il crée une certaine reconnaissance de soi par l'autre et une obligation vis-à-vis des pairs : celle de se soutenir face aux difficultés, mais aussi celle d'assurer la pérennité de l'activité, et la réussite du projet. Ce dernier point constitue un enjeu très important pour les membres de ces groupes, en particulier pour les chefs de projet qui en portent la plus grande part de responsabilité.

2.3. Un collectif de pairs en mouvement qui agit comme un attracteur

L'activité SCPE est une aventure collective : c'est le niveau méso-social (toujours à l'échelle de l'Ipsi). Et c'est aussi, et peut-être surtout, cette dimension collective qui détermine l'engagement. Compte-tenu des exigences matérielles et humaines que comporte cette activité, le fait de pouvoir compter sur une équipe ou un groupe de pairs mobilisés est une condition nécessaire à l'engagement. Nous l'avons perçu avec l'expérience de deux formateurs, Franck et Clément, qui avaient chacun initié l'activité de façon plus indépendante dans d'autres instituts et qui n'avaient pu la développer, faute de soutien, compte tenu de la lourdeur de la tâche. Les formateurs y sont interdépendants et cette interdépendance est appréhendée dans une perspective productive (se coordonner pour concevoir les séances et les mettre en œuvre en co-animation) et dans une perspective constructive (apprendre et se développer avec et grâce à ses pairs) en référence à la double dimension des situations de travail (Rabardel, 2005).

Le collectif est à la fois un moteur d'engagement et un effet de l'engagement, et cela constitue une autre boucle vertueuse : « si je me sens bien là-dedans, c'est que je sens qu'il y a aussi un mouvement » (E4-Elise, l. 204) ; « il y a une énergie spécifique simulation » (E4-Anne, l. 43). Dans ces conditions, les efforts à fournir sont partagés au sein du groupe ; ils sont donc moins coûteux car il existe généralement une entraide. Plusieurs formateurs ont exprimé ce motif socio-affectif d'engagement : l'envie et le plaisir de travailler en proximité avec ses pairs, de partir ensemble en formation, de vivre des temps de partage d'expérience hors les murs, de se soutenir dans l'action et de réfléchir ensemble à propos des expériences menées. Ce collectif de pairs en mouvement crée une émulation et agit comme un attracteur. Il est moteur car l'énergie créatrice et fédératrice qui émane du groupe projet d'abord, puis par extension du collectif de formateurs participant à l'activité, attire petit à petit de nouveaux formateurs. Ces derniers peuvent s'y engager sans trop d'appréhension car le tutorat est formalisé. Le fait de conduire les séances en binôme en constitue une opportunité et permet la supervision. Ainsi, la sécurité que produit la perspective d'être soutenu et assisté en cas de difficulté, notamment technique mais aussi dans la conduite du débriefing, autorise et soutient l'engagement.

Les opportunités de partage d'expérience, tant *in situ* à l'occasion des séances co-construites et co-animées, qu'hors les murs dans des rencontres inter-Ipsi ou interprofessionnelles, suscitent et entretiennent l'émulation. En réciprocité, ces expériences, qui contribuent à la visibilité de l'institut, à sa notoriété, créent aussi un sentiment d'appartenance, et donc du collectif : celui-ci est une résultante de l'engagement des individus. Le point d'orgue semble être la communication et/ou la publication sur l'expérience, signant à la fois la volonté de valoriser les compétences construites et le désir de faire partager à d'autres cette aventure collective. Nous constatons, *via* les entretiens à distance, que les expériences de communication orale s'entendent en collectif : les formateurs s'y engagent en binôme et ces binômes incluent parfois un formateur novice (Ipsi 3), ce qui traduit l'ouverture ; dans l'Ipsi 1, ce sont Élise et Daniel, alors novices lors de notre première rencontre, qui s'engagent à présent dans l'expérience de communication. Ces éléments constituent des facteurs puissants qui nourrissent et renforcent l'engagement tant individuel que collectif dans l'activité, entretenant en outre la qualité des relations interpersonnelles. Ce facteur prédictif, de nature sociale, rejoint notamment les conclusions de Billett (2001) et de Bourgeois (2013), identifiant les affordances sociales comme des déterminants puissants de l'engagement. Nous y reviendrons plus loin, considérant cette question comme un apport majeur de notre recherche.

2.4. Le soutien organisationnel comme condition plus que nécessaire

À un niveau que nous qualifions de « macro-social » à l'échelle de l'institut, le soutien organisationnel est une condition *sine qua non* de l'engagement dans l'activité. Sa perception par le sujet est déterminante. Ainsi que le définit Paillé (2007, p. 349) :

« Le soutien organisationnel perçu décrit la manière dont le salarié estime que son organisation prend en compte ses efforts, valorise son investissement personnel et contribue à son bien-être professionnel, au travers de décisions et de politiques de ressources humaines qui favorisent la qualité de son environnement de travail ».

Compte-tenu des exigences logistiques et des compétences nécessaires, le soutien matériel à l'implémentation et à la pérennisation de l'activité, ainsi que l'accès à des formations constituent des facteurs permettant l'engagement et sa persistance dans le temps. Bien que la politique managériale des trois directeurs vise l'inclusion de tous les formateurs de l'équipe dans l'activité SCPE, ce point n'est perçu comme une injonction que par un seul formateur du panel (Josie). Cependant, nous sommes consciente que le biais induit par nos critères d'inclusion a probablement laissé en dehors de l'échantillon quelques formateurs dont le degré d'engagement était moindre, ou qui s'engageaient sans être motivé, simplement parce qu'il le fallait.

Pour autant, le fort soutien organisationnel perçu produit généralement un engagement de forme normative, et nous avons vu que cette forme d'engagement était bien présente dans les trois instituts, en particulier chez les formateurs engagés dans les groupes projet. Ce soutien est d'autant plus nécessaire que ce format exige un investissement lourd en temps et en énergie : si les formateurs s'y épuisent, alors il est probable qu'ils se désengageront pour investir plutôt des activités moins coûteuses pour eux. Dans le soutien organisationnel perçu, apparaît en filigrane la reconnaissance des efforts fournis : les formateurs ont les moyens de mettre en œuvre l'activité, et le fait de rencontrer d'autres formateurs leur fait apprécier ces avantages : « Parce qu'on voit bien que d'autres Ifsi qui ont pas le soutien de leur directeur ne peuvent pas développer. Ben il faut des moyens, il faut du temps, il faut aller en formation, il faut... du coup ça se développe beaucoup [...] Sinon, ça marche pas » (E1-Béa, l. 524-549). L'obtention de moyens en locaux et en matériel, et l'accès à des formations signent la prise en compte de leurs attentes et de leurs besoins. Ainsi, par réciprocité, ces formateurs restent engagés et s'attellent à optimiser et à développer l'activité. Le soutien organisationnel crée alors une certaine obligation, une redevabilité pour le moins, par sens du devoir, réciprocité et/ou loyauté vis-à-vis de l'organisation.

Les entretiens à distance de plusieurs mois montrent que ce soutien reste très présent, en particulier en termes d'accès à la formation continue. Dans l'Ifsi 1, cinq des sept formateurs rencontrés s'engagent dans un DU de formateur en simulation (Anne et Béa l'ont obtenu dans l'intervalle de temps entre nos différentes rencontres, Élise, Franck et Daniel sont inscrits pour l'année suivante). Dans l'Ifsi 3, le directeur encourage son équipe à communiquer dans des colloques et finance leurs déplacements : six formateurs (dont les quatre de notre panel) vont prochainement communiquer dans un congrès sur la simulation, Paula et Rose ont présenté une communication orale dans une autre rencontre en région, et Rose et Marc ont participé à un *workshop* international sur la simulation. En réciprocité, la publicité qui en découle pour l'institut contribue à sa visibilité à l'échelon régional et national (voire même international) et donc à sa notoriété. Dans l'Ifsi 2, le projet de formation en *intra* sur le débriefing, annoncé lors de nos premières rencontres, a bien eu lieu. Les opportunités de sortir de l'Ifsi pour aller

se former et aller rencontrer d'autres professionnels, qu'ils soient pairs ou collaborateurs (médecins, autres paramédicaux), voire qu'ils exercent dans des domaines autres que la santé, sont particulièrement propices à l'ouverture vers d'autres manières de faire, et ainsi, au (re)questionnement des pratiques. Si ces initiatives sont soutenues et encouragées par l'institution, alors l'engagement est renforcé. Ce point apparaît clairement dans nos résultats, rejoignant ainsi les conclusions de Riehl et Stipple (1996) sur les facteurs prédictifs de l'engagement normatif (cf. partie 2, chapitre I).

3. Synthèse des déterminants de l'engagement

Pour résumer schématiquement ces différents facteurs, nous en proposons la représentation suivante :

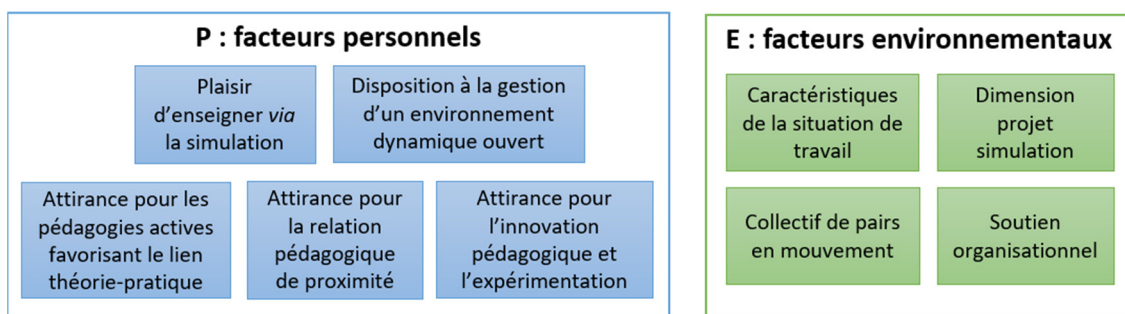


Figure 41 : Facteurs personnels et facteurs environnementaux d'engagement dans la SCPE

Chapitre II : Ouverture vers une typologie des profils d'engagement dans l'activité SCPE

Si ces facteurs personnels et environnementaux peuvent être retrouvés chez tous les formateurs, leur déclinaison dans le comportement d'engagement prend des formes et des degrés différents selon les représentations que chacun se fait de certains d'entre eux (les facteurs personnels notamment), selon la manière dont le formateur en perçoit l'usage et les potentialités (en particulier pour les facteurs environnementaux).

Notre étude exploratoire présentée en partie 4 nous a permis d'identifier, grâce aux modèles de l'engagement de Meyer et Allen (1991) et de De Ketele (2013), des formes et des logiques d'engagement dans l'activité SCPE, à partir de l'analyse des discours des formateurs. L'ensemble de ce travail doit beaucoup à ces deux modèles qui lui ont offert un cadre d'analyse structurant. Notre recherche a permis de montrer que la typologie de De Ketele était opérationnelle pour regarder les logiques d'engagement puisque nous avons retrouvé les tensions sur les deux axes dans les discours des formateurs. Ainsi, l'étude des corrélations entre formes et logiques d'engagement a confirmé la dualité personnelle-

dialogique forte en formalisant une opposition indépendance-interdépendance (axe 1) : cette opposition est assez discriminante dans les profils. La seconde opposition entre logique techniciste et logique herméneutique, telle que décrite par De Ketele, a été retrouvée bien que cette opposition soit moins discriminante pour les formateurs de notre panel. En revanche, une opposition entre besoin de maîtrise et appétence pour l'incertitude a été identifiée ; celle-ci est plus discriminante. Par ailleurs, une forte composante identitaire a émergé au cours de l'analyse, révélant le lien particulièrement prégnant avec le métier d'infirmière et avec la manière de considérer et d'exercer son rôle de formateur.

Dans la partie 5, relative à l'étude confirmatoire, nous avons regardé les gestes professionnels des formateurs au moyen des modèles de l'agir enseignant de Jorro (2006) et du multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009). Là encore, ces deux modèles ont été particulièrement structurants et complémentaires pour le traitement de nos données ; grâce à eux, nous avons pu mettre en évidence un lien d'influence entre le profil d'engagement et certains gestes professionnels en situation pédagogique. Nous avons notamment repéré l'expression des profils *via* la posture pédagogique du formateur dans la relation établie avec le groupe d'apprenants au cours de la séance (la création de l'atmosphère), dans la manière d'étayer la conceptualisation et de tisser le sens, et dans la collaboration entre formateurs pour la conception et la conduite de ces séances. Ces éléments ont permis parfois de renforcer ou de nuancer la catégorisation des profils. Si nous appuyons ces conclusions sur une seule séance observée – ce qui en constitue une limite – nous obtenons néanmoins quelques éléments assez récurrents des pratiques, dont l'interprétation a été appuyée par l'explicitation du formateur lui-même. Ils nous autorisent donc à les considérer comme suffisamment probants.

Tout en conservant les quatre logiques d'engagement comme base, nos résultats nous conduisent à présent à proposer une forme de typologie spécifique des profils d'engagement dans l'activité SCPE, pour la population étudiée, en combinant les résultats de nos deux études. Cette proposition s'inscrit dans la continuité de la typologie de J.-M. De Ketele, sur laquelle elle s'appuie et qu'elle opérationnalise. Le tableau 42 nomme ces profils en regard des méta-indicateurs formalisés à l'issue de l'étude exploratoire, enrichis des résultats de l'étude confirmatoire :

« Méta-indicateurs » de l'engagement dans l'activité SCPE	Profil-type
S'engage dans l'activité pour sa résonance avec le métier d'infirmière et les soins	Les « pragmatistes »
S'engage dans l'activité pour atteindre des buts personnels	Les « transitants en projet »
S'engage dans l'activité pour sa dimension sociale et pédagogique	Les « maïeuticiens »
S'engage vis-à-vis du collectif et du projet	Les « collectifs apprenants »

Tableau 42 : Méta-indicateurs et profils d'engagement dans l'activité SCPE

1. Quatre « idéaux types » de l'engagement dans l'activité SCPE

Considérant la forte tension personnelle-dialogique repérée dans les logiques d'engagement et objectivée en situation, nous identifions deux cibles privilégiées : d'une part, l'apprenant comme objet de l'action pédagogique, et d'autre part le formateur, sujet-agent de l'action, dans son acception individuelle ou en tant que membre d'un collectif de pairs. Ces quatre profils d'engagement dans le format SCPE expriment les deux cibles dominantes : en vert la cible « *apprenant* », en orange la cible « *formateur* » :

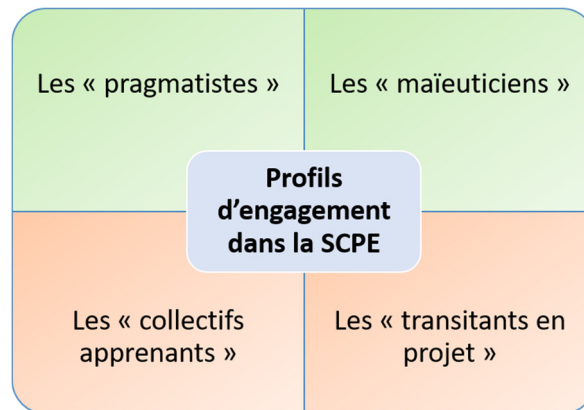


Figure 42 : Quatre profils d'engagement dans la SCPE

Nous synthétisons les caractéristiques principales de ces quatre profils dans le tableau suivant que nous commenterons et justifierons ensuite. Chacun des quatre profils fait écho aux quatre logiques d'engagement qui s'y retrouvent chacune comme couleur dominante, sans être pour autant exclusives les unes des autres :

Profil	Pragmatiste	Maïeuticien	Collectif apprenant	Transitant en projet
Cible privilégiée	Apprenant		Formateur	
	Infirmier	Professionnel en devenir	Collectif de pairs	Individu
But (via la SCPE)	Former des praticiens opérationnels	Former des professionnels réflexifs	Faire vivre le projet collectif et apprendre ensemble	Se réaliser professionnellement
Logique dominante	Techniciste	Herméneutique	Dialogique	Personnelle

Tableau 43 : Typologie des profils d'engagement dans la SCPE

Après avoir défini brièvement les termes choisis pour nommer ces profils, nous développerons leurs caractéristiques.

Pour la cible dominante « *apprenant* », nous identifions deux profils : le profil « *pragmatiste* » et le profil « *maïeuticien* ». Ces deux termes ont clairement émergé en observant les pratiques et en analysant les explicitations des formateurs :

- « Pragmatiste » se dit d'une « personne qui cherche l'efficacité, l'utilité dans son action » (CNRTL, s.d.), en référence au pragmatisme, courant qui privilégie l'action et sa réussite, plutôt que des considérations théoriques ou idéologiques ; ce terme résume la résonance forte avec le métier d'infirmière et les soins, dans une approche très concrète et opérationnelle de l'enseignement ;
- « Maïeuticien » s'entend dans le sens socratique, signifiant « une personne qui fait accoucher les esprits » en les amenant à « prendre conscience de ce qu'ils savent implicitement, à l'exprimer et à le juger » (CNRTL, s.d.) ; il traduit l'appétence pour les relations sociales, la dialectique et la réflexivité comme supports d'apprentissage.

Pour la cible dominante « *formateur* », nous identifions deux autres profils : le profil « *collectif apprenant* » et le profil « *transitant en projet* ».

- « Collectif apprenant » fait référence au collectif de pairs, autrement dit à une construction sociale opérée par des personnes « partageant des objectifs renvoyant à la réalisation d'un travail de qualité – c'est-à-dire renvoyant à des critères d'efficacité du travail selon eux et au sens qu'ils accordent à ce travail » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 35). Ce collectif est « apprenant » car il « favorise l'apprentissage et le développement des compétences » (*Ibid.*, p. 35) ;
- « Transitant en projet » est un néologisme qui traduit l'idée d'une personne en « transit » ou en transition, passant d'un état à un autre, d'une situation à une autre, dans une dynamique de projet personnel et professionnel, et pour laquelle l'engagement dans l'activité ou le projet est un moyen d'atteindre des buts personnels.

Les deux catégories ciblées « apprenant », de même que les deux catégories ciblées « formateur » montrent une opposition deux à deux. Certes, ces catégories peuvent s'opposer l'une l'autre, mais elles peuvent aussi se compléter. En référence à Grémy et Le Moan (1977), nous dirons qu'elles ne sont pas exclusives l'une l'autre : la réalité de l'humain emprunte à chacune dans des proportions variables, créant ainsi un profil à dominante « pragmatiste » ou à dominante « maïeuticienne » pour les premières. Suivant le même raisonnement, rien n'empêche les « collectifs apprenants » d'être aussi des « transitants en projet » ou d'être plutôt l'un ou plutôt l'autre. En fonction du degré d'engagement vis-à-vis du collectif et des buts personnels, le profil sera plutôt à dominante « collectif apprenant » ou « transitant en projet ».

Partant de ce point de vue, la logique veut que chaque individu appartienne à la fois à une catégorie ciblée « apprenant » et à une catégorie ciblée « formateur ». En référence à la typologie des profils d'engagement professionnel de J.-M. De Ketele, le profil de chaque formateur comprend nécessairement ces deux facettes, considérant la forte tension personnelle-dialogique repérée (axe 1 de l'AFC). Les deux cibles de l'engagement nous permettent en outre de relier le profil d'engagement à la dimension productive de l'activité (avec la cible « apprenant », représentant l'objet de l'action du formateur) et à sa dimension constructive (avec la cible « formateur », représentant le sujet-agent) en référence à la double dimension des situations de travail (Rabardel, 2005) dans la perspective de la didactique professionnelle.

Regardons à présent en détail les caractéristiques de chacun des profils.

1.1. Le profil « pragmatiste »

Les formateurs présentant un profil *pragmatiste* voient en l'apprenant le futur infirmier ; ils ont pour but principal de former un praticien compétent, voire performant, et surtout un infirmier opérationnel ancré dans la réalité du monde des soins. Engagés dans le format d'abord parce qu'ils y trouvent une proximité pédagogiquement féconde avec les soins et la pratique concrète de terrain, ces formateurs considèrent la SCPE comme un moyen pertinent de rendre les savoirs actionnables. Pour eux, la simulation est vue d'abord comme un moyen d'entraîner les apprenants afin qu'ils sachent agir efficacement en situation. Leur conception du processus enseignement-apprentissage est plutôt de nature professionnalisante : ils privilégient l'apprentissage expérientiel (apprendre en faisant) et ils accordent une grande importance aux savoirs (déclaratifs et procéduraux) et au respect des normes de bonne pratique. Les formateurs pragmatistes sont particulièrement soucieux de faire développer une pratique conforme aux recommandations, efficace et correctement menée, centrée sur le résultat de l'action. Ils se situent dans une logique à dominante techniciste, au regard d'une quête de la « bonne réponse », dans une visée de conformité et de normalisation. Dans la conduite des séances, cette conception de la formation limite, voire ne permet pas réellement un travail de problématisation.

En termes d'ingénierie pour la simulation, les « pragmatistes » recherchent la reproduction au plus près du réel de la situation de formation parce qu'ils estiment que c'est une condition du transfert des apprentissages vers les situations de la « vraie vie ». Aussi, en cours d'exercice simulé, ces formateurs privilégient plutôt un guidage « productif », ciblé sur la fidélité à la situation naturelle de référence, voire un guidage « normatif », ciblé sur les objectifs à atteindre. Au moment du débriefing, le choix des thématiques traitées sera souvent dirigé par eux et en lien avec le référentiel prévu ; ces thématiques seront plutôt ciblées sur des problématiques pratiques, des savoir-faire, l'intégration de procédures d'action ou l'adoption de comportements *ad hoc*. Leurs débriefings privilégient la mesure des écarts à la norme, l'expression des savoirs nécessaires pour pouvoir agir efficacement en situation. Pour eux, le débriefing sert surtout à fixer les connaissances acquises dans l'action ou à les réajuster.

Les formateurs présentant un profil pragmatiste ne ressentent pas nécessairement le besoin de théoriser la pratique soignante et rejettent parfois les considérations théoriques, voire idéologiques, d'une pédagogie qu'ils jugent déconnectée du réel. Ils privilégient une pédagogie « simple » et concrète, sans pour autant qu'elle soit simpliste. Ils voient dans la SCPE un moyen à la fois pédagogique et stratégique de réduire l'écart entre l'Ifsi et le terrain, entre la théorie et la pratique.

Les *pragmatistes* se voient comme un professionnel de santé davantage que comme un formateur, et s'appuient sur leurs compétences soignantes pour enseigner dans ce format. Ainsi, ils se positionnent souvent en expert-métier qui valide les bonnes pratiques et recherche l'exactitude des connaissances ou la pertinence du jugement clinique. Ils utilisent leurs expériences de terrain et leurs savoirs empiriques pour illustrer leurs propos, ce qui les légitime. La posture privilégiée est plutôt celle de l'enseignant professionnel, du pair aîné ou de l'expert-métier : celui qui apporte en témoignage son expérience du soin, celui qui conseille au regard d'une manière de faire ou de se comporter, celui qui émet en feedback un jugement de valeur sur une pratique, réajuste les connaissances erronées ou complète les connaissances manquantes. Les *pragmatistes* se situent généralement dans une posture de contrôle (Bucheton et Soulé, 2009) ou dans une perspective de transmission ou de compagnonnage (Pratt et Collins, 1998) dirigeant souvent les échanges dans une position « tour de contrôle ».

1.2. Le profil « maïeuticien »

Les formateurs présentant un profil *maïeuticien* voient en l'apprenant un professionnel en devenir ; ils ont pour ambition de l'accompagner dans sa construction professionnelle. Centrés sur le développement de l'apprenant, ils visent d'abord à l'amener à conscientiser de lui-même (et à l'aide des autres) ses besoins d'apprentissage, à s'affirmer dans sa posture professionnelle et à développer sa capacité à affronter les situations de la « vie réelle ». Leur conception du processus enseignement-apprentissage privilégie une approche développementale, en mettant en œuvre une pédagogie constructiviste, dans laquelle ils se voient comme médiateur entre l'apprenant et les connaissances à construire. Ils veulent outiller les apprenants de savoirs méthodologiques et les aider à prendre confiance en eux pour qu'ils se sentent capables d'agir. Ce qui leur importe, c'est davantage le processus de l'agir et le processus cognitif qui sous-tend l'action, plutôt que le résultat de l'action.

Pour eux, la mise en situation simulée n'est qu'un prétexte au débriefing car ils estiment que c'est dans le travail réflexif que se construisent préférentiellement les apprentissages. Ils sont soucieux de favoriser la réflexion tant *dans* l'action en cours d'exercice simulé que *sur* l'action lors du débriefing. Ainsi, le mode de guidage en cours de situation simulée est plutôt de type mixte, « étayant » et « didactique », visant à la fois le soutien et le challenge de l'apprenant, en essayant de le maintenir dans sa zone proximale de développement. Le guidage peut aussi être « prospectif », visant l'obtention de matière pour le débriefing. Ces formateurs n'hésitent pas à sacrifier la fidélité de la situation clinique afin de garder l'apprenant en capacité de réfléchir et d'agir. Au cours du débriefing, ils sont vigilants à laisser

la parole aux apprenants en se positionnant autant que possible en retrait des échanges, laissant l'initiative au groupe, facilitant par une attitude compréhensive l'exploration des processus cognitifs et la recherche de sens. Ils peuvent ainsi renoncer à certains objectifs prévus s'ils estiment que les besoins du groupe le justifient. Leurs intentions visent la construction d'un professionnel réflexif et responsable, capable d'identifier ses limites et de rechercher des ressources pour progresser. Ils s'attellent à susciter le questionnement éthique, la problématisation des situations de travail en visant à introduire la complexité plutôt que la recherche de solutions. Ils se refusent à apporter eux-mêmes les réponses et s'attachent à éveiller la curiosité d'apprendre.

Les formateurs *maïeuticiens* voient dans le format l'occasion de mettre en œuvre une relation pédagogique différente, en proximité et en soutien, et sont particulièrement attentifs à la qualité de cette relation. Ils visent la recherche de sens, tant pour les apprenants vis-à-vis du soin, que pour eux-mêmes dans leurs pratiques, ce qui les situe dans une logique plutôt herméneutique. Ils s'appuient sur leurs compétences pédagogiques pour agir dans ce format. Ils se voient comme un facilitateur d'apprentissage davantage que comme un enseignant.

1.3. Le profil « collectif apprenant »

Les *collectifs apprenants* s'engagent dans ce format car ils veulent diversifier leur enseignement et parce que le format comporte une dimension d'innovation par rapport aux pratiques habituelles. Leur préoccupation est fortement centrée sur le projet pédagogique simulation, vis-à-vis duquel ils s'investissent par choix et par loyauté pour pouvoir le mener à bien collectivement. Ils désirent développer l'activité, optimiser le dispositif et inventer de nouvelles déclinaisons de la SCPE. Ils aiment le format pour la créativité et les opportunités d'expérimentation pédagogique qu'il leur procure. Ce profil fait référence à des personnes pour lesquelles l'appartenance sociale à un tel collectif est un déterminant fort de l'engagement et pour lesquelles le « *travailler ensemble et apprendre ensemble* » en est une composante majeure, parfois avant même les apprenants.

Ces personnes manifestent un fort sentiment d'appartenance et de solidarité vis-à-vis du collectif de pairs, voire vis-à-vis de l'organisation qui leur donne les moyens d'agir et de se former. Ils envisagent la conception et la conduite des séances en respectant une ligne d'action commune, au risque de passer parfois à côté de besoins émergeant du groupe d'apprenants. Ils formalisent une organisation garantissant des temps de travail en commun pour construire des modèles opératifs partagés et recherchent sans cesse une meilleure pertinence du dispositif, en expérimentant de nouvelles stratégies qu'ils réévaluent systématiquement. Ils capitalisent un répertoire commun de pratiques dans le but de le partager avec les novices. Ils sont ouverts au débat et à la controverse, et recherchent le consensus afin d'assurer une cohérence et une harmonisation des pratiques inter-formateurs.

Leur engagement dans l'activité SCPE comporte une forte composante d'apprenance : les formateurs *collectifs apprenants* recherchent constamment des opportunités pour innover, monter en compétences

pédagogiques dans l'activité et améliorer les compétences collectives au sein de l'équipe. Ils sont en perpétuel questionnement sur leurs pratiques individuelles et collectives, et trouvent préférentiellement au sein du groupe de pairs des ressources pour progresser. Ils recherchent aussi hors les murs des occasions de partager leur expérience et ainsi, de mettre en visibilité leur institut dont la notoriété leur importe ; c'est aussi pour eux l'occasion de récolter de nouvelles idées pour en faire profiter leurs pairs et les réinvestir dans le projet, voire de s'engager dans des projets collectifs transversaux. La logique dominante est donc plutôt dialogique, avec une logique herméneutique très forte également. Les formes affective et normative sont dominantes.

1.4. Le profil « transitant en projet »

Les *transitants en projet* utilisent la SCPE pour servir leur propre projet. Pour ces personnes, la SCPE – vue comme une « place forte » – représente un moyen d'atteindre des buts personnels ; elle est un instrument de leur projet professionnel, sans que cela signifie de notre part un quelconque jugement de valeur. Présenter un profil *transitant en projet* n'exclut en rien le fait d'être investi auprès des étudiants et impliqué dans le travail collectif avec ses collaborateurs.

Leur but principal est de se réaliser en s'engageant ou en restant engagé dans cette activité. Ils sont dans une période de transition professionnelle ou de besoin de changement. Ils se situent dans une démarche de projet professionnel en vue duquel la SCPE, par les opportunités qu'elle leur offre (formation, ouverture sur l'extérieur, relation différente avec les étudiants), ouvre des perspectives d'évolution, voire constitue un levier ou un tremplin vers des responsabilités nouvelles, ou encore l'occasion de se désengager de certaines activités moins attrayantes pour eux. Ce format peut être vu comme un moyen de se développer pour atteindre des buts personnels en termes de réalisation de soi, de développement professionnel, et/ou de reconnaissance sociale, voire d'évolution de carrière.

Les *transitants en projet* agissent en stratège et saisissent les opportunités de formation, de leadership ou de rencontres interprofessionnelles générées par le format afin d'obtenir un diplôme ou un nouveau statut. La SCPE fait écho à leur identité professionnelle, comme soignant et/ou comme formateur. La logique dominante est plutôt personnelle, et la forme dominante est la forme calculée. Ces formateurs visent l'autonomie et sont plutôt indépendants dans leur manière d'aborder l'enseignement *via* la SCPE. Leur engagement dans ce format peut comporter une forte dimension identitaire dans la mesure où il existe un enjeu professionnel, voire un enjeu de carrière, important pour eux. Leur degré d'engagement peut être élevé dans la mesure où ils peuvent trouver dans ce format une satisfaction professionnelle, un sentiment d'efficacité personnelle et une forme de valorisation professionnelle. L'engagement dans l'activité est souvent directement ou indirectement relié à une recherche de légitimité.

2. Discussion à propos de la typologie

Nous allons à présent discuter notre typologie selon deux perspectives : la première en interrogeant une question laissée en suspens : celle de la temporalité, que nous questionnerons à partir d'un focus sur le profil *transitant en projet*. La seconde, au regard de la portée opératoire de la typologie et de ses limites sur un plan épistémique et méthodologique.

2.1. Introduction de la question de la temporalité : focus sur les « transitants en projet »

Tout au long de cette recherche, nous avons gardé à l'esprit le risque de réduire les personnes à des catégories et de les figer dans des profils par trop déterministes ; il est clair que cette catégorisation décrit leurs profils à un temps T de leur parcours et il est donc probable que ces profils évoluent en fonction des facteurs individuels et contextuels, dynamiques par nature.

Considérant donc l'engagement comme un processus dynamique, et donc labile, nous introduisons ici la question de la temporalité, temporalité que nous avons cherché à appréhender en rencontrant les formateurs à plusieurs reprises dans le temps. Nous l'avions brièvement évoquée en partie 3, chapitre II, section 4 : la rencontre quelques mois plus tard visait à regarder comment leur engagement avait évolué, les motifs de cette évolution, et à explorer ce qu'il avait produit en réciprocité sur la personne, voire sur son environnement. Bien que n'ayant pas mesuré à nouveau les indicateurs des logiques et des formes, nous avons obtenu, *via* ces nouveaux entretiens, des éléments nous permettant de repérer parfois une évolution des logiques d'engagement.

Précisons ici que nous relient le profil SCPE au profil précédemment identifié selon la typologie de De Ketele et en référence aux sous-groupes matérialisés par l'AFC (croisant formes et logiques d'engagement). Ainsi, par exemple, les formateurs du sous-groupe n°5 (jaune, p. 236) caractérisés par le méta-indicateur « s'engage dans l'activité pour atteindre des buts personnels », en référence à une logique personnelle dominante, présentent plutôt le profil *transitant en projet*. Il s'agit donc d'Irène, d'Anne et d'Hervé. Quant à Franck, alors plus discriminé par nos mesures, il montrait des caractéristiques le rapprochant de cette catégorie ; au regard de notre typologie, nous le situons donc dans ce profil *transitant en projet* : son arrivée encore récente dans l'institut (soit un peu plus d'un an à l'époque du premier entretien), qui le plaçait alors dans un travail de construction de son leadership *via* le pilotage de son projet sur les unités intégratives, en atteste.

L'empan temporel de onze mois en moyenne nous amène à retrouver la plupart des seize formateurs (à une exception près) dans un engagement intact, voire renforcé, dans l'activité. En effet, la plupart du temps, les logiques dominantes restent les mêmes, mais pour quelques-uns, elles évoluent en fonction de certains facteurs personnels ou environnementaux. C'est particulièrement le cas pour Josie chez qui il existe des signes de désengagement, et pour Anne chez qui la logique personnelle évolue vers le pôle dialogique.

Cet intervalle nous permet aussi de repérer les effets de l'engagement dans cette activité, principalement sur les personnes : ces effets se manifestent sous la forme d'indices de développement professionnel, voire d'une transformation ou plus exactement de la poursuite de la transformation amorcée.

Pour discuter cette typologie au regard de la temporalité, nous nous focaliserons sur la catégorie la plus fluctuante selon nous, celle du *transitant en projet*. Cette dernière est une catégorie par essence transitoire : elle porte doublement ce caractère dynamique dans son intitulé même. En effet, nous pouvons imaginer que dès lors que les buts sont atteints, ce profil peut se modifier car la logique personnelle qui le sous-tend va probablement se modifier. Nous repérons cela chez quelques formateurs, compte-tenu que nous avons pu les voir à différents moments de leur trajectoire et que nous avons exploré l'historique de leur engagement dans le projet.

Les trois autres profils apparaissent plus stables dans la durée, probablement en raison de facteurs personnels reflétant un ancrage plus profond des logiques d'engagement. En effet, ces trois autres profils sont déterminés par des facteurs motivationnels liés d'une part (pour les profils *pragmatiste* et *maïeuticien*) aux croyances relatives au processus enseignement-apprentissage – croyances souvent très solides car précocement intégrées ainsi que Knowles (1992, cité par Crahay *et al.*, p. 107) l'a identifié – et d'autre part (pour le profil *collectif apprenant*) aux conceptions du travail en général, et en particulier du travail en équipe, que nous pouvons estimer aussi comme relativement stabilisées chez le sujet, dans des conditions environnementales peu changeantes.

2.1.1. *Les cas d'Irène, d'Hervé et de Franck : un profil « transitant en projet » qui se confirme*

Au vu de nos données empiriques sur les quatre temps de rencontres, nous pouvons dire qu'Irène est la formatrice la plus représentative de ce profil et que celui-ci est stable chez elle. Rappelons qu'Irène est chef de projet. Cette fonction particulière – retrouvée dans les trois Ifsi – résulte d'une nomination par le directeur et octroie *a priori* des bénéfices secondaires en termes de reconnaissance et de leadership sur le reste de l'équipe.

Au moment de notre première rencontre, Irène était engagée depuis un an seulement dans l'activité, et elle s'y était engagée parce qu'elle visait le poste de chef de projet du groupe de pilotage (poste dédié à 80% à l'activité simulation) alors même qu'elle n'avait jamais animé une séance de simulation. Très clairement, pour elle, la simulation représentait un moyen d'atteindre des buts personnels (accéder à des responsabilités particulières) et sa motivation était extrinsèque : cette formatrice voyait dans le format l'opportunité de retrouver de la motivation pour continuer à exercer son métier de formateur, et de se dépasser en se lançant un défi personnel. Nous l'avons alors classée dans un profil PT (certes hétérogène) que l'on peut considérer comme *transitant en projet*, eu égard à une logique personnelle dominante. Treize mois plus tard, son discours est encore davantage centré sur elle et sa position comme chef de projet. Son propos reflète une insatisfaction et un conflit de rôle. Si son engagement dans

l'activité est toujours élevé, c'est essentiellement en lien avec certains bénéfices que lui octroie sa fonction de chef de projet. Irène manifeste cependant une insatisfaction en lien avec un degré d'autonomie qu'elle juge insuffisant : « C'est parce que j'ai un poste qui est un peu bâtarde. C'est à la fois de la coordination sans être de la coordination. Je suis chef sans être chef » (E4-Irène, l. 81-82).

Mais dans le même temps, Irène reste très engagée parce que le format lui plaît et fait sens pour elle : « J'ai trouvé le sens, voilà c'est ça, ça a donné du sens à la fonction de formateur, quoi. Donc du coup, oui, j'ai pas envie de le lâcher » (E4-Irène, l. 154-155). De plus, elle est à présent reconnue comme experte par ses pairs : « La simulation, c'est mon domaine, et puis il y a la reconnaissance aussi du groupe, de l'équipe, j'allais dire, de la qualité du travail fourni. Et de mes capacités » (E4-Irène, l. 204-205). Nous percevons dans ses propos une identification à la cible : « c'est mon domaine », un peu comme une « chasse gardée ». Son engagement garde donc une forme calculée dominante, mais compte-tenu des contraintes qu'elle rencontre, et de ses propres ambivalences, c'est peut-être un choix par défaut pour ne pas perdre une position qui lui apporte des bénéfices secondaires en termes de légitimité et d'intérêt : « Il y a un département universitaire qui s'occupe de la simulation en santé, [...] et donc ce département-là, on essaie de produire un *serious game*. Donc ça c'est super intéressant » (E4-Irène, l. 383-385).

Le discours d'Irène montre une formatrice dans une situation transitoire, plutôt inconfortable, qui continue de « se chercher », et qui utilise la SCPE comme instrument pour garder une position sociale de référente, position qui lui confère l'accès à des projets stimulants en lien notamment avec l'Université. Or nous savons qu'il existe actuellement pour les formateurs un enjeu particulièrement important en termes de participation à des instances universitaires ou à des projets en lien avec l'Université. Il est clair que pour elle, le coût d'un désengagement serait supérieur au coût que lui demande le maintien de son engagement, comme l'ont théorisé Meyer et Allen (1991). Son profil montre aussi que les facteurs d'engagement sont multidimensionnels.

Hervé de son côté, a quitté l'Ifsi pour une année de formation cadre, comme il l'avait prévu. Bien qu'il ne pratique plus actuellement en tant que formateur, son engagement vis-à-vis de la simulation reste présent car au moment de l'entretien à distance, il évoque son intention d'en faire le thème de son mémoire, considérant que son expérience va lui servir. Par ailleurs, il se dit reconnu par ses collègues étudiants cadres comme le « référent simulation » : « mes collègues viennent me voir en me disant « attends, toi, tu fais de la simulation, ça nous intéresse » » (E4-Hervé, l. 24-25) ; il en tire donc des bénéfices secondaires personnels en termes de reconnaissance. Quant à Franck, chez qui la logique personnelle était dominante, l'entretien à distance d'un an montre les mêmes dispositions d'esprit, les mêmes préoccupations, le même vocabulaire et les mêmes certitudes. Il s'engagera dans un DU en 2017 : « c'est une étape supplémentaire, dans la suite logique de cet engagement » (E4-Franck, l. 7). Nous apprendrons plus tard qu'il a quitté cet Ifsi pour un autre, assez proche géographiquement. Sans présumer des raisons qui ont motivé cette nouvelle mutation (la troisième en l'espace de cinq ans alors même qu'il avait intégré l'Ifsi 1 pour y faire de la simulation), et toute proportion gardée considérant la complexité des conduites

humaines, ce fait est en soi un nouvel élément nous permettant d'estimer que le profil *transitant en projet* se confirme pour lui.

2.1.2. *Le cas d'Anne et de Marc : un profil qui évolue vers le « collectif apprenant »*

La situation actuelle d'Irène fait écho à celle d'Anne, au moment de notre première rencontre. Chef de projet comme Irène, Anne exprimait alors elle aussi un conflit de rôle, évoquant sa crainte d'être « doublée » et une difficulté à se situer par rapport à l'équipe, n'ayant pas la légitimité d'un statut hiérarchique ni d'un diplôme qui viendrait, à ses yeux, valider son expertise. C'est à la fois parce qu'elle est aujourd'hui – douze mois plus tard – reconnue par ses pairs et confirmée par son directeur dans son rôle de leader, et qu'elle se sent légitimée par le DU de formateur en simulation qu'elle vient d'obtenir, qu'Anne se rassure sur son leadership ; elle peut à présent assumer sereinement ce rôle et se tourner davantage vers les autres. Anne n'est donc plus aussi *transitant en projet* qu'un an plus tôt (son « projet » était alors d'obtenir une légitimité pour cette activité, notamment auprès des universitaires médecins : elle l'a aujourd'hui acquise) ; elle est même à présent plutôt *collectif apprenant*.

En effet, le discours d'Anne montre une nette évolution vers ses pairs. Alors que douze mois plus tôt, elle montrait des signes d'épuisement et de repli sur elle-même, tout en voulant garder les prérogatives que lui conférait sa fonction de chef de projet, elle est aujourd'hui plus sereine grâce au DU « ça nous donne aussi une crédibilité vis-à-vis de nos pairs » (E4-Anne, l. 37) et à la reconnaissance de ses collègues : « Ça m'a permis aussi ben... de prendre confiance en moi, quelque part dans l'équipe » (E4-Anne, l. 132). La logique plus fortement dialogique de son engagement se précise sur deux plans. D'abord, elle se positionne en soutien de ses pairs en tant que superviseur : « Elle (*la collègue*) a pris confiance en elle. Donc c'est aussi notre rôle, enfin moi je le sens comme ça aussi mon rôle ». (E4-Anne, l. 221-222). Ensuite, elle les encourage à communiquer à leur tour sur l'expérience, se mettant elle-même en retrait pour leur laisser la place : « Daniel et Élise [...] je leur ai dit il y a le 6^{ème} ou le 7^{ème} colloque de simulation qui va avoir lieu à Paris, c'est vrai que je me suis autorisée à leur dire « il faut que vous présentiez un poster » ». (E4-Anne, l. 129-131).

Ainsi, sa cible dominante est toujours le formateur, mais c'est davantage l'équipe, et en particulier ses pairs, et non plus prioritairement elle-même comme il y a un an. Cet élément montre à quel point la variété des observations est nécessaire pour comprendre les logiques d'acteur, et que celles-ci peuvent évoluer, que cela soit en regard de facteurs personnels (sentiment de légitimité, d'autonomie, de reconnaissance, ...) et/ou de facteurs environnementaux (accès à une formation, à des projets, ...).

Marc, quant à lui, a probablement été aussi à une période *transitant en projet* en termes d'engagement dans cette activité. Nous en retrouvons la trace dans son discours lors de notre première rencontre, alors qu'à son retour de formation cadre, plusieurs années plus tôt, il se demandait s'il avait envie de « rester formateur » : « Moi, ça (*la simulation*) m'a permis de continuer à rester formateur, clairement » (E1-Marc, l. 554). Son implication dans la conception du projet de centre de simulation lui avait alors permis de

renouveler son engagement professionnel en tant que formateur car il avait pu « se réaliser professionnellement ». À ce moment de son parcours, c'était pour lui l'occasion de réactiver sa motivation à exercer en Ifsi, de prendre de nouvelles responsabilités, d'obtenir un nouveau statut et une reconnaissance sociale. Au moment de notre première rencontre, il avait atteint son but, était reconnu par sa direction et ses pairs, et non contesté dans sa légitimité à occuper ce poste. Ce profil n'était donc pas dominant chez lui car Marc était stabilisé et assuré dans son rôle, bien que la tension entre les logiques personnelle et dialogique ait été repérée comme assez forte (3,5/4,7). Selon notre typologie, Marc présentait lors du premier entretien un profil *collectif apprenant* : il était dans une dynamique forte de développement de l'activité et de soutien à ses pairs, associant ces derniers comme partenaires dans le projet du centre de simulation.

2.1.3. Synthèse à propos du profil « transitant en projet »

Il semble donc que le profil *transitant en projet* caractérise des formateurs dont l'engagement vis-à-vis de l'activité révèle bien un rapport instrumental au format, utilisé comme un moyen d'atteindre des buts personnels. Ces formateurs se situent tous dans une situation d'« entre-deux », se cherchant et recherchant une place et une position à laquelle ils aspirent (Irène, Franck, Hervé) quand d'autres ont traversé à un moment donné une telle situation (Anne, Marc). Cette place et cette position ont à voir avec la quête d'une identité professionnelle (ce que démontrait notamment l'analyse lexicale des premiers entretiens), le renouvellement de la motivation pour le métier, le besoin de se réaliser professionnellement et/ou la recherche d'une reconnaissance sociale. La simulation clinique, en tant que « place forte » représente pour eux une opportunité de valorisation, d'ouverture vers d'autres responsabilités et vers l'extérieur, ce qui n'exclut en aucune manière l'intérêt pédagogique qu'ils peuvent y trouver pour former les étudiants, ni qu'ils puissent s'impliquer et être performant dans le dispositif. Lorsqu'ils ont trouvé cette place ou acquis cette position, ou qu'ils y parviennent en se reconnaissant eux-mêmes légitimes et en étant reconnus par leurs pairs, alors leur profil évolue vers une logique plus dialogique.

Nous avons vu en outre que le fait de présenter le profil *transitant en projet* a un impact sur la manière dont ces formateurs se positionnent en situation pédagogique. La logique personnelle dominante les place plutôt dans une visée d'efficacité. Ils sont plutôt centrés sur eux-mêmes, sur leur confort et sur leur besoin de contrôle (ce que nous retrouvons dans le fait d'être debout pour être plus à l'aise, en face des étudiants, pour mieux les voir et mieux se faire entendre). Cependant, nous nous garderons bien d'affirmer que ce lien est systématique. Il pourrait en effet signifier que ces formateurs sont peu préoccupés par les étudiants, et de ce fait, moins concernés par leurs apprentissages. Les observations en situation, celle d'Irène notamment, montrent une formatrice qui s'attache à susciter l'échange et qui se montre plutôt attentive à la sécurité psychologique des étudiants, au regard de sa connaissance du risque que comporte l'exposition au regard des autres. Simplement, ce qui domine, à certain moment de

la trajectoire du formateur, reflète des préoccupations plutôt centrées sur l'autre ou plutôt centrées sur soi.

Ce profil nous semble en outre fortement dépendant des fluctuations conjoncturelles. L'accès à des opportunités de formation, à des responsabilités particulières ou à des rencontres hors Ifsi rend possible l'expression de projets plus personnels. Si ces opportunités peuvent contenir le risque de « perdre » le formateur pour la collectivité (il risque d'être attiré sous d'autres cieux plus attractifs ou vers d'autres fonctions, comme le premier chef de projet de l'Ifsi 2 qui a quitté l'institut à la suite de son DU), elles représentent en même temps un investissement pour le collectif, une ressource de compétences pour le groupe de pairs et donc une plus-value potentielle pour l'institut, pour l'équipe et pour le dispositif (et *in fine* pour les étudiants). C'est ce que nous percevons avec Marc ou avec Anne, dès lors qu'ils se sentent reconnus dans leur rôle et leur légitimité, car cela semble générer alors chez eux un comportement de réciprocité, marqueur de l'engagement organisationnel (normatif). Le pari fait par les directeurs d'encourager les formateurs à aller voir ce qui se fait ailleurs, est donc à la fois une prise de risque et un investissement pour l'avenir. Notre étude montre que pour ces trois instituts, il s'agit plutôt d'une plus-value à la fois pour l'individu et pour le collectif.

2.2. Portée et limites de notre typologie des profils d'engagement dans l'activité SCPE

Comme nous l'avons souligné dans la partie 3, une typologie vise à réduire un phénomène complexe à des caractéristiques bien identifiées en construisant des types idéaux différenciés. Elle permet de distinguer et de classer des unités (individus ou groupes) dans des catégories. Ce processus a une visée explicative des comportements humains, ici des comportements d'engagement vis-à-vis d'un projet et d'une activité cible. Cependant, prétendre à l'exhaustivité serait à la fois présomptueux de notre part et illusoire au regard de la complexité des individus et de leurs actes, ainsi que de la variété et de la variabilité des contextes dans lesquels ils agissent, ainsi que nous venons de l'illustrer avec les *transitants en projet*.

Rappelons ici qu'un idéal type est obtenu « *en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue [...] qu'on ordonne [...] pour former un tableau de pensée homogène* », nous dit Weber (1965, cité par Grémy et Le Moan, 1977, p. 19). Ainsi, chacun de nos quatre profils décrit des caractéristiques retrouvées à des degrés divers chez les seize formateurs, mais pour créer un *type idéal*, ces caractéristiques ont été accentuées, poussées en quelque sorte vers une position extrême « correspondant à la possession d'une caractéristique au plus haut degré concevable » (*Ibid.*, p. 19). En pratique, aucun de ces formateurs – et par extension, aucun formateur en général – ne se situerait à une position extrême pour aucune de ces caractéristiques, et encore moins ne présenterait aucune des caractéristiques des trois autres profils. Il est donc question de situer les formateurs dans un « profil dominant » afin d'expliquer certains traits particuliers et discriminants de leur engagement et de leurs pratiques dans le contexte de l'activité SCPE.

Sur un plan méthodologique, notre démarche de construction répond à des critères objectifs et l'argumentation que nous en avons donnée (parties 3 et 4) rend compte de la rigueur méthodologique à laquelle nous nous sommes astreinte pour conduire ce travail, même s'il est entendu que la part de subjectivité dans l'interprétation que nous en avons faite reste présente et constitue un biais. La première phase du travail a consisté d'abord à condenser le *verbatim* de chaque entretien sous forme de portrait de formateur, selon un cadrage standard. Puis, à partir de cette première sélection, il s'est agi de rechercher suffisamment d'indicateurs de logiques et de formes pour décrire le phénomène dans sa globalité. Cette recherche d'indicateurs a emprunté deux voies principales : le recours aux deux modèles théoriques de référence, et une démarche de catégorisation à partir de l'analyse thématique des discours. Nos 50 indicateurs formulés étaient donc nombreux et assez précis, au prix parfois d'une certaine redondance. Mais finalement, ils permettaient de décrire assez finement les « unités-individus » étudiées et de les mesurer. Cette première phase a abouti à une seconde, consistant à mettre en ordre les principales dimensions identifiées en les agrégeant, d'une part *via* une démarche statistique (l'analyse lexicale et l'AFC) et d'autre part *via* un processus manuel d'agrégation des indicateurs, et donc de réduction des catégories (la formalisation des méta-indicateurs). L'aboutissement de cette seconde phase a consisté à nommer ces idéaux types. Pour ce faire, nous avons utilisé la seconde étude comme démarche de confirmation des profils identifiés. Celle-ci a en effet permis de relever des gestes professionnels apparaissant comme des traits saillants et objectifs, différenciant les formateurs entre eux, et révélant ainsi l'expression comportementale des quatre logiques d'engagement.

À présent, il convient de nous interroger sur la portée opératoire de cette typologie. Pour cela, il faut envisager que celle-ci constitue une phase préliminaire vue comme l'élaboration d'un modèle descriptif, nécessitant *a posteriori* sa vérification empirique, sa mise à l'épreuve des faits dans une nouvelle investigation à plus grande échelle. Pour cela, il faudrait construire une échelle de mesure, en formalisant des indicateurs – moins nombreux et plus ciblés – à partir des méta-indicateurs des quatre profils et de la description de leurs caractéristiques. Cela pourrait constituer une extension vers une recherche future.

En termes de limites, le fait de distinguer deux cibles (l'apprenant et le formateur) pose, selon nous, deux difficultés pour opérationnaliser notre typologie à plus grande échelle.

La première est d'ordre épistémique elle car amène à porter le regard sur deux objets distincts : le rapport à soi et le rapport à l'apprenant dans l'acte d'enseigner. En effet, en pratique, les deux cibles peuvent être d'égale importance pour le sujet, ce qui matérialiserait des profils « hétérogènes ». D'un côté, la cible *apprenant* traduit l'engagement au regard de l'action pédagogique et l'envisage dans ses manifestations dans la pratique du formateur en situation de face à face pédagogique (dans ce que nous avons nommé le grammage fin). De ce point de vue, nous retrouvons une dualité pragmatiste / maïeuticien. D'un autre côté, la cible *formateur* traduit l'engagement au regard de l'action plus globale du formateur et l'envisage dans les actes qu'il pose autour de ce format. De ce point de vue, nous avons

confirmé la proposition de De Ketele en objectivant une dualité personnelle (transitant en projet) / dialogique (collectif apprenant), renvoyant au grammage « moyen ». En référence à Rabardel (2005), l'activité comportant une double dimension productive et constructive, il est légitime de considérer l'engagement dans ses deux cibles, même si pour certains, la dimension constructive est plus opportuniste que véritablement stratégique, alors qu'elle l'est plus clairement pour d'autres. Chaque formateur peut donc être classé dans deux profils, ce qui peut atténuer la portée descriptive de la typologie. Néanmoins, celle-ci rend compte de la complexité du phénomène, le considérant sur deux niveaux d'observation, ce qui peut au contraire l'enrichir. S'il est entendu – et nos résultats le démontrent – que ces deux objets (rapport à soi et rapport à l'apprenant) sont imbriqués l'un dans l'autre, alors cela suppose le croisement des méthodes d'observation.

Aussi, la seconde difficulté que pose cette distinction des cibles est d'ordre méthodologique : elle suggère qu'il faut étudier le phénomène d'engagement dans l'activité sur deux niveaux d'observation : le grammage fin et le grammage moyen. Elle oblige donc à regarder les pratiques situées, dans une approche orientée activité, et à les replacer dans une perspective plus générale dans une approche biographique et écosystémique. L'ambition d'opérationnaliser cette typologie à plus grande échelle trouve là une limite.

Chapitre III : Deux principaux apports de notre thèse

À côté de la typologie spécifique des profils d'engagement dans l'activité SCPE, notre thèse nous semble apporter une contribution à l'étude de deux phénomènes : d'une part l'interaction réciproque collectif de pairs / engagement dans l'activité, d'autre part la construction située d'une posture de facilitateur dans une tension plus ou moins féconde entre une approche pragmatiste et une approche maïeuticienne.

Bien sûr, ces phénomènes n'ont été qu'approchés et il faudrait probablement poursuivre les recherches pour approfondir et affiner cette compréhension. Nous en proposons à présent quelques éléments de discussion et d'ouverture, à partir du profil *collectif apprenant* pour le premier, et à partir de la dualité des profils *pragmatiste* et *maïeuticien* pour le second. Le fil conducteur de notre réflexion questionne l'élaboration de *compromis équilibrés* pour résoudre les différentes tensions, pour reprendre un terme employé par Vidal-Gomel *et al.* (2011).

1. L'interaction réciproque collectif de pairs-engagement dans l'activité

« L'essence du groupe ne réside pas dans la similitude ou la dissemblance de ses membres, mais dans leur interdépendance » (Lewin, 1948).

Le profil *collectif apprenant* se confirme assez nettement lorsque nous rencontrons les formateurs de l'Ifsi 3 (les plus représentatifs de ce profil, cf. sous-groupe n°3, p. 234) à distance de plusieurs mois. Les

effets de l'engagement collectif se manifestent sur le dispositif de formation (le facteur « projet simulation ») où de nouvelles déclinaisons de l'activité apparaissent. Nous le constatons aussi avec de nouvelles expériences collectives de communication dans des rencontres interprofessionnelles.

Ce profil représente l'un des profils les plus interdépendants, et par conséquent, il est probablement assez labile car soumis aux variations de la configuration de l'équipe, à la singularité des individus qui la composent et à l'évolution de leurs relations entre eux, ainsi qu'à la conjoncture locale. La relation individu-collectif de travail se construit dans la négociation entre les contraintes et les ressources liées à la production des activités d'enseignement. En effet, si le travail est collectif, il n'implique pas nécessairement un collectif de travail. Pour que ce collectif existe, il faut qu'il y ait partage d'objectifs communs renvoyant à la réalisation d'un travail de qualité, en lien avec des critères d'efficacité et avec le sens que les personnes donnent à ce travail (Caroly et Barcellini, 2013, p. 35) ; autrement dit, il faut que les individus qui le composent soient investis et manifestent le désir de faire vivre ce collectif de travail dans le projet, désir que nous avons retrouvé à des degrés plutôt élevés dans les trois Ifsi, mais unanimement partagé et plus fortement exprimé dans l'Ifsi 3.

Nous avons perçu des différences entre les trois équipes rencontrées, bien que notre analyse comporte une limite évidente : nous n'avons rencontré que quelques formateurs de ces équipes, et ceux qui ont participé à notre recherche comptent probablement parmi ceux les plus engagés dans l'activité, compte tenu de nos critères d'inclusion. Ainsi, nous n'avons pas de visibilité sur les autres formateurs de ces équipes et sur leur engagement dans le projet. Mais la dynamique d'équipe que nous avons perçue au cours des différentes rencontres avec les formateurs de l'Ifsi 3 (ayant côtoyé d'autres formateurs lors des séances) nous permet, toute mesure gardée, de repérer certains facteurs favorables à l'émergence du profil *collectif apprenant*. En effet, le travail partagé est alors un levier majeur du développement professionnel du formateur, dans la mesure où ce dernier est effectivement engagé dans le travail partagé (Marcel et Mérini, 2012, p. 91).

« L'apparition d'un collectif de travail ne relève pas d'un hypothétique processus *sui generi* mais relève de la combinaison d'événements, de volontés et de dispositifs pluriels qui rendent possibles des collaborations et la construction de cadres de référence partagés » (Piot, 2014, p. 12).

Il existe ainsi des *espaces de pratiques partagées* (Billett, 2008), formels et informels, dans lesquels ces formateurs s'engagent pour réfléchir ensemble, construire ensemble, développer un monde commun de savoirs *sur, par et pour* la pratique, et façonner leur soi professionnel au regard d'une philosophie sur laquelle ils se rejoignent. Les répertoires de ressources, pragmatiques et idéologiques, sont des construits sociaux appropriés par chacun en fonction de ses propres compréhensions, dispositions et intentions, et reconfigurés chaque fois de façon singulière en situation. Les pratiques observées montrent que ces construits sociaux ont la plupart du temps une assez bonne convergence, si les activités de co-conception des scénarios et de concertation en amont des séances sont effectives.

La construction d'un monde commun, fait de valeurs partagées, d'attitudes propices éprouvées, de règles plus explicites que tacites, d'expérimentations et d'évaluations, laisse une empreinte cognitive plus ou moins marquée qui vient étayer les intentions et façonner les actions en situation. Cette empreinte est d'autant plus forte que les formateurs se sont engagés activement et ensemble dans cette construction, qu'ils ont formalisé un consensus et que ce monde commun fait sens pour chacun d'eux. C'est ce que nous avons pu repérer chez les formateurs de l'Ifsi 3⁸³ et que nous retrouvons (mais de manière un peu moins marquée) chez plusieurs autres, dans les deux autres instituts.

Même si des remaniements personnels de ce monde commun s'opèrent, il apparaît une conscience d'apporter « *sa couleur* », comme dit Paula, tout en restant en cohérence avec les choix collectifs, ce qui témoigne de l'élaboration d'un compromis équilibré. Se joue en effet une négociation entre les aspirations et buts individuels, le style personnel du formateur d'une part, et son inscription volontaire et affirmée dans un projet collectif et un référentiel relativement normé d'autre part. Ici le formateur est à la fois un sujet porteur du projet commun et un sujet singulier qui apporte sa touche personnelle. Il participe à la construction du genre professionnel tout en assumant et en revendiquant sa singularité comme une plus-value au service du collectif.

Cette singularité est comprise et acceptée par les autres dans la mesure où le référent commun est connu et reconnu par tous, et que chacun inscrit son action au sein de ce cadre : c'est un compromis entre le style et le genre. C'est précisément ce qui fait que les formateurs de l'Ifsi 3 en particulier acceptent ces subjectivités (dans des limites « raisonnables ») et se considèrent complémentaires. Mais c'est aussi précisément ce qui fait problème pour d'autres, lorsque cette co-construction de repères n'a pas eu lieu, ou n'a plus lieu (parce qu'elle est tacite, ou parce qu'on la considère actée une fois pour toutes), car alors, les initiatives personnelles marginales sont considérées comme contrevenant aux choix collectifs (Katia / Hervé ou Anne / Franck).

Dans l'Ifsi 3, la « combinaison d'évènements, de volontés et de dispositifs pluriels » qu'évoque Piot (*ibid.*, p. 12) est particulièrement féconde pour un engagement de nature collective dans l'activité. Ces formateurs se connaissent bien, certains ont partagé une expérience de formation à la simulation (ce qui les a soudés) et ils exercent en proximité au quotidien : « avec Sandra, on se connaît bien, on sait comment on bosse » dit Rose. Pourtant, une grande proximité quotidienne pourrait aussi créer des tensions. Ce

⁸³ Toutefois, nous avons vu qu'en situation, les intentions de Marc se distinguaient assez nettement de celles de Rose lors de la séance qu'il a animée (basée sur le même scénario) ; le contexte de remplacement inopiné d'un collègue absent peut expliquer ce décalage, même s'il est probable, compte-tenu de l'explicitation qu'il en a fournie, que ses intentions soient relativement stabilisées. Le fait que Marc soit aujourd'hui plutôt positionné sur les formations continues de professionnels en exercice peut en outre contribuer à une intention plus productiviste que développementale dans sa manière de conduire les débriefings. Cet élément ajoute à notre démonstration de l'importance de construire un monde commun de repères partagés.

n'est pas le cas ici car des espaces informels de régulation existent au sein du groupe, car « quand on a quelque chose à se dire, on se le dit » (Rose, Paula).

Par ailleurs, si deux d'entre eux ont initié l'activité (Marc, Paula), le groupe projet est ouvert aux plus novices (Sandra). Il ne semble pas y avoir de prérogatives particulières réservées aux uns ou aux autres (à l'exception toutefois du chef de projet qui a une mission spécifique, mais il a à cœur d'y associer ses collègues). Dans cet institut, il existe un projet institutionnel très puissant (création et gestion d'un centre de simulation) et le soutien organisationnel (matériel et humain) est perçu par ces formateurs comme très fort. En retour, l'engagement organisationnel est très fortement exprimé, que ce soit en regard de l'activité SCPE ou en regard d'autres projets. Cependant, n'ayant pas de visibilité sur les autres formateurs, nous ne pouvons pas conclure sur un profil *collectif apprenant* « généralisé » dans cet institut. Nous pouvons néanmoins affirmer, pour ce qui concerne ces quatre formateurs, que leur engagement dans l'activité *crée du collectif* : « on est des vrais alliés », dit Paula.

Souvent, en effet, le collectif de pairs dont il est question ne concerne pas l'équipe pédagogique dans son entier : c'est la « *petite cellule* », comme l'évoque Irène, chef de projet de l'Ifsi 2. Cette *petite cellule* est faite de formateurs qui se connaissent bien, qui « se reconnaissent » des proximités de valeurs et d'idées entre eux. Elle fédère autour d'un but commun et, comme dit Irène, « concentre les idées, au lieu de les diluer ». C'est d'ailleurs la vocation des groupes projet institués par les directeurs. En effet, selon Marcel et Murillo (2006), il y a au sein de ces collectifs restreints davantage d'autonomie, d'autodétermination par rapport au référentiel prescrit et davantage d'engagement de la part de ses membres au service du projet commun. Il y a aussi, au sein d'un tel collectif, comme l'évoque Piot (2013), davantage de possibilités de construire une image opérative partagée de la conception et de la conduite de ces séances, ce qui le rend particulièrement efficace et efficient. Mais l'existence-même du groupe projet est tout à la fois un atout et une limite.

D'abord, un groupe projet peut parfois fonctionner comme un système assez fermé (le terme « *petite cellule* » employé par Irène en est particulièrement significatif) : sa vocation est de définir les orientations et les choix pédagogiques et didactiques, et d'organiser l'activité sur un plan logistique. À ce titre, il dispense les formateurs non-membres – souvent par souci de rationalisation (économie de temps et plus grande efficacité) – de s'engager dans les tâches entourant les séances (conception et test des scénarios, rédaction de procédures, briefing des acteurs-patients) ; ces tâches sont donc cloisonnées, confiées à ces experts, eux-mêmes se répartissant parfois les tâches. C'est ainsi que fonctionne le groupe projet dans l'Ifsi 2, et en partie dans l'Ifsi 1. Pourtant, ce sont précisément ces activités-là qui opèrent comme support de co-élaboration de sens et de ressources de compétence [ce qu'ont bien mis en évidence Katia (Ifsi 2), Élise et Daniel (Ifsi 1), de même que les formateurs de l'Ifsi 3]. En conséquence, les formateurs n'appartenant pas au groupe projet se sentent moins impliqués dans ces dimensions d'ingénierie « annexes » de l'activité, laissant cette charge à « *ceux qui savent faire* » (comme

l'évoquent Katia, Josie et Irène de l'Ifsi 2) et ce d'autant plus qu'ils sont pris dans le tourbillon de la charge de travail quotidienne. Nous avons vu notamment que le contenu du briefing des acteurs était inconnu de certains, et que cette dimension (ce que nous avons nommé le *guidage instrumental*) est peu investie alors même qu'elle est un paramètre majeur de l'ingénierie d'un scénario avec patient simulé.

À l'extrême, un fonctionnement en mode groupe projet « fermé » décrirait une organisation de l'activité dans laquelle cette *petite cellule* serait constituée de formateurs diplômés et seuls détenteurs de l'expertise en simulation. Ainsi, ils seraient seuls « autorisés » ou s'autoproclameraient seuls capables de concevoir et de conduire des séances de simulation. Le risque, pour les non-membres, de se penser « exclus » est fort : c'est ce qui peut conduire à un renoncement à s'engager ou produire des stratégies de contournement contre-productives et des tensions interpersonnelles larvées (nous l'avons vu avec Franck, même s'il faut compter avec la singularité du climat des relations interpersonnelles et avec les enjeux de *leadership*). Dans une telle configuration, les formateurs non-membres du groupe peuvent être associés à la conduite des séances mais ils ne sont considérés « que » comme prestataires et ne peuvent co-animer qu'avec un membre du groupe. Les formateurs-prestataires n'ont pas de vision globale du processus de conception, ce qui génère de l'insécurité et une dépendance totale vis-à-vis des experts. Dans ces conditions, les formateurs non-membres peuvent difficilement se sentir engagés et donc se développer dans l'activité.

Par ailleurs, l'existence d'une *petite cellule* comporte un risque pour les formateurs qui en sont membres : celui de se couper du reste de l'équipe, de constituer une petite équipe dans l'équipe, un monde fermé, où l'on reste entre soi, entre initiés, au sein d'un pôle d'expertise. Dans un format aussi incertain, aussi complexe à mettre en œuvre, aussi subtil sur le plan didactique, la tentation peut être forte de limiter l'activité aux seuls experts de la simulation. N'est-il pas en effet plus confortable et plus efficace de rester entre soi afin de se reposer sur des formateurs aguerris à ce format ? Comme l'évoque De Ketele (2010, p. 15) :

« Certaines minorités actives sont « fermentes », d'autres sont « ferments ». Il s'agit plus que d'un jeu de mots. Les premières se ferment et s'enferment aux collègues et autres équipes : elles trouvent un certain épanouissement dans le travail qu'elles font ou avec les collègues de travail proches, mais elles ne veulent pas d'intrusion d'autres collègues et de l'institution ; elles sont persuadées du bien-fondé de leur travail et veulent se protéger et continuer à fonctionner en vase clos. [...] Au contraire des minorités actives « fermentes », les minorités « ferments » sont des moteurs de la dynamique de l'innovation [...], car elles acceptent que l'on vienne voir ce qu'elles font et les résultats qu'elles obtiennent, à faire état des difficultés qu'elles rencontrent, à faire évaluer et même remettre en cause les effets des innovations introduites ».

Car en effet, le groupe projet, à condition qu'il soit « ouvert », ou qu'il veille à communiquer et à partager le fruit de ses réflexions, peut représenter un atout pour les autres, ainsi que nous l'avons observé pour certains formateurs novices (Daniel, Élise, Sandra), et être alors *ferment* (et non *fermant*). L'énergie créatrice et l'entente cordiale qui émanent généralement des groupes projets constituent un puissant attracteur pour associer de nouveaux formateurs. Les dispositions à tolérer l'incertitude du

format peuvent ainsi être développées grâce à l'assurance du nouveau membre d'être épaulé par un pair aîné.

Un collectif de pairs ouvert décrirait alors une activité dans laquelle le groupe de pilotage est constitué de formateurs expérimentés, mais dont le projet inclut d'emblée, dès la conception des scénarios, les autres formateurs participant à la conduite des séances. Ces formateurs pourraient alors se considérer comme partenaires et chacun pourrait se sentir rapidement capable de gérer toutes les tâches, en trouvant le soutien nécessaire auprès des pairs plus chevronnés. Ainsi, les minorités actives « ferments » ont un impact plus large sur l'équipe et sur l'organisation. En s'ouvrant vers les autres formateurs, en les invitant à participer, en acceptant leur regard critique et la remise en question de leurs choix, les formateurs de ces petites cellules donnent les moyens aux autres de s'engager dans l'expérience, et se donnent les moyens d'ouvrir le champ des possibles pour eux-mêmes et pour le projet collectif. Il ne s'agit sans doute pas que tout le monde fasse tout, tout le temps, ce qui créerait davantage de complexité et une faible efficacité. Mais comme nous l'avons perçu dans l'Ipsi 3, l'idée de « laisser la porte ouverte » ouvre le champ des possibles pour chacun : elle ne contraint pas à s'engager, autorise le désengagement, et permet une implication dans le degré que souhaite l'individu. La condition pour que cela fonctionne, selon nous, est de ménager des espaces de régulation et de concertation : cette préoccupation doit pouvoir être l'affaire de chacun.

Pour Caroly et Barcellini (*op. cit.*, p. 35), « le collectif de travail crée alors une fonction protectrice pour la subjectivité de l'individu dans son rapport à l'action », tant *via* leur capacité d'élaborer des règles et des normes de qualité que dans la gestion de la conflictualité dans les rapports de travail. La bonne gestion de cette conflictualité implique que le débat soit possible, la controverse admise et fructueuse, et porte sur l'activité et la manière de résoudre les problèmes et dilemmes rencontrés à l'occasion de l'activité. C'est ce que nous avons observé chez ces formateurs. Les affordances – de nature essentiellement sociale – (opportunités de co-animation, de co-conception, de co-réflexivité) sont non seulement disponibles et accessibles, mais elles sont en outre effectivement utilisées pour agir et pour se développer. Nous avons vu ainsi que la présence du binôme créait une opportunité d'apprendre sur soi grâce à l'autre, d'apprendre par modelage en observant agir l'autre, d'apprendre sur l'autre et avec l'autre. Mais apprendre sur soi grâce à l'autre n'est possible que si les rapports entre les personnes ne sont pas des rapports de compétitivité et que la confiance entre eux est possible.

Car l'utilisation des affordances sociales que représente le collectif de pairs dépend à la fois de l'accessibilité et de la disponibilité de ces affordances, et de l'agentivité du sujet (Billett, 2001, 2002). Cela signifie que le sujet attribue au groupe de pairs une fonction formative. Ainsi, un formateur décidera d'utiliser le groupe de pairs pour se développer s'il se sent autorisé à donner son avis, s'il a confiance en ses collègues pour être supervisé, s'il se sent en sécurité avec eux (non jugé, non en compétition, percevant de l'indulgence de la part des autres), s'il a envie de dépenser du temps et de l'énergie au

service de ce collectif, et s'il pense que cela lui sera utile pour apprendre. Par ailleurs, il pourra utiliser cette affordance si elle est disponible et accessible, autrement dit si le groupe projet est ouvert aux autres, si le collectif décide de se donner du temps pour réfléchir et produire ensemble (co-concevoir les scénarios, les tester ensemble avant leur mise en œuvre, préparer à plusieurs une communication orale), et si l'expression des divergences de points de vue est considérée comme une étape nécessaire et constructive. Ces conditions existent dans l'Ifsi 3, grâce à des leaders dont les compétences pro-sociales sont reconnues (le test des scénarios est une entreprise toujours collective, Marc propose à ses collègues de participer à la formation des formateurs, et Paula entraîne ses pairs dans un débriefing informel à la suite de leurs deux journées de simulation). Ces temps de régulation collective sont également rendus possibles par la perception de soutien organisationnel qui les fait se considérer autonomes et libres de prendre du temps pour se réunir et réfléchir sur leurs pratiques.

Pour les Ifsi, il s'agit là d'une question vive qui doit être pensée au niveau managérial et au niveau de l'équipe elle-même dans son fonctionnement, en particulier si les directeurs estiment que tous les formateurs doivent s'engager dans cette activité. En pratique, le fonctionnement en mode « ouverture » du groupe de pilotage est une condition de la compréhension par tous des enjeux pédagogiques, des choix et des moyens. Mais dans le même temps, le groupe de pilotage doit pouvoir rester efficace dans ses missions afin d'ouvrir la voie et de baliser le chemin. D'un point de vue individuel, l'ouverture est la condition pour que les non-membres se sentent en capacité de s'engager, et qu'ils trouvent auprès de leurs pairs tous les repères nécessaires pour agir et pour développer leurs compétences. D'un point de vue collectif, l'ouverture ne peut que contribuer à la cohérence de l'implantation de la SCPE dans le dispositif global de formation et à son acceptation par l'équipe (et donc à sa pérennité dans le temps), et *in fine* à la qualité du dispositif de formation. Aussi, l'enjeu pour ces équipes est sans doute de trouver un compromis équilibré et acceptable en termes de fonctionnement entre d'un côté, le « collectif de pairs ouvert », en tant qu'environnement apprenant et dialogique, et de l'autre côté, le « collectif de pairs fermé » assurant les fondations méthodologiques et la structuration du dispositif dans une logique d'efficacité, tel que nous le résumons dans la figure 43 :

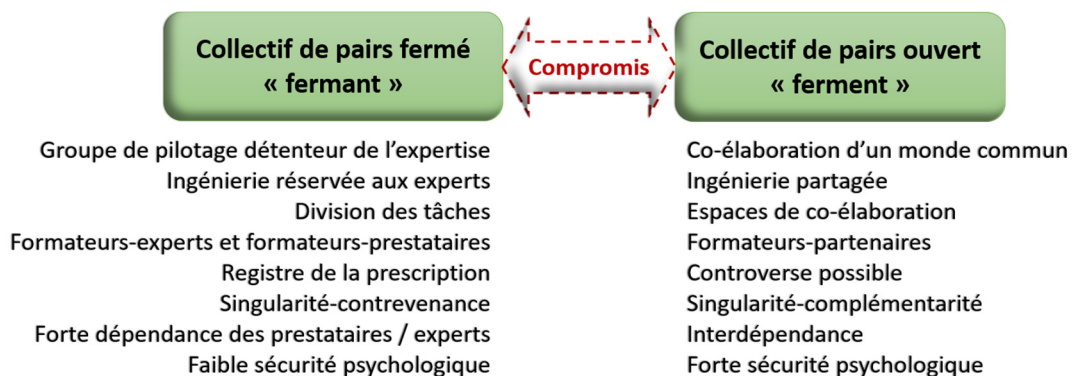


Figure 43 : Élaboration d'un compromis entre collectif de pairs fermé et ouvert

2. La construction d'une posture de facilitateur dans l'élaboration d'un compromis équilibré entre les deux figures du formateur

Un autre compromis doit s'opérer ensuite entre ce que nous avons nommé les deux figures du formateur afin que ce dernier puisse mettre en œuvre une approche *suffisamment* maïeuticienne et *suffisamment* pragmatiste, gardant ainsi des visées à la fois développementale et professionnalisante pour l'apprenant.

2.1. Vers le dépassement de la dualité théorie-pratique ?

La catégorisation des deux profils *pragmatiste* et *maïeuticien*, tous deux ciblés sur l'apprenant, peut renvoyer à la reproduction de la dualité traditionnelle opposant de manière un peu caricaturale théorie et pratique. Néanmoins, c'est bien cette dichotomie qui a émergé dans les entretiens et dans les pratiques observées et qui se traduit dans ce que nous avons nommé « une tension entre les deux figures du formateur » : celle de l'expert-métier et celle du facilitateur d'apprentissage. Nos résultats montrent que cette dualité existe bel et bien et qu'elle est une réalité vécue quotidiennement par ces formateurs. En cela, nos résultats rejoignent en partie les conclusions de Boussières (2004) montrant des logiques d'engagement qui séparent d'un côté les formateurs privilégiant le métier, de l'autre ceux privilégiant la relation avec l'apprenant.

Cette conception dualiste du monde opposant de manière restrictive théorie et pratique, formation et travail, Ifsi et terrain, est bien le signe d'un ancrage très profond de ces oppositions dans les représentations des professionnels de santé, y compris celles des formateurs. Ainsi que Fillietaz et Trébert (2014) l'évoquent, cette opposition est récurrente dans les débats relatifs aux formations en alternance, et contribue à la persistance d'une alternance juxtapositive plutôt qu'intégrative, et ajoutons-nous, à la persistance de représentations clivantes entre le monde du travail et celui de la formation. Si cette opposition peut se comprendre de la part des professionnels de terrain, il est préoccupant de constater que cette opposition perdure chez certains formateurs eux-mêmes, chez qui les connaissances en pédagogie devraient pourtant permettre de faire évoluer ces représentations sociales, ainsi que l'exprime Dropsy (1995) à propos des formatrices en soins infirmiers :

« L'exercice de la fonction pédagogique, même chez des professionnelles, amène progressivement des décalages entre le dire et le faire, entre l'évolution de la pensée de l'enseignante et celle de la praticienne. La nécessaire abstraction pédagogique décale des réalités professionnelles » (Dropsy, 1995, cité par Joutard, 2008, p. 130).

Si l'exercice même du métier de formateur requiert nécessairement un pas de côté avec le métier d'infirmière, ce décalage n'opère donc pas toujours, ou n'est pas suffisamment étayé pour pouvoir opérer. Certains ne parviennent pas à gérer cette tension, voire ne sont pas conscients d'être dans une posture traditionnelle alors même qu'ils se revendiquent dans cette posture de facilitateur. Qu'est-ce qui favorise ou empêche cette prise de conscience ? Qu'est-ce qui facilite ou freine cette élaboration ?

Nous savons en effet que la plupart des formateurs arrivent dans la fonction enseignante avec un bagage assez modeste en pédagogie. La formation cadre, comme nous l'avons évoquée en partie I, privilégie l'enseignement relatif au management des ressources humaines. Ceux qui sont entrés à l'Ipsi comme « faisant fonction » possédaient encore moins de notions en pédagogie, à moins de s'y être auto formés. L'idée qu'un bon infirmier fera un bon formateur reste assez courante. L'expérience de tutorat des étudiants en stage semble suffire à certains pour pouvoir être formateur (c'est le cas pour Franck, qui le revendique même). Qu'est-ce qui explique alors que certains, après plusieurs années d'exercice en Ipsi, restent convaincus de cela ? Qu'est-ce qui explique que d'autres – y compris des formateurs novices ou n'ayant pas suivi la formation cadre – prennent conscience du décalage à opérer entre le rôle d'expert-métier et le rôle de formateur, sans renoncer ni à l'un ni à l'autre, mais en composant de manière équilibrée avec les deux ?

Entre la posture du *magister* pour certain, ou de l'expert-métier pour d'autres, et celle du facilitateur, il s'est produit chez certains une sorte de déplacement, qui touche à la fois au rapport au savoir, au rapport au métier et à l'enseignement, au rapport à l'apprenant et à l'apprentissage, à l'identité du formateur. Ce déplacement se repère chez des formateurs expérimentés mais aussi chez des novices. Pour la plupart d'entre eux, c'est le format SCPE qui a permis ce déplacement. En tant qu'innovation, la SCPE a bien fait bouger les lignes, en exigeant d'autres manières de faire, en faisant prendre conscience des limites d'une posture « traditionnelle », en produisant une perte des repères acquis depuis des années, pour les plus anciens dans la formation.

2.2. Un « bon » profil formateur pour l'activité SCPE ?

Notre typologie suggère qu'il y aurait un « bon » profil formateur pour la SCPE. Au regard des caractéristiques des profils, nous avons plutôt situé la posture pédagogique de l'expert-métier dans le profil *pragmatiste*, et celle du facilitateur dans le profil *maïeuticien*. Compte-tenu des recommandations relatives à la conduite de séances de simulation, ces caractéristiques induisent que le « bon » profil, celui qui serait le plus adapté à ce format pédagogique, serait le profil *maïeuticien*. Or, nous nous garderons bien d'affirmer une telle conclusion. En effet, reprenant les écrits de Bucheton et Soulé (2009), rappelons que la posture est toujours située, donc inférée à une situation singulière, dans un contexte particulier. Ainsi, une séance pédagogique requiert nécessairement un ajustement, donc différentes postures au regard de différents moments : « Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent » (Bucheton et Soulé, 2009). Nous avons montré notamment l'impact de la dynamique du groupe d'apprenants sur la construction de la posture ou sur l'impossibilité de la mettre en œuvre (Béa) : en quelque sorte une « posture empêchée », en référence à la notion d'*activité empêchée* de Clot (2001).

Cependant, si la posture est « façonnée par nos croyances et nos intentions » et qu'elle « exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2006),

alors il existe bien une posture dominante, comme Pratt et Collins (1998) l'ont montré, et comme les travaux relatifs à la stabilité des pratiques enseignantes (partie 2, chapitre II) en attestent. Notre étude des gestes professionnels des formateurs au cours des séances de simulation a plutôt clairement mis en évidence un lien entre profil et posture, en particulier pour les profils les plus contrastés. Nos résultats nous autorisent donc à penser que cette relation existe bien.

Nous observons en outre que la posture de facilitateur se construit en situation dans une tension permanente entre le désir d'exposer (les savoirs et les savoir-faire, son expérience), le besoin d'évaluer et le souhait de se retenir de parler pour laisser la place aux apprenants. Ces tensions font l'objet d'un contrôle et d'une autorégulation du formateur sur son propre comportement, en particulier sur sa parole. Le formateur lutte ainsi toujours contre sa propension à dire à la place de l'étudiant. La parole – sa nature, sa tonalité, son volume, sa place – incarne et cristallise la problématique de la posture du formateur dans ce format car tous les formateurs sans exception considèrent que parler le moins possible est un critère majeur de réussite de cette construction posturale.

La tension entre deux postures avait été repérée dans des travaux antérieurs (Samurçay et Rogalski, 1998 ; Wageman et Percier, 2005 ; Vidal-Gomel *et al.* 2011 ; Cardin, 2016). Nos résultats le confirment. Comment réussir à gérer cette tension et à opérer ce déplacement ? Les trois formatrices de l'Ifsi 3 nous donnent des éléments d'explication. Rose, Paula et Sandra sont convaincues d'une meilleure efficacité pédagogique lorsque c'est l'apprenant qui exprime sa réflexion. La question se pose alors de ce qui génère et ancre ces croyances ? Qu'est-ce qui explique que les croyances se transforment, et surtout qu'elles soient suffisamment solides pour soutenir ce lâcher-prise ?

Le cas de Sandra nous a montré une explication sur la manière dont le formateur parvient à opérer ce déplacement. Nous avons eu l'opportunité et la chance d'assister à une étape importante dans la construction de la professionnalité émergente de Sandra pour la simulation. Lorsque nous l'avons rencontrée la première fois, huit mois plus tôt, ses propos avaient mis en évidence un état de déséquilibre, à la suite de la formation à la SCPE qu'elle avait suivie quelques mois en amont et qui l'avait profondément déstabilisée. Alors qu'elle conduisait jusque-là ses débriefings sans avoir de bases théoriques, de manière très empirique, elle trouvait que depuis cette formation, elle ne se sentait plus « naturelle », ce qui témoignait d'un processus de prise de conscience, et donc d'une évolution en cours.

Ce contrôle permanent que Sandra exerce sur elle-même en situation s'exprime dans l'image de la petite caméra qu'elle imagine au-dessus d'elle, qui traduit bien cette réflexivité en cours d'action, réflexivité qui, à ce stade, agit comme un auto-censeur, la contraint, l'empêche d'agir en confort et en compétences, en tout cas de son point de vue. Cependant, lors de la séance que nous avons observée, Sandra a vécu un véritable déclic dans le sens où elle s'est libérée de cette pression et a dépassé ses blocages : ce moment fera date pour elle car elle a réussi à tenir la posture tant souhaitée. C'est ce qu'elle explicite au

cours de l'entretien à chaud : « Je me suis dit « ça y est ! Génial ! C'est ça, un débrief ! » [...] Je pense que ça va me rester, tu vois ? Ce sera un souvenir important ». (E2-Sandra, l. 21-24).

Elle reviendra sur cet épisode lors de l'entretien d'autoconfrontation. Sa perception de compétence est en lien avec le sentiment d'avoir réussi à lâcher-prise au regard de la pression qu'elle se mettait, et d'être parvenue à se positionner comme médiateur des échanges :

SANDRA : Je pense que c'est peut-être un des meilleurs débriefings que j'ai pu mener [...]. Du coup, moi je me suis vraiment mise en position plutôt de retrait, je balance la parole à l'un à l'autre, mais c'est vraiment eux qui ont fait le travail. Donc il y a eu deux expériences comme ça sur les deux jours, eh ben où j'ai encore plus compris le rôle, au niveau de la simulation, du formateur, et ça m'a donné confiance, quoi ! Vraiment. Et puis c'est... bon, je sais faire, en fait ! (*Rires*) Ah, je sais faire quand même !

CH. : Quand tu dis que tu as compris le rôle du formateur en simulation, ça signifie quoi ?

SANDRA : Ben ça a renforcé l'idée où... enfin depuis tout le temps, dans la théorie, on dit bien que le formateur en simulation, c'est pas celui qui apporte les connaissances, c'est pas celui qui dit, mais c'est au groupe de faire le travail... et là, je l'ai vraiment vécu en fait. C'est plus ça, tu vois, entre ce que tu apprends, ta posture, en te disant « il faut que je sois en retrait, que j'apporte pas trop d'infos », et puis le vivre... et ben du coup, je pense que c'est ça, la théorie s'est mise en pratique, quelque part. (E2-Sandra, l. 18-34).

Nous remarquons ici la distinction entre l'intention « il faut que je sois en retrait » et l'action « je me suis vraiment mise en retrait », distinction bien mise en évidence par Pratt et Collins, dans le *Teaching Perspective Inventory* (1998). Sandra, jusque-là, ne pouvait pas encore concrétiser son intention de se positionner effectivement comme médiateur : celle-ci restait à l'état d'intention. Qu'est-ce qui explique que cela ait été possible ce jour-là ? Une conjonction de facteurs favorables explique ce passage de palier. D'abord, elle évoque une préparation minutieuse la veille de la session de simulation, en concertation avec ses collègues, ce qui lui a permis de se sécuriser sur les aspects techniques et logistiques dont nous avons vu qu'ils représentent une préoccupation importante pour tout formateur. Cela lui a permis aussi de se concerter avec son binôme pour envisager la manière coordonnée de conduire les séances. Ces deux aspects liés à l'ingénierie sont des préalables importants à « régler » pour pouvoir se concentrer sur la dimension pédagogique de la séance. Ensuite, dans l'étude de ses gestes professionnels, nous avons observé que Sandra met en œuvre certaines stratégies. Celles-ci ne sont pas toujours conscientisées (l'installation de l'espace débriefing et son placement au sein du groupe et par rapport à son collègue) mais elles ont été incorporées par modelage et fonctionnent pour elle comme un étayage : « ça m'aide à me rappeler que je ne suis pas là pour faire un cours ». Enfin, c'est aussi une conjoncture favorable relative au groupe d'étudiantes : Sandra se les représentait proactives, ce qui lui a permis de se rassurer sur le déroulement du débriefing et l'obtention de « matière » :

« Quand j'ai vu arriver ce groupe-là, je savais que ça allait fonctionner parce que c'est des étudiantes qui ont eu des expériences professionnelles avant, qui... qui sont investies dans leur formation, c'est des filles qui sont rigoureuses, enfin tu vois [...] et je savais qu'avec ce groupe-là, il allait certainement y avoir beaucoup de choses à exploiter » (E3-Sandra, l. 38-40).

Ainsi, Sandra s'est sentie suffisamment en confiance pour lâcher-prise et laisser la place aux étudiants. Le lendemain, avec un groupe d'étudiants « un peu repéré au sein de la promo », et vis-à-vis duquel elle

avait de fortes appréhensions, elle a réussi à transformer l'essai de la veille. Le palier était franchi. D'autres formateurs témoignent aussi d'un épisode au cours duquel ils ont perçu le franchissement d'un palier : « ça a été vraiment un déclic » (E1-Gaëlle, l. 71). Nous pensons que ce palier a pu être franchi parce qu'à un moment, grâce à une conjoncture favorable de facteurs personnels (croyances fortes, sentiment de sécurité, sentiment d'aisance « suffisant ») et contextuels (groupe d'apprenants proactifs, collègue soutenant), le formateur a pu lâcher prise.

Nous voyons donc que la situation singulière (ici le groupe d'apprenants, sa dynamique, mais aussi la représentation que s'en fait le formateur) a un impact sur la confiance en ses capacités de construire cette posture d'accompagnement. Une expérience « réussie », comme celle que vient de vivre Sandra, produit un sentiment d'efficacité, lui donne confiance en elle, et lui permet de se sentir à présent capable car elle juge ce qu'elle vient de faire à l'aune des standards de bonnes pratiques qu'elle vient d'atteindre : « ça y est, c'est ça un débrief », « je sais faire, en fait ! ». Cette expérience positive, gratifiante, rassurante, vient ancrer certains schèmes pragmatiques « ce sera un souvenir important », en repérant ce qui a fait que cela fonctionne : se mettre en position de retrait, distribuer la parole, poser des questions de relance, ne pas apporter soi-même (trop) de contenus.

Aussi, il est probable qu'en situation d'insécurité, le formateur ne puisse opérer ce déplacement vers une posture de facilitateur, trop pris dans les différentes tensions qui agissent sur lui, dans son besoin d'assurer le contrôle sur la situation et sur le groupe, et sa propre sécurité psychologique.

2.3. Un compromis équilibré et acceptable entre les deux figures du formateur

La tension que vivent ces formateurs dans leur pratique renvoie à la tension qu'ils vivent dans leur rôle. Le rapport à l'identité dans la construction de cette posture est un point particulièrement focal de notre recherche. Une tension, telle que l'évoque Kaddouri (2011, p. 76), a deux acceptions :

« La première renvoie à une force qui agit de manière à écarter, à séparer [...] risquant ainsi de créer du déséquilibre et de provoquer de la rupture. La deuxième signifie « l'état d'une conscience rassemblant ses forces et son tonus vers l'action ». Ces deux acceptions laissent supposer que la tension est tout autant source de rupture de l'équilibre que possibilité d'action pour son rétablissement ».

Les deux acceptions de cette définition sont particulièrement intéressantes ici. En effet, nous retrouvons bien cette idée de déséquilibre lorsque les formateurs disent que la SCPE les « bouscule », les « bouleverse ». Nous la repérons aussi dans la lutte qu'ils doivent mener pour ne pas apparaître comme l'évaluateur, le censeur. Car au-delà de la tension des postures, ou plutôt en amont de la tension des postures, se manifeste la tension des rôles, ce que révèle l'étude des gestes professionnels ; certains formateurs disent devoir lutter contre leur propension à tenir un rôle d'évaluateur (Daniel, Anne) qui toujours comme le naturel revient au galop : « on reste formateur dans l'âme », dit Daniel. Ou celui du *magister* comme Clément qui mime une camisole de force pour réfréner sa tendance à apporter la réponse. Ce qui est difficile pour les formateurs, c'est d'adopter une attitude de retenue pour laisser le groupe produire une réflexion sur l'action, sans orienter d'emblée les échanges vers ce qu'il faudrait en

déduire (vers les savoirs ou les savoir-faire) « parce que nous, on sait », dit Béa. Ils perçoivent que ce qui importe pour apprendre est que l'étudiant – et par extension le groupe d'apprenants – se confronte à la recherche de compréhension de l'action, de la situation, en tâtonnant, en faisant parfois fausse route, en débattant à propos de la pertinence de faire ou pas telle ou telle action, mais cela leur demande de renoncer à apporter ce qui manque, ou de le différer. Mais laisser faire, ou plutôt lâcher prise sur cette production, demande au formateur de gérer en permanence cette tension : « je me fais violence » dit Rose, alors même qu'elle semble être la formatrice qui a le mieux réussi à s'autocontrôler.

La seconde acception de la notion de tension se révèle alors. Car, « assumée, cette tension devient féconde », nous dit Michelot (2010, p. 352), et si la fonction d'évaluateur ne disparaît pas, elle peut s'exercer différemment :

« C'est en quelque sorte « le rôle du rôle » qui change. Nous voulons dire que les rôles n'énoncent pas ce qu'il faut faire ou ne pas faire en toutes circonstances, mais qu'ils permettent d'élaborer sa pratique en situation. [...] Il (*le rôle*) prendra des modalités différentes selon les situations, selon les étudiants, et selon le moment » (Michelot, 2010, p. 353).

Il semble cependant que cette question n'ait pas été problématisée ; il est dit que dans ce format *il ne faut plus être* l'évaluateur ou le *magister* : « je ne veux plus être celui qui sait », déclare Clément, de manière catégorique. Quant à Daniel, il vit un conflit intrapsychique : « je peux pas non plus laisser les étudiants de troisième année sortir, partir... en disant des grosses âneries ! » (E3-Daniel, l. 822), comme si la posture requise interdisait cela, comme si c'était un défaut à corriger. Le vocabulaire utilisé témoigne du contrôle sur soi qu'ils tentent d'exercer pour réfréner un *habitus* bien ancré : « il faut... euh... s'étouffer soi-même parce que... moi je suis ancien... ancien programme » (E1-Daniel, l. 905) ; « Je pense que j'ai un processus de freinage massif sur tout ce qui va être connaissances pour pas être dans... pour lutter contre mon travers naturel » (E4-Daniel, l. 288-290) ; « J'essaie maintenant de me calmer en tout cas » (E1-Clément, l. 659) ; « Il faut vraiment là, que je me contienne sur ça » (E1-Hervé, l. 484). Ces propos rejoignent la métaphore du manteau utilisée par Clément. L'indice de développement qu'est le « changement de posture » n'est, semble-t-il, possible que si le formateur accepte et parvient à un certain lâcher-prise : lâcher-prise sur la place qu'il prend dans les échanges, sur la nature et le contenu de ses interventions au cours du débriefing, tout en naviguant avec adresse vers une fonction évaluative assumée si la situation et les besoins des apprenants le requièrent.

Parfois, la gestion de cette tension des rôles s'opère grâce au binôme. De manière assez spontanée, une séparation des rôles se fait entre les deux formateurs : celui qui ne conduit pas le débriefing peut alors intervenir comme évaluateur alors que le débriefeur principal garde une posture d'accompagnement « non jugeante », ou inversement, afin de préserver un climat positif. Mais comme souvent, cela se fait de manière implicite, comme l'évoque Clément, ce qui signifie que ces pratiques n'ont pas été théorisées ou conceptualisées. La posture de « bon jugement » que préconisent Rudolph *et al.* (2007) semble bien représenter une difficulté pour ces formateurs qui annoncent quasiment tous au moment du briefing qu'il n'est « *pas question de juger* », ce qui les place d'emblée en porte-à-faux ! Car poursuit Michelot, « ces

rôles demandent aux enseignants qui s’y engagent de nouvelles compétences, et transforment leur légitimité », au risque de ne pas s’y reconnaître. La question de la légitimité du formateur, dont on attend quand même qu’il valide la production du groupe, ainsi que le montrent les représentations de Katia qui fera systématiquement un feedback en seconde partie de débriefing, se fait jour. Cette question doit pouvoir être résolue pour que le formateur puisse lâcher prise.

Ne faudrait-il pas envisager l’idée de l’élaboration de compromis équilibrés entre ces postures ? Car, rejoignant Pratt et Collins (1998), Bucheton et Soulé (2009), il semble que celles-ci puissent cohabiter. C’est dans la capacité de passer avec souplesse de l’une à l’autre en fonction de là où en est le groupe et des circonstances dans lesquelles se déroule la séance que le formateur devra s’ajuster. Car sans renoncer au rôle d’évaluateur, nous pourrions envisager de parler non de « changement de posture » mais de *déplacement* vers une posture de facilitateur : comme un pas de côté qui signerait la construction d’une manière de faire différente.

Petit à petit, certains parviennent à accepter de ne pas tout contrôler. Ceux-là postulent ou admettent que l’apprentissage pourra se faire plus tard, ailleurs, sans eux. Le déplacement a bien eu lieu signant le lâcher-prise. C’est le cas de Clément lorsque nous le retrouvons douze mois plus tard :

« Et les séances de simulation m’ont appris... en tout cas la pratique, m’ont appris que ben si ça se fait pas sur la première séance, ben ça se fera sur la deuxième, la troisième... ou peut-être que ça se fera en tant que professionnel ? Et que finalement, c’était aussi important de donner du temps ». (E4-Clément, l. 101-103).

À l’extrême, l’idée de partir des besoins des étudiants apparaît : « Mais pourquoi pas finalement faire une séance de simulation et... et laisser les étudiants aller au fil de l’eau finalement, lors du débriefing ? [...] Et puis voir un petit peu où le vent nous mène » (E4-Rose, l. 144-147). Petit à petit, ce déplacement s’opère, du formateur vers l’étudiant, de l’enseignement vers l’apprentissage. Les formateurs utilisent moins leur expérience d’ancien infirmier pour illustrer les échanges : ils mobilisent celle, même modeste, de l’étudiant : « Avant je donnais souvent mon expérience. Maintenant beaucoup moins. Je m’appuie sur l’expérience des étudiants » (E1-Béa, l. 687-688).

Parvenir à construire cette posture est un indice élevé de développement, *a fortiori* lorsque le formateur évoque ce déplacement qui se manifeste aussi dans des formats plus traditionnels : « En TD essentiellement, et puis aussi beaucoup, beaucoup dans les visites en stage aussi, je me rends compte que j’ai une posture... vraiment... vraiment différente, quoi ». (E4-Elise, l. 110-111). Si ce déplacement impacte la manière de conduire les séances pédagogiques, il agit aussi dès la conception des séquences : « C’est plus seulement dans la conduite du TD, c’est déjà dans la conception. [...] Voilà, je veux qu’ils raisonnent, je veux qu’ils recherchent ». (E1-Gaëlle, l. 625-628).

La dimension identitaire – complémentaire de la dimension transformative de l’agir – apparaît alors de manière importante et signe aussi le développement en tant qu’affirmation du soi professionnel. Ce processus de construction du *soi formateur* a cours en parallèle du processus de développement des

compétences pour conduire l'activité. Nous avons vu que cette dimension identitaire a émergé de façon assez importante dans les différents temps des entretiens. Paula résume bien ce processus identitaire à l'œuvre en exprimant la difficulté qu'elle ressent aujourd'hui, huit mois après notre première rencontre, à nommer ce qu'elle est :

« En fait, plus ça va, moins j'arrive à me donner de nom... Je suis certainement pas enseignante ou professeur. Euh... formatrice, dans un sens, ça me va parce que... ça... je crée un programme de formation. Ou je mets en application un programme de formation que j'ai construit. [...] Instructeur, je trouve que ça fait très militaire, très... oui, c'est assez carré, donc je me retrouve pas là-dedans. Après qu'est-ce qu'on a comme mot pour nommer ce qu'on fait comme métier ? Euh... notamment tu vois en simulation, je me dis parfois guide... pfft... je me verrais plus guide en fait. [...] Moi je serais peut-être plus coach alors. Parce que guide, ça veut dire que je connais tous les chemins... et euh... dire à l'étudiant « c'est pas parce que moi je passe par là, que vous êtes obligé de passer par là. Que vous, vous avez le choix. Que à la limite, commencez à chercher, non mais là, le chemin que vous prenez, vous pouvez prendre plus haut, là, c'est pas le bon niveau ». Comme on est à la saison du ski : « là vous pouvez passer à la piste rouge ! » » (E4-Paula, l. 372-386).

Nous voyons bien au travers de ces témoignages, que la question identitaire traverse l'engagement dans l'activité dans ses manifestations. Le format SCPE vient réinterroger le rôle, la légitimité du formateur, sa reconnaissance par la hiérarchie, par les pairs, par les étudiants et par soi-même : suis-je un bon formateur ? Qu'est-ce qu'un « bon formateur » dans cet environnement de formation en pleine mutation ?

Chapitre IV : Récapitulation des résultats

En conclusion de cette mise en perspective générale de nos résultats, nous reviendrons sur les grandes lignes de notre travail. Nous résumerons brièvement en quoi nos résultats ont permis de répondre aux objectifs que nous nous étions fixés.

Notre recherche visait à comprendre comment se construit l'engagement des formateurs dans l'activité SCPE, comment il se manifeste en situation et en fonction de quoi, et ce qu'il produit en réciprocité sur la personne et sur son environnement.

1. Des profils d'engagement à double facette : avec des investissements pour les apprenants et pour sa propre évolution professionnelle

Dans un premier temps, nous postulons l'existence de différents profils d'engagement dans l'activité. Au moyen d'entretiens semi-directifs, dont les données ont été traitées selon un triple processus d'analyse (analyse thématique, analyse lexicale et analyse factorielle des correspondances), nous avons effectivement identifié dans un premier temps deux profils d'engagement dominants, l'un – majoritaire – sous-tendu par des logiques dialogique et herméneutique, l'autre par des logiques personnelle et

techniciste. À partir de la typologie des profils d'engagement professionnel de De Ketele (2013), croisée avec le modèle de l'engagement organisationnel de Meyer et Allen (1991), nous avons pu opérationnaliser cette typologie et la contextualiser au regard d'une cible : l'activité SCPE. Nous avons en outre identifié cinq facteurs personnels et quatre facteurs environnementaux qui entrent en interaction pour expliquer ce qui détermine et soutient l'engagement des formateurs dans l'activité. Ces résultats nous ont amenée à proposer une typologie spécifique des profils d'engagement dans l'activité, dans le prolongement des travaux de J.-M. De Ketele. Cette classification objective notamment la forte tension entre des logiques personnelle et dialogique, chaque individu présentant en quelque sorte un double profil, comprenant deux cibles. Ainsi, nous identifions quatre profils-type : deux ayant pour cible l'apprenant et l'action pédagogique : nous les avons nommés les « pragmatistes » et les « maïeuticiens », et deux autres profils dont la cible est le formateur, dans son acception individuelle ou collective : les « transitants en projet » et les « collectifs apprenants ».

2. Une attractivité indéniable de la dimension collective de l'activité

Notre second objectif cherchait à montrer l'existence d'une influence du collectif de pairs sur l'engagement dans l'activité. Nous cherchions à identifier notamment si la dimension collective du format SCPE avait une influence sur la manière dont les formateurs s'y engageaient. Nos résultats mettent en évidence plusieurs points. D'abord, il existe une émulation à s'engager dans cette activité du fait même de sa dimension collective : le groupe projet, par son dynamisme, par la solidarité qui en émane, agit comme un attracteur pour d'autres formateurs. Ensuite, la modalité particulière que représente la co-animation permet aux plus novices de s'engager sans trop d'appréhension dans ce format incertain et complexe, car ils savent pouvoir compter sur un pair plus expérimenté en cas de difficulté. Alors que dans les Ifsi 1 et 2 se combinent l'ensemble des profils, seuls les formateurs de l'Ifsi 3 présentent un profil similaire, qui se révèle être un profil *collectif apprenant*. Une conjonction favorable de facteurs personnels et environnementaux permet l'expression dominante d'une logique dialogique chez ces derniers (*fort soutien organisationnel au développement de l'activité, collectif de pairs solidaire et proactif, groupe de pilotage ouvert aux autres membres de l'équipe, absence de concurrence entre les membres du groupe, sentiment de confiance réciproque, forte adhésion au projet d'équipe, désir d'apprendre ensemble*) ; ces éléments peuvent expliquer la dominance de ce profil. Nous retrouvons le profil *collectif apprenant* chez quelques formateurs des deux autres Ifsi, mais à un moindre degré, sans qu'il soit nécessairement partagé par tous. Néanmoins, parce que nous n'avons pas investigué auprès de tous les formateurs de l'Ifsi 3, nous ne pouvons étendre l'idée d'un profil *collectif apprenant* « généralisé » à l'ensemble de l'équipe. Malgré tout, l'étude de l'interaction entre le facteur « collectif de pairs » et l'engagement dans l'activité constitue l'un des apports les plus significatifs de notre travail et permet d'envisager des suggestions pour la pratique, en proposant aux directeurs et aux équipes de se questionner sur l'impact du degré d'ouverture des groupes de pilotage sur l'engagement même des formateurs.

3. Des profils d'engagement prédictifs des comportements pédagogiques

Notre troisième objectif a été atteint : nous faisons l'hypothèse d'un lien d'influence entre les profils d'engagement et les pratiques pédagogiques. L'étude des gestes professionnels, réalisée au moyen d'observations en situation complétées par des entretiens d'autoconfrontation, a montré qu'une telle relation existait. Cette relation est de nature à la fois cognitive et comportementale, puisqu'elle se manifeste dans la posture que le formateur construit dans le face-à-face pédagogique. Considérant la posture comme la « manifestation d'un état mental », « façonnée par [les] croyances et [les] intentions » et exerçant « une influence directrice et dynamique sur [les] actions » de la personne (Lameul, 2006), nous pouvons affirmer que la posture, en tant qu'expression comportementale des croyances et des intentions, vient exprimer le profil d'engagement. La différence des postures, objectivée dans les intentions, dans la cible des actions, dans les attitudes et les gestes langagiers notamment, est en cohérence avec le profil d'engagement identifié, spécialement chez les formateurs présentant les profils les plus contrastés. Nous pouvons donc conclure que le profil d'engagement est prédictif de certains comportements dans l'activité pédagogique.

4. Une boucle vertueuse pour les formateurs et sans doute pour les environnements

Enfin, notre quatrième objectif visait à observer la réciprocité de l'engagement sur l'individu et sur l'environnement, selon le principe de causalité réciproque. À quelques exceptions près, les effets de l'engagement dans le format SCPE sont assez nettement perceptibles sur l'individu, ayant provoqué ou produisant généralement une certaine transformation des pratiques et parfois des croyances sur l'enseignement. La forte dimension identitaire de l'engagement dans cette activité peut expliquer ces transformations car elle touche aux fondements du métier de formateur. Nous avons notamment montré la bidirectionnalité entre facteurs individuels et engagement selon une boucle vertueuse. Les effets sur l'environnement sont plus difficiles à objectiver et à relier spécifiquement à l'engagement ; nous l'observons néanmoins à distance avec de nouvelles déclinaisons de l'activité (*diversification de l'offre de formation, raffinement des modèles opératifs partagés*) et avec un groupe de pairs qui reste proactif et solidaire. En dehors des enjeux politiques et stratégiques liés à cette activité, il est probable que le soutien organisationnel reste élevé du fait même d'un engagement pérenne de la part de ces formateurs (ce soutien se manifestant par l'octroi de nouveaux financements de formations ou de participation à des colloques), ce qui nourrit l'engagement des formateurs dans une nouvelle boucle vertueuse.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Nous allons à présent porter à la discussion les limites de notre travail et ses contributions à l'étude de l'engagement et des pratiques pédagogiques, puis nous envisagerons des perspectives d'ouverture vers des recherches futures.

1. Analyse des limites de notre travail

Au-delà des limitations ou critiques spécifiques repérées au cas par cas et mentionnées au fil de la présentation de nos résultats dans les parties précédentes, nous analyserons ici les limites de notre travail dans une perspective plus globale. Nous en identifions trois principales.

Limite 1 : Des terrains qui ont limité la taille des populations explorées mais permis un travail compréhensif

Avant tout, notre recherche pose la question de son caractère spécifique et de ses limites en termes de généralisation, compte-tenu du nombre restreint de formateurs rencontrés (seize sur environ 80 personnes selon l'effectif cumulé sur les trois instituts, toutes filières confondues). Nos résultats nous ayant amenée à considérer le phénomène dans sa dimension collective, il aurait été pertinent de rencontrer la totalité des membres d'une équipe participant à l'activité, pour éprouver la solidité de nos conclusions sur les profils d'engagement, en particulier pour le profil *collectif apprenant*. Aussi, notre proposition de typologie doit à présent pouvoir être vérifiée empiriquement à plus grande échelle. Mais de fait, la logique ici développée n'est pas celle d'une étude par sondage ; il s'agit d'un enchaînement de travaux compréhensifs, ambitionnant de permettre de comprendre ce qui se passe sur le terrain.

Limite 2 : Un multi-site qui prend par moment des allures de trompe-l'œil

Notre étude présente l'avantage d'être multi-sites, avec une investigation dans trois instituts, ce qui devait permettre de montrer une variété de contextes organisationnels. Mais nous avons découvert des configurations assez proches, en particulier avec l'organisation de l'activité en groupe-projet, ce qui était une donnée inconnue de nous au moment de la sélection des Ifsi. Si ce point limite la portée de nos résultats à des contextes diversifiés (en particulier dans des instituts au sein desquels le soutien organisationnel à l'activité serait moindre ou dans lesquels les modalités d'organisation de l'activité seraient différentes), il permet, du fait même de cette proximité des contextes, de leur conférer un caractère relativement transversal.

Limite 3 : Une étude peu transposable aux formateurs médecins

Par ailleurs, ces résultats ne sont pas forcément transposables tels quels à une autre population de formateurs en simulation, en particulier celle des formateurs médecins. En effet, nous avons vu à quel point le rapport à l'identité professionnelle était une composante importante des manifestations de

l'engagement au cœur des pratiques. La culture professionnelle médicale induit un rapport différent au savoir, à l'apprentissage et à l'enseignement, et à l'apprenant. De plus, chez les médecins, l'activité d'enseignement est une activité complémentaire de celle de praticien hospitalier : l'organisation de l'activité d'enseignement est donc assez différente, en particulier en ce qui concerne le collectif enseignant, plus difficile à construire dans ces conditions. Ces formateurs médecins exerçant en permanence dans un va-et-vient entre le terrain et l'université, nous faisons en outre l'hypothèse que la dimension pragmatiste dans leurs profils d'engagement est probablement plus marquée que celle des formateurs infirmiers dont l'activité est entièrement dédiée à l'enseignement. Par ailleurs, chez les formateurs infirmiers, la visée développementale de l'enseignement est sans doute plus exprimée, en particulier lorsqu'ils ont affaire à une population d'apprenants en formation initiale. Selon cette logique, le mode d'exercice (formateurs permanents ou occasionnels) et le public cible (apprenants en formation initiale, spécialisée ou continue) sont des variables qui peuvent jouer sur la construction de cette posture, même si nous avons montré que c'était davantage les croyances en matière d'apprentissage qui soutenaient celle-ci. Nous n'avons pas à l'heure actuelle suffisamment d'éléments pour étayer cette comparaison, mais quelques parallèles peuvent pourtant être faits : l'étude de Bastiani et al. (2017) témoigne de difficultés similaires (voire plus importantes encore) chez les enseignants médecins et infirmiers anesthésistes dans la construction de cette posture, en particulier dans l'autorégulation de sa propre parole.

2. Apports de notre thèse

Nous identifions des apports de différentes natures : conceptuels, méthodologique et praxéologique.

Apports de nature conceptuelle : Trois étayages conceptuels pour la compréhension de l'engagement dans l'activité

Sur un plan conceptuel, notre thèse apporte une contribution originale à l'étude de l'engagement en l'abordant sous l'angle de ses manifestations comportementales dans l'activité d'enseignement. Articuler ces deux variables constitue une approche novatrice dans les recherches actuelles relatives à l'étude de l'engagement professionnel et des pratiques enseignantes.

CI : Une typologie spécifique des profils d'engagement dans l'activité

Premièrement, en ce qui concerne la compréhension de la nature comportementale de l'engagement, nous avons fait le choix de le considérer au travers des actes et des attitudes que manifeste le formateur dans la situation pédagogique et ses activités afférentes. Au terme de cette recherche, nous sommes en mesure de préciser la nature de ces actes et comportements d'engagement : il s'agit d'une part d'implication dans des activités collectives visant tout à la fois l'optimisation du dispositif, la

construction d'un monde commun de référence, et le partage d'expériences sociales et apprenantes. Il s'agit d'autre part de la démonstration d'efforts coûteux pour soutenir une posture pédagogique peu habituelle et potentiellement porteuse de déséquilibre, au moins dans les premiers temps. Cette implication prend la forme de temps consacré (y compris personnel), d'énergie dépensée, et d'efforts de contrôle sur soi nécessitant de la part du sujet l'élaboration de compromis suffisamment équilibrés pour pouvoir agir dans une interdépendance harmonieuse, et en cohérence avec ses intentions et croyances en matière d'enseignement.

Ainsi, nous situons le profil d'engagement comme une construction de nature à la fois cognitive et comportementale issue de l'interaction entre des facteurs personnels et environnementaux, et les actes et comportements manifestés à l'occasion de l'activité professionnelle. Notre proposition de typologie spécifique des profils d'engagement dans l'activité SCPE, malgré les limites identifiées dans la partie 6 de ce document, nous permet de porter un regard sur deux objets qui se répondent : le formateur (comme sujet-agent de l'action pédagogique) et l'apprenant (en tant qu'objet de l'action pédagogique), dans un couplage dynamique sujet-situation.

C2 : La mise en lumière d'un profil collectif apprenant

Deuxièmement, l'un des apports les plus significatifs de notre travail est l'émergence du profil *collectif apprenant*. La limite du choix de l'échantillon devient ici un atout : ce profil a pu être mis en évidence grâce à l'organisation similaire de l'activité en groupe de pilotage sur les trois sites et à l'implication de toute l'équipe dans l'activité. Notre étude montre que la construction d'un collectif apprenant n'est pas systématique, dans des conditions organisationnelles pourtant proches. Cela met donc en lumière l'influence de la dynamique du groupe de pairs, des conditions de production de l'activité (en termes d'ingénierie notamment) et des individualités qui le composent. Ce profil suggère que la question de l'ouverture du collectif de pairs doit être posée et problématisée. Celle-ci renvoie au management des équipes pédagogiques (pertinence ou pas d'un groupe de pilotage, imposition de participation à l'activité SCPE pour tous les formateurs *versus* création de pôles d'expertise), et à la responsabilité du collectif de formateurs dans son organisation (degré d'ouverture du groupe de pilotage, modalités de co-conception et de co-animation, mise en place d'espaces de régulation et de concertation, partage d'expériences, opportunités de supervision).

C3 : La compréhension des mécanismes de construction de la posture de facilitateur

Troisièmement, l'engagement se manifestant dans la manière dont le formateur agit en situation, notre étude apporte des éléments de compréhension des mécanismes de construction de la posture de facilitateur. Les travaux actuels sur la simulation dans le domaine de la santé évoquent des pratiques de facilitation plutôt inférées au niveau de formation des apprenants (donc plutôt apprenants-dépendantes) gommant ainsi l'impact du profil formateur sur ces pratiques. En revanche, nos résultats s'inscrivent

dans le prolongement des études réalisées dans le champ de la didactique professionnelle, montrant ainsi une distinction selon le profil du formateur. L'étude des gestes professionnels a bien mis en lumière l'influence déterminante du profil d'engagement sur la posture pédagogique, ce que nous avons pu objectiver pour les profils les plus contrastés. Chez la plus grande majorité des sujets, nous avons mis au jour une tension entre les deux figures du formateur : celle de l'expert-métier et celle du facilitateur d'apprentissage.

Nos résultats précisent que ce sont avant tout la manière dont le formateur considère son propre rôle et le poids de ses croyances sur la manière d'apprendre qui orientent et soutiennent la construction de cette posture. La typologie des profils que nous proposons rend compte de deux profils opposés et complémentaires ciblés sur l'apprenant objet de l'action pédagogique : le profil *pragmatiste* et le profil *maïeuticien*. Ces deux profils sont des idéaux types : chaque formateur emprunte à l'un comme à l'autre, négociant en situation le déplacement de l'un vers l'autre. Sa capacité à réguler la tension entre ces deux figures révèle la puissance d'étayage de ses croyances en termes d'enseignement et d'apprentissage du métier d'infirmier. Ainsi, notre recherche met en évidence que c'est bien dans l'interaction de facteurs personnels (*dispositions à tolérer l'incertitude, convictions fortes sur l'approche constructiviste de l'apprentissage, mobilisation d'un répertoire de stratégies fonctionnant comme des concepts pragmatiques*) et de facteurs environnementaux (*recommandations de bonnes pratiques, co-conception des scénarios et concertation préalable à l'action, soutien possible du pair en situation, dynamique du groupe d'apprenants*) que peut se construire et s'étayer cette posture.

De plus, nous avons pu montrer l'effet de rétroaction de l'engagement dans cette activité sur la personne. La simulation clinique pleine échelle est bien un format pédagogique porteur de développement professionnel pour le formateur, dans des conditions environnementales propices à l'ouverture et au questionnement partagé. Le format SCPE apparaît donc à la fois comme un révélateur des croyances profondes des formateurs et comme un catalyseur de changements dans les pratiques, et *in fine* d'évolution de leurs croyances. Les différents niveaux de tensions qu'induit la SCPE chez ces formateurs (posturale, relationnelle, idéologique, identitaire) suggèrent qu'elle peut représenter un analyseur des changements à l'œuvre dans la manière d'exercer.

Apports de nature méthodologique : Une articulation théorique et méthodologique féconde

Sur un plan méthodologique, notre thèse articule plusieurs cadres théoriques, ce qui nous a permis d'envisager l'objet de recherche sous différents angles et dans une interaction que nous avons trouvée riche et fructueuse pour en comprendre les différents niveaux d'observation. Il nous semble, dans cette continuité, que notre thèse apporte une contribution au croisement de méthodes d'analyse thématique, d'analyse lexicale et d'apports complémentaires par des méthodes d'analyses statistiques, permettant ainsi une approche triangulée des données, et conférant à nos résultats un degré de validité relativement fiable sur un plan scientifique.

Par ailleurs, le choix que nous avons fait d'une approche sur différents niveaux d'observation rend compte de l'importance de considérer le couplage sujet-situation dans sa dimension interactionnelle. En introduisant la dimension biographique et l'approche écosystémique, notre étude apporte à l'analyse de l'activité une dimension qui oblige à situer l'activité en regard de la singularité du sujet et de son environnement social. Les dimensions de l'engagement du professionnel de la formation (psychologique, sociale, cognitive et pragmatique), en référence aux trois pôles de l'engagement identifiés par T. Piot, ont pu ainsi être explorées.

Apports de nature praxéologique : Des apports pour la pratique des formateurs en simulation

P1 : Un effet de loupe sur les concepts pragmatiques élaborés par les formateurs chevronnés

Enfin, sur un plan praxéologique, notre thèse apporte sa contribution à l'étude de l'activité des formateurs dans le format SCPE. Elle met au jour et conceptualise les pratiques de guidage et de facilitation, révèle leur diversité et en propose une catégorisation (*étude des modalités de guidage au cours de l'exercice simulé, étude des attitudes posturales au cours du débriefing, étude des techniques de communication utilisées pour atteindre les objectifs*). Nous inscrivons cette contribution dans la lignée des travaux des précurseurs, relatifs à l'étude de l'activité des formateurs en simulation, dans le courant de la didactique professionnelle. Le fait d'avoir dans notre panel à la fois des formateurs relativement novices dans l'activité et des formateurs chevronnés, voire experts, a créé un effet de loupe sur les concepts pragmatiques élaborés par ces derniers. Notre recherche vient mettre au jour des préoccupations multiples, traitées simultanément, et des répertoires de stratégies de conduite de séances leur permettant d'agir avec anticipation, avec souplesse et avec un sentiment d'efficacité suffisant dans cet environnement dynamique incertain. Ces éléments peuvent donner des repères aux praticiens pour structurer et étayer leurs pratiques.

Comprenant mieux ce que vivent ces formateurs dans cette activité, les compromis qu'ils doivent faire pour parvenir à un degré de satisfaction suffisant dans le regard qu'ils portent sur leurs pratiques, nos résultats nous amènent à envisager des dispositifs d'accompagnement de leur montée en compétences, à la fois en formation continue et au sein même de l'organisation du travail. L'analyse de l'activité du formateur, *via* des dispositifs d'autoconfrontation croisée, nous semble pertinente pour aider ces formateurs à conscientiser les allants-de-soi de leurs pratiques, les dilemmes auxquels ils sont confrontés et ce qui leur permet de les résoudre, l'impact des choix qu'ils font ou ce qui les empêche d'agir, leurs gestes langagiers et leurs effets sur le groupe d'apprenants.

P2 : Deux apports complémentaires pour structurer les pratiques enseignantes

À côté de ces apports principaux, notre recherche apporte deux contributions qui nous paraissent utiles pour les praticiens utilisant la simulation dans leurs dispositifs de formation. Premièrement, sur un plan sémantique, nous proposons de classer et de nommer la simulation clinique pleine échelle comme *format*

pédagogique. Comme nous l'avons explicité en partie 1 (chapitre II, p. 26), ce terme dépasse les notions d'outil, de technique ou de méthode, actuellement utilisées et qui nous paraissent insuffisamment rendre compte de sa complexité et de sa particularité dans le champ des modalités de formation. L'usage de ce terme permettrait d'en rassembler les références, de les unifier et d'englober tout à la fois l'outil, la méthode et l'idéologie pédagogique qui la sous-tend.

Nous proposons également une classification pour distinguer simulation procédurale et simulation clinique pleine échelle. Cette proposition, formulée au décours de notre revue de littérature, n'a certes pas été vérifiée empiriquement, mais elle résume les écrits dans différents champs (ergonomie, didactique professionnelle, sciences de la santé) ce qui peut lui conférer un caractère descriptif assez robuste. Une telle classification peut aussi donner des repères aux praticiens formateurs.

3. Perspectives de recherches futures

Notre recherche nous laisse évidemment avec de nombreuses questions en suspens, à partir desquelles des développements seraient à présent nécessaires ou intéressants à approfondir. Nous les présentons en six points.

R1 : Opérationnaliser la typologie des profils d'engagement dans l'activité SCPE

D'abord, l'opérationnalisation à plus grande échelle de notre proposition de typologie des profils d'engagement dans l'activité SCPE peut être un axe de recherche à développer, dans la population des formateurs infirmiers. Dans un second temps, nous pourrions l'étendre aux formateurs issus d'autres métiers de la santé, en particulier pour étudier la construction de la posture de facilitateur, autrement dit pour approfondir l'étude de la tension pragmatiste-maïeuticien principalement, et la question des compromis.

R2 : Explorer la notion d'engagement collectif

Deuxièmement, a émergé au cours de cette étude la notion d'*engagement collectif*, en lien avec le profil *collectif apprenant*. Nous nous interrogeons sur la signification de cette notion, qui, à notre connaissance, n'a pas été étudiée. Comment définir et caractériser l'engagement collectif ? Peut-on parler d'engagement collectif au service d'un projet commun ? Ou d'engagement de plusieurs individus dans un projet collectif ? Ou encore d'engagement mutuel des personnes les unes envers les autres, dans la perspective d'un projet commun ? En somme, peut-on parler d'engagement collectif lorsque l'on considère les individus composant le groupe comme des sujets singuliers animés par leurs propres motivations et leurs propres buts, même si la forme normative de leur engagement peut les conduire à faire passer les intérêts collectifs avant leurs intérêts personnels ? L'engagement collectif est-il alors le produit de l'engagement individuel et synergique de plusieurs personnes au service d'un projet

commun et envers les membres du collectif ? Approfondir l'étude de cette forme d'engagement permettrait de comprendre les dynamiques interactionnelles à l'œuvre et ce qu'elles produisent en termes d'apprentissage pour les membres de ces collectifs et pour le développement d'une compétence collective. Ces pistes de recherche pourraient trouver un point d'ancrage fécond dans les travaux relatifs aux environnements capacitants (Fernagu-Oudet, 2014), c'est-à-dire des environnements favorables au pouvoir d'agir des individus, « permettant aux individus de développer de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, d'élargir leurs possibilités d'action et de contrôle sur la tâche et l'activité ». En ce sens, il s'agirait de réfléchir à la manière dont les environnements SCPE contribuent à mettre les individus en capacité de s'engager collectivement.

R3 : Approfondir la question des compétences des formateurs dans le format SCPE

Troisièmement, notre étude des pratiques pédagogiques dit assez peu de choses des compétences des formateurs. Or la compétence n'est pas un corollaire de l'engagement ; on peut être très engagé et ne pas être compétent, et inversement, on peut être compétent et ne pas être engagé, ou l'être à un faible degré. Nous avons notamment repéré chez ces formateurs que leur perception de compétence était reliée à la réussite (ou pas) de la construction de la posture de facilitateur, et que celle-ci passait notamment par une moindre place de leur parole au profit de celle des étudiants. Pour autant, parvenir à tenir cette posture est-il une garantie de compétences dans ce format ? Nous avons assez peu évoqué le contenu de la production des groupes d'étudiants, en termes de connaissances sur la pratique soignante et pour la pratique soignante. Si la plupart des séances observées montraient des contenus très riches sur le plan des échanges et de la production de connaissances expérientielles, nous avons en revanche assisté quelques fois à des séances qui ne permettaient pas d'explorer les processus cognitifs supports de l'activité (un registre essentiellement descriptif des pratiques, peu de connaissances exprimées, peu de conceptualisation) ni de construire des modèles opératifs pour préparer le transfert. Poursuivre les recherches dans ce sens nous semble une perspective intéressante pour mettre au jour les compétences nécessaires à l'utilisation de ce format, tant sur la dimension ingénierie des scénarios que sur la conduite des séances, en passant par les compétences collaboratives dans l'exercice de la co-animation.

R4 : Explorer les collectifs peu apprenants

Quatrièmement, et dans le prolongement de notre troisième point, nous avons vu que le collectif de pairs représentait une ressource propice à l'apprentissage entre pairs. Pour autant, le collectif de pairs est-il toujours porteur de développement de compétences pour ses membres ? Certes, nous avons montré que le degré d'ouverture du collectif pouvait créer des conditions favorables, en particulier lorsque certains de ses membres sortent « hors les murs » pour rencontrer d'autres professionnels et partager d'autres expériences, et qu'ils restituent ces questionnements nouveaux à leurs pairs. Nous n'avons pas évoqué

les communautés de pratiques⁸⁴ au sens de Lave et Wenger (1991) car, à l'exception du groupe de pilotage et des groupes de travail inter-Ifsi (qui sont plutôt des structures formelles institutionnelles), les participations à des colloques ou à des rencontres interprofessionnelles ne peuvent être considérées comme telles du fait de leur caractère ponctuel. Rejoignant les questionnements actuellement débattus par certains chercheurs en didactique professionnelle (en particulier P. Mayen) et ceux précédemment évoqués par J. Rogalski (2005), nous nous demandons dans quelle mesure un collectif est mis en capacité d'apprendre ou ne l'est pas ? Un collectif très efficace sur le plan de la production de scénarios est-il nécessairement apprenant pour ses membres du point de vue des ressources de compétences ? Mayen⁸⁵ souligne notamment que certains groupes de travail peuvent générer des apprentissages peu conceptuels, voire des apprentissages non souhaitables. Ce point fait écho aux recherches recensées (partie 1, chapitre II) pointant le risque d'une « pédagogie pauvre ». Comment expliquer qu'un formateur ayant plusieurs années d'expérience de la simulation à son actif n'ait pas conscience de l'impact pédagogique de sa position au sein du groupe d'étudiants ? Comment peut-il progresser s'il n'a pas conscience de ses limites ou de ses manques, et que le collectif de pairs n'est pas en mesure de les identifier ? Comment le collectif peut-il progresser lorsqu'un formateur « expert » recommande à ses pairs des pratiques « non souhaitables » (ces pratiques restant à définir et à caractériser) ?

R5 : Mettre en lumière les implicites de la pratique

Cinquièmement, nous avons observé à quel point l'implicite (à propos des pratiques d'ingénierie ou de co-animation) pouvait parfois perturber les stratégies d'animation du débriefing, générer des malentendus, des pertes d'information, et notamment la perte d'opportunités d'apprendre chez les formateurs non-membres des groupes projet. Si la pratique de co-animation avec un novice peut réactiver et actualiser ces implicites en les remettant en lumière, il s'avère – au vu de nos résultats – que cela n'est pas toujours le cas, sans doute parce que les formateurs chevronnés les ont si profondément intégrés qu'ils oublient d'en parler ! S'intéresser à ces implicites, notamment en étudiant de près les pratiques de concertation lors de la phase test des scénarios par exemple, ou en regardant les pratiques de tutorat avec des formateurs novices, pourrait mettre en visibilité ces allants-de-soi et permettre de travailler avec les équipes sur leur mise au jour. Des dispositifs d'autoconfrontation croisée pourraient être particulièrement propices à cette mise en lumière.

⁸⁴ La communauté de pratiques est définie comme « un système d'activité sur lequel les participants partagent des compréhensions sur ce qu'ils font et sur ce que cela signifie dans leur vie et pour leur communauté. Ainsi, ils sont unis dans l'action et dans la signification que cette action a, aussi bien pour eux-mêmes que pour une collectivité plus large » (Lave & Wenger, 1991, p.98). Une telle communauté existe de manière informelle ou plus structurée, lorsque ses membres se rencontrent de manière régulière ou utilisent des moyens de communication pour échanger, partager des informations et apprendre les uns des autres.

⁸⁵ Communication prévue à l'occasion du colloque EARLI SIG 14, Genève, 12-14 septembre 2018.

R6 : Questionner la « place à prendre ou à laisser » ?

Pour terminer, nous voudrions interroger la notion de *place* qui est apparue à différents moments dans cette recherche. Le terme « place » fait référence à un « espace, une portion libre que peut occuper quelqu'un ou quelque chose » (CNRTL, s.d.). C'est aussi un lieu assigné à quelqu'un : « être à sa place ». La *place* fait écho au rôle social que l'on octroie à quelqu'un ou que celui-ci endosse, occupe ou prend. La place décrit aussi la situation occupée par quelqu'un par rapport à un ensemble : c'est le groupe d'étudiants au sein duquel le formateur se place, soit en retrait, soit à côté, soit devant ou en position « tour de contrôle ». Le *dé-placement* que nous évoquions dans le fait de construire sa posture de facilitateur renvoie à ce changement de place, de position (de la position debout vers la position assise, de la position frontale à la position côte à côte), à un pas de côté par rapport à sa manière habituelle d'enseigner (d'une centration sur l'enseignement vers une centration sur l'apprentissage). De nombreuses expressions faisant écho à la locution « *laisser la place* » ont pu être repérées dans les propos des formateurs (et même dans ceux des étudiants) lorsqu'il s'agissait de libérer de l'espace de parole en contrôlant et en réfrénant la sienne au profit de celle des étudiants. Laisser la place, est-ce la céder, est-ce risquer de la perdre ? Pourtant, il est possible de s'interroger sur le lien de cause à effet entre le fait de faire une place à l'autre et de gagner en légitimité en tant que formateur... Il nous semble que la problématique de la construction d'une posture d'accompagnement (celle du facilitateur d'apprentissage) peut trouver là des prolongements fructueux.

À l'heure où la formation infirmière vit une période charnière de son histoire, où la *place* des formateurs est réinterrogée dans sa légitimité et sa plus-value, il nous semble particulièrement important que les formateurs mettent en lumière ce qu'ils font et comment ils le font, afin de pouvoir *faire leur place* dans ce nouveau système, et d'y *tenir la place* à laquelle ils aspirent.

**LISTE DES REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

Liste des références bibliographiques

- Aiguier, G., Boitte, P. et Cobbaut, J.P. (2012, décembre). Repenser la formation à l'éthique au prisme du pragmatisme : fondements et implications pédagogiques. *Ethica Clinica*, 68, 16-23.
- Akhtar-Danesh, N., Baxter, P., Valaitis, R.K., Stanyon, W. & Sproul, S. (2009, April). Nurse faculty perceptions of simulation use in nursing education. *Western Journal of Nursing Research*, 31(3), 312-329. Récupéré de : <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0193945908328264>
- Alhaj Ali, A. & Musallam, E. (2018, March). Debriefing quality evaluation in nursing simulation-based education: An integrative review. *Clinical Simulation in Nursing*, 16(C), 15-24. Récupéré de : [https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399\(17\)30167-6/pdf?code=ecsn-site](https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399(17)30167-6/pdf?code=ecsn-site)
- Alinier, G. (2007). A typology of educationally focused medical simulation tools. *Medical teacher*. 2007; 29(8):e243-250. Récupéré de : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590701551185>.
- Alinier, G. et Platt, A. (2013), International overview of high-level simulation education initiatives in relation to critical care. *British Association of Critical Care Nurses*, 19(1), 42-49.
- Alter, N., (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris, France, Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1991). Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M., (2002, janvier-février-mars), Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2009). De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. Dans *40 ans des sciences de l'éducation*. Dans A. Vergnion (Dir.) (p. 31-48). Caen, France : PUC.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Amalberti, R. (2013). Gestion des risques et facteurs humain – Rôle de la simulation. Dans S. Boët, J.-C. Granry et G. Savoldelli, *La simulation en santé : de la théorie à la pratique*. (p. 3-14). Paris, France: Springer-Verlag.
- Ammirati, C., Granry, J.-C. et Savoldelli, G. (2013). Mannequins simulateurs de patients. Dans S. Boët, J.-C. Granry et G. Savoldelli, *La simulation en santé ; de la théorie à la pratique*. (p. 63-80). Paris, France : Springer-Verlag.
- Anderson, M., Bond, M. L., Holmes, T. L. & Cason, C. L. (2012, February). Acquisition of simulation skills: survey of users. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(2), e59-e65. Récupéré de : [https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399\(10\)00147-7/abstract](https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399(10)00147-7/abstract)
- Arborio, A.-M. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 90(3), 26-34. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2007-3-page-26.htm>
- Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. *Recherche et Formation*, 82, 9-16.
- Auslender, V. (2017). *Omerta à l'hôpital : Le livre noir des maltraitances faites aux étudiants de santé*. Paris, France : Michalon.

- Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir*, 3 (43), 372-391.
- Bachelet, R. (2010). L'AFC pour les nuls. Récupéré de : https://www.youtube.com/watch?v=F_2G3sspnjQ&list=PL02D3C245C7AAD789
- Balas, S. (2016). Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ? *Activités*, 13(2). Récupéré de : <http://activites.revues.org/2889>.
- Bandura, A. (1977/1980). L'apprentissage social (Traduit de l'anglais par). Bruxelles, Belgique : Mardaga
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997/2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (2^e éd., traduit par J. Lecomte). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Personality. Dans L. Pervin et O. John, *Handbook of Personality*. (2nd Ed.), New York : Guilford.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bastiani, B., Calmettes, B., Minville, V., Marhar, F. (2017). Accompagner la professionnalisation des formateurs en simulation médicale. *Education et didactique*, 1, 63-79. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2659>
- Beauvais Azzaro, M. (2014). *La posture éthique en formation des adultes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Becker, H.S. (1960). Sur le concept d'engagement, *SociologieS*. Repéré de : <http://sociologies.revues.org/642>
- Béguin, P. (2005). La simulation entre expert : double jeu dans la zone proximale de développement et construction d'un monde commun. Dans P. Pastré (dir.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. (p. 55-77). Toulouse, France : Octarès.
- Béguin, P. et Weill-Fassina, A. (Eds.) (1997). *La simulation en ergonomie : Connaître, agir et interagir*. Toulouse, France : Octarès.
- Benner, P. (1995). *De novice à expert. Excellence en soins infirmiers*. Paris, France : InterEditions.
- Benzécri, J.-P., (1973). *L'Analyse des données. Tome 2 : l'analyse des correspondances*, Paris, France : Dunod.
- Berland, Y., (2002, novembre). *Démographie des professions de santé. Rapport de mission*, Paris, France: Ministère de la santé, de la famille et des personnes handicapées.
- Berland, Y. (2003, octobre). *Coopération des professions de santé : le transfert de tâches et de compétences. Rapport de mission*, Paris, France : Ministère de la santé et des solidarités.
- Berland, Y. (2006, juin). Cinq expérimentations de coopération et de délégation de tâches entre professions de santé. Rapport de mission, Paris, France : Ministère de la santé et des solidarités.
- Betz, R., Ghuysen, A. et D'Orio, V. (2014). Simulation en pédagogie médicale : état des lieux. *Revue Médicale de Liège*, 69 (3), p. 132-138. Récupéré de : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/178098/1/article%20R%20BETZ%20Simul%20%287%29.pdf>
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.

- Billett, S. (2002, April). Workplace Learning as Co-Participation. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational research Association. New Orleans, LA. Récupéré de : https://archive.org/details/ERIC_ED465879
- Billett, S. (2010, March). Lifelong Learning and Self: Work, Subjectivity and Learning. *Studies in Continuing Education*. 32(1), 1-16.
- Billings, D.M. & Halstead, J.A. (Eds.) (2012). *Teaching in Nursing: A Guide for Faculty*, 4th Edition. St-Louis, Missouri: Elsevier Saunders.
- Bobillier Chaumon, M.E., Rouat, S., Laneyrie, E. et Cuvillier, B. (2018). De l'activité DE simulation à l'activité EN simulation : simuler pour stimuler, *Activités*, 15(1). Récupéré de : <http://journals.openedition.org/activites/3136>
- Boët, S. (2013). Introduction. Dans S. Boët, J.-C. Granry et G. Savoldelli, *La simulation en santé : de la théorie à la pratique*. (p. 83). Paris, France : Springer-Verlag.
- Boissart, M. (2017). La formation infirmière à l'ère de l'universitarisation. Noisy-le-grand, France : Editions Setes.
- Bonnemain, A., Perrot, E. et Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son déroulement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisée en clinique de l'activité. *Activités*, 12(2), Récupéré de <https://journals.openedition.org/activites/1111>
- Boudier, C. (2005). *Le métier de formateur en soins infirmiers. Evolution et perspectives*. Paris, France : Seli Arslan.
- Boucheix, J.M. (2015). Apprendre le réel sans les risques du réel. L'apprentissage sur simulateur comme prévention. Dans K. Chahraoui, A. Laurent, A. Bioy, J.P. Quenot et G. Capellier, (Eds.). *Vulnérabilité psychique et clinique de l'extrême en réanimation* (p. 251-261). Paris, France : Dunod.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*. 136(3). 101-109.
- Bourgeois, E. (2013). Conclusion. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.). Dans *L'engagement professionnel en éducation et en formation* (p. 175-183). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bourgeois, E. et Durand, M. (Dir.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Boussières, P. (Coord.) (2004). Les formateurs, dynamiques identitaires et engagement professionnel. In *Dossier des sciences de l'éducation*, Revue Internationale des Sciences de l'Education, 11.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- Brousseau, G. (1987). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Bordeaux, France : Université de Bordeaux.
- Bruchon-Schweitzer, M. et Boujut, E. (2002). Les aspects protecteurs de la personnalité. Dans M. Bruchon-Schweitzer et E. Boujut. *Psychologie de la santé. Concepts, méthodes et modèles*. pp. 277-371. Paris, France : Dunod.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (2009) Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements. Dans *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, D. Bucheton (dir.), (p. 25-68) Toulouse, France : Octarès.

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, 3(3), 29-48. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29.htm>
- Burkhardt, J.-M., Bardy, B. et Lourdeaux, D. (2003). Immersion, réalisme et présence dans la conception et l'évaluation des environnements virtuels. *Psychologie Française*. 48, 35-42.
- Cardin, Y. (2016). *L'analyse de l'activité comme préalable à la conception d'un environnement virtuel de formation : le cas d'une formation à la gestion d'incendies en milieu urbain chez les sapeurs-pompiers*. Thèse de doctorat en psychologie ergonomique. Université de Bretagne occidentale - Brest.
- Caroly, S. et Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. Dans P. Falzon (Coord.) *Ergonomie constructive*. (p. 33-46). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, France : La documentation française.
- Carré, P., (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education permanente*, 136(3), 119-131.
- Carré, P., (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?, *Savoirs*, 5, Hors-série, 9-50.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, France : Dunod.
- Carrier-Vernhet, A. (2012). *Implication organisationnelle et épuisement professionnel : une analyse par la théorie de la conservation des ressources*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Grenoble.
- CEFIEC (2017). L'intégration des formations en santé à l'université. Les onze propositions du CEFIEC. Récupéré de : <http://www.cefiec.fr/Document/Article/PropositionsCandidats.pdf>
- Champy, F. (2009). *Sociologie des professions*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2(8). p. 9.
- Charazas, N. (2016). Le suivi pédagogique : accompagner les étudiants cadres au passage du gué, sur le chemin de la construction professionnelle. Dans D. Bourgeon (dir.), *Du soin à l'encadrement : trajectoires de vie et motivations professionnelles*. (p. 215-222). Rueil-Malmaison, France : Lamarre.
- Charles-Pauvers, B. et Peyrat-Guillard, D. (2012). L'implication (ou l'engagement) au travail : quoi de neuf ? Récupéré de : <https://www.agrh.fr/assets/actes/2012-charlespauvers-peyratguillard.pdf>
- Charlier, B., Lameul, G., Peltier, C., Borruat, S., Mancuso, G. et Burton, R. (2012). Dispositifs de formation hybrides : quels effets sur le développement professionnel des enseignants ? Dans L. Bélair, *Actes du 27^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Charlier, E., Roussel, J.-F. et Boucenna, S. (2015). Conclusion. Dans E. Charlier, J.-F. Roussel et S. Boucenna (Dir.) *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Charlier, P. et Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-24.
- Chevallard, Y. (1999). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.

- Chiron, B., Bromley, S., Ros, A. et Savoldelli, G., (2013) Evaluation des programmes de formation en simulation. Dans S. Boët, J.-C. Granry et G. Savoldelli, *La simulation en santé ; de la théorie à la pratique*. (p. 277-286). Paris, France : Springer-Verlag.
- Cibois, P. (2007). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Editorial. *Education Permanente*, 146. 7-16.
- Clot, Y. et Faïta, D., (2000), Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000), Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 2(1). Récupéré de <https://journals.openedition.org/pistes/3833#quotation>
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment, *Human Resource Management Review*, 17, 336-354.
- Coudray, M.-A. (2006). *Le cadre soignant en éveil*. Paris, France : Seli Arslan.
- Coudray, M.-A. et Gay, C. (2009). *Le défi des compétences*. Issy-les Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Crahay M. (1989). Note de synthèse. Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*. 88, 67-94.
- Crahay, M. et Fagnant, A. (2007, octobre-décembre). A propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 161. Récupéré de : <http://rfp.revues.org/830>.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172(3), 85-129.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. Récupéré de <http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/Deci%20and%20Ryan.pdf>
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris, France : Seuil.
- De Ketele, J.-M. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : Des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Revista portuguesa de pedagogia*. 30, 7-24.
- De Ketele, J.-M. (2013). Introduction. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.). Dans *L'engagement professionnel en éducation et en formation* (p. 7-21). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2321>
- De Ketele, J.-M. et Roegiers X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Méthodes en sciences humaines. 3^e édition. Paris, France : De Boeck Université.
- De Keyser, V. & Woods, D.D. (1990). Fixation errors: Failure to revise situation assessment in dynamic and risky systems. Dans G. Colombo, A.S. Bustamente. *Systems reliability assessment*. Amsterdam: Kluwer. p. 231-251.

- Delmas, P. (2000, mars). Hardiesse, stratégie de coping et qualité de vie au travail d'infirmières de réanimation. *Recherche en soins infirmiers*, 60, 17-26.
- Delmas, P. et Saint-Pierre, L. (2011, novembre). La simulation, plus qu'un outil didactique, une approche pédagogique. *Soins cadres*, supplément au n°80, 11-14.
- Delmas, P. et Saint-Pierre, L., (2013, février). Le modèle théorique du Nursing Education Simulation Framework. *Soins Cadres*, 85, 41-47.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris, France : Nathan.
- Demery-Lebrun, M. (2006). Quelle opérationnalisation de l'implication pour concilier théories de la motivation et théories de l'implication ? Réflexion en faveur d'une nouvelle échelle de mesure de l'implication dans le métier. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00077682/document>
- Deschryver, N. et Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 32(3). Récupéré de : <http://ripes.revues.org/1151>.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris, France : PUF.
- D'Ivernois, J.-F. et Gagnayre R. (1995). *Apprendre à éduquer le patient : approche pédagogique*. Paris, France : Éd. Vigot.
- Dieckmann, P. (Ed.). (2009). *Using Simulations for Education, Training and Research*. Lengerich: Pabst.
- Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. (2014, avril). *La formation aux professions de santé en 2012*. Document de travail. Récupéré de : <http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/seriestat188.pdf>
- Direction Générale de l'Offre de Soins, Direction Générale de la Santé, Haute Autorité de Santé, *Programme National pour la Sécurité des Patients, 2013-2017, Axe 3 « Formation, culture de sécurité, appui », objectif opérationnel 4.3, actions 61 et 62, p. 11, et action 48, p. 10.*
- Dismukes, R.K., Gaba, D.M. & Howard, S.K. (2006, April). So many roads: facilitated debriefing in healthcare, in *Simulation in Healthcare*, 1(1) 23–25. Récupéré de : <https://journals.lww.com/simulationinhealthcare/pages/articleviewer.aspx?year=2006&issue=00110&article=00001&type=Fulltext>
- Divay, S. (2012, mars), *Les carrières des infirmières, plus horizontales que verticales*. Cereq, Net.Doc, (90), Récupéré de [2 octobre 2017] : <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Les-carrieres-des-infirmieres-plus-horizontales-que-verticales>
- Divay, S. (2018). La nouvelle fabrique de la carrière des cadres de santé à l'hôpital : entre réglementation et cooptation. *Sciences sociales et santé*, 1(36), 39-64.
- Do, M. (2015). *Tuteurs et changement : la professionnalisation des infirmières en question : continuité, transformation ou mutation d'une profession*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse Le Mirail, Toulouse II. Récupéré de : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01297961/file/Do_Marine_Annexes.pdf
- Dreifuerst, K.T. (2010), *Debriefing for Meaningful Learning: Forstering Development of Clinical Reasoning through Simulation*. Thesis for the degree doctor of philosophy in the School of Nursing, Indiana University.
- Dreifuerst, K.T. (2012, June). Using debriefing for meaningful learning to foster development of clinical reasoning in simulation. *Journal of Nursing Education*, 51(6), 326-333.

- Dubar, C. (1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Duchesne, C. (2004). Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec en Outaouais.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518. Récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/013907ar>
- Dupuis, M., (2013). L'université : en vue de quoi ? Dans M. Dupuis, W., Hesbeen J., Lawler et R.L. Russel, J. Lombard, C. Mercadier et C. Novic, L. Michaux, E. Nazon et A. Perron, F.X. Schweyer et P. Svandra, *Être infirmière à l'ère universitaire. Enjeux, débats et évolutions*. (p. 13-25). Paris, France: Seli Arslan.
- Dupuis, M. (2018). La simulation comme triple test pédagogique : fiabilité, confiance, loyauté. Dans M. Dupuis, R. Guiebe et W. Hesbeen, *Simulation et formation aux métiers de la santé*. (p. 13-25). Paris, France : Seli Arslan.
- Dupuy, C. (2015). *Pratiques d'enseignement et pratiques collectives d'élaboration d'un projet « vie scolaire »*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse Le Mirail.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. Dans E. Bourgeois et M. Durand, *Apprendre au travail*. (p. 15-32). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Dürrenberger, Y. (2011). Les fondements pédagogiques. Dans A.-C. Allin-Pfister, *Le guide du formateur. Une approche par compétences*. (p. 13-41). RUEIL-MALMAISON, France : Lamarre.
- Dury, C. (2017). L'analyse de la pratique d'accompagnement de stagiaires infirmiers à partir de jeux de rôles filmés. Dans M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage, C et L. Lafortune, (Coord.) *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : Accompagner, former et professionnaliser*. (p. 198-215). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Duvall, J.J. (2012). *Motivation and Technological Readiness in the Use of High-Fidelity Simulation: A Descriptive Comparative Study of Nurse Educators*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Alabama. Récupéré de : <http://acumen.lib.ua.edu/u0015/0000001/0001074>
- Edmondson, A. C. (2002). *Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School.
- Engagement. (s.d.), Dans *Ortolang*. Centre national de ressources lexicales et textuelles. Récupéré de : <http://www.cnrtl.fr/definition/engagement>
- Eppich, W. & Cheng, A. (2015). Promoting excellence and reflective learning in simulation (PEARLS): Development and rationale for a blended approach to health care simulation debriefing. *Simulation in Healthcare*, 10(2), 106-115.
- Fablet, A., Serval, S. et Zeller, C. (2014, août). La relation entre mobilisation collective, engagement multiple et intention de quitter des consultants. Le cas d'une SSII. *Management & Avenir*, (74), 97-116.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris, France : PUF.
- Fanning, R.M. & Gaba, D.M. (2007). The role of debriefing in simulation based learning. *Simulation in Healthcare*, 2(2), 115-125. Récupéré de : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19088616>
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris, France : Dunod.
- Fernagu-Oudet, S., (2007). *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris, France : L'Harmattan.

- Fernagu Oudet, S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant, *Education Permanente*, hors-série AFPA.
- Fey, M.K. & Jenkins, L.S., (2015, Nov.-Dec.). Debriefing Practices in Nursing Education Programs: Results from a National Study. *Nursing Education Perspectives*. 36(6), 361-6. Repéré de : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26753294>
- Flin, R. et Maran, N. (2004). Identifying and training non-technical skills for team in acute medicine. Scottish Clinical Simulation Center. University of Aberdeen. Récupéré de : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1765790/pdf/v013p00i80.pdf>
- Filliettaz, L. (2012) Une figure remarquable. Stephen Billet. Dans E. Bourgeois et M. Durand, *Apprendre au travail*. (p. 58-59). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Filliettaz, L. et Trébert, D. (2014). Conception et mise en œuvre d'un dispositif d'analyse des interactions dans le contexte de l'alternance : le cas de la formation professionnelle en éducation de l'enfance. *Actes du troisième colloque international de didactique professionnelle, Conception et formation*. Caen, 28 octobre 2014. Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55065>
- Fonction Publique Hospitalière. Lexique des notions clés utilisées dans le répertoire des métiers. Récupéré de : <http://www.metiers-fonctionpubliquehospitaliere.sante.gouv.fr/Lexique-des-notions-cles-utilisees.html>
- France. Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales. Récupéré de : <https://www.legifrance.gouv.fr>.
- France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle, Ministère de la santé publique et de l'assurance maladie. (1995). *Arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé*. Récupéré de : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000738028&dateTexte=&categorieLien=id>
- France. Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports. (2007). *Étude prospective des métiers sensibles de la fonction publique hospitalière. Tome 2. Monographies de 10 métiers et groupes métiers sensibles*. Editions ENSP.
- France. Ministère de la santé et des sports. (2009). *Arrêté du 31 juillet 2009, relatif au Diplôme d'Etat infirmier*. Récupéré de : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020961044>
- France. Ministère de la santé et des sports. (2009). *Annexe II, référentiel de compétences*. Récupéré de : http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/arrete_du_31_juillet_2009_annexe_2.pdf.
- France. Ministère du travail, de l'emploi et de la santé. (2011). *Décrets N°2011-2114 du 30 décembre 2011, relatifs au développement professionnel continu des professionnels médicaux et paramédicaux*. Récupéré de : <https://www.legifrance.gouv.fr>.
- France. Ministère des affaires sociales et de la santé. (2013). *Instruction DGOS/PF2/2013/298 du 12 juillet 2013 relative au Programme national pour la sécurité des patients*. Récupéré de : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2013/07/cir_37284.pdf
- France. Ministère des affaires sociales et de la santé. (2013). *Instruction DGOS/PF2/2013/383 du 19 novembre 2013 relative au développement de la simulation en santé*. Récupéré de : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2013/11/cir_37665.pdf
- France. Ministère des affaires sociales et de la santé. (2014). *Arrêté du 26 septembre 2014, modifiant l'Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat infirmier*. Récupéré de : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029527714>

- France. Ministère des affaires sociales, de la santé, et des droits des femmes. (2015, mai). *Mission Groupements Hospitaliers de Territoire – Rapport intermédiaire*. Récupéré de : http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_intermediaire_Mission_GHT_definitif.pdf
- France. Ministère des affaires sociales, de la santé, et des droits des femmes. (2016, février). *Grande conférence de la santé. Feuille de route*. Récupéré de : http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/11_02_2016_grande_conference_de_la_sante_-_feuille_de_route.pdf
- Furstos, E. (2014). Postures, positionnements et compétences chez les travailleurs sociaux. Intervention IFTS Echirolles. Récupéré de : <http://storage.canalblog.com/96/86/1041779/93350899.pdf>
- Gaba, D., Howard, S., Fish, K.J., Smith, B.E. & Sowb, Y.A. (2001, June). Simulation-Based Training in Anesthesia Crisis resource Management (ACRM). *Simulation and Gaming*, 32(2), 175-193.
- Gagnon, C., Gosselin, E. et Paquet, R. (2007). Les engagements au travail sont-ils des attitudes exclusives ou complémentaires ? État des connaissances sur le double engagement (*Dual commitment*). *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail* (REMEST), 3(1), 43-64.
- Ganley B.J. & Linnard-Palmer L. (2012). Academic safety during nursing simulation: perceptions of nursing students and faculty. *Clinical Simulation Nursing*. 8(2), e49-e57. Récupéré de : [https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399\(10\)00143-X/pdf](https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399(10)00143-X/pdf)
- Gaurier, P. (2006). *Être infirmier aujourd'hui*. Paris, France : Ellébore éditions.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of Affordances. Dans R. Shaw et J. Bransford (Eds.). *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. (pp. 67–82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Granry, J.-C. et Moll, M.-C. (2012, janvier). *Rapport de mission, état de l'art (national et international) en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé*. Récupéré de : https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-01/simulation_en_sante_-_rapport.pdf
- Grémy, J.-P. et Le Moan, M.-J. (1977). Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales. *Informatique et sciences humaines*, numéro spécial. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00650400/document>
- Grevin, A. (2011). *Les transformations du management des établissements de santé et leur impact sur la santé au travail : l'enjeu de la reconnaissance des dynamiques du don*. Thèse de doctorat en sciences de gestion. Université de Nantes.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.
- Haberey-Knuessi, V. (2013). *Le sens de l'engagement infirmier*. Paris, France : Seli Arslan.
- Hallmark, B.F. (2015, June). Faculty Development in Simulation Education, *Nursing Clinics of North America*, 50(2), 389-397. Récupéré de : [https://www.nursing.theclinics.com/article/S0029-6465\(15\)00021-3/abstract](https://www.nursing.theclinics.com/article/S0029-6465(15)00021-3/abstract)
- Haute autorité de santé. (2012, décembre). *Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé*. Repéré [le 2 décembre 2013] à : https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_guide.pdf
- Haute autorité de santé. (2015). *Guide pour l'évaluation des infrastructures de simulation en santé*. Récupéré de : [373](https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2015-</p>
</div>
<div data-bbox=)

[07/guide_pour_levaluation_des_infrastructures_de_simulation_en_sante_2015-07-21_11-26-51_939.pdf](#)

- Hébrard, P. (2013). Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30. Récupéré de : <http://dse.revues.org/189>
- Hetzell Campbell, S. & Daley, K. M. (Eds) (2009). *Simulation Scenarios for Nurse Educators, Making It Real*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris Nanterre.
- Higgins, E.T. (2006). Value from Hedonic Experience and Engagement. *Psychological Review*, 113(3). 439-460.
- Horcik, Z. (2014, octobre). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain, *Activités* 11(2). Récupéré de : <https://journals.openedition.org/activites/963>
- Horcik, Z. et Durand, M., (2011, octobre). Une démarche d'ergonomie de la formation : Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes, *Activités* 8(2). Récupéré de : <https://journals.openedition.org/activites/2613>.
- Horcik, Z. et Savoldelli, G. (2010, septembre). Simulateurs et expérience fictionnelle. Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. Récupéré de [le 3 mars 2015] : <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-h/Simulateurs%20et%20experience%20fictionnelle.pdf>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Husson, F. (2013). Analyse de données avec FactoMineR. Récupéré de : https://www.youtube.com/watch?v=f_lgiXVdTak&list=PLnZgp6epRBbQu2QtCyqYL80In1P-A_Iud&index=4
- Husson, F. (2014). Cours d'ACP, théorie et pratique. Récupéré du site : <https://www.youtube.com/watch?v=8qw0bNfK4H0>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.
- Implication, (s.d.), Dans *Ortolang*. Centre national de ressources lexicales et textuelles. Récupéré de : <http://www.cnrtl.fr/definition/implication>
- Impliqué. (s.d.). Dans Larousse. Récupéré de : <https://larousse.fr/encyclopedie/rechercher?q=impliqu%C3%A9>
- International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INACSL), (2016). Standards of Best Practice: Simulation. Récupéré de : <https://www.inacsl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3407>
- INACSL, (2016) INACSL Standards of Best Practice: SimulationSM Facilitation. Récupéré de: [http://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399\(16\)30128-1/fulltext](http://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399(16)30128-1/fulltext)
- Jeffries, P., (2005, March-April). A framework to designing, implementing, and evaluating simulations used as teaching strategies in nursing. *Nursing Education Perspectives*, 26 (2). p. 96-103.

- Jones, A.L., Reese, C.E. & Shelton, D.P., (2013). NLN/Jeffries Simulation Framework State of the Science Project: The Teacher Construct, *Clinical Simulation in Nursing*, (10)7, 353-362. Récupéré de : [https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399\(13\)00243-0/pdf](https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399(13)00243-0/pdf)
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Questions vives*, 18. 7-13.
- Jorro, A. (2002). *De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen.
- Jorro, A. (2006, février) L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, CNAM. Paris, France. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/195900/filename/CNAM-06.pdf>
- Jorro, A. (2015). Envers et revers de l'engagement professionnel. Dans F. Merhan, A. Jorro et J.-M. De Ketele, (Dir.) (p. 53-63). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 32(3). Récupéré de : <https://journals.openedition.org/ripes/1131>
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M., (Dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M., (Dir.) (2013). *L'engagement professionnel en éducation et en formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jouet, E., Flora, L. et Las Vergnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients : Note de synthèse. *Pratiques de Formation - Analyses*, 58-59, Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00645113/document>
- Joutard, T. (2008). *Evaluer les stagiaires en formation par alternance : la situation des étudiants en soins infirmiers*. Thèse en sciences de l'éducation. Université Rennes 2.
- Juliens, C. et Danero, L.L. (2018). « On disait qu'on était des soignants... » Un petit jeu sans conséquences ? Dans M. Dupuis, R. Guiebe et W. Hesbeen, *Simulation et formation aux métiers de la santé*. (p. 31-43). Paris, France : Seli Arslan.
- Kaddouri, M., (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69-86.
- Kemp, P. (1973), *Théorie de l'engagement*. Paris, France : éditions du Seuil.
- Keskitalo, T. (2011). Teachers' conceptions and their approaches to teaching in virtual reality and simulation-based learning environments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 131-147.
- Klein, H.J., Molloy, J.C. & Brinsfield, C.T. (2012), Reconceptualizing workplace commitment to redress a stretched construct: Revisiting assumptions and removing confounds, *Academy of Management Review*, 37(1), 130-151. Récupéré de : <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amr.2010.0018>
- Kolb D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Kohn, L.T., Corrigan, J.M. et Donaldson, M.S. (1999). *To Err is Human. Build a Safer Health System*. National Academy Press, Washington, D.C.

- Lagadec, A.-M., (2011, mai). La réforme des études d'infirmier : compétences, socioconstructivisme et pratique réflexive. *Soins cadres*, 78, 41-44.
- Lagarde-Piron, L. (2018). *Corps à corps infirmiers. La rencontre soigné/soignant en apprentissage*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris, France : Seuil.
- Lainé, A. (2012a). Introduction. Dans M.-C. Moncet (dir.), *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver*. (p. 3-4). Rueil-Malmaison, France : Lamarre.
- Lainé, A. (2012b). Evolution des missions de la fonction des cadres de santé. Dans M.-C. Moncet (Dir.), *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver*. (p. 6-19). Rueil-Malmaison, France : Lamarre.
- Lalonde, M., Malouin-Benoit, M.C., Gagnon, E., Michon, A., Maisonneuve, M., Desroches, J. et al. (2017, décembre). Une simulation interprofessionnelle : une exploration des expériences des étudiantes en sciences infirmières. *Recherche en Soins Infirmiers*, 131, 71-84.
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, CREF, Université Paris X Nanterre.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, 71-94.
- Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 32(3), récupéré de : <https://journals.openedition.org/ripes/1160#text>
- Landeen, J., Pierazzo, J., Akhtar-Danesh, N., Baxter, P., van Eijk, S. & Evers, C. (2015, Sept.). Exploring Student and Faculty Perceptions of Clinical Simulation: A Q-Sort Study. *The Journal of Nursing Education*, 54(9), 485-491. Récupéré de : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26334334>
- Laniel, V. (2015). *Apprentissage par simulation et activité du formateur : comment le travail avec un simulateur d'accouchement interactif a-t-il développé l'activité d'une enseignante en maïeutique?* Thèse en sciences de l'éducation, Université de Montpellier. Récupéré de : <http://www.theses.fr/2015MON30063>.
- Las Vergnas, O. (2016, mai). Méthode de repérage des thèses soutenues en 2014 et 2015 liées à la formation des adultes. *Transformations*, 15. Récupéré de : http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf1516_r01.pdf
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: CUP.
- LeBlanc, V.R. et Piquette, D., (2013). Simulation comme objet de recherche. Dans S. Boët, J.-C. Granry et G. Savoldelli, *La simulation en santé ; de la théorie à la pratique*. (p. 365-376). Paris, France : Springer-Verlag.
- Le Boterf, G. (2001), *Ingénierie et évaluation des compétences*, 6^{ème} édition, Paris, France : éditions d'Organisation.
- Lebrun, M., (2015, juin). L'école de demain : entre MOOC et classe inversée. *Economie et Management*, 156, 41-47.
- Le Cordier, D. et Jovic, L. (2014, septembre). Quel sens donner à l'universitarisation de la formation des infirmières ? *Recherche en soins infirmiers*, 118, p. 6.

- Lefevre, G., Garcia, A., et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel, *Questions Vives* [En ligne], (5)11.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Leighton, K. (2009, March). Death of a simulator. *Clinical Simulation in Nursing*, 5(2) e59-e62. Récupéré de : <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2009.01.001>
- Lenoir, Y. et Pastré, P. (2008). *Didactique professionnelle et didactique disciplinaires en débat*. Toulouse, France : Octarès
- Leon, A., Milloncourt, L., Lepouse, C. et Gallet, P. (2013). Simulation et formation initiale. Dans S. Boët, J.-C. Granry et G. Savoldelli, *La simulation en santé : de la théorie à la pratique*. (p. 217-230). Paris, France : Springer-Verlag.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, France : PUF. Collection Le travail Humain.
- Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail. Aperçu de quelques problèmes d'analyse. *Pistes*, 15(1), 2-19. Récupéré de : <http://pistes.revues.org/2951>
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (Eds.) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines ; quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lison, C. et Bédard, D. (2016). Postures épistémiques d'enseignants-tuteurs en contexte d'apprentissage par problèmes (APP) : les cas de la médecine et du génie. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*, 32(3). Récupéré de : <https://ripes.revues.org/1157>
- Locke, E.A. et Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Maddi, R.S. & Kobasa, C.S. (1984). *The hardie executive: health under stress*. Homewood, Illinois : Dow Jones-Irven.
- Magister, (s. d.), Dans *Ortolang*. Centre national de ressources lexicales et textuelles. Récupéré de : <http://www.cnrtl.fr/definition/magister>
- Maglaive, G. (1993). Alternance et compétences, *Les cahiers pédagogiques*, 320, p. 28.
- Mahoudeau, G. et Berton, J. (2013). Séance de simulation avec un mannequin haute-fidélité. Construire un scénario. In S. Boët, J.-C. Granry et G. Savoldelli, *La simulation en santé : de la théorie à la pratique*. (p. 289-299). Paris, France : Springer-Verlag.
- Maïeutique. (s.d.), Dans *Ortolang*. Centre national de ressources lexicales et textuelles. Récupéré de : <http://www.cnrtl.fr/definition/maïeutique>
- Marcel, J.F. (2016). Eduquer et soigner : Au nom de l'idem. Dans D. Broussal, J.F. Marcel et J. Thievenaz (Coord.). *Soigner et Former. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan. p. 21-42.
- Marcel, J.F. et Merini, C. (2012). De la dynamique sociale des pratiques enseignantes. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville. *Observer les pratiques enseignantes*. (p. 83-108). Paris, France : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., et Murillo, A. (2013, août). *Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique*. Actes du congrès de l'AREF, Montpellier, 27-30 août. Récupéré de :

- <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/314-le-travail-collectif-des-enseignants-en-questions>
- Masciotra, D. et Mezzo, F. (2009). L'agir compétent : une approche situationnelle. Dans D. Masciotra et F. Mezzo, *Développer un agir compétent*. (p. 61-84). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Masselot, P. et Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, 56, 15-32.
- Masselot, P. et Robert, A. (2012). Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique. Dans M. Altet, M., Bru et C. Blanchard-Laville. *Observer les pratiques enseignantes*. (p. 69-82). Paris, France : L'Harmattan.
- Mathieu, J.E. et Zajac, D.M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment, *Psychological Bulletin*, 108(2).
- Maurand-Valet, A. (2010, mai). Choix méthodologiques en sciences de gestion : pourquoi tant de chiffres ? Crises et nouvelles problématiques de la Valeur, Nice, France. récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00479481/document>
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, (139), 65-85.
- Mayen, P., Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Merhan, F., Jorro, A. et De Ketele, J.-M., (Dir.) (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Meyer, J.P. (1997). Organizational commitment. Dans C.L. Cooper et I.T., Robertson, (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*. Vol. 12 (p. 175-228). Chichester, UK : John Wiley.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer J.P. & Allen N.J. (1997). *Commitment in the workplace. Theory, research and application*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Meyer, J.P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Meyer J.P., Stanley L.J. & Parfyonova N.M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 1-16.
- Mias, C., (1998). *L'implication dans le travail social*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mias, C. et Bataille, M. (2013). L'engagement professionnel du point de vue de l'implication et des représentations professionnelles. Dans J.-M. De Ketele et A. Jorro, *L'engagement professionnel en éducation et Formation*. (p. 153-164). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Michelot, C. (2010). Les nouveaux rôles enseignants. Dans B. Raucent, C. Verzat, L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants*. (pp. 343-369). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Milieu. (s. d.), Dans *Ortolang*. Centre national de ressources lexicales et textuelles. Récupéré de : <http://www.cnrtl.fr/definition/milieu>
- Moncet, M.-C., (1998). Le savoir transmis en formation initiale. *Soins-Formation-Pédagogie-Encadrement*, 26, 12-14.
- Mornata, C. et Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail, à quelles conditions ? Dans E. Bourgeois et M. Durand (Eds.). *Apprendre au travail*. (p. 53-67). Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Mowday, R.T., Steers, R.M. & Porter, L.M. (1979). The measurement of organizational commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mucchielli, R. (1996). *L'interview de groupe*, Paris, France : ESF éditeur.
- Hayden, J., Smiley, R., Alexander, M. A., Kardong-Edgren, S. & Jeffries, P. (2014, July). The NCSBN National Simulation Study: A Longitudinal, Randomized, Controlled Study Replacing Clinical Hours with Simulation in Prelicensure Nursing Education. *Journal of Nursing Regulation*, 5(2). Supplement, S3-S40. Récupéré de : [http://www.journalofnursingregulation.com/article/S2155-8256\(15\)30062-4/fulltext](http://www.journalofnursingregulation.com/article/S2155-8256(15)30062-4/fulltext)
- Ng, G. & Ruppel, H. (2016, February). Nursing Simulation Fellowships: An Innovative Approach for Developing Simulation Leaders, *Clinical Simulation in Nursing*, 12(2), 62-68. Récupéré de : [https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399\(15\)00099-7/fulltext?code=ecsn-site](https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399(15)00099-7/fulltext?code=ecsn-site)
- Noël-Hureaux, E., (2005). Quelles perspectives pour les formateurs en soins infirmiers ? *Education Permanente*, 165, 189-199.
- Noël-Hureaux, E. (2015, juin). Universitarisation des savoirs infirmiers et professionnalisation des acteurs. Dans *Coopérer, Actes de la Biennale 2015*, Paris, France. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188454>
- Nyssen, A.S. (2005). Simulations dans le domaine de l'anesthésie. Etude et réflexions sur les notions de validité et de fidélité. Dans P. Pastré (dir.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. (p. 269-283). Toulouse, France : Octarès.
- Ollivier, D. et Tanguy, C. (2008). *Génération Y, mode d'emploi*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Paige, J.B. & Morin, K.H. (2015, January). Using Q-Methodology to Reveal Nurse Educators' Perspectives about Simulation Design. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(1), 11-19. Récupéré de : [https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399\(14\)00172-8/pdf?code=ecsn-site](https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399(14)00172-8/pdf?code=ecsn-site)
- Paillé, P. (2007). Les relations entre le soutien organisationnel perçu, les comportements de citoyenneté organisationnelle et l'intention de quitter l'organisation. *Bulletin de psychologie*, 490 (4), 349-355. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2007-4-page-349.htm>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3ème édition. Paris, France : Armand Colin.
- Pana-Martin, F., *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisée*. Thèse de doctorat en Sociologie. Conservatoire national des arts et métiers.
- Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerand, R. (2016). *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués*. Bruxelles, Belgique, De Boeck Supérieur.
- Pastré P., (1997). Didactique professionnelle et développement, *Psychologie française*, 42(1), 89-100.
- Pastré P., (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, p. 13-35.
- Pastré, P. (2002, janv., fév., mars). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2005). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. Dans P. Pastré (dir.) *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. (p.18-40). Toulouse, France : Octarès.
- Pastré, P., (2007), Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 81-93.

- Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Pastré, P., (2011b). L'Ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, (p. 401-421). 3^e éd., Paris, France : Dunod.
- Pastré, P. (2011c, nov.). Situations d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en Education*, 12, 12-25.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Patin, B. (2005). Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(67-68), 163-178.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente, La logique de la compétence (I)*, 140(3), 123-144.
- Perrier, C. (2014, septembre). L'apprentissage du raisonnement clinique infirmier par vignette clinique courte : étude exploratoire. *Recherche en soins infirmiers*, 118, 52-61.
- Phrampus, P.E. & O'Donnel, J.M. (2013). Debriefing in Simulation Education – Using a Structured and Supported Model. Symposium on Nursing Simulation. (WISER). In A.I. Levine, S. DeMaria, A.D. Schwartz and A.J. Sim. *The Comprehensive Textbook of Healthcare Simulation*. (p. 73-84). New York, NY: Springer. Récupéré de : https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5993-4_6
- Piot, T. (2004). L'engagement professionnel des formateurs : mobilisation et réflexivité professionnelles en formation. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 11, 51-62.
- Piot, T. (2006). *De l'équipe au collectif de travail en formation : le rôle d'une image opérative partagée*. Actes du congrès de l'AREF, Montpellier, 27-30 août. Récupéré de : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/314-le-travail-collectif-des-enseignants-en-questions>
- Piot, T. (2012). Observer les pratiques enseignantes : question de méthodologie. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville, *Observer les pratiques enseignantes*. (p. 111-127). Paris : L'Harmattan.
- Piot, T. (2014). De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation: le rôle d'une image opérative partagée. *Questions vives*, 21. Récupéré de <https://journals.openedition.org/questionsvives/1512>
- Piot, T. (2015). Les ressources mobilisées par les diplômés en soins infirmiers en début de carrière. *Les sciences de l'éducation – pour l'Ère nouvelle*. 48(4), p. 103-123. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2015-4.htm>
- Poikela, P. & Teräs, M. (2015, April). A Scoping Review: Conceptualizations and Pedagogical Models of Learning in Nursing Simulation. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1023-1033. Récupéré de : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1063622>.
- Poisson, M. (2010, août). Ifsi : des monitrices aux formateurs-enseignants, histoire et perspectives. *Soins cadres*, 75, 24-28.
- Policard, F. (2014, juin). Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'inter professionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives, *Recherche en soins infirmiers*, 117, 31-46.
- Policard, F. (2015). Optimiser le débriefing d'une séance de simulation en santé. *Soins cadres*, 94, 51-54.

- Porter, E. (1950). *An introduction to therapeutic counseling*. Boston : Houghton, Mifflin.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover among Psychiatric Technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Postic, M. (2016, avril). Le style du cadre de santé formateur en Ifsi : à la recherche de la cohérence. *Perspective soignante*, 55, 97-117.
- Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Pottier, P. (2013). Théories de l'apprentissage et simulation. Le point de vue du professionnel de santé enseignant. Dans S. Boët, J.-C. Granry et G. Savoldelli, *La simulation en santé : de la théorie à la pratique*. (p. 15-24). Paris, France : Springer-Verlag.
- Pouliquen, Y. et Houze, A.-C. (2009, octobre). *Un format pédagogique articulant les trois composantes de la conduite motrice : penser, s'investir et réaliser*. Dossiers de l'EPS de l'Académie de Rennes, n°1. Récupéré de <http://espaceeducatif.ac-rennes.fr>
- Pragmatique. (s.d.), Dans *Ortolang*. Centre national de ressources lexicales et textuelles. Récupéré de : <http://www.cnrtl.fr/definition/pragmatique>
- Pratt, D.D. & associates, (1998), *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger, Publishers.
- Press, M.M., & Prytula M. (2018, February). Faculty Experiences with Integrating Mandated High-Fidelity Human Patient Simulation (HF-HPS) Into Clinical Practice: A Phenomenological Study. *International Journal of Nursing Education Scholarship*. 3;15(1).
- Quilici, A.P., Bicudo A.M., Gianotto-Oliveira R., Timerman S., Gutierrez F., & Abrão K.C. (2015, Nov.). Faculty perceptions of simulation programs in healthcare education. *International Journal of Medical Education*. 22(6), 166-171. Récupéré de : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4662865/>.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Pastré et P. Rabardel. *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. (p. 11-29). Toulouse, France : Octarès.
- Randon, S. (2012, août). Le rapport à leur organisation des infirmières : les engagées localement. 30^{ème} université d'été de l'Institut d'Audit Social, Dijon, France. p. 1-12. Récupéré de : https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/748847/filename/Audit_social_entre_risques_et_ethique_IAS_2012.pdf
- Rapport IGAS N°2016-123R / IGAENR N°2017-043. (2017, juin). *Pour une meilleure intégration des formations paramédicales à l'université : mise en œuvre des mesures 5, 6 et 13 de la Grande conférence de santé*. Récupéré de : <http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2016-123R.pdf>
- Ratinaud, P. (2009). Récupéré de : <http://iramuteq.org/>
- Ratinaud, P., Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE aux « gros » corpus et stabilité des « mondes lexicaux » : analyse du « CableGate » avec IRAMUTEQ. Récupéré de : <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Ratinaud,%20Pierre%20et%20al.%20-%20Application%20de%20la%20methode%20Alceste.pdf>

- Raynaud, D. (2006). Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? *L'année sociologique*, (56)2, p. 309-329. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2006-2-page-309.htm#no4>
- Reinert, M. (1999). Quelques interrogations à propos de l' « objet » d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse « Alceste ». *Langage et société*, 90, 57-70. Récupéré de : <https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2897>.
- Riehl, C. et Stipple, J. (1996, winter). Making the most of time and talent: secondary school organizational climate, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 873-901.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *La Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Robert-Guillot, M.N. (2015). *Apprendre, tenir et reprendre le métier : entre expériences vécues et conception continuée de formation. Conseiller les agriculteurs en grandes cultures*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Rogalski, J. (2005). Le travail collaboratif dans la réalisation des tâches collectives. Dans J. Lautrey et J.-F. Richard (Éds.), *L'intelligence*. (p. 147-159). Paris, France : Hermès.
- Rogalski, J. (2007, juin). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. Séminaire international 11-15 juin 2007. CIEP. Récupéré de : http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf
- Rogalski, J., et Robert, A. (2015). De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs. Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire. *Raisons Éducatives*, 19, 95-114.
- Rogalski, J., et Samurçay, R. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. *Le travail humain*, 61(4), 333-359.
- Rogers, C.R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris, France : Dunod. (Ouvrage original paru en 1961 sous le titre *On Becoming a Person*). Boston, MA : Houghton Mifflin Company.
- Roulin, V. (2014). *L'activité du formateur lors d'une séance de débriefing post-simulation: une tension entre prescription et improvisation*. Université de Genève. Mémoire de Maîtrise. Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:44147>
- Rudolph J.W., Simon R., Dufresne R.L., & Raemer D.B. (2006, March). There's no such thing as a "non-judgmental" debriefing: a theory and method for debriefing with good judgment. *Simulation in Healthcare*, 1(1) 49-55.
- Rudolph, J.W., Simon, R., Rivard, P., Dufresne, R.L., & Raemer, D.B., (2007). Debriefing with good judgment: combining rigorous feedback and genuine inquiry, in *Anesthesiology Clin*, 25, 361–376.
- Rudolph, J.W., Simon, R., Raemer, D.B. & Eppich, M.D. (2008, Nov.). Debriefing as formative assessment: closing performance gaps in medical education. *Academic Emergency Medicine*, 15(11)1010-16. Récupéré de : <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00248.x>
- Samurçay, R. (2005). Concevoir des situations simulées pour la formation professionnelle. Dans P. Rabardel et P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception*. (p. 53-71). Toulouse, France : Octarès.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71–72.
- Saint-Jean, M., Lafranchise, N., Lepage, C. et Lafortune, L. (Dir.) (2017). *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing*. Montréal, Canada : Presses universitaires du Québec.

- Samurçay, R. et Pastré, P. (1995), La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences au travail. *Education permanente*, 123, 34-42.
- Savoldelli, G. et Boët, S., (2013). Séance de simulation : du briefing au débriefing. Dans S. Boët, J.-C. Granry et G. Savoldelli, *La simulation en santé ; de la théorie à la pratique*. (p. 313-328). Paris, France : Springer-Verlag.
- Schaeffer, J.-M., (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris, France : Le Seuil.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflective Practitioner*. New York, NY : Basic Books).
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (dir.) (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse, France : Octarès.
- Shellenbarger, T. & Edwards, T. (2012, July-August), Nurse Educator Simulation: Preparing Faculty for Clinical Nurse Educator Roles, *Clinical Simulation in Nursing*, 8(6), 249-255.
- Simes, T., Roy, S., O'Neill, B., Ryan, C., Lapkin, S., & Curtis, E. (2018, January). Moving nurse educators towards transcendence in simulation comfort. *Nurse Education in Practice*, 28, 218-223. Récupéré de : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595316302827>
- Simon R, Raemer D.B. & Rudolph J.W. (2010). *Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (DASH)© Rater's Handbook*. Boston, Massachusetts: Center for Medical Simulation. Récupéré de : <https://harvardmedsim.org>
- Simoneau, I.L., Ledoux, I. et Paquette, C. (2012). Efficacité pédagogique de la simulation clinique haute-fidélité dans le cadre de la formation collégiale en soins infirmiers, Sherbrooke, Québec : Cégep de Sherbrooke. Récupéré de : <https://cdc.qc.ca/parea/788254-simoneau-simulation-clinique-soins-infirmiers-sherbrooke-PAREA-2012.pdf>
- Simoneau, I.L. et Paquette, C. (2014). *Pédagogie par la simulation clinique haute fidélité dans la formation collégiale en santé, Rapport de recherche*. Sherbrooke, Québec : Cégep de Sherbrooke. Récupéré de : <https://cdc.qc.ca/parea/788796-simoneau-paquette-pedagogie-simulation-clinique-formation-collegiale-sante-sherbrooke-PAREA-2014.pdf>.
- Simoneau, I.L. et Pilote, B. (2017). Effets d'une séquence d'enseignements évolutifs assistés par la simulation clinique sur l'acquisition des connaissances en cardiologie chez des étudiants du programme soins infirmiers 180.A0. Rapport de recherche. Sherbrooke, Québec : Cégep de Sherbrooke. Récupéré de : <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34770/simoneau-pilote-effet-sequence-enseignements-evolutifs-simulation-clinique-cardiologie-soins-inf-ste-foy-sherbrooke-PAREA-2017.pdf>
- Simulation. (s.d.), Dans *Ortolang*. Centre national de ressources lexicales et textuelles. Récupéré de : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/simulation>.
- Solinger, O.N., Van Olffen, W., & Roe, R.A. (2008). Beyond the Three-Component Model of organizational commitment, *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 70-83.
- Soulé, Y. (2014). Communication au CNDP. Récupéré de : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/soule/soule.htm>
- Spector, P. (2011). *Psychologie du travail et des organisations*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (3). Récupéré de : <https://journals.openedition.org/ripes/1124>
- Stumpf, A. et Sonntag, M., (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité

- personnelle ? *Questions Vives*, 5(11), 177-191. Récupéré de : <http://questionsvives.revues.org/574>
- Svandra, P. (2014). *L'éthique soignante. Réflexions sur les principaux enjeux du soin*. Paris : Seli Arslan.
- Szilas, N. (2017). Vers les simulations sociales pédagogiques, et au-delà : du réel au virtuel, du social au narratif. *Raisons éducatives*, 21(1), p. 113-128. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2017-1.htm>
- Tanda-Soyer, N. et Eymard, C., (2012, juillet). Etat des lieux de l'initiation à la recherche en formation initiale en soins infirmiers. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.*, Paris, France. Récupéré de : http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/nicole-tanda-soyer-chantal-eynard-com-n-139-atelier-20_1363957765830.pdf
- Tanda-Soyer, N., Eymard, C. et Alderson, (2014, mars). Etat des lieux de l'initiation à la recherche en formation initiale en soins infirmiers : recherche et professionnalisation. *Recherche en soins infirmiers*. 116, 70-80.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (Dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Thébault, J. (2013). *La transmission professionnelle : processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personnels soignants dans un Centre Hospitalier Universitaire*. Thèse de doctorat en sociologie. CNAM.
- Theureau, J. (1979). *L'analyse des activités des infirmiers(ères) des unités de soins hospitalières*, Collection de Physiologie du Travail et d'Ergonomie, n° 64. Paris, France : CNAM. Récupéré de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-69939-9_153
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Thiévenaz, J. (dir.). (2014). S'étonner pour apprendre. *Education permanente*, 200(3)
- Thiévenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage*. Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur.
- Thomas, CM. & Kellgren, M. (2017, July). Benner's Novice to Expert Model: An Application for Simulation Facilitators. *Nursing Science Quarterly*. 30(3), 227-234. Récupéré de : <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894318417708410>.
- Tourette-Turgis, C. et Thievenaz, J. (2014). L'éducation thérapeutique du patient : champ de pratique et champ de recherche. *Savoirs*, 35, 9-48.
- Triby, E. (2010, septembre). L'approche compétences comme séparation des acteurs de l'alternance. À propos de la réforme de la formation des soignants, *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève. Récupéré de : <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-z/activites-pratiques-et-paradigmes-professionnels/Lapproche%20competences.pdf>
- Triby, E. (2013). Théories de l'apprentissage et simulation. Point de vue de la didactique professionnelle. Dans S. Boët, J.C. Granry et G. Savoldelli. *La simulation en santé, de la théorie à la pratique*. (p. 25-32). Paris, France : Springer-Verlag.

- Vacher, Y. (2015). Rapports des formateurs à l'expérience du formé. Quelques profils dans la formation initiale des enseignants. Dans E. Charlier, J.-F. Roussel et S. Boucenna, *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs* (p. 77-90). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Vadcar, L. (2017). Réflexions à propos de la conception d'environnements de formation par la simulation : le cas de la formation médico-chirurgicale. *Raisons éducatives*, 21(1), p. 81-96. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2017-1.htm>
- Van Belleghem, L. (2018). La simulation de l'activité en conception ergonomique : acquis et perspectives, *Activités*, 15(1). Récupéré de : URL : <http://journals.openedition.org/activites/3129>.
- Vandenbergh, C. (1998, printemps). L'engagement des salariés dans l'entreprise : les liens entre le modèle tridimensionnel de Meyer et Allen et le changement organisationnel par réduction de main d'œuvre. *Interactions*, 2(1).
- Vandenbergh, C., Landry, G. et Panaccio, A. (2009). L'engagement organisationnel. Dans J. Rojot, P. Roussel et C. Vandenbergh. *Comportement organisationnel - Théories des organisations, motivation au travail, engagement organisationnel* (1ère édition, Vol. 3, p. 275-304). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Van Campenhout, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 4^e édition. Paris, France : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Note de synthèse, Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, Récupéré de : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00656079/document>.
- Veyrunes, P., Imbert, P. et San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un "format pédagogique", *Education & Didactique*, 8(3), 81-94.
- Vidal-Gomel, C. (2018). Introduction. Dans C. Vidal-Gomel (Dir.) *Analyses de l'activité*. (p. 7-13). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Vidal-Gomel, C., Boccara, V., Rogalski, J. et Delhomme, P. (2008). Les activités de guidage des formateurs au cours d'un audit destiné à des conducteurs expérimentés et âgés. *Travail & Apprentissage*, 2, 46-64. Récupéré de : <https://www.researchgate.net/publication/264547677>
- Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhine, P. et Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. Dans P. Fauquet-Alekhine et N. Pehuet (Coord.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation*. (p. 115-141). Toulouse, France : Octarès.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante, *Recherche et Formation*, 56, 95-108.
- Vygotski, L. (1934/1992). *Pensée et Langage*, (2^e éd., traduit par F. Sève). Paris, France : Editions sociales.
- Wagemann, L. et Percier, M. (1995). *Contribution à l'étude de la formation à la gestion de processus continus. Le cas de l'entraînement sur simulateur machine des élèves officiers de la marine marchande*. Thèse de Doctorat en didactique professionnelle, Paris : EPHE.

- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de littérature anglophone. *Education et didactique*, 1(6). Récupéré de : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1287>
- Wazonis, A.R. (2016, Sept., Oct.). Faculty Descriptions of Simulation Debriefing in Traditional Baccalaureate Nursing Programs. *Nursing Education Perspectives*, 37(5), 262-268. Récupéré à : <https://www.nursingcenter.com/cearticle?an=00024776-201609000-00005>
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*, Paris. France : Pocket.
- Wenner, M. (2010). *L'engagement professionnel infirmier*. Paris, France : Seli Arslan.
- White M, (2017, January). Keep Calm and Simulate On: Faculty Experiences and Insights Into Implementing Best Practices in *Simulation, Teaching and Learning in Nursing*, 12(1), 43-49.
- Wouters, P. et Frenay, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser. Dans *L'engagement professionnel en éducation et en formation* (p. 125-152). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Yenneck, N. (2014). *Contribution de l'intérêt situationnel à une reconsidération de la satisfaction dans la formation pour adultes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre.
- Zaccaï-Reyners, N. (2005). Fiction et typification. *Methodos* (5) Récupéré de : <http://methodos.revues.org/378>.
- Zitzelsberger, H., Coffey, S., Graham, L., Papaconstantinou, E. & Anyinam, C. (2017). Exploring Simulation Utilization and Simulation Evaluation Practices and Approaches in Undergraduate Nursing Education. *Journal of Education and Practice*. 8(3). Récupéré de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131768.pdf>
- Zulkosky K., Husson N., Kamerer J. & Fetter M. (2014, October). Role of Clinical Faculty During Simulation in National Simulation Study, *Clinical Simulation in Nursing*, 10(10), 529-531. Récupéré de : [https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399\(14\)00089-9/pdf?code=ecsn-site](https://www.nursingsimulation.org/article/S1876-1399(14)00089-9/pdf?code=ecsn-site)

Annexes

Annexes

Sommaire des annexes

<i>ANNEXE I : ECHELLE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL, MEYER ET ALLEN (1997)</i>	<i>III</i>
<i>ANNEXE II : COURRIER AUX DIRECTEURS D'IFSI</i>	<i>IV</i>
<i>ANNEXE III : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES DIRECTEURS D'IFSI</i>	<i>V</i>
<i>ANNEXE IV : GUIDE D'ENTRETIEN FORMATEUR POUR L'ÉLABORATION DES PROFILS (ÉTAPE 1)</i>	<i>VIII</i>
<i>ANNEXE V : FORMULAIRE DE DROIT D'ENREGISTREMENT</i>	<i>XIV</i>
<i>ANNEXE VI : EXEMPLE DE GUIDE POUR L'ENTRETIEN À DISTANCE AVEC ANNE</i>	<i>XV</i>
<i>ANNEXE VII : SONDAGE ÉTUDIANT ET PRATIQUES SIMULÉES IFSI</i>	<i>XVI</i>
<i>ANNEXE VIII : MESURES DES INDICATEURS DE FORMES ET DE LOGIQUES D'ENGAGEMENT POUR LES SEIZE FORMATEURS</i>	<i>XVII</i>
<i>ANNEXE IX : EVALUATIONS INTER-JUGES (1) POUR CLÉMENT, FRANCK ET HERVÉ</i>	<i>XIX</i>
<i>ANNEXE X : EVALUATIONS INTER-JUGES (2) POUR ANNE, IRÈNE, KATIA, PAULA ET MARC</i>	<i>XXIII</i>
<i>ANNEXE XI : MESURES DES TEMPS DE PAROLE DES FORMATEURS AU COURS DES DÉBRIEFINGS, ET COMMENTAIRES SUR LEURS PRATIQUES</i>	<i>XXVIII</i>

Annexe I : Échelle de mesure de l'engagement organisationnel, Meyer et Allen (1997)

Items of the affective, continuance and normative commitment scales, from Meyer & Allen, 1997⁸⁶ (Traduction libre)

Affective Commitment Scale		Items mesurant l'engagement affectif
1	<i>I would be very happy to spend the rest of my career in this organization</i>	<i>Je serais très heureux de passer le reste de ma carrière dans cette organisation</i>
2	<i>I really feel as if this organization's problems are my own</i>	<i>Je considère vraiment les problèmes de cette organisation comme les miens</i>
3	<i>I do not feel like 'part of the family' at my organization</i>	<i>Je ne me considère pas comme « faisant partie de la famille » par rapport à mon organisation (R)</i>
4	<i>I do not feel 'emotionally attached' to this organization</i>	<i>Je ne me sens pas attaché émotionnellement à cette organisation (R)</i>
5	<i>This organization has a great deal of personal meaning for me</i>	<i>Cette organisation a beaucoup de signification pour moi</i>
6	<i>I do not feel a strong sense of belonging to my organization</i>	<i>Je ne ressens pas un fort sentiment d'appartenance à mon organisation (R)</i>

Continuance Commitment Scale items		Items mesurant l'engagement calculé
7	<i>It would be very hard for me to leave my organization right now, even if I wanted to</i>	<i>Ce serait très dur pour moi de quitter mon organisation actuellement, même si je l'avais choisi</i>
8	<i>Too much of my life would be disrupted if I leave my organization</i>	<i>Ma vie serait trop perturbée si je quittais mon organisation</i>
9	<i>Right now, staying with my job at this organization is a matter of necessity as much as desire</i>	<i>À l'heure actuelle, rester dans mon emploi dans cette organisation est une question de nécessité autant que de désir</i>
10	<i>I believe I have too few options to consider leaving this organization</i>	<i>J'estime que j'ai trop peu d'options pour envisager de quitter cette organisation</i>
11	<i>One of the few negatives consequences of leaving this organization would be the scarcity of available alternatives elsewhere</i>	<i>L'une des quelques conséquences négatives de quitter cette organisation serait la pénurie d'alternatives offertes ailleurs</i>
12	<i>One of the major reasons I continue to work for this organization is that leaving would require considerable personal sacrifice</i>	<i>L'une des principales raisons qui ferait que je continue à travailler pour cette organisation serait le sacrifice personnel considérable que ce départ exigerait</i>

Normative Commitment Scale items		Items mesurant l'engagement normatif
13	<i>I do not feel any obligation to remain with my organization</i>	<i>Je ne me sens aucune obligation à rester dans mon organisation</i>
14	<i>Even if it were to my advantage, I do not feel it would be right to leave</i>	<i>Même si c'était à mon avantage, je ne me sentirais pas le droit de quitter mon organisation</i>
15	<i>I would feel guilty if I left this organization now</i>	<i>Je me sentirais coupable si je quittais mon organisation maintenant</i>
16	<i>This organization deserves my loyalty</i>	<i>Cette organisation mérite ma loyauté</i>
17	<i>I would not to leave my organization right now because of my sense of obligation to it</i>	<i>Je ne voudrais pas quitter mon organisation maintenant par sens du devoir vis-à-vis d'elle</i>
18	<i>I owe a great deal to this organization</i>	<i>Je dois beaucoup à cette organisation</i>

⁸⁶https://www.academia.edu/1761099/Evaluation_of_Allen_and_Meyer_s_Organizational_Commitment_Scale_A_Cross-Cultural_Application_in_Pakistan

Annexe II : Courrier aux directeurs d'IFSI

Madame/Monsieur le Directeur de l'IFSI X,

Mesdames, Messieurs les formateurs,

Dans le cadre de ma thèse en sciences de l'éducation, je m'intéresse aux dispositifs de formation qui utilisent la « simulation clinique pleine échelle » et en particulier à l'activité des formateurs qui conçoivent et mettent en œuvre ces séquences pédagogiques.

L'objet de ma recherche est d'étudier comment ils se saisissent de ce format et le mettent en œuvre.

Pour mener à bien cette étude, je suis à la recherche d'au moins 3 IFSI qui utilisent ce format pédagogique de manière régulière dans leurs enseignements. Mon objectif est de rencontrer et d'observer au moins 4 formateurs dans chacun de ces IFSI, qu'ils soient novices (au moins un an et au moins six séances à leur actif) ou plus expérimentés dans cette activité.

Mon protocole de recherche, basé sur l'analyse de l'activité du formateur, se déroulera en plusieurs temps :

Temps 1 : Interviews

- un **entretien préalable** avec le directeur de l'IFSI
- un **entretien préliminaire** avec chaque formateur volontaire (environ 1h30 à 2h)

Temps 2 : Observation et entretien « à chaud »

- une **observation d'une séance de simulation** conduite par **chaque formateur** inclus dans le protocole (préparation et animation de la séance, pauses et clôture de la séance comprises). Si ces séances sont co-animées par deux ou plusieurs formateurs engagés dans le protocole, l'observation sera commune pour ces derniers, ou ciblée sur le formateur volontaire le cas échéant.
- un **entretien à chaud**, après le départ des étudiants (de 10 minutes environ) visera à recueillir les réactions et impressions du formateur sur le déroulement de la séance.

Temps 3 : Entretien de type explicitation

- un **entretien de type explicitation** aura lieu si possible le lendemain ou dans les jours suivant la séance. Il se basera sur les traces de l'activité : il visera à identifier ce qui a guidé son action et ses choix à différents moments de la séance (durée estimée : 1h30 à 2h).

Temps 4 : Entretien a posteriori

- Un **entretien semi-directif a posteriori**, à distance de 6 mois au moins, avec chaque formateur ayant participé à l'étude visera à identifier la perception d'évolution de son engagement et de sa pratique dans cette activité (durée estimée : 1h).
- À distance, une rencontre avec les formateurs sera organisée à l'issue des phases précédentes : il aura une visée de présentation des résultats de l'étude (durée estimée : 1h30 à 2h).

Sur le temps 2, un **sondage en ligne auprès des étudiants** ayant participé à la séance peut être envisagé. Cette éventualité fera l'objet d'un accord avec les formateurs.

Chaque entretien sera enregistré à des fins d'analyse et anonymisé, ainsi que chaque séance observée.

Je reste à votre disposition et à celle des formateurs pour venir vous présenter ce projet de recherche et en expliquer plus précisément son déroulement et les conditions de sa restitution.

Annexe III : Guide d'entretien avec les directeurs d'IFSI

Objectifs

- Obtenir des éléments relatifs à l'IFSI : nombre d'ESI, effectif de formateurs (dont faisant fonction de CDS), nombre de formateurs titulaires d'un master, de DU (dont DU de simulation), ... ;
- Connaître la genèse de l'activité SCPE au sein de l'IFSI (historique, opportunités, personnes) ;
- Identifier la place de la SCPE dans le projet pédagogique de l'IFSI, du point de vue institutionnel, et les enjeux liés à son développement ;
- Identifier des éléments relatifs à la culture socio-organisationnelle de l'institut ;
- Identifier l'équipe de formateurs engagés dans l'activité SCPE : nombre de formateurs concernés, perception de leur engagement, de leur autonomie, des moyens qu'ils se donnent pour conduire l'activité ;
- Identifier les moyens matériels, humains, que l'institut (le directeur) met à disposition des formateurs pour mettre en œuvre l'activité ;
- Identifier les freins à la mise en œuvre, à la pérennité de l'activité dans l'institut ;
- Identifier le ressenti du directeur vis-à-vis de l'activité, son état d'esprit, le soutien qu'il manifeste à son développement et à la professionnalisation des formateurs pour conduire cette activité.

Cet entretien sera croisé avec les entretiens formateurs, afin d'identifier les points relatifs à l'environnement et au soutien institutionnel.

Guide d'entretien

Comme vous le savez, je m'intéresse à la simulation clinique pleine échelle⁸⁷ et en particulier aux pratiques pédagogiques des formateurs. Mon but est de mieux comprendre ces pratiques, et l'environnement dans lequel elles se réalisent, et non de les juger, ni de juger l'établissement. Mon approche est une approche compréhensive.

Cet entretien (d'une vingtaine de questions et d'une durée d'environ 45 minutes) a pour but le recueil de votre point de vue, en tant que directeur d'IFSI, sur l'activité SCPE mise en œuvre dans votre institut et vise à connaître des éléments de l'environnement institutionnel dans lequel s'organise cette activité. Je souhaite enregistrer cet entretien afin de faciliter le traitement des données ; acceptez-vous le principe de l'enregistrement ? (*Signature de l'autorisation d'enregistrement*)

Je vais commencer par quelques questions générales afin de situer votre IFSI et votre équipe, puis viendront des questions ciblées sur l'activité SCPE.

⁸⁷ C'est-à-dire la simulation qui utilise un simulateur (mannequin ou patient simulé) afin de mettre les étudiants en situation (sur la base d'un scénario), et de l'amener ensuite à débriefer sa pratique.

	Questions	Questions de relance	Objectifs
Q1	Pourriez-vous me décrire les caractéristiques ou particularités de votre institut dans les grandes lignes ?	Réseau d'instituts ? Nombre d'étudiants par promotion ?	Situer la taille de l'IFSI, ses particularités (public/privé), etc.
Q2	Combien y a-t-il de formateurs dans l'équipe pédagogique ?	Sont-ils tous cadres ? sinon, combien y a-t-il de « faisant fonction » de cadre ?	Identifier le potentiel de ressources au sein de l'institut
Q3	Y a-t-il des formateurs qui possèdent des diplômes et titres universitaires ?	Combien ? Quels sont les diplômes que possèdent les formateurs ?	
Q4	Comment caractériseriez-vous l' organisation du travail (en général) au sein de votre IFSI ?	Organisation par « année de formation ? », en transversal ? Pourquoi ce choix d'organisation ? Nb, fréquence des réunions pédagogiques ?	Identifier la culture socio-organisationnelle de l'institut (collaborative / cloisonnée)
Q5	Quelle est la genèse du développement de la SCPE dans votre IFSI ?	Quel a été l' évènement déclencheur ? Est-ce une initiative des formateurs ou une proposition/demande de votre part ? Qui est à l' origine ? Depuis quand la SCPE est-elle mise en œuvre ?	Identifier la part d'autodétermination des formateurs (facteur d'engagement), l'ancienneté de l'expérience
Q6	La SCPE s'adresse-t-elle à la formation initiale ou continue ?	Pour quels types d'enseignements ? Dans quels contextes est-elle utilisée ?	Identifier la diversité des publics et de l'offre de formation, et ce que le directeur en connaît (sa proximité)
Q7	Quelle est la place de la SCPE dans le projet pédagogique de l'IFSI ?		Identifier la place et la valeur accordée à la SCPE de la part de l'institut (soutien, enjeux)
Q8	La SCPE est mise en évidence sur votre site internet ou votre plaquette de présentation. Pourquoi ce choix ?	Et / ou : Pour vous, la SCPE est-elle un élément de promotion de votre institut ? Pourquoi ? Que représente-t-elle pour vous ,	
Q9	Quel est, pour vous directeur, l'intérêt pédagogique de la SCPE ?		Identifier la valeur pédagogique accordée à la SCPE, d'un point de vue institutionnel
Q10	Comment s'organise l'activité SCPE dans votre IFSI ?		Identifier l'autonomie des formateurs, les moyens mis en œuvre, etc.
Q11	Tous les formateurs participent-ils à l'activité SCPE ?	Pour quelles raisons ? Combien de formateurs pratiquent la SCPE ? Ceux qui participent ont-ils choisi de s'y engager ? ou les avez-vous affectés sur cette activité / ou compétence ?	Identifier les facteurs motivationnels perçus, Repérer le nombre de formateurs SCPE / nb de ceux volontaires pour participer à la recherche
Q12	<i>Si les formateurs ont choisi de s'engager dans l'activité</i> : Quel est, selon vous, le profil des formateurs qui s'engagent dans la SCPE dans votre IFSI ?	Y a-t-il un « profil » particulier , selon vous ? Pourquoi ceux-là selon vous ?	Identifier des éléments caractéristiques des profils (attirait pour les pédagogies actives, aptitude au changement et à la réflexivité, ...)

Q13	Pensez-vous que, pour un formateur, il faille développer des compétences particulières pour concevoir et mettre en œuvre des séances de SCPE ?	Quelles compétences ? En quoi seraient-elles particulières ou spécifiques ?	Identifier la perception de la SCPE comme une place forte
Q14	Comment percevez-vous l' implication des formateurs de votre IFSI dans cette activité ?	Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?	Degré d'engagement perçu par le directeur de la part du collectif, Identifier les éléments moteurs, etc.
Q15	Comment l'activité SCPE est-elle perçue par les autres formateurs , selon vous ?	Existe-t-il une adhésion ou des résistances vis-à-vis de la SCPE chez les autres formateurs ? Comment cela s'explique-t-il à votre avis ?	Identifier les ressources/freins de l'environnement (collectif de formateurs)
Q16	Quels sont les moyens ou ressources mis en place par l'institut pour le développement de la SCPE ?	Pouvez-vous développer / préciser ?	Identifier le soutien institutionnel à l'activité
Q17	Quelle est votre politique de formation des formateurs vis-à-vis de la SCPE ?	Pouvez-vous expliciter ces choix ?	Identifier le soutien de la direction au DP
Q18	Quels sont les enjeux du développement de la SCPE dans votre IFSI , pour vous, en tant que directeur ?	Pour quelles raisons ?	Identifier la SCPE comme « place forte » (facteur d'engagement)
Q19	Quels sont (ou seraient), selon vous, les freins au développement de la SCPE dans votre institut ?	Pour quelles raisons ?	Identifier les facteurs externes de désengagement
Q20	Quel est, selon vous, l' impact de l'activité SCPE sur le collectif de formateurs ?	En quoi peut-elle être un levier de développement professionnel pour les formateurs? Pour quelles raisons ?	Identifier les effets perçus de la SCPE sur le collectif de formateurs (climat social, travail collaboratif et DP) ?
Q21	Existe-t-il des temps (formels ou informels) de réflexivité sur les pratiques pour les formateurs dans votre institut ?	A quels moments faites-vous référence ? Quels types de dispositifs ? Si oui, tous les formateurs y participent-ils ? à votre connaissance, les formateurs simulation y participent-ils ?	Identifier les opportunités de réflexivité sur les pratiques
Q22	Avez-vous quelque chose à ajouter ?	Voyez-vous d'autres éléments à ajouter que nous n'aurions pas évoqués et qui vous paraîtraient importants ?	

Annexe IV : Guide d'entretien Formateur pour l'élaboration des profils (étape 1)

Rappel du contexte de la recherche et du protocole prévu :

Comme vous le savez, je m'intéresse à la SCPE et en particulier à la manière dont les formateurs s'en saisissent et l'utilisent. L'objet de ma recherche est d'étudier votre activité dans ces dispositifs. Mon but est de mieux comprendre les pratiques pédagogiques et ce qui les détermine, non de les juger !

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à ma recherche. Tout d'abord, je vous renouvelle l'assurance que les données recueillies au cours de cette recherche seront anonymisées et ne seront utilisées que dans le contexte de ma thèse. Toute communication ou publication future respectera la confidentialité des données recueillies.

Le protocole de recherche va se dérouler de la façon suivante :

- Ce premier entretien, d'une durée approximative d'1h30 à 2h, me permettra de faire connaissance avec vous, de connaître votre parcours, votre perception de votre rôle de formateur et bien sûr votre expérience de l'activité SCPE ;
- Il sera suivi d'une observation directe d'une séance de simulation que vous animerez (comprenant les préparatifs de la séance, les pauses, et un débriefing « à chaud ») ;
- J'envisage aussi d'interroger les étudiants *via* un sondage en ligne, afin de recueillir leur point de vue sur la séance. Ceci ne se fera qu'avec votre accord à l'issue de la séance.
- Ensuite, dans les jours suivants, un entretien de type explicitation nous permettra de revenir sur votre activité dans la situation de formation.
- Un nouvel entretien aura lieu à distance d'au moins six mois pour recueillir votre perception de votre activité à distance et éventuellement de votre développement dans ou par cette activité.

Avez-vous des questions ?

Je souhaite enregistrer cet entretien afin de faciliter le traitement des données ; acceptez-vous le principe de l'enregistrement ? (Les autres entretiens seront également enregistrés, de même que la séance de simulation ; une autorisation d'enregistrement audio sera demandée aux ESI et autres participants éventuels). Êtes-vous d'accord ?

(Signature autorisation d'enregistrement pour la globalité des étapes)

Nous allons donc débiter. Cet entretien est de type semi-directif, même s'il est composé d'une quarantaine de questions. Vous êtes libre de développer votre propos sur les points qui vous paraîtront importants.

IFSI :	Formateur n°	Prénom :
H/F	Age	Diplômes

	QUESTIONS	QUESTIONS DE RELANCE	OBJECTIFS
Questions relatives au registre sociodémographique et général			
Q1	Puis-je vous demander votre âge ? Tout d'abord, pouvez-vous me parler des principales étapes de votre parcours scolaire (à partir du bac) et professionnel ?	<ul style="list-style-type: none"> • votre formation initiale ? (bac, DE ; date ?) • vos expériences comme soignant (dans quelle spécialité ? quelle durée ?) • vos expériences comme cadre de santé ? • éventuellement vos expériences professionnelles antérieures ? • vos expériences comme formateur (IFSI et autres ?) : nombre d'années d'expérience • votre formation (les principales, en particulier les formations qualifiantes (+dates), et/ou celles qui ont été importantes/déterminantes pour vous) 	<p>Entrer en relation avec des questions générales, instaurer la confiance</p> <p>Dresser le portrait socio-professionnel du formateur</p> <p>Identifier une possible logique de parcours (passé incorporé)</p> <p>Identifier la durée de l'expérience dans l'enseignement</p>
Q2	Qu'est-ce qui vous a amené à devenir formateur ?		Identifier les motivations pour l'enseignement, l'idéologie dominante
Q3	Y a-t-il eu des expériences qui vous ont marqué dans votre parcours de formateur ou d'apprenant ? ou des expériences qui ont directement participé à la construction de votre identité ou de votre conception du métier de formateur?	De quelle nature étaient ces expériences ? Que vous ont-elles apporté ? En quoi ont-elles été marquantes ou fondatrices ?	Rechercher une appétence pour les pédagogies actives, pour le jeu de rôle, pour la simulation en particulier ; voire des expériences vicariantes Identifier les éléments marquants du passé incorporé
Q4	Quelles sont vos conceptions ou croyances en matière d'enseignement/apprentissage pour former des infirmiers ?	Quelles sont les activités qui vous paraissent le plus en cohérence avec vos valeurs, vos croyances, votre conception de l'enseignement/ de l'apprentissage pour la formation infirmière ?	Identifier les croyances et logiques d'action, l'idéologie dominante
Q5	D'une manière générale, qu'est-ce qui vous attire le plus en termes de méthode ou de format pédagogique en tant que formateur ?	Comment expliquez-vous cet attrait pour ces méthodes ? Vous sentez-vous à l'aise dans ces activités ? pour quelles raisons ?	Rechercher une appétence pour les pédagogies actives, pour le jeu de rôle, pour la simulation en particulier (motivation pour l'autre), pour le travail collectif. Identifier les logiques d'action

Q6	Qu'est-ce qui vous fait avancer en tant que formateur ?	Qu'est-ce qui vous anime ? Vers quoi dirigez-vous votre action ?	Identifier les logiques d'action, les motivations
Q7	Comment vous décririez-vous en tant que formateur ?	Quel « profil » de formateur pensez-vous être ?	Identifier les croyances et postures perçues, le SEP, ...
Q8	Comment pensez-vous avoir développé vos compétences quand vous avez débuté dans la fonction de formateur ? Comment développez-vous habituellement vos compétences pour enseigner ?	Quelles ont été vos principales ressources ? Quelle est votre propre manière d'apprendre ?	Identifier comment le formateur utilise ou pas les ressources de l'environnement ; quelles stratégies il utilise pour se développer, lien avec SCPE, p. actives, appr. expérientiel, rôle du collectif...
Questions relatives à la SCPE dans un registre général et en termes de représentations			
Q9	Nous allons aborder à présent votre activité relative à la simulation. Depuis combien de temps pratiquez-vous la SCPE ? A quel pourcentage estimez-vous la part de cette activité (conception et mise en œuvre) dans votre activité globale à l'IFSI ?	Combien de séances animez-vous par an (moins de 5, de 5 à 10, plus de 10) ?	Identifier le volume d'activité SCPE Quantifier
Q10	Dans quel contexte utilisez-vous la SCPE ?	Pour quels types d'enseignement ? pour quels types d'objectifs pédagogiques ? Utilisez-vous un simulateur ? un patient simulé ?	Identifier le type d'objectifs visés
Q11	Qu'est-ce qui vous a amené à la SCPE ?	Qu'est-ce qui est à l'origine de votre engagement dans ce format ? Est-ce un choix ?	Identifier les facteurs personnels et environnementaux de l'engagement (engag. affectif/normatif/calculé)
Q12	Avez-vous expérimenté vous-même la SCPE comme apprenant ? (ou le jeu de rôle)	Dans quelles circonstances ? En quoi cette expérience a-t-elle influencé (ou non) votre choix d'enseigner via la SCPE ? En quoi est-ce important pour vous (ou pas) d'avoir expérimenté la SCPE en tant qu'apprenant ?	Identifier des facteurs d'engagement
Q13	Qu'est-ce qui vous attire particulièrement dans ce format ?		Identifier si la SCPE représente une place forte pour le formateur Identifier les motivations, les logiques d'actions
Q14	Quel est votre rapport à l'aspect technique du simulateur ? et/ou des techniques utilisées (vidéo) et/ou Quelle est votre relation au patient simulé ?	Comment considérez-vous cet aspect de la simulation ?	Identifier l'appétence technique/jeu de rôle/ APP, ... Forme d'engagement affectif

Q15	Diriez-vous que votre engagement dans ce format relève 1) du registre du consentement (SCPE prescrite), 2) d'une adhésion (vous pensez que c'est une méthode pertinente pour former des IDE), 3) d'une implication forte (vous faites des investissements pour utiliser au mieux ce format) ou encore 4) d'un engagement tel que vous y consacrez du temps personnel ?	En quoi, de quelle manière ?	Mesurer le degré d'engagement perçu
Q16	Quels types d' investissements cette activité vous demande-t-elle ?	Qu'est-ce que cela vous coûte ?	Identifier les coûts de l'activité (engagement calculé)
Q17	Comment vous êtes-vous formé (vous formez-vous) à cette méthode pédagogique ?	Quelles ressources avez-vous utilisé / utilisez-vous pour vous former ?	Identifier les ressources de compétences
Q18	Avez-vous eu des opportunités de participer à des/ d'autres formations en lien avec la simulation ? ou à différentes formes d'échanges relatives à la simulation ?	quel type de formation ? quels types d'échanges ? Y avez-vous participé ? de quelle manière ? était-ce à votre demande ou sur la demande de l'institution ?	Identifier les opportunités offertes par l'environnement et saisies (ou pas) par le formateur
Q19	Qu'avez-vous retiré de ces formations/de ces rencontres pour votre pratique ?		Identifier le type de développement généré par ces formations/rencontres
Q20	Quelle est, selon vous, la place de la simulation dans le projet pédagogique de l'IFSI ?	Comment est perçue la SCPE par votre direction ? par le reste de l'équipe ?	Identifier si la SCPE représente une place forte au sein de l'IFSI, image positive/négative ? soutien perçu, reconnaissance par la direction, les pairs
Q21	Quel est le soutien apporté par votre direction pour le développement de vos compétences dans cette activité ?		Identifier les opportunités offertes par l'environnement et le soutien perçu (en lien direct ou indirect (ex. APP))
Q22	Comment s'organise cette activité au sein de votre équipe ?	Locaux dédiés ? formateurs identifiés « simulation » ? fermé/ouvert à d'autres ?	Identifier la « place forte », le mode de collaboration au sein de l'équipe
Q23	Comment qualifieriez-vous le climat de travail au sein du groupe de formateurs simulation ?		Identifier les facteurs caractérisant le climat de travail, les opportunités de soutien
Q24	Quels bénéfices éventuels la SCPE vous apporte-t-elle sur un plan personnel ? et quoi ? Et sur un plan professionnel ?		Identifier les bénéfices attendus ou ressentis (engagement calculé)
Q25	Quelles sont les contraintes ou inconvénients que cette activité génère pour vous ?	Cette activité vous demande beaucoup d'efforts, qu'est-ce qui fait que vous continuez ?	Identifier les coûts, les freins et les risques de désengagement

Q26	Rencontrez-vous des difficultés en lien avec la conception et la conduite de séances de simulation ?	Quel type de difficultés ? Comment y faites-vous face ? Que mettez-vous en place pour les résoudre ?	Identifier les besoins de développement, les ressources recherchées
Q27	La pratique de la SCPE a-t-elle changé quelque chose pour vous ?	Dans votre perception de l'enseignement ? dans vos pratiques pédagogiques en général ? si oui, qu'est-ce que cela a changé ? qu'est-ce qui a permis ce changement selon vous ?	Identifier le rôle de la SCPE dans l'évolution des pratiques, des indices de développement professionnel et leur nature
Q28	Comment caractérisez-vous la relation pédagogique avec les étudiants dans cette activité ?	A-t-elle quelque chose de spécifique ? pourquoi ? En quoi cela change-t-il quelque chose pour vous (ou pas) ?	Identifier la posture pédagogique Logique dialogique
Q29	Quelle est votre perception de vous-même comme formateur dans cette activité ?	Etes-vous à l'aise avec ce format ?	Identifier le SEP, le sentiment de confort dans l'activité
Q30	Sur quels critères évaluez-vous votre propre action au terme d'une séance de SCPE ?	Comment vous représentez-vous une SCPE efficace ? pertinente ?	Identifier les qualités de formation recherchées par le formateur, son besoin de reconnaissance ? son SEP, son SEC
Q31	Avez-vous mis en œuvre des actions particulières pour progresser dans cette activité ?	Quel type d'actions ? dans quel but ?	Identifier les stratégies de progression
Q32	Quelles compétences ce format demande-t-il selon vous ?	Avez-vous le sentiment de les avoir développées ? Comment ?	
Q33	Imaginons que demain, la direction de l'IFSI décide d'arrêter l'activité simulation, quel serait votre sentiment ?	Qu'y perdriez-vous ? éventuellement qu'y gagneriez-vous ?	Identifier les bénéfices secondaires et le coût du désengagement
Q34	Imaginons que la simulation reste une activité pratiquée à l'IFSI, qu'est-ce qui pourrait vous amener à vous en désengager ?		Identifier les risques de désengagement

Questions relatives à la SCPE dans un registre opérationnel			
Q35	Comment vous y prenez-vous pour concevoir la séance ?	Est-ce un travail collectif ? comment vous situez-vous dans ce collectif ?	Repérer sur quoi le formateur met le focus → repérer les logiques d'engagement et les éléments de profil Identifier le mode de travail du formateur (en équipe/autonome) Identifier les intentions pédagogiques, les conceptions Identifier les modalités de collaboration Identifier le rapport aux technologies pour la formation Identifier les facteurs caractérisant le climat de travail, les opportunités de soutien
Q36	Comment s'organise la co-animation ?	A quoi êtes-vous particulièrement attentif ? Comment vous préparez-vous pour animer cette séance ?	
Q37	Y a-t-il une fonction particulière que vous préférez tenir dans ces séances ? Une fonction qu'au contraire vous affectionnez moins ?	Pour quelles raisons ?	
Q38	Dans quel état d'esprit êtes-vous généralement avant de débiter ces séances ?		
Q39	Nous arrivons au terme de cet entretien. Avez-vous quelque chose à ajouter ? Merci		

Annexe V : Formulaire de droit d'enregistrement

Je soussigné(e) :

.....

autorise Mme POLICARD Florence :

- à enregistrer en audio/vidéo ma voix, mon image, ma prestation réalisée à l'IFSI de..... dans le cadre de mes activités d'enseignement ou d'apprentissage.
- à utiliser ces données, sous leur forme enregistrée et/ou sous leur forme transcrite, à des fins de recherche scientifique ou de communication scientifique, et uniquement dans ce cadre, et avec la garantie d'anonymat.
- Mon adresse mail :.....

Fait à, le

Signature :

Annexe VI : Exemple de guide pour l'entretien à distance pour ANNE

Nous nous sommes rencontrées la première fois en **DECEMBRE 2015**. Puis je t'ai observée en situation en **JANVIER 2016** et nous avons eu ensuite un entretien à propos de cette séance. Nous nous retrouvons donc aujourd'hui **onze mois** après notre dernière entrevue.

1. **Peux-tu me parler de ce qui s'est passé pour toi**, depuis que nous nous sommes vues, par rapport à ton engagement dans l'activité simulation clinique ?

Q. de relance :

- As-tu le sentiment d'être **plus engagé ? moins ? autant ?**
- Dans **quelle disposition d'esprit** es-tu aujourd'hui vis-à-vis de la simulation clinique ?
- La **nature** de ton engagement a-t-elle changé ? (Est-ce que ton intérêt vis-à-vis de la simulation s'est **modifié ? sur quoi** s'est-il déplacé ?)
- **Comment se manifeste ton engagement aujourd'hui** / comment se traduit ton désengagement ?
- **Quelles sont les raisons** qui expliquent l'évolution de ton engagement / ton désengagement ?
 - Sur un **plan personnel** ?
 - Sur un **plan collectif** ?

Éléments d'antériorité spécifiques :

- Chef de projet depuis 5 ans ; un certain épuisement était perceptible, peut-être en lien avec la crainte d'être supplantée (collègue, cadre sup) ?
 - Comment conduit-elle sa mission de chef de projet à l'heure actuelle ?
 - Son engagement était évalué à un degré élevé (4) : qu'en est-il aujourd'hui ? pourquoi ?
 - Son engagement était davantage tourné vers elle-même, notamment les opportunités de communication et de publication, la formation des formateurs. Qu'en est-il aujourd'hui ?
2. **Comment vois-tu aujourd'hui l'évolution de ta pratique** dans l'activité simulation depuis ces quelques mois ?

Q. de relance :

A **quels indices** vois-tu que ta pratique a évolué ? / **qu'est-ce qui te fait dire** que ta pratique a / n'a pas évolué ?

Sur **quels points précis** penses-tu qu'elle ait évolué ?

Qu'est-ce qui t'a motivée pour évoluer / faire évoluer, dans ta pratique ?

Quelles sont les ressources qui t'ont permis de faire évoluer ta pratique ? / **qu'est-ce qui a pu freiner** l'évolution de ta pratique ?

Lorsque tu mesures le chemin parcouru depuis le début de ton expérience de la SCPE, que peux-tu me dire de la **manière dont tu t'es développée** dans cette activité ? de la **nature** de ce développement ?

Quels besoins ressens-tu aujourd'hui pour être plus efficace ou pertinent dans ta pratique de la simulation ?

Éléments d'antériorité spécifiques :

- Les principales ressources de DP semblaient être extérieures à l'IFSI ? pour quelles raisons ?
- Quelles ressources éventuelles au sein de l'IFSI ?
- Son sentiment d'usure est-il un frein à son développement ?

Annexe VII : Sondage étudiant et pratiques simulées IFSI

Bonjour,

Comme je vous l'avais annoncé, je cherche à recueillir votre avis sur votre expérience de la séance de simulation clinique organisée par votre IFSI. Répondre à ce questionnaire vous prendra environ 5 à 10 minutes. Il est confidentiel et les données recueillies ne seront utilisées que dans le cadre strict de ma recherche.

Je vous remercie vivement de votre participation.

Florence Policard

**Réponse Obligatoire*

1. Lors de la séquence "Pratiques simulées" organisée par l'IFSI, vous avez : * (Une seule réponse possible).

- Participé à une situation simulée comme "acteur"
- Été seulement observateur

2. Pensez-vous que cette séance de simulation clinique vous sera utile pour votre pratique professionnelle ?*
Cochez la (ou les) réponse(s) qui se rapproche(nt) le plus de ce que vous pensez. (Plusieurs réponses possibles).

- Oui, parce qu'elle m'a semblé refléter la réalité du terrain
- Oui, parce qu'elle m'a permis de réfléchir sur les pratiques
- Oui, parce que j'ai trouvé cette méthode stimulante pour apprendre
- Non, parce que j'ai trouvé cela peu crédible par rapport à la réalité du terrain
- Non, parce que j'ai le sentiment de n'avoir rien appris de nouveau
- Non, parce que je n'ai pas apprécié cette méthode pédagogique
- Autre :

3. Dans son introduction (ou briefing), la manière dont le formateur a présenté la séance de simulation a-t-elle favorisé votre engagement dans l'exercice simulé ? Si oui, ou si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

4. Au cours de l'exercice simulé (si vous avez été "acteur"), qu'est-ce qui a favorisé votre immersion dans la situation ? *Si vous avez été seulement observateur, passez directement à la question n°6*

.....

5. Qu'est-ce qui, au contraire, a gêné votre immersion dans la situation simulée ? *Si vous avez été seulement observateur, passez directement à la question n°6*

.....

6. Qu'est-ce qui, dans la manière dont le formateur a conduit le débriefing, a facilité votre participation aux échanges au sein du groupe ?

.....

7. Qu'est ce qui, dans la manière dont le formateur a conduit le débriefing, a freiné votre participation aux échanges au sein du groupe ?

.....

8. Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur cette expérience de pratiques simulées ?

.....

Sondage en ligne réalisé à l'aide de Google Forms[©]

Annexe VIII : Mesures des indicateurs de formes et de logiques d'engagement pour les seize formateurs

FORMES D'ENGAGEMENT																
	ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL	ELISE	FRANCK	GAELE	HERVE	IRENE	JOSIE	KATIA	LUC	MARC	PAULA	SANDRA	ROSE
FORME AFFECTIVE	3,9	4,1	4,2	3,6	3,1	2,3	4,0	3,6	4,4	1,4	3,4	2,8	5,0	5,0	4,7	4,4
A1	5	5	5	5	3	4	3	5	5	1	4	4	5	5	5	5
A2	4	4	5	5	3	5	5	5	5	1	4	4	5	5	5	5
A3	4	3	5	2	3	3	4	4	4	0	3	4	5	5	4	3
A4	2	5	4	5	4	3	5	5	4	3	5	3	5	5	5	5
A5	5	5	3	4	5	1	3	2	5	3	4	1	5	5	5	5
A6	5	4	5	2	3	0	4	2	5	2	2	2	5	5	5	4
A7	3	4	2	3	3	1	3	1	2	3	2	1	5	5	5	5
A8	4	3	4	1	1	2	4	5	5	0	4	4	5	5	3	4
A9	3	4	5	5	3	2	5	3	5	0	3	2	5	5	5	4
FORME CALCULEE	4,5	1,5	2,0	0,8	0,8	3,5	2,5	3,5	4,8	0,0	0,5	1,5	3,8	2,3	2,0	2,0
C1	5	1	1	1	2	4	1	4	5	0	1	2	5	2	2	2
C2	3	0	0	2	1	1	3	2	4	0	0	1	0	0	0	0
C3	5	3	4	0	0	5	3	5	5	0	0	2	5	3	3	3
C4	5	2	3	0	0	4	3	3	5	0	1	1	5	4	3	3
FORME NORMATIVE	4,3	3,8	3,0	3,0	2,7	1,8	2,5	2,3	3,2	2,0	3,2	2,0	4,8	4,0	4,0	3,8
N1	4	4	1	2	2	1	3	4	3	2	2	2	5	2	2	3
N2	5	4	4	5	3	3	3	3	1	3	3	2	5	3	4	3
N3	5	3	5	4	4	5	2	4	3	1	4	3	4	5	4	4
N4	3	4	2	2	3	1	3	1	4	3	4	1	5	5	5	5
N5	4	4	4	3	2	0	3	1	4	2	2	2	5	5	4	4
N6	5	4	2	2	2	1	1	1	4	1	4	2	5	4	5	4

LOGIQUES D'ENGAGEMENT																
	ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL	ELISE	FRANCK	GAELLE	HERVE	IRENE	JOSIE	KATIA	LUC	MARC	PAULA	SANDRA	ROSE
LOGIQUE HERMENEUTIQUE	3,0	3,6	4,8	3,8	3,8	1,8	3,9	3,0	3,6	3,3	3,9	4,0	4,8	5,0	4,6	4,8
H1	3	4	5	5	5	2	4	3	3	5	4	4	5	5	5	5
H2	2	4	5	5	5	2	4	3	4	5	4	4	4	5	4	5
H3	2	2	5	4	2	0	4	1	4	1	3	4	5	5	4	4
H4	4	4	5	5	5	1	4	2	3	5	4	5	5	5	5	5
H5	2	4	5	4	5	2	3	3	4	5	5	4	4	5	5	5
H6	4	4	5	4	4	1	5	2	5	4	4	2	5	5	5	4
H7	3	4	5	3	2	4	3	5	4	1	4	5	5	5	5	5
H8	4	3	3	0	2	2	4	5	2	0	3	4	5	5	4	5
	ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL	ELISE	FRANCK	GAELLE	HERVE	IRENE	JOSIE	KATIA	LUC	MARC	PAULA	SANDRA	ROSE
LOGIQUE PERSONNELLE	3,4	1,3	4,0	2,5	1,3	4,4	2,6	3,9	4,0	0,6	1,6	2,8	3,5	3,1	2,9	2,0
P1	2	2	4	4	3	5	3	5	3	1	4	2	5	5	5	3
P2	5	1	5	4	1	4	5	4	5	0	3	3	5	4	4	2
P3	5	0	4	2	1	5	2	5	5	0	1	3	5	4	3	3
P4	5	2	5	1	1	5	5	4	5	0	1	1	5	4	3	2
P5	2	0	3	1	0	4	2	3	2	0	0	3	0	0	0	0
P6	1	1	2	1	0	5	1	3	3	0	0	3	1	2	0	1
P7	4	1	4	2	1	4	2	5	5	1	2	4	5	5	3	3
P8	3	3	5	5	3	3	1	2	4	3	2	3	2	1	5	2
	ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL	ELISE	FRANCK	GAELLE	HERVE	IRENE	JOSIE	KATIA	LUC	MARC	PAULA	SANDRA	ROSE
LOGIQUE TECHNICISTE	4,4	2,8	4,1	4,3	2,3	3,9	1,8	3,4	4,4	1,8	2,3	2,9	3,3	2,8	3,3	1,5
T1	5	3	5	5	4	5	2	5	5	2	4	3	5	5	5	3
T2	5	2	4	4	2	5	2	5	4	1	2	4	3	2	3	1
T3	4	3	5	2	1	2	0	5	5	0	3	4	4	5	5	1
T4	5	2	3	5	1	5	2	3	4	1	2	2	2	1	3	1
T5	4	2	4	4	2	5	2	4	4	0	1	2	3	1	1	0
T6	4	4	5	5	2	1	2	1	5	1	3	2	3	5	5	3
T7	5	3	2	4	4	4	3	2	4	4	2	3	3	2	2	2
T8	3	3	5	5	2	4	1	2	4	5	1	3	3	1	2	1
	ANNE	BEA	CLEMENT	DANIEL	ELISE	FRANCK	GAELLE	HERVE	IRENE	JOSIE	KATIA	LUC	MARC	PAULA	SANDRA	ROSE
LOGIQUE DIALOGIQUE	3,1	4,1	4,0	4,0	4,0	1,6	3,3	2,7	3,9	4,1	4,1	2,9	4,7	4,9	4,9	4,7
D1	4	4	3	4	2	3	3	2	2	2	3	2	5	5	4	5
D2	3	5	4	5	4	1	3	4	4	4	5	4	5	5	5	5
D3	4	4	3	5	4	1	3	2	3	4	4	2	5	5	5	5
D4	2	4	5	4	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
D5	1	4	5	4	4	1	3	3	5	5	5	4	5	5	5	5
D6	4	4	4	3	5	1	2	1	4	5	4	2	4	5	5	5
D7	4	4	4	3	4	1	4	2	5	4	3	2	4	4	5	3

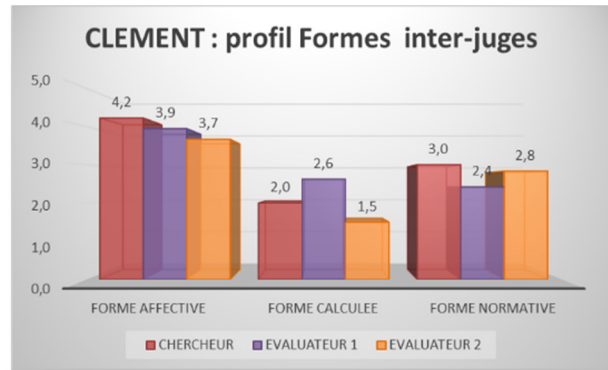
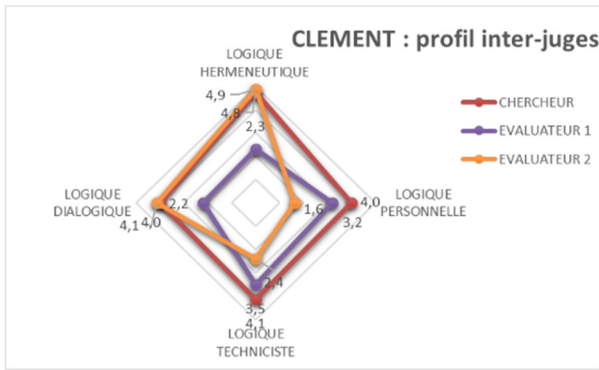
Annexe IX : Evaluations inter-juges (1) pour Clément, Franck et Hervé

Tableaux et représentations graphiques des mesures comparées des profils de formes et logiques d'engagement pour CLEMENT, FRANCK et ROSE – (chercheur, évaluateur 1, évaluateur 2) avec coefficients de corrélation inter-juges

EVALUATIONS INTER-JUGES pour CLEMENT, FRANCK et ROSE												
	chercheur			EVAL. EXT 1			EVAL. EXT 2			moyenne 3 juges		
	CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE
	Indicateurs des formes d'engagement											
FORME AFFECTIVE	4,2	2,3	4,4	3,9	3,9	3,9	3,7	3,9	3,4	3,9	3,4	3,9
A1 Aime le format pour ses qualités intrinsèques (techniques, sociales, proches de la clinique)	5	4	5	4	4	3	2	4	2			
A2 Epreuve du plaisir et une satisfaction professionnelle dans cette activité	5	5	5	5	4	4,5	5	5	5			
A3 Epreuve un sentiment d'identification à la cible, en lien avec son identité professionnelle, ses croyances et ses valeurs	5	3	3	4,5	4,5	3	3	5	2			
A4 Apprécie la relation pédagogique de proximité que le format génère	4	3	5	4,5	4,5	4,5	5	4	5			
A5 Apprécie le travail en équipe, en binôme, et les opportunités de rencontres que le format occasionne	3	1	5	2	3	4,5	5	5	5			
A6 Apprécie le format pour les opportunités de développement professionnel qu'il lui procure	5	0	4	4	4	4	3	3	2			
A7 Epreuve un sentiment d'appartenance à l'institution et/ou au groupe de pairs via l'activité	2	1	5	2,5	3,5	4,5	2	2	2			
A8 Epreuve un sentiment d'autodétermination, d'efficacité personnelle pour/dans cette activité	4	2	4	4,5	4	3	3	3	3			
A9 Propos traduisant l'engagement, une appétence forte, voire inconditionnelle	5	2	4	4,5	4	4	5	4	5			
	CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE	moyenne 3 juges		
FORME CALCULEE	2,0	3,5	2,0	2,6	2,6	1,9	1,5	2,5	0,5	2,0	2,9	1,5
C1 Utilise le format pour servir des ambitions personnelles ou pour obtenir des bénéfices secondaires (formation, promotion, leadership)	1	4	2	4	2	0	2	4	0			
C2 Utilise le format dans une stratégie de dérivatif, voire d'évitement	0	1	0	0	0	0	0	0	0			
C3 Vise ou obtient, via le format, une forme de reconnaissance sociale, de valorisation	4	5	3	4,5	4	3,5	2	2	1			
C4 Aurait beaucoup à perdre à quitter l'activité actuellement	3	4	3	2	4,5	4	2	4	1			
	CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE	moyenne 3 juges		
FORME NORMATIVE	3,0	1,8	3,8	2,4	3,4	4,2	2,8	2,5	2,8	2,8	2,6	3,6
N1 Prend à cœur la mission confiée par loyauté vis-à-vis de l'institution, y compris si cela lui coûte	1	1	3	0	3	3	2	2	2			
N2 Epreuve un sentiment du devoir vis-à-vis des étudiants, et / ou de la profession, en s'engageant dans cette activité, à le sens du service (au) public	4	3	3	3,5	4,5	4	1	1	2			
N3 Pense contribuer à former, grâce à la SCPE, des professionnels opérationnels et compétents	5	5	4	4	4,5	4	2	4	2			
N4 Epreuve un sentiment de solidarité vis-à-vis du groupe de pairs dans cette activité	2	1	5	1	2,5	4,5	4	3	4			
N5 Se fait un devoir de se développer pour être compétent dans l'activité	4	0	4	3,5	3,5	4,5	3	0	2			
N6 S'implique pour optimiser la qualité des pratiques pédagogiques collectives	2	1	4	2,5	2,5	5	5	5	5			

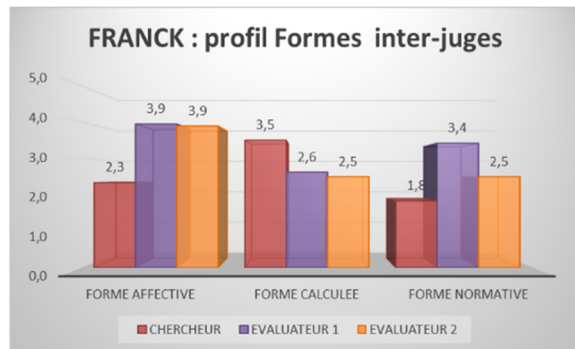
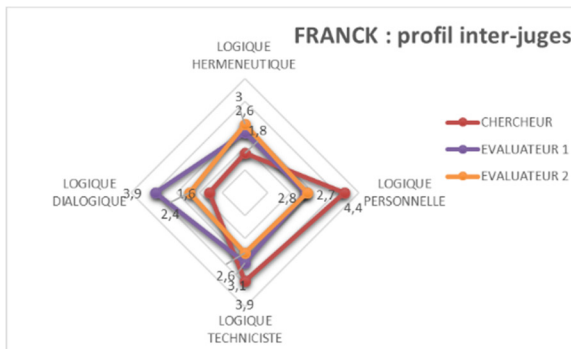
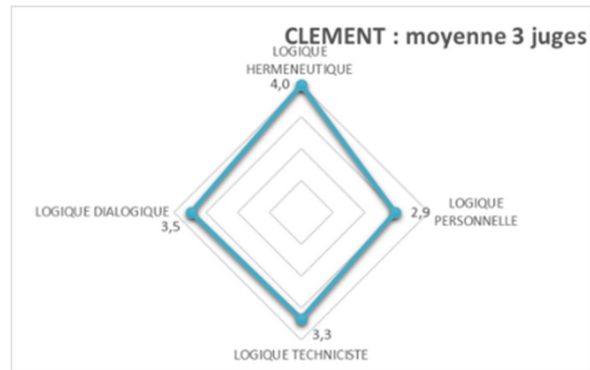
mesure la plus discordante parmi les 3 évaluateurs (écart > ou = 4 points)

		chercheur			EVAL. EXT 1			EVAL. EXT 2			moyenne 3 juges			
Indicateurs des logiques d'engagement		CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE	CLEMENT	FRANCK	ROSE	
LOGIQUE HERMENEUTIQUE		4,8	1,8	4,8	2,3	2,6	3,6	4,9	3	4,5	4,0	2,5	4,3	
H1	Attrait pour la réflexivité que procure le format pour l'apprenant et pour lui-même	5	2	5	1,5	4,5	4,5	5	4	5				
H2	Centré sur le développement professionnel de l'apprenant	5	2	5	2,5	5	2	5	5	5				
H3	Attrait pour le format parce qu'il l'oblige à revoir ses cadres de référence	5	0	4	1,5	1	3	5	4	4				
H4	Se questionne sur les enjeux pédagogiques et éthiques du format	5	1	5	1	0	4,5	4	1	3				
H5	Posture d'accompagnement, de maïeutique (déclarée)	5	2	5	3	4,5	4	5	4	5				
H6	Cherche à analyser sa pratique pour gagner en compétences	5	1	4	3	3	4,5	5	2	4				
H7	Attrait pour l'innovation et l'expérimentation,	5	4	5	5	2	5	5	3	5				
H8	Expression d'une tolérance élevée à l'incertitude	3	2	5	1	1	1	5	1	5	moyenne 3 juges			
LOGIQUE PERSONNELLE		4,0	4,4	2,0	3,2	2,7	1,3	1,6	2,8	1,0	2,9	3,3	1,4	
P1	Attrait pour le format parce qu'il fait écho à son identité professionnelle infirmière, lui donne de la légitimité en tant que formateur	4	5	3	4	5	2	3	5	1				
P2	Poursuit des buts personnels au moyen de l'activité (se faire plaisir, retrouver le contexte des soins, s'évader du quotidien, accéder à une formation qualifiante ou diplômante, ...)	5	4	2	4	3	3	2	3	1				
P3	Utilise le format à des fins instrumentales, voire expérimentales, ou pour servir son projet personnel/professionnel	4	5	3	1,5	1,5	1	0	3	0				
P4	Obtient (ou cherche à obtenir) des bénéfices secondaires grâce à l'activité (reconnaissance sociale, valorisation (communications et publications), promotion professionnelle, leadership)	5	5	2	3	3	2	3	3	1				
P5	Préfère animer seul, pas (ou peu) de collaboration avec le binôme, avec lequel il peut être en concurrence, coopération « forcée », pas (ou peu) d'appétence pour le travail en équipe (R)	3	4	0	4	1	0	0	2	0				
P6	S'autoévalue, apprend plutôt seul, n'a pas (ou peu) recours aux autres, au collectif (R)	2	5	1	4	3	0	4	4	3				
P7	Attrait pour l'autonomie	4	4	3	4	4	1	1	1	2				
P8	Expression d'un besoin de confort, de stratégie	5	3	2	1	1	1	0	1	0	moyenne 3 juges			
LOGIQUE TECHNICISTE		4,1	3,9	1,5	3,5	3,1	2,4	2,4	2,6	1,8	3,3	3,2	1,9	
T1	Attrait pour la proximité avec les situations de soins (visée opérationnelle, pragmatique, concrète), donne la priorité à la dimension de fidélité environnementale et clinique	5	5	3	4,5	4	1	3	5	1				
T2	Centré sur l'acquisition d'automatismes, la mise en application des savoirs, la mesure des écarts	4	5	1	2	2,5	1	2	2	1				
T3	Attrait pour la dimension technologique et pratique et/ou ludique du format	5	2	1	4	4	3	3	4	4				
T4	Volonté de se conformer à/Référence fréquente à la norme, à la règle, aux recommandations (soins, simulation)	3	5	1	4,5	3	2	3	2	3				
T5	Posture d'expert (des soins et/ou de la simulation), de sachant, d'évaluateur (de jugement), de mentor, de magister (déclarée)	4	5	0	4	3	2	0	1	0				
T6	Cherche à acquérir de la méthode pour augmenter sa performance	5	1	3	4	3	3,5	2	3	2				
T7	Répond à une prescription institutionnelle ou réglementaire	2	4	2	3	4	3,5	3	2	3				
T8	Expression d'un besoin de maîtrise, posture de contrôle, (crainte ou peu d'attrait pour l'incertitude)	5	4	1	2	1	3,5	3	2	0	moyenne 3 juges			
LOGIQUE DIALOGIQUE		4,0	1,6	4,7	2,2	3,9	4,6	4,1	2,4	3,9	3,5	2,6	4,4	
D1	S'investit pour le collectif, l'institution, les étudiants par devoir et loyauté, sens de la mission de service	3	3	5	1	5	5	2	2	2				
D2	Centration sur le groupe et sur sa dynamique d'interaction, vise le conflit sociocognitif	4	1	5	3	5	4,5	5	4	5				
D3	Attrait pour la co-animation, aime la dimension collective, conviviale, la réflexion collégiale	3	1	5	1	3,5	5	5	1	5				
D4	Attrait pour la relation pédagogique de proximité avec les étudiants et les pairs	5	3	5	3,5	4,5	5	5	5	5				
D5	Recherche la confiance de l'autre, sa participation	5	1	5	1,5	3,5	4,5	5	2	5				
D6	Considère le collectif de travail / le binôme comme un soutien, une ressource de développement, recherche le feedback d'un pair ou d'un superviseur / supervise ses pairs	4	1	5	2,5	4	5	5	1	5				
D7	Expression d'un besoin de reconnaissance	4	1	3	3	2	3	2	2	0			XX	
					mesure la plus discordante parmi les 3 évaluateurs (écart > ou = 4 points)									



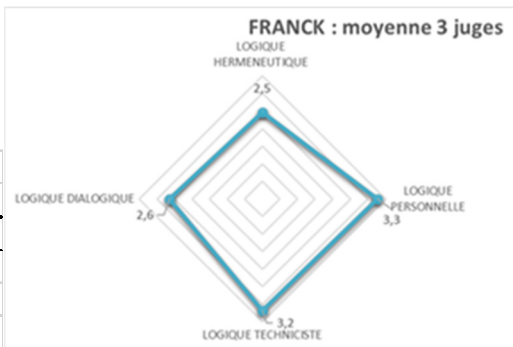
Matrice de corrélation (Pearson) :

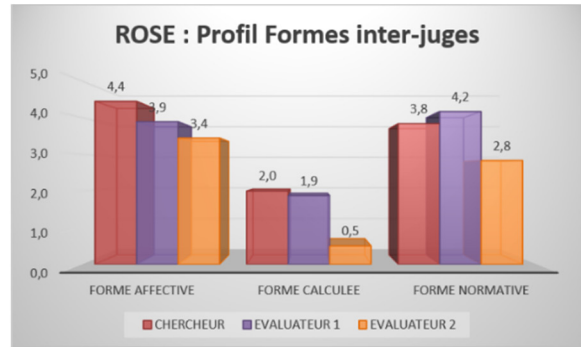
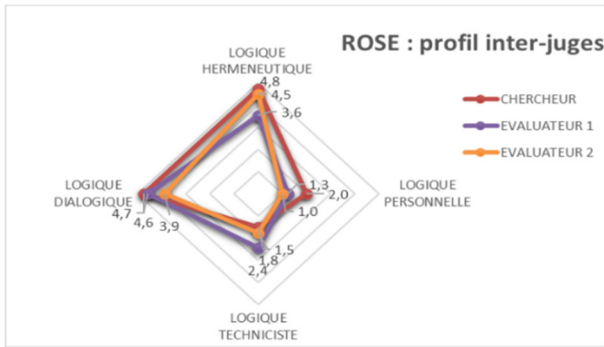
CLEMENT			
Variables	chercheur	EVAL. EXT 1	EVAL. EXT 2
chercheur	1	0,224	0,670
EVAL. EXT 1	0,224	1	-0,282
EVAL. EXT 2	0,670	-0,282	1



Matrice de corrélation (Pearson) :

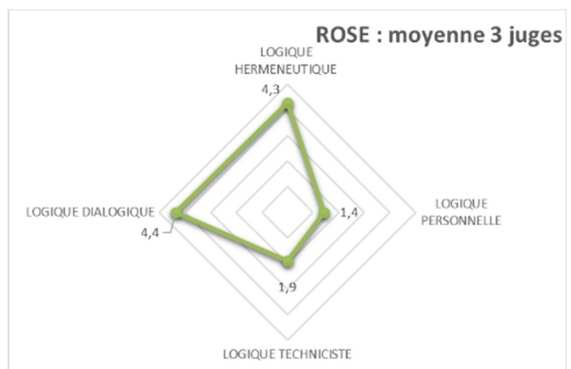
FRANCK			
Variables	CHERCHEUR	EVAL EXT 1	EVAL EXT 2
CHERCHEUR	1	-0,547	-0,126
EVAL EXT 1	-0,547	1	0,323
EVAL EXT 2	-0,126	0,323	1

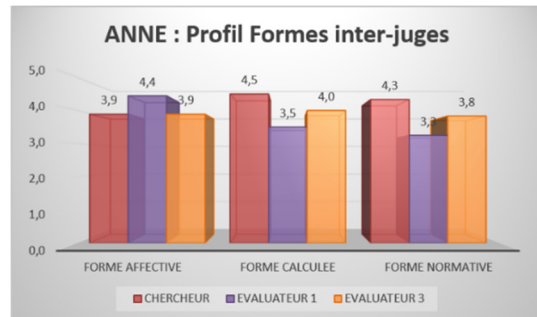
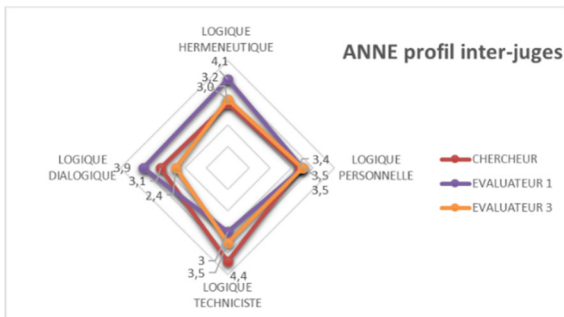




Matrice de corrélation (Pearson) :

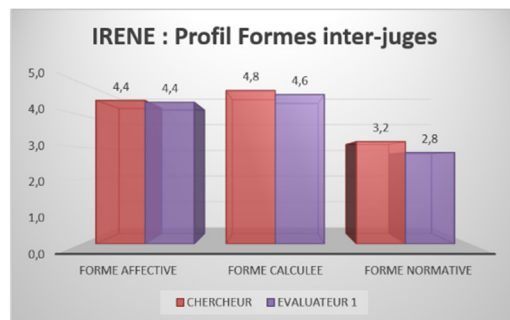
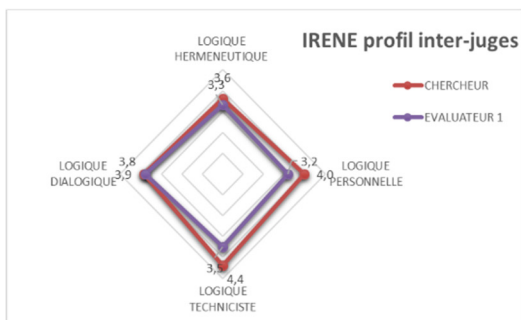
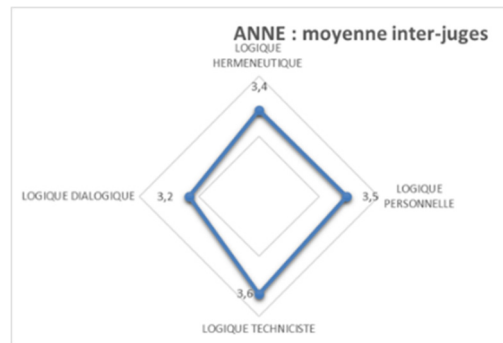
ROSE			
Variables	chercheur	EVAL. EXT 1	EVAL. EXT 2
chercheur	1	0,873	0,922
EVAL. EXT 1	0,873	1	0,856
EVAL. EXT 2	0,922	0,856	1





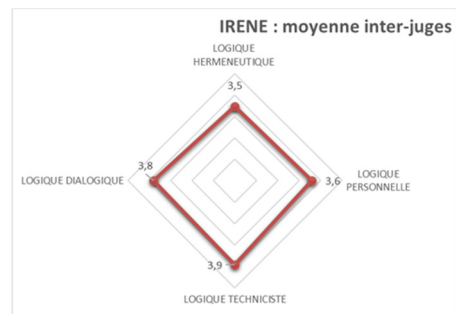
Matrice de corrélation (Pearson) :

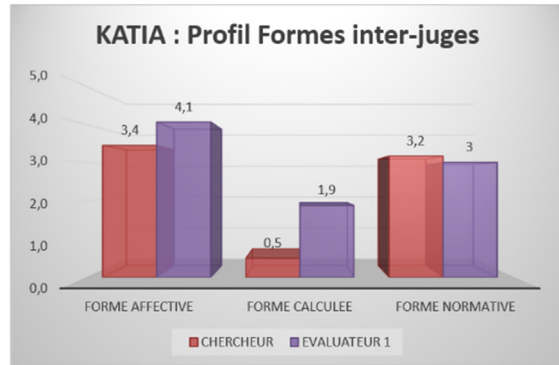
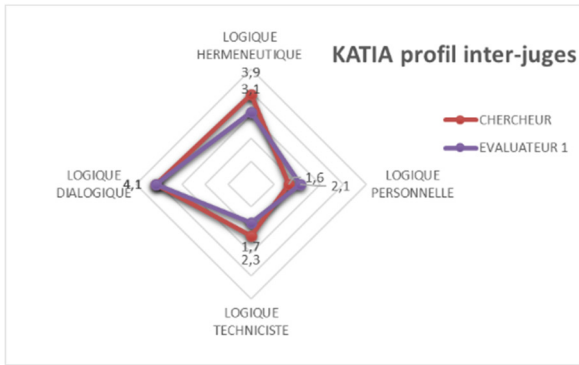
ANNE			
Variables	CHERCHEUR	EVAL EXT 1	EVAL EXT 3
CHERCHEUR	1	-0,584	0,745
EVAL EXT 1	-0,584	1	-0,207
EVAL EXT 3	0,745	-0,207	1



Matrice de corrélation (Pearson) :

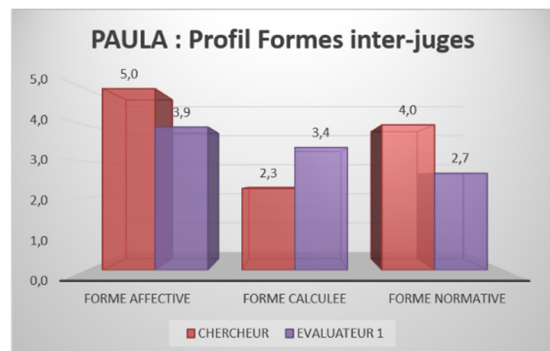
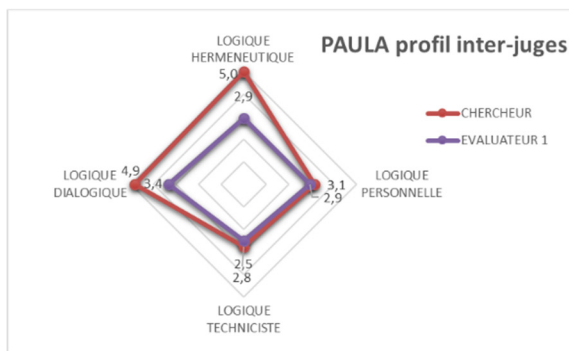
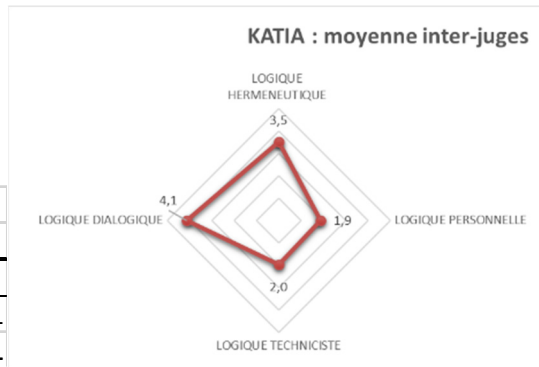
IRENE		
Variables	CHERCHEUR	EVAL EXT 1
CHERCHEUR	1	0,850
EVAL EXT 1	0,850	1





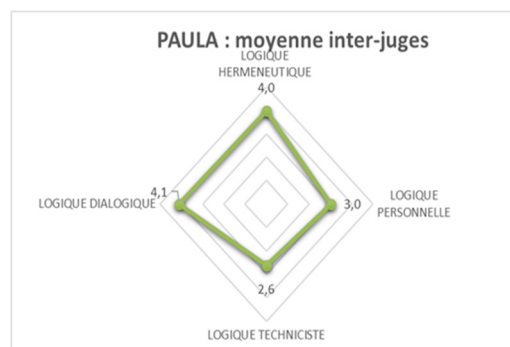
Matrice de corrélation (Pearson) :

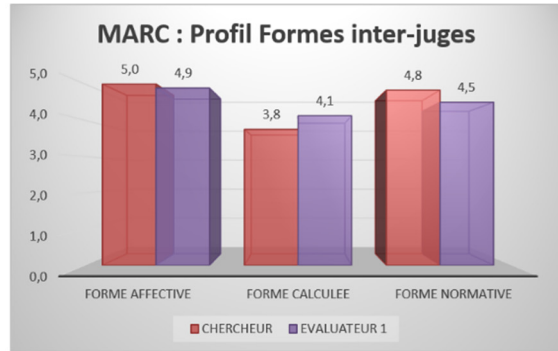
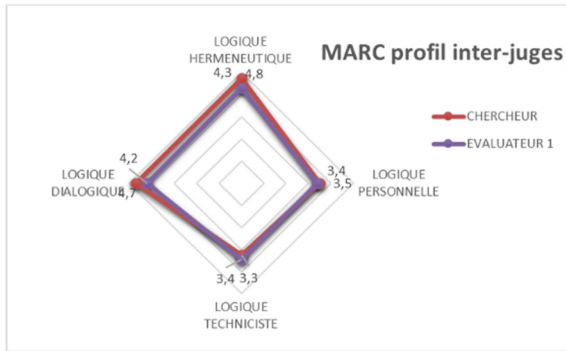
KATIA		
Variabes	CHERCHEUR	EVAL EXT 1
CHERCHEUR	1	0,831
EVAL EXT 1	0,831	1



Matrice de corrélation (Pearson) :

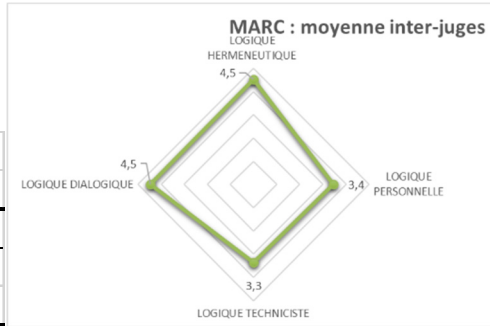
PAULA		
Variabes	CHERCHEUR	EVAL EXT 1
CHERCHEUR	1	0,386
EVAL EXT 1	0,386	1





Matrice de corrélation (Pearson) :

MARC		
Variables	CHERCHEUR	EVAL EXT 1
CHERCHEUR	1	0,909
EVAL EXT 1	0,909	1



Annexe XI : Mesures des temps de parole des formateurs au cours des débriefings, et commentaires sur leurs pratiques

Mesure des temps de parole du formateur et du binôme au cours des débriefings

	TPS PAROLE DEBRIEFING 1		DUREE D1	% tps parole form. / tps total D1	TPS PAROLE DEBRIEFING 2		DUREE D2	% tps parole form. / tps total D2	MOYENNE % temps parole formateur D1 + D2	% temps parole des 2 formateurs		MOYENNE % temps parole des 2 formateurs D1 + D2
	FORMATEUR	BINÔME			FORMATEUR	BINÔME				D1	D2	
	ANNE	15'06	0	29'35	51,31%	11'37	2'30	24'	47,37%	49,34%	51,31%	58,62%
BEA	26'42	4'05	1h27	30,36%	18'43	6'35	57'34	32,14%	31,25%	35,02%	43,91%	39,47%
CLEMENT	11'12	0'15	31'34	35,48%	12'27	0	34'21	35,86%	35,67%	35,96%	35,86%	35,91%
DANIEL	15'45	2'	36'12	42,77%	22'38	4'30	48'54	46,10%	44,44%	42,82%	55,75%	49,29%
ELISE	19'27	0	43'22	44,58%	15'26	0'45	38'33	39,81%	42,20%	44,58%	42,02%	43,30%
FRANCK	31'55	1'15	54'	58,42%	23'10	2'	41'30	51,40%	54,91%	61,29%	55,98%	58,64%
GAELE	28'43	1'40	54'27	52,38%	24'14	2'	44'19	54,62%	53,50%	55,70%	54,67%	55,19%
HERVE	8'57	6'40	23'50	36,46%	10'14	4'40	26'07	38,70%	37,58%	65,40%	55,77%	60,59%
IRENE	10'54	2,15	33'46	31,50%	10'28	3'46	31'30	32,84%	32,17%	37,92%	43,89%	40,91%
JOSIE	9'16	4'15	32'04	28,58%					28,58%	41,54%	45,17%	43,36%
KATIA	15'41	3'08	33'19	46,42%	11'30	3'	24'50	46,12%	46,27%	55,70%	46,24%	50,97%
LUC	13'59	0'30	30'45	44,63%	11'19	4'16	31'08	36,00%	40,32%	46,92%	49,38%	48,15%
MARC	15'05	0	32'09	46,89%	16'24	0	38'	42,73%	44,81%	46,89%	42,73%	44,81%
PAULA	5'33	0'40	23'30	23,17%	6'37	0'25	22'33	28,52%	25,85%	26,30%	29,64%	27,97%
SANDRA	10'48	1'	26'10	40,15%	9'07	0'30	34'50	26,28%	33,22%	43,98%	27,15%	35,57%
ROSE	4'05	0	18'10	22,30%	4'39	0	24'10	18,21%	20,26%	22,30%	18,21%	20,26%

Moyenne du pourcentage du temps de parole formateur / durée du débriefing

39,71%

38,45%

38,77%

44,60%

44,06%

44,33%

	D1 % tps parole form. / tps total	D2 % tps parole form. / tps total	MOYENNE % temps parole formateur D1 + D2	COMMENTAIRES RELATIFS AUX PARTICULARITES LANGAGIERES, MODALITES DE CO-ANIMATION, DYNAMIQUE DE GROUPE, INCIDENTS NOTABLES, etc.
ANNE	51,31%	47,37%	49,34%	Sollicite les ESI dans un registre d'investigation. Reformule. Recherche la précision et l'exactitude des connaissances. Référence fréquentes aux normes et à la méthode. Débriefing très structuré, style plutôt directif. Contenu centré sur le raisonnement et les CRM qu'elle reprend points par points. Fait un feedback sur la performance, considération positive. Justifie l'intérêt de la simulation pour l'apprentissage.
BEA	30,36%	32,14%	31,25%	Voix calme et posée, registre d'investigation prioritaire, groupe assez interactif mais manquant de prérequis, procède par chronologie, stratégies pour faire exprimer les connaissances mais difficile ++. En difficulté sur le deuxième débriefing, place prise par son collègue plus expert dans la thématique
CLEMENT	35,48%	35,86%	35,67%	Voix calme et posée, registre d'investigation puis reformule, conceptualise, recentre les échanges car nombreuses interactions entre ESI, procède par thématique, sollicite les expériences de stage des ESI, apporte quelques connaissances mais suggère d'aller approfondir, donne feedback à la fin et considération positive.
DANIEL	42,77%	46,10%	44,44%	Nombreux échanges entre ESI, parole libre et climat détendu sur D1. Plus tendu sur D2 car ESI manquant de prérequis. Reformule, relance, registre d'investigation. Amène à la conceptualisation, laisse des silences ce qui permet aux ESI de se rendre compte par eux-mêmes des axes de progression. Centration sur les CRM et le raisonnement. Evoque les normes. Le D2 montre une posture de jugement très marquée, voire moralisatrice par moment. Complémentarité avec le binôme qui intervient à la fin du D2 pour faire un renforcement positif
ELISE	44,58%	39,81%	42,20%	Groupe peu participatif. Les attendus semblent peu clairs pour les ESI (soins éducatifs) et les prérequis semblent insuffisants. Attitude d'investigation la plupart du temps, avec utilisation de techniques de reformulation, recherche de développement de la réflexion, mais difficulté à faire émerger les connaissances méthodologiques. Gestes de tissage nombreux (TD, stages). Binôme n'intervient pas.
FRANCK	58,42%	51,40%	54,91%	Sollicite les ESI dans un registre essentiellement interrogatif et de jugement. Peu d'échanges entre les ESI. Centration sur le raisonnement clinique, interroge les connaissances en pharmacologie et sur les pathologies. Interroge les UE et compétences mobilisées. Valide et corrige. Devance les ESI sur les éléments à mobiliser. Apporte des précisions sur les connaissances. Très présent, position debout en face du groupe. Binôme intervient ponctuellement sur le même registre.
GAELLE	52,38%	54,62%	53,50%	Aléa : groupe de 25 EAP au lieu de 12 prévu. Groupe peu participatif. Conduite très dirigiste. Registre d'investigation mais ne laisse pas le temps de la réponse, registre interprétatif, induit les réponses, coupe la parole en remplaçant sans cesse les EAP dans une perspective de jeu de rôle, ce qui parasite la réflexion. Reste dans le registre des perceptions, Peu de connaissances mobilisées, fait parfois "le clown" (mécanisme de défense ?). Lors de la synthèse, une EAP remet en question l'intérêt de la séance en fin de cursus de formation. Répond dans un registre de justification. Une autre élève répond que ça lui sera utile. La formatrice IFAP en position d'observatrice intervient très peu. D2 plus détendu mais même registre d'attitudes.

	D1 % tps parole form. / tps total	D2 % tps parole form. / tps total	MOYENNE % temps parole formateur D1 + D2	COMMENTAIRES RELATIFS AUX PARTICULARITES LANGAGIERES, MODALITES DE CO-ANIMATION, DYNAMIQUE DE GROUPE, INCIDENTS NOTABLES, etc.
HERVE	36,46%	38,70%	37,58%	Registre d'investigation et de jugement (feedback donné dès la 7ème minute). Commente lui-même l'action. Puis attitude de conseil, termine ses phrases par "d'accord ?". Termine le débriefing par un "bêtisier" pour "détendre l'atmosphère". Co-animation : le binôme intervient sans y être invité (feux croisés de questions des deux formateurs) et le temps de parole global des 2 formateurs = 65,40% du temps total sur D1, 55,77% sur D2. Hervé occupe cependant 37,5% du volume de parole.
IRENE	31,50%	32,84%	32,17%	Groupe participatif. Registre d'investigation, laisse des silences, puis fait faire le récit du déroulé de l'action. Débriefing très structuré. Procède par thématique, suit le plan prévu. Encourage, fait approfondir, mais les ESI manquent de prérequis. Registre d'apport de contenus par moment et de conseil en seconde période. Fait elle-même la synthèse. A le leadership dans le binôme.
JOSIE	28,58%		28,58%	Groupe participatif. Beaucoup de silence au début. Josie est hésitante, puis à la suite de l'intervention de sa collègue, reprend la main avec plus d'assurance. Registre d'investigation. Fait intervenir rapidement l'acteur-patient qui donne un long feedback. Gestes de tissage avec les expériences de stage. fait part de son expérience de soignante, peu centrée sur les connaissances déclaratives. Le binôme reprend la main ensuite.
KATIA	46,42%	46,12%	46,27%	Groupe modérément participatif. Donne très tôt la parole à l'acteur. Registre d'investigation, et de compréhension. Reformule, conceptualise. Encourage le questionnement. Contrôle sa prise de parole, voix calme : corrige sa formulation : du conseil vers une question). Sa collègue intervient de manière intempestive, ce qui semble déranger sa stratégie et l'amène à passer à un registre de conseil. Beaucoup de renforcement positif. Fait elle-même la synthèse. Gestes de tissage : liens avec les stages et l'activité simulée. Pour D2, même structure, mêmes modalités d'intervention du binôme (pas de réajustement en intersession). Sollicite les observateurs.
LUC	44,63%	36,00%	40,32%	Groupe participatif. Registre d'investigation. Laisse faire l'échange, relance. Est en retrait sur la première partie, puis beaucoup plus présent sur la seconde : registre de conseil. Renforcement positif : cherche à valoriser les initiatives. Voix calme. Sollicite les observateurs. Dans le D2, le binôme intervient davantage. Questionnement des élèves sur les valeurs, message renforcé par les deux formateurs.
MARC	46,89%	42,73%	44,81%	Groupe participatif. Registre d'investigation et de reformulation, puis de conseil. Fait émerger le questionnement. Il existe des échanges entre ESI mais souvent les échanges repassent par MARC. Oriente les échanges vers le registre opérationnel. La controverse est exprimée mais le message qu'il veut faire passer s'impose. Même contenus dans les deux débriefings. La synthèse comporte les éléments qui ont été orientés par lui.
PAULA	23,17%	28,52%	25,85%	Groupe très participatif. Registre d'investigation et de reformulation ; laisse des silences, ce qui amène les ESI à développer leur propos, sollicite les observateurs une fois et toutes prennent la parole, relance ; propose un thème à débattre , les encourage à échanger ensemble sur une thématique; sollicite les expériences de stage des ESI ; fait faire la synthèse "qu'est-ce que vous avez appris ?". Position très en retrait. Débriefing très structuré, avec approche par thématique.
SANDRA	40,15%	26,28%	33,22%	Groupe D1 participatif : des échanges entre ESI mais relances nombreuses par SANDRA qui encourage, valide. Sur le D2 : groupe très participatif, nombreux échanges entre ESI sans intervention de SANDRA. Registre d'investigation et reformulation. relance, fait conceptualiser, renforcement positif. guide mais s'abstient de donner les réponses, renvoie au cours pour approfondir. fait faire la synthèse.
ROSE	22,30%	18,21%	20,26%	Groupe très participatif. Registre d'investigation et reformulation ; beaucoup d'échanges entre étudiants; ROSE utilise beaucoup d'onomatopées pour éviter de parler, relance par une reformulation ou une demande d'approfondissement. Même tonalité pour D2. Gestes de tissage en lien avec les valeurs.