

Ecole d'Infirmiers Anesthésistes de Toulouse

JEUNES DIPLÔMES ET ENCADREMENT DE STAGIAIRES

Travail d'Intérêt Professionnel
Promotion 2003-2005

Référents :
Dominique Touyère
Christine Millaud

Auteur :
Anne Facon

Remerciements :

Mme TOUYERE Dominique
Cadre Infirmière Anesthésiste Formatrice
Pour ses précieux conseils et sa disponibilité

Melle MILLAUD Christine
Infirmière Anesthésiste
Pour son suivi durant la réalisation du travail, son écoute et sa disponibilité

Merci à tous les IADE auprès desquels, l'enquête a été conduite

SOMMAIRE

Remerciements	p2
Sommaire	p3
Liste des abréviations	p5
Introduction	p6
Première partie: Le contexte : La spécialité d' IADE	p7
1.Quelles sont les savoirs, savoir-faire ... que doit posséder un IA ?	p8
2. Comment sont-ils acquis ?	p8
3. Que disent la réglementation et les instances professionnelles représentatives sur la mission d'encadrement dévolue aux IADE ?	p9
-Décret de compétences	p9
-Recommandations de la S.F.A.R. à propos de la mission de formation de l'IADE	p10
-Recommandations du S.N.I.A.	p11
- Synthèse	p11
Le cadre théorique : L'encadrement	p13
1.Qu'est ce qu'encadrer un élève ?	p14
1.1.Participer à l'apprentissage en formation	p15
1.2.Qu'est-ce qu'apprendre ?	p16
-Définition	p16
-L'Apprentissage de l'adulte	p17
-Caractéristiques de l'apprentissage	p19
-Le transfert	p19
-La motivation dans l'apprentissage	p20
2.Quelles sont les qualités requises pour encadrer les élèves IA?	p21
2.1. Etre soi-même compétent dans la profession d'IA	p21
-Définition	p21
-La compétence selon Le Boterf	p21
-La compétence selon Perrenoud	p24
-Synthèse	p26
2.2. Etre intéressé par la mission de formation	p27

2.3.Avoir des aptitudes, des capacités, des compétences pour « encadrer »	p27
-Représentation de l'idéal de formateur	p28
-Compétences des formateurs	p29
-Le choix du formateur	p31
-La formation de l'encadrant	p31
-Les effets de l'encadrement sur l'IADE	p31
-Les limites du tutorat	p32
-Synthèse	p33

Deuxième partie : L'enquête de terrain **p35**

1. Protocole de recherche	p36
2. Le choix de la population enquêtée	p36
3. Le choix du questionnaire	p36
4. Le mode de traitement de mes questionnaires	p37
5. L'analyse des résultats	p37
6. Conclusion	p50

Annexes **p53**

Bibliographie **p63**

LISTE DES ABREVIATIONS

I.A.D.E. : Infirmier Anesthésiste Diplômé d’Etat

S.F.A.R. : Société Française d’Anesthésie et de Réanimation

S.N.I.A : Syndicat National des Infirmiers Anesthésistes

E.I.A : Elève Infirmier Anesthésiste

M.A.R. : Médecin Anesthésiste Réanimateur

INTRODUCTION

Qu'est ce qui fait d'un infirmier anesthésiste un formateur ?

Est-ce par simple application d'un décret de compétences qui lui attribue cette fonction, par réelle motivation ou par envie de transmettre ce qu'il sait, ce qu'il fait, ce qu'il est que l'on peut s'introniser formateur ?

Devient-il formateur parce qu'il en a envie, que le moment est venu de le faire ou encore qu'il réunit toutes les compétences pour mener à bien cette tâche difficile?

Au cours de ma spécialisation en anesthésie, je me suis rendue compte qu'il existe autant de styles de formateurs et de manières d'encadrer que d'IADE, chacun essayant à sa manière de transmettre ses savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Cela va de la jeune IADE apportant la précision, le détail de la check-list se situant encore dans le « faire » au professionnel expérimenté soucieux de synthétiser l'information au point qu'elle paraît dégraissée...

J'ai donc été amenée à me demander ce qui faisait d'un(e) infirmier(ère) anesthésiste un formateur.

Lors de mes stages de première année, j'ai eu l'occasion d'être encadrée par de jeunes infirmiers anesthésistes. J'ai noté que parfois, ceux-ci étaient désemparés face à l'encadrement. Il leur semblait difficile de transmettre des connaissances en ayant eux-même besoin de se forger une expérience professionnelle. C'est pourquoi ils renvoyaient vers des IADE ayant plus de « bouteille », de connaissances sur la spécialité, sur les habitudes du services...

Ces jeunes diplômés(IADE de moins d'un an d'expérience professionnelle dans la fonction) avaient encore des difficultés à « laisser faire ». Aussi je me suis demandé s'il n'était pas indispensable de prendre du recul sur ses propres pratiques pour encadrer ?

Comment former un élève lorsque l'on doit encore développer ses compétences ?

Pour être un formateur efficace, quelle est la bonne composition, le meilleur dosage : Ne faut-il pas, pour occuper cette fonction, allier une certaine expérience, des compétences et une bonne dose de motivation ? Que peut apporter le ou la jeune diplômé(e) aux élèves IADE ?

C'est ce que je me propose de découvrir à travers ce travail.

Après avoir situé le contexte (la spécialité d'infirmier anesthésiste), j'évoquerais le cadre théorique : l'encadrement.

Je préciserai les qualités requises pour encadrer les stagiaires IA (compétences, expérience...) ainsi que les effets de l'encadrement sur l'IADE.

La seconde partie de ce travail confrontera le questionnaire (outil de l'enquête) à la réalité du terrain et tentera de proposer des solutions.

PREMIERE PARTIE

LE CONTEXTE : LA SPECIALITE D'IADE

L'arrêté du 17 janvier 2002 (NOR : MESP0220316A Journal officiel du 2 février 2002), relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier anesthésiste, propose également de lister les compétences, les savoirs qui doivent être acquis par les IADE.

1. Quelles sont les savoirs, savoir-faire ... que doit posséder un IA ?

Selon l'arrêté du 17 janvier 2002 , « *la formation des infirmiers anesthésistes a pour but d'acquérir des connaissances théoriques et cliniques afin de développer les aptitudes, les capacités et les valeurs professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession d'infirmier anesthésiste.* »

L'IADE doit, au terme de sa formation initiale, avoir la maîtrise de :

- Savoirs relatifs à l'anesthésie en ce qui concerne les spécificités du terrain, de la chirurgie, des techniques d'anesthésie envisagées.
- Savoir-faire techniques tels que la réalisation d'une intubation, la mise en place d'un masque laryngé ou encore la pose d'une voie veineuse périphérique.
- Savoir-faire procéduraux (enchaînement de contrôles, application d'algorithmes lors de la survenue d'incidents...)
- Savoir-faire transversaux (qualités de communication, d'organisation et de gestion)

2. Comment sont ils acquis ?

Les différents savoirs sont acquis en partie par la **formation en alternance**.

Celle-ci est basée sur 3 concepts :

- formation d'adulte ;
- formation par alternance ;
- formation professionnalisante.

L'école d'IADE a un rôle d'enseignement des savoirs théoriques.

Les IADE et les MAR de terrain ont aussi un rôle important dans la formation. Ils interviennent comme tuteurs, personnes ressources....

L'immersion dans les différents terrains de stage permet le développement des compétences par l'expérience professionnelle.

3. Que disent la réglementation et les instances professionnelles représentatives sur la mission d'encadrement dévolue aux IADE ?

- **Décret de compétences**

La profession d'IADE est très réglementée. Le rôle de l'infirmier anesthésiste est défini par l'article R 4311-15 du décret 2004-802 du 29/07/04 relatif aux parties IV et V du code de la santé publique¹. Publié au JO N°183 du 8 août 2004, il définit et précise les champs de compétence et de responsabilité de l'infirmier anesthésiste diplômé d'Etat.

Plus spécifiquement, correspondant exactement à l'ancien article XIV du décret

« L'infirmier anesthésiste diplômé d'Etat est seul habilité, à condition qu'un médecin anesthésiste-réanimateur puisse intervenir à tout moment, et après qu'un médecin anesthésiste-réanimateur a examiné le patient et établi le protocole, à appliquer les techniques suivantes : 1° Anesthésie générale ;

2° Anesthésie locorégionale et réinjections dans le cas où un dispositif a été mis en place par un médecin anesthésiste-réanimateur ;

3° Réanimation peropératoire.

Il accomplit les soins et peut, à l'initiative exclusive du médecin anesthésiste-réanimateur, réaliser les gestes techniques qui concourent à l'application du protocole »

Ce décret apporte également un éclairage sur la fonction d'encadrement de l'IADE.

« L'infirmier en cours de formation préparant à ce diplôme peut participer à ces activités en présence d'un infirmier anesthésiste diplômé d'Etat »

Plus généralement, l'article R 4311 clarifie le rôle de l'IADE dans la formation de ses futurs pairs. *« L'infirmier propose des actions, les organise ou y participe dans les domaines suivants : Formation initiale et formation continue du personnel infirmier, ..., Encadrement des stagiaires en formation »*

La législation reconnaît donc à l'IADE un rôle de formation, d'encadrement des stagiaires IA sans pour autant préciser, qui peut quoi ?

Cela veut-il dire que tout IADE, quelle que soit son expérience professionnelle² et son degré de maîtrise des différentes techniques d'anesthésie, est à même de prendre en charge la formation de stagiaires ?

Ces points sont éclaircis par des recommandations émises par la Société Française d'Anesthésie et de Réanimation³ (SFAR) ainsi que par le Syndicat National de Infirmiers Anesthésistes (SNIA)

Il s'agit des *Recommandations concernant le rôle de l'infirmier anesthésiste diplômé d'état*, Nancy, janvier 1995, SFAR. ;

¹ Ce nouveau texte remplace le décret n°2002-194 du 11 février 2002

² Tous les IADE possèdent un niveau de formation identique puisque le cursus est de 2 ans sanctionnés par un diplôme d'état

³ Il s'agit des Recommandations concernant le rôle de l'infirmier anesthésiste diplômé d'état

<http://www.sfar.org/recomiade.html>

Ordre national de l'ordre des médecins, Recommandations concernant les relations entre anesthésistes réanimateurs, chirurgiens et autres spécialistes ou professionnels de santé, Evreux, octobre 2001

- **Recommandations de la S.F.A.R. à propos de la mission de formation de l'IADE**

Recommandations concernant le rôle de l'Infirmier Anesthésiste Diplômé d'État :

« Les infirmiers anesthésistes diplômés d'État (IADE) sont les plus proches collaborateurs des médecins anesthésistes-réanimateurs. Infirmiers spécialisés, ils sont habilités à effectuer les actes relevant de leur seule compétence.

Soucieuse de la qualité des soins et de la sécurité des patients, auxquelles les IADE apportent une contribution importante, la SFAR a souhaité préciser sous la forme de recommandations les modalités de leur formation, leurs domaines de compétence, leurs attributions et leurs responsabilités.

La formation initiale des IADE est assurée dans des écoles spécialisées agréées, suivant des modalités définies par l'arrêté du 17/01/2002. Elle a pour objectif l'acquisition des connaissances théoriques et cliniques nécessaires à la pratique infirmière au cours des différentes anesthésies générales et locorégionales, à la surveillance des malades au décours d'une intervention, à la réalisation des soins de réanimation, à l'accueil des urgences et au transport des malades graves.

Les stages pratiques sont effectués dans des services agréés en fonction de critères définis par l'équipe pédagogique et validés par le conseil technique. Les étudiants sont encadrés dans ces stages par les IADE titulaires et les médecins anesthésistes-réanimateurs. Leur activité, distincte d'une simple fonction de soins, doit être orientée vers l'apprentissage des gestes, des comportements et des techniques utilisées en anesthésie-réanimation. Les étudiants sont des stagiaires et ne doivent pas être utilisés pour remédier à une pénurie de personnel. Ils doivent être libérés en temps utile pour suivre les enseignements.

Le médecin anesthésiste-réanimateur et/ou l'IADE qui ont pris en charge un patient, sont seuls juges des gestes dont ils autorisent la pratique à l'étudiant, sous leur propre contrôle et leur responsabilité personnelle. »(<http://www.sfar.org/recomiade.html>)

Ces recommandations spécifient que les stagiaires doivent être encadrés par des IADE titulaires ce qui suppose une reconnaissance statutaire et un temps d'exercice qui peut aller de plusieurs mois à plusieurs années. De plus elles explicitent davantage ce qui est entendu par « encadrement de stagiaire IADE » alors que le décret de compétences reste plus vague à ce propos.

Pour la SFAR il paraît nécessaire de posséder une certaine expérience professionnelle pour pouvoir mener à bien cette mission d'encadrement qui engage la responsabilité de l'IADE. L'IADE peut être solidairement responsable des fautes commises par l'étudiant infirmier anesthésiste qu'il est chargé d'encadrer. Aucun acte d'anesthésie n'est confié sans l'accord du médecin anesthésiste-réanimateur et sans que l'IADE ne se soit au préalable assuré que l'élève

en ait effectué l'apprentissage. L'exécution doit être contrôlée par l'IADE ou le médecin anesthésiste-réanimateur responsable

La SFAR préconise en outre, pour l'encadrement, un personnel ayant déjà acquis la maîtrise des gestes et des différentes techniques d'anesthésie.

- **Recommandations du S.N.I.A.**

D'après le S.N.I.A., « *la formation en alternance implique la co-responsabilité de l'équipe pédagogique et de l'équipe hospitalière dans l'acquisition des compétences de l'étudiant. Les formations paramédicales alternent des savoirs cognitifs acquis en écoles et des savoirs pratiques acquis en milieu hospitalier.* »(<http://www.sn timer .net/sn timer /Recommandations-sn timer -2002.pdf>).

Le SNIA apporte des précisions concernant la définition ainsi que la répartition du rôle, des missions de chacun des partenaires de l'alternance.

La responsabilité de l'infirmier anesthésiste est engagée dans le processus de formation en respectant les objectifs pédagogiques spécifiques liés à la spécialité du service. L'IADE doit mettre en œuvre des situations formatrices orientées vers l'analyse de situation, l'apprentissage des gestes, des comportements et des techniques.

- **Synthèse**

Les textes semblent donc tous aller dans une même optique, à savoir qu'il est nécessaire pour former et encadrer des élèves que les IADE maîtrisent les gestes techniques (compétences techniques, savoir-faire) et bénéficient d'une expérience professionnelle. Tout ceci afin de se détacher des soins et pouvoir laisser-faire.

De même, des aptitudes à la pédagogie voire des capacités à former sont des atouts majeurs du formateur.

Ces différents facteurs qui interviennent dans le processus de formation seront développés dans les parties suivantes.

Pour encadrer des stagiaires, il paraît, bien sûr, primordial d'être d'abord compétent dans ce qui définit la profession d'IADE, de posséder les aptitudes nécessaires et des capacités pour former sans oublier la part de responsabilité engagée de l'IADE.

Pour parler de l'encadrement, il nous apparaît utile de développer et de préciser le sens des concepts suivants :

- Les compétences professionnelles
- L'encadrement et l'apprentissage.

Le terme de « compétence » est associé au « savoir » ainsi qu'à la « connaissance ».

Le dictionnaire Hachette, édition 2005, p1463, définit le savoir comme un « *ensemble des connaissances acquises par l'apprentissage ou l'expérience* »

Quand à la compétence, on ne trouve pas de définition stable de la « compétence », il s'agit d'un mot dont l'usage est pourtant fréquemment utilisé dans la littérature traitant des ressources humaines.

L'ensemble des approches associent majoritairement la compétence à l'acte en situation professionnelle. La compétence est un processus.

Pour ce même dictionnaire Hachette, la compétence est définie comme la: « *connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger.* »

LE CADRE THEORIQUE : L'ENCADREMENT

L'encadrement :

Dans une situation d'encadrement, les relations présentes dans ce milieu peuvent se représenter par un triangle. Les trois angles représentant les trois protagonistes, c'est-à-dire le formateur, l'apprenant et le savoir.

Dans son modèle de compréhension pédagogique⁴, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir.

Derrière le savoir se cache le contenu de la formation.

L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir.

Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir,...

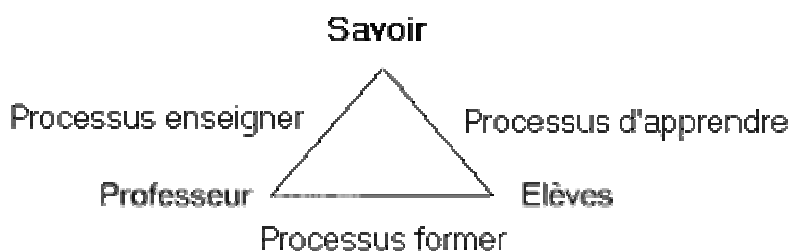
Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique :

-Enseigner

-Former

-Apprendre

Schéma du triangle pédagogique selon Houssaye :



Jean Houssaye fait remarquer qu'en règle général, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique.

1. Qu'est ce qu'encadrer un élève ?

Le mot « encadrement » n'a rien de spécifique du point de vue pédagogique.

Il s'agit pour le dictionnaire Hachette 2005, de l'« action d'entourer d'un cadre ». Encadrer, c'est « placer dans un cadre, entourer à la manière d'un cadre, diriger et organiser »

⁴ Berne Lang, 1988, *Le triangle pédagogique*, rappels dans *Carrefours de l'Education*, n° 7, p. 2 – 6

1.1. Participer à l'apprentissage en formation

Encadrer c'est participer à la construction des savoirs, savoir-faire, savoir-être, des comportements spécifiques attendus pour être un futur professionnel compétent c'est à dire acquérir les compétences professionnelles au fondement de la profession que les IA comme les MAR recherchent chez leurs futurs collègues.

Dans la formation professionnelle des IADE, les pratiques de tutorat entendues comme l'organisation et la mise en œuvre de diverses formes d'accompagnement d'un élève IA en formation par quelqu'un de plus compétent que lui dans le même domaine, sont aujourd'hui en plein développement.

Apprendre se résume à deux principes de base:

- on apprend en faisant quelque chose (l'expérience, la pratique)
- on apprend en poursuivant un but pédagogique (le projet)

Si on veut former de futurs IADE, il ne suffit pas de leur donner des "manuels de décision". Il ne suffit pas de "montrer" quelque chose pour que les élèves sachent faire.

- Le formateur joue également un rôle de guide auprès de l'apprenant.
- Le formateur s'assure que l'apprenant apprend réellement quelque chose ce qui suppose qu'il exerce la fonction d'évaluateur.

Une des finalités majeures du dispositif de formation résiderait dans la production de compétences requises pour maîtriser des situations d'anesthésie avec leur part d'imprévu.

Il s'avère utile de souligner certains principes.

- La formation ne développe pas forcément de compétences mais favorise surtout l'acquisition de connaissances.
- La formation ne peut donner son plein effet que si elle est combinée avec d'autres moyens de production de compétences (stages, données extérieures à l'école...) qui devraient être identifiés et utilisés.
- Les besoins en formation sont les ressources (connaissances, savoir-faire..) identifiées et susceptibles d'être acquises en formation ;
- L'ingénierie de formation doit veiller :
 - o à concevoir et mettre en œuvre des dispositifs d'acquisition des connaissances;
 - o mais aussi faciliter l'entraînement, la mobilisation, la combinaison en situation professionnelle.
- Il convient de distinguer les procédures d'évaluation des connaissances acquises de celles des compétences mises en œuvre.

La tâche du formateur s'avère donc particulièrement complexe. En prendre conscience peut permettre de développer pour soi et l'apprenant une plus grande autonomie, une meilleure capacité à prendre des décisions.

Mais il semble indispensable de rappeler en quoi consiste l'apprentissage, en considérant le cadre de la spécialité d'IA.

1.2. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Qui oserait encore prétendre qu'il suffit de maîtriser des savoirs pour les enseigner ?

Avant de s'engager à former ses futurs pairs, il est nécessaire de mener une réflexion personnelle approfondie sur l'apprentissage :

Nous essaierons de préciser ce qu'est l'apprentissage, comment il s'effectue et à quoi il mène. Il ne suffit pas d'être « compétent » et motivé pour apprendre et former à son tour.

Nous apprenons chaque jour depuis notre naissance, l'apprentissage est au cœur même de notre vie quotidienne.

Il n'y a pas de définition universellement acceptée de l'apprentissage. La façon dont on le définit dépend de la théorie sur laquelle on se base.

➤ Définitions

« Ensemble d'activités qui permettent à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances théoriques et pratiques, ou de développer des aptitudes » (AFNOR)

« L'apprentissage est une forme d'éducation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur ou un ou plusieurs titres homologués. » (Source : AFNOR)

« Il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation modifie son comportement de façon systématique et durable. » (M. Reuchlin 1977)

« Processus d'acquisition de l'information nouvelle qui résulte généralement d'un effet de pratique ou d'entraînement ainsi que d'un effet de renforcement. » (L. Bérubé, 1991,p 176)

« L'apprentissage implique le changement. Il a trait à l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes. Il rend l'individu capable d'ajustements personnels et sociaux. Puisque le concept de changement est inhérent au concept d'apprentissage, tout changement dans le comportement implique qu'un apprentissage a lieu ou a eu lieu. L'apprentissage qui se produit durant le processus de changement réfère au processus de l'apprentissage. » (L.D.Crow and Crow A., 1963, p. 1).

« *L'apprentissage est un changement dû à l'interaction d'un individu avec son environnement, qui répond à un besoin et qui rend l'individu capable de mieux interagir avec son environnement.* » (W.H Burton., 1963, p.7).

Les théories cognitivistes mettent l'accent sur le processus de la pensée, voient surtout l'apprentissage comme la capacité de l'esprit à acquérir, à traiter, à retenir et à utiliser l'information, alors que les théories humanistes mettent davantage l'accent sur la motivation de celui qui apprend.

Toutefois, en dépit de l'apparente diversité des définitions, un point commun caractérise la plupart des approches de l'apprentissage : Apprendre suppose un changement chez celui qui apprend, un changement dans ses connaissances, ses attitudes, ses croyances et son comportement.

➤ **L'apprentissage de l'adulte**

Les théories et les approches traitées jusqu'à présent s'intéressaient à l'apprentissage d'une façon générale et se préoccupaient surtout de l'apprentissage des enfants. Une insatisfaction croissante vis-à-vis de l'application de ces théories aux adultes a donné naissance depuis la seconde guerre mondiale, à l'« andragogie ».

Pour M. Knowles, l'un des principaux promoteurs de ce mouvement, l'andragogie se définit comme « *l'art et la science dont le but est d'aider les adultes à apprendre* » (M. Knowles, 1990 p. 41)

Il s'agit donc du nom donné à la pédagogie des adultes. L'andragogie adapte les méthodes de formation aux variables d'influence et aux processus d'apprentissage propres à un adulte. (Source : Formations Hommes Conseils).

Si l'on considère que l'espèce humaine s'intéresse depuis toujours à l'éducation des adultes, il est surprenant de voir que, jusqu'à une époque récente, on trouve si peu de théories, d'études et d'écrits sur ce sujet.

Cela est d'autant plus surprenant que tous les grands enseignants des temps anciens tels que Confucius, Aristote, Socrate, Platon et bien d'autres enseignaient aux adultes, et non aux enfants.

Peu après la fin de la première guerre mondiale est apparue, en Europe et aux États-Unis, la première vague d'idées sur la spécificité des modes d'apprentissage des adultes. Mais ce n'est qu'au cours des deux dernières décennies que ces idées donnèrent naissance à une vaste théorie sur le sujet.

En référence à M., Knowles, l'andragogie est caractérisée par les éléments suivants:

-l'apprentissage est un processus continu de croissance et de développement pour l'adulte.

-le point de départ de l'adulte, en ce qui a trait à l'apprentissage, est fait d'expériences

et d'acquis divers.

- la motivation à apprendre de l'adulte est très forte.
- l'adulte a de très grandes attentes à l'égard de l'apprentissage.
- chez l'adulte, l'apprentissage est en compétition avec d'autres intérêts.
- l'adulte a sa propre conception de l'apprentissage.
- la notion de feed-back s'intègre à la formation. (M. Knowles ; 1990 :70-75)

Le schéma proposé en annexe (Cf annexe 3) extrait de « *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* », écrit par Jarvis P. résume les points principaux et fournit une comparaison intéressante des présupposés de l'andragogie et de la pédagogie.

Les caractéristiques de l'apprentissage par l'expérience du terrain peuvent être résumées de la façon suivante :

- La motivation est généralement plus grande et elle est liée à l'action dès le début de l'acte d'apprentissage (renforcement par le formateur).
- L'apprentissage de ce type semble produire une meilleure rétention, c'est-à-dire les choses apprises sont moins facilement oubliées qu'avec d'autres méthodes (ex. : apprentissage par cœur).
- Il incite les apprenants à interagir.
- Il favorise la confiance en soi et le sens de l'accomplissement.

On peut noter que **certaines conditions favorisent l'apprentissage**. Il s'agit de :

- participation volontaire
- respect mutuel
- esprit de collaboration
- action et réflexion
- réflexion critique
- auto-direction

Au cours de la formation, l'apprenant accumule de l'expérience qui devient une source très riche pour l'apprentissage.

Les personnes attachent plus de signification à l'apprentissage qu'elles tirent de l'expérience que de celui qu'elles assimilent passivement. Dans cette ligne, les techniques principales de formation sont celles qui s'appuient sur l'expérience.

Les apprenants voient l'éducation comme un processus de développement de leurs compétences.

La confiance en soi croissante de l'adulte influence son attitude vis-à-vis de l'apprentissage.

Toujours dans l'optique de favoriser l'apprentissage, il est de bon ton, pendant la formation, de promouvoir le renforcement positif des comportements adéquats.

➤ **Caractéristiques de l'apprentissage :**

La théorie du modèle utilise une méthode d'apprentissage efficace et rapide pour apprendre des gestes et des techniques. Le novice, en apprentissage, observe puis reproduit un enchaînement d'actions réalisées par l'expert qui se pose en modèle.

Cette méthode est fondamentale pour acquérir des savoir-faire techniques et procéduraux, des compétences. Elle demande que le formateur clinique démontre clairement le geste ou l'activité pour que le participant ait une idée précise du résultat qui est attendu au final mais aussi explique pourquoi in procède de cette façon..

La formation axée sur la compétence nécessite que l'apprenant observe mais surtout fasse. Elle se concentre sur les connaissances, les attitudes, les comportements et les compétences nécessaires pour réaliser une procédure ou une activité.

Elle met l'accent sur la notion de résultats, d'efficacité de l'EIA (c'est-à-dire interroge les connaissances, les attitudes et, chose la plus importante, les compétences mises en œuvre pour parvenir aux résultats) plutôt que sur les savoirs acquis par l'élève. En outre, la formation axée sur la compétence demande que le formateur facilite, guide et encourage l'apprentissage.

Pour réussir une formation axée sur la compétence, le geste clinique ou l'activité doit être divisé en ses étapes essentielles. Ensuite, chaque étape est analysée pour déterminer la manière la plus efficace et la plus sûre de l'apprendre.

L'encadrement nécessite de recourir à l'écoute active, le feed-back, la capacité à faire argumenter.

Un commentaire verbal spécifique et détaillé concernant la performance d'un stagiaire favorise l'apprentissage. Chaque fois que l'EIA pratique une procédure, il y a trois occasions possibles pour donner du "feedback" : avant, pendant et après la pratique.

Mais dans tout processus d'apprentissage, il ne suffit pas d'encourager "l'application". Le formateur doit en effet viser le développement de compétences et se préoccuper du transfert des apprentissages.

➤ **Le transfert**

Lorsque l'on a acquis une connaissance débouchant sur le développement d'une compétence, la première utilisation de celle-ci dans un **contexte identique** est une **application**.

Lorsque l'on tient compte des **ressemblances entre deux situations** pour transférer un apprentissage, on fait une **généralisation**.

La généralisation apparaît lorsqu'un sujet fait une réponse particulière à un stimulus particulier et fait ensuite la même réponse à un autre stimulus. En principe, plus le stimulus est éloigné du stimulus original, plus la réponse sera faible. La généralisation peut conduire à des effets positifs ou négatifs selon le contexte où elle se produit.

Mais dans le cas où on applique une solution déjà connue à un contexte qui n'a jamais été rencontré, on réalise un transfert (G, Samson ; Mai 2003 : p89)

Le transfert d'apprentissage touche toutes les sphères de notre vie, au travail, au foyer et dans la collectivité. Dès que nos connaissances, nos capacités et nos compétences existantes influent sur l'apprentissage ou l'accomplissement de nouvelles tâches, il y a transfert.

D'un point de vue théorique, le transfert d'apprentissage se produit dès que les connaissances et les compétences déjà acquises influent sur la façon dont le stagiaire acquiert ou applique de nouvelles connaissances ou compétences. Quand l'acquisition ou la performance ultérieure est facilitée, le transfert est positif. Quand l'acquisition ou la performance ultérieure est entravée, le transfert est négatif.

Le transfert d'apprentissage est en fait le prolongement du processus d'apprentissage. Il s'agit d'un principe clé de la théorie de l'apprentissage chez les adultes.

Un certain nombre de facteurs permettraient d'expliquer l'application ou de ce que l'on apprend dans le cadre d'un programme de formation en milieu de travail (c'est le principe même de la formation de terrain des IADE)

Ces facteurs influençant le transfert sont les éléments suivants :

- les attentes professionnelles
- le feed-back sur la performance
- la motivation
- les compétences et connaissances

➤ La motivation dans l'apprentissage

L'acquisition d'une compétence est souvent une tâche complexe dont l'accomplissement peut, dans bien des cas, s'échelonner sur plusieurs années. Pour accomplir une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit donc être prêt à investir l'énergie ou l'effort nécessaire : il doit être motivé. Nous pouvons définir simplement la motivation pour l'apprentissage de la façon suivante.

La motivation pour l'apprentissage est l'énergie ou l'effort que la personne est prête à investir pour accomplir une tâche d'apprentissage donnée.

Facteurs susceptibles d'influencer la motivation :

La motivation ou l'effort que la personne est prête à investir pour acquérir une compétence donnée est fonction d'au moins trois facteurs :

- l'importance que l'apprenant attache au(x) but(s) de l'apprentissage
- l'intérêt qu'il a pour la tâche d'apprentissage
- l'ampleur de la tâche d'apprentissage

Lorsqu'un apprenant est motivé pour accomplir une tâche donnée et qu'il ne dispose pas de la compétence nécessaire, il s'engage, généralement, dans la construction de cette compétence.

Lors de cette construction, l'apprenant intègre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires en vue d'une première élaboration de la compétence.

2. Quelles sont les qualités requises pour encadrer les élèves IA?

2.1. Etre soi-même compétent dans la profession d'IA

Nous proposerons une approche de la compétence selon 2 théories , 2 modèles (G. Le Boterf et P. Perrenoud)

La compétence est un mot « valise ». L'ensemble des approches ont tendance à associer la compétence à l'action en situation professionnelle.

Le concept même de *compétence* mériterait de longs développements. Cet *attracteur étrange* (G, Le Boterf ; 1994) suscite actuellement de nombreux travaux, aux côtés des *savoirs d'expérience* et des *savoirs d'action* (J.M., Barbier ; 1996), dans le monde du travail et de la formation professionnelle.

➤ Définition

Dans la littérature, nombreux sont les auteurs ayant essayé de donner leur propre définition de la compétence. Parmi ceux-ci, l'un de ceux qui m'est apparu être le plus pertinent se trouve être Guy Le Boterf.

Selon le programme de formation de l'école québécoise: « *La compétence est définie comme étant « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources ».*

Cette 1^{ère} définition nous permet de mettre en évidence deux notions importantes :

- la notion de mouvement, d'action exprimée par les termes : « savoir agir » et « mobilisation »
- la notion de ressources détenues par le professionnel compétent c'est à dire des savoirs et du potentiel.

➤ La compétence selon Le Boterf

La définition que Guy Le Boterf propose de la compétence, est celle qui nous a semblé la plus pertinente.

Pour cet auteur, « *la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné* » (G., Le Boterf ; 1995)

La compétence serait en fait, composée d'une constellation de compétences différentes.

Dans ses travaux, il distingue six principaux types de savoirs qui qualifient mieux les ressources dont parle l'école québécoise dans la définition que nous vous avons soumis précédemment.

Dans ses travaux, il distingue des savoirs de différents types tels que :

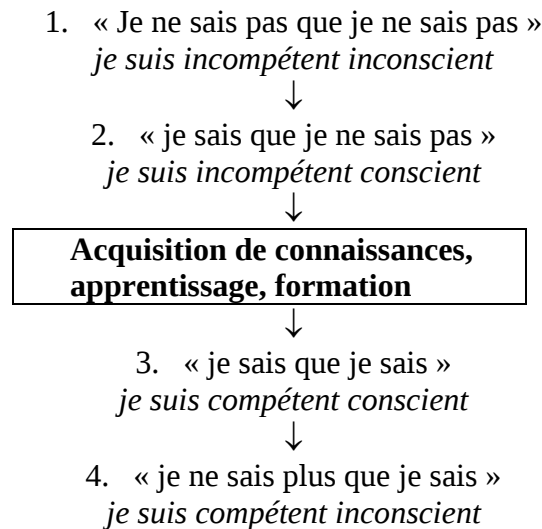
- Savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter)
- Savoirs procéduraux (savoir comment procéder)
- Savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer)
- Savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire)
- Savoir-faire expérientiels (savoir y faire)
- Savoir-faire cognitifs (savoir traiter l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre)

Le Boterf apporte des précisions concernant les différents savoirs utilisés pour faire preuve de compétence. Pour l'auteur, être compétent suppose de mettre en œuvre :

- Un « **savoir mobiliser** » : Il ne suffit pas de posséder des connaissances ou des capacités pour être compétent. Il faut savoir les mettre en œuvre quand il le faut et dans les circonstances appropriées. En plus de détenir un certain nombre de savoirs, être compétent suppose de mobiliser les bons savoirs dans un contexte sans cesse différent
- Un « **savoir combiner** » : Le professionnel doit savoir sélectionner les éléments nécessaires dans le répertoire des ressources, les organiser et les employer, pour réaliser une activité professionnelle. Cette notion repose sur une capacité d'analyse de la situation de travail à laquelle le professionnel est confrontée.
- Un « **savoir transférer** » : Être compétent exige de savoir s'adapter aux différents contextes. Il faut que le professionnel fasse preuve de créativité afin d'ajuster son action, son activité professionnelle à une situation proche de celle qu'il vient de rencontrer mais aussi différente. Il s'agit ici de reproduire mais tout en étant créatif ce qui suppose des capacités d'analyse.
- Un « **savoir-faire éprouvé et reconnu** ». Le terme « éprouvé » signifie que le professionnel compétent doit avoir expérimenté à plusieurs reprises, ce savoir-faire, avoir été confronté à l'épreuve des faits, à la réalité du terrain..
De plus, le terme « reconnu » sous-entend que le professionnel est capable de s'évaluer en situation mais aussi que ce savoir est admis par les IADE et les MAR.
La reconnaissance par ses pairs appelle à la notion d'appartenance à un corps professionnel, à l'identité professionnelle.

Ce schéma permet de clarifier le processus de développement des compétences

Comment se développe la compétence
(http://www.adbs.fr/site/emploi/guide_emploi/competen.pdf)



D'après ce schéma, on peut voir émerger différents **niveaux de compétence**

Afin de devenir un professionnel digne de ce nom, l'expérience et la pratique sont indispensables.

Il est nécessaire de prendre du recul afin d'analyser ses propres pratiques et de transformer le vécu en une expérience réfléchie.

Cette capacité de distanciation est essentielle à la mobilisation des compétences.

Durant cette phase de recul, on peut noter trois niveaux de distanciation qui rendent possibles certains apprentissages.

- **Niveau 1 :**

L'apprentissage : Je décris comment je m'y prends pour savoir comment je m'y prends (apprendre à apprendre)

- **Niveau 2 :**

Verbalisation de l'action : Je décris comment je m'y prends pour agir (Acquisition de savoirs expérientiels et des schèmes d'action à transférer)

- **Niveau 3 :**

L'action : je réalise une action (apprentissage en faisant)

Cette étape d'acquisition de compétences permettra donc de prendre du recul par rapport à ses pratiques, ses représentations, ses façons d'agir et même d'apprendre.

Elle donnera naissance à un réinvestissement des expériences et des pratiques sur des pratiques et des situations professionnelles diverses.

Niveaux de Performance (Le Boterf ; 1998 : p317)	
<i>Acquisition d'une compétence</i>	Connaît les étapes et leur séquence (si nécessaire) pour pratiquer le geste ou l'activité mais a besoin d'aide .
<i>Maîtrise d'une compétence</i>	Connaît les étapes et leur séquence (si nécessaire) et peut pratiquer le geste ou l'activité demandé.
<i>Maîtrise parfaite d'une compétence</i>	Connaît les étapes et leur séquence (si nécessaire) et pratique efficacement le geste ou l'activité demandé.

Celui qui agira avec compétence sera communément qualifié de professionnel. Mais derrière ce terme de professionnel, se cache 3 niveaux à savoir le débutant, le confirmé et l'expert.

➤ La compétence selon Perrenoud

Pour P. Perrenoud, « *Les compétences (...) ne sont pas elles-mêmes des connaissances, elles utilisent, elles intègrent, elles mobilisent des connaissances : déclaratives, procédurales, conditionnelles.* »

La compétence est, pour l'auteur, une « *Capacité qui s'appuie sur les connaissances mais qui ne s'y réduit pas* »

La compétence, comme dans l'approche de Le Boterf, va au delà de la simple connaissance qui reste une condition nécessaire mais pas suffisante.

Il définit « *une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations.* » (P., Perrenoud ; 1997 : p 53)

Pour Perrenoud et à l'instar de Le Boterf, la compétence, est un processus, qui se manifeste dans un contexte donné. C'est donc dire qu'elle ne peut se développer hors du contexte spécifique qui lui est propre. Il est important d'inscrire le développement de la compétence dans une situation d'apprentissage fortement contextualisée qui permet de construire les savoirs et les savoir-faire qui lui sont associés.

La compétence permet de gérer des processus de mobilisation c'est-à-dire : d'activation, d'organisation, d'adaptation et d'utilisation de plusieurs types de connaissances.

La mise en route d'une compétence est possible seulement si les connaissances sont organisées, hiérarchisées et intégrées.

« *Toutefois, l'expert qui mobilise ces connaissances doit juger de leur pertinence par rapport à la situation pour les mobiliser à bon escient. La construction d'une compétence est inséparable de la mobilisation des connaissances à bon escient, en temps réel, au service*

d'une action efficace. »

Une compétence se matérialise par la capacité de mobiliser et de transférer efficacement diverses connaissances, sur le vif et cela, en contexte de résolution de problèmes. La capacité à transférer les apprentissages est intimement liée aux manifestations de la compétence.

« Or cette capacité de mobilisation des diverses ressources cognitives en situation d'action complexe se développe et se stabilise au gré de la pratique. »

Exemple du bronchospasme rencontré chez l'enfant puis de nouveau retrouvé chez l'adulte. Les signes font penser rapidement au bronchospasme alors que la situation diffère.

Développer une compétence demande de la pratique. C'est généralement très long. Pour ce faire, il faut prendre le temps, il faut se donner du temps pour d'apprendre. Il faut proposer des contextes et des tâches qui font apprendre et mettre en œuvre des interventions pédagogiques qui montrent comment apprendre à apprendre.

« Un tel entraînement n'est possible que si le sujet a le temps de vivre des expériences et de les analyser. Cette maîtrise se construit lorsqu'un travail de réflexion s'inscrit au cœur du développement de la compétence ».

« La mise en œuvre du processus d'objectivation qui permet de porter un regard analytique, un jugement, une évaluation sur et dans l'action est absolument nécessaire au développement de la capacité à transférer ou à mobiliser ses ressources cognitives sur le vif, à bon escient. »

Objectiver, c'est prendre de la distance pour effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage ; c'est interroger de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses « maîtres », la dynamique même de la construction de la compétence.

L'évaluation est alors au cœur du processus pour apprendre. Elle devient une entité déterminante du développement de la capacité à mobiliser et à transférer les connaissances et les compétences.

Afin de concrétiser cette définition, nous donnerons un exemple. Nous pouvons comparer l'IADE à un sportif de haut niveau, un joueur de base-ball par exemple.

Pour faire preuve de compétence, ce sportif doit, aux dires de P. Perrenoud, mettre en œuvre :

- **des connaissances déclaratives**

Notre sportif a intégré toutes les connaissances déclaratives nécessaires à sa tâche: les concepts de balle, bâton, marbre, coussin, champ, arrêt court, manche, fausse balle, coup retenu, double jeu, circuit.

La position et les fonctions, des joueurs ; les types de lancers, de frappes, de courses... Il connaît parfaitement les règlements du jeu et le rôle des arbitres, etc.

- **des connaissances procédurales**

Il est aussi un frappeur très habile.

Il a intégré une quantité impressionnante de savoir-faire: comment positionner son bâton, ses jambes, ses pieds, ses bras, sa tête.

Le tout pour exécuter le type de frappe qu'il aura choisi d'effectuer selon les circonstances.

Il sait interpréter les stratégie du lanceur, de son entraîneur, etc.

- **des connaissances conditionnelles**

Il est surtout est un joueur compétent parce qu'il sait pourquoi et quand mobiliser, combiner, orchestrer les quoi et les comment en fonction de l'analyse de la situation et du but à atteindre.

➤ **Synthèse**

De ces deux propositions de définition de la compétence, nous retiendrons que :

- La compétence semble désigner une capacité à mobiliser diverses ressources cognitives stabilisées, pour faire face à des situations singulières. Ces ressources sont plus que des savoirs. Elles sont composées de savoir-faire, de capacités, d'expériences personnelles ou professionnelles intégrées sous forme de comportements par le professionnel durant sa pratique quotidienne.

- Cette mobilisation de ressources n'est pertinente qu'en situation. Chaque situation demeure singulière et doit être traitée, en considérant les différences comme les analogies en comparaison à une situation proche déjà expérimentée. Ainsi le professionnel compétent doit faire preuve d'analyse, d'adaptabilité.

- L'exercice de la compétence passe comme nous venons de le dire par une analyse de la situation, des opérations mentales complexes, sous-tendues par des schèmes de pensée qui permettent de choisir et de réaliser l'action la mieux adaptée à la situation. Ces schèmes de pensée ne sont pas directement observables et ne peuvent être qu'inférés à partir des pratiques et des propos des acteurs.

- Les compétences professionnelle se construisent, en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre.

L'analyse des compétences renvoie constamment à une théorie de la pensée et de l'action en situation, mais aussi du travail, de la pratique. C'est dire que nous sommes en terrain mouvant, à la fois sur le plan des concepts et des idéologies...

Pour être compétent, il faut par ailleurs :

- accepter de mobiliser effectivement ses ressources et pour cela y trouver un intérêt,
- les mobiliser dans la bonne direction
Le rôle de l'encadrement est déterminant dans la motivation de l'agent. Il est possible de dire (en négatif) qu'une personne est compétente parce qu'elle évolue dans un système qui la motive.
- Le développement de compétences peut permettre à un agent :
 - une évolution professionnelle (changement de poste, promotion,...)
 - une amélioration de sa qualification (expertise,...)

- L'accroissement de ses responsabilités, de son autonomie, une reconnaissance et une valorisation au sein du collectif.

La notion de compétence intègre plusieurs dimensions : une liée aux organisations et une autre en lien avec l'individu en tant que professionnel.

Elle pose la question de la gestion et de la reconnaissance des savoirs requis par les situations de travail ainsi que la reconnaissance du professionnalisme et de l'expérience propre des individus.

Les schémas n°1 et 2 (Cf. Annexes) permettent de mieux comprendre ce concept.

2.2. Etre intéressé par la mission de formation

Pour s'engager dans l'encadrement des élèves IA, il paraît indispensable d'être intéressé par cette mission et motivé pour le faire.

Une recherche du terme « *motivation* » dans le dictionnaire « Hachette 2005 » donne la définition suivante :

« *Fait d'être stimulé dans son action, sa profession par l'attente d'un bénéfice ou d'une récompense.* »

Nous pouvons en dire que les professionnels de terrain comptent sur d'éventuelles retombées lorsqu'ils se trouvent dans la situation d'encadrement de stagiaires IA, qu'il s'agisse de reconnaissance, de satisfaction personnelle, de résultats de l'apprentissage de l'élève.

2.3. Avoir des aptitudes, des capacités, des compétences pour « encadrer »

Pour former un élève il faut non seulement être compétent dans l'exercice de la fonction d'IADE mais avoir également des prédispositions ou aptitudes, des capacités c'est à dire savoir-faire pour former, ou des compétences réelles, en communication, en « pédagogie ».

Les compétences en pédagogie peuvent s'acquérir par des formations continues de type « tuteur de stage »

Le fait d'organiser un accompagnement personnalisé (tutorat, compagnonnage...) lors de la prise de poste d'un nouveau collaborateur, permettra à ce dernier d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire, mais également d'intégrer une équipe, d'y établir des liens de collaboration. Ce collaborateur sera en mesure d'identifier les valeurs et les codes de fonctionnement du groupe, tout en apportant ses propres codes, valeurs et autres éléments de nature à permettre une intégration professionnelle réussie.

Le compagnonnage propose le cas particulier de tutorat où le tuteur, généralement personne expérimentée et spécialiste du domaine de compétence à acquérir, et l'apprenant, font partie de la même institution, du même organisme, voire du même service.

En règle générale, ce tuteur particulier n'a qu'un seul " élève " qui vise, au terme de sa période d'apprentissage, le même type de poste que celui de son tuteur, voire le poste même de son tuteur.

Le compagnon est donc un professionnel expérimenté, reconnu pour la qualité de sa production. Par la démonstration, il formalise les savoirs et les savoir-faire. L'apprenant progresse par l'analyse de ses propres tentatives en milieu réel et grâce aux conseils prodigués par le compagnon.

Le tutorat vise à organiser le parcours de la personne en formation dans le service, en favorisant ainsi les acquisitions et mises en relation, c'est-à-dire en permettant une intellectualisation des actes de travail ; mais le choix d'utiliser le potentiel formatif des situations de travail suppose que le contenu du travail soit analysé et formalisé.

Quel que soit le dispositif dans lequel il se situe, le positionnement du tuteur est celui d'un facilitateur, d'un médiateur auprès de l'apprenant.

Par ailleurs, il n'est pas exclu que tutorat et compagnonnage s'articulent dans le cadre d'une même formation.

On ne peut pas professionnaliser les gens, seuls les individus sont à même de le faire s'ils le souhaitent ou si on leur en donne les moyens. On ne peut pas obliger des gens à construire des compétences.

La professionnalisation ne se réduit pas à la formation. Elle se fait généralement en situation de travail.

On peut donc dire que l'IADE est formé et entraîné à l'entretien, la surveillance et le réveil d'un patient sans la présence du médecin. Dans son exercice quotidien au bloc opératoire, il effectue une démarche intellectuelle et pratique et prend des initiatives techniques. Tout ceci ne saurait exister sans des compétences de bonne qualité.

➤ Représentation de l'idéal de formateur

A partir de cette grille initiale, Pascal Galvani ; 1991 : p171. fait émerger un certain nombre de représentations de la fonction de formateur.

Formation par rapport à soi	Formation par rapport aux autres	Formation par rapport au monde
Implication personnelle et processus recherche/formation	Assister les personnes dans leur prise de conscience de leur formation	Expérience de la situation de formation
Implication d'une réflexion sur son action. Adaptation du formateur à sa fonction	Transmission et développement d'une démarche intellectuelle : • vécu • réflexion sur les méthodes • développer	Analyse de la situation physique et économique de la vie quotidienne. L'action de former comme origine et finalité de la formation

	l'expérimentation	
Mettre en place un dispositif d'auto-formation : s'informer, se documenter	Evaluation du niveau de départ et d'arrivée du formé. Guider le formé dans le dispositif de formation. Transmettre des informations qui manquent aux formés.	Définition de la forme et de la finalité de la formation en fonction de textes de lois ou de règlements.

Rapport à soi	Rapport aux autres	Rapport au monde
Etre dynamique, être patient	Etre proche des formés (savoir écouter) avoir des qualités relationnelles. Etre disponible. Savoir communiquer son savoir. Savoir dynamiser un groupe. Etre pédagogue	L'idéal du formateur = une personne altruiste, qui mobilise par son exemple et s'appuie sur une expérience".
Choisir les objectifs et les documents utiles.	Niveau de formation et qualification professionnelle.	Reconnaissance de soi.
Adapter les formations.	Difficultés méthodologiques.	Désir de reconnaissance de la formation.
Temps de préparation.	Adaptation, motivation.	Capacité à s'adapter.

➤ **Compétences des formateurs**

Les formateurs sont censés avoir une vision pointue de leur propres compétences. On peut estimer que c'est le cas s'ils ont suivi une formation en éducation des adultes.

Lorsque les formateurs viennent du métier et se forment " sur le tas ", il n'est pas certain qu'ils soient plus au clair que les enseignants sur les compétences qu'ils mettent en œuvre.

La familiarité avec un métier et la légitimité qu'elle donne jouent le même rôle de « couverture » que la maîtrise des savoirs théoriques.

C'est pourquoi il n'est pas inutile de réfléchir sur les compétences des formateurs.

Selon Perrenoud (1998, p219-241) tous les formateurs ne font pas le même travail. Il distingue trois catégories :

- Les formateurs pour lesquels le terrain n'est qu'une « lointaine galaxie », ce qui exclut tout apprentissage à partir de réalités professionnelles observées ou vécues par les étudiants.
- Les formateurs " proches du terrain " ou " branchés sur le terrain ", qui construisent leurs apports, autant que possible, à partir de la réalité éprouvée ou anticipée sur le terrain.
- Les formateurs de terrain proprement dits, professionnels qui accueillent, encadrent, conseillent et évaluent des stagiaires.

Ceux qui sont au cœur de l'articulation entre théorie et pratique ont besoin, en outre, de compétences spécifiques de formateurs, au sens où formateur s'oppose à enseignant.

Les formateurs ont à transmettre des connaissances, ils doivent aussi posséder des compétences en pédagogie.

Dans la mesure où tout formateur fonctionne par moments comme un enseignant, mieux vaudrait qu'il dispose de compétences pédagogiques qu'exige la transmission de connaissances :

- Savoir transposer les contenus en fonction du niveau, des intérêts, du rapport au savoir des apprenants.
- Savoir définir des objectifs et s'en servir pour orienter et réguler les progressions dans le programme et dans les apprentissages.
- Savoir évaluer de façon formative et réguler son action en conséquence.
- Savoir évaluer de façon équitable et certificative.
- Savoir identifier et comprendre les difficultés d'apprentissage.
- Savoir différencier son enseignement.
- Savoir construire et faire évoluer une relation pédagogique.

L'IADE doit avoir des compétences spécifiques de formateur et s'inscrire dans un dispositif d'alternance. Il doit être capable:

- d'apprendre en faisant, et d'apprendre à faire ce qu'on ne sait pas encore faire
- de construire activement et interactivement ses savoirs
- d'ancrer les savoirs dans des contextes et des situations (expérience qui fait défaut au nouveau diplômé)
- de ne pas détacher l'apprentissage de l'appartenance à une communauté de travail et de la coopération (équipe MAR/IADE)

Beaucoup de formateurs succombent à la tentation de feindre une totale maîtrise de leur propre pratique, comme si la moindre faille pouvait nuire à leur réputation et à la légitimité de leur message.

Nous pouvons, au contraire, à l'instar de P. Perrenoud, soutenir qu'un formateur crédible parvient à faire partager la part d'hésitation et d'incertitude qui l'habite, non parce qu'il est incompetent, mais parce que l'action compétente n'est jamais infaillible, ni dénuée de doutes.

Pour y parvenir, il faut évidemment avoir et partager la conviction que la compétence n'est pas synonyme de perfection, mais de réflexivité et de régulation.

Les IADE « experts » savent-ils mieux que les « novices » quelles compétences ils mettent en oeuvre ?

On peut en douter, car la maîtrise des savoirs à enseigner cache souvent l'importance des compétences pour enseigner.

On sait que nombre de formateurs estiment encore qu'il suffit de " dominer sa matière " et d'avoir quelques compétences de communication pour transmettre efficacement des savoirs.

Les compétences qu'ils manifestent en pratique restent souvent soit inaperçues, soit banalisées, dépourvues de nom.

Dans ce contexte, quand est-il des nouveaux professionnels ?

Le fait d'encadrer des stagiaires permet d'avoir un feed-back sur ses propres connaissances et de les approfondir.

➤ **Le choix du formateur**

L'IADE de terrain qui sera chargé d'encadrer un EIA doit être dans l'idéal un professionnel expérimenté, reconnu pour la qualité de sa production mais aussi motivé pour la fonction et ayant au moins des dispositions pour encadrer. Par la démonstration, il formalise les savoirs et les savoir-faire. L'apprenant progresse par l'analyse de ses propres tentatives et grâce aux conseils prodigués.

Le positionnement du tuteur est celui d'un facilitateur, d'un médiateur auprès de l'apprenant.

Les compétences nécessaires pour assurer un bon encadrement sont de trois ordres :

-Relationnelles, en sachant communiquer. Cela suppose une écoute attentive et la maîtrise des conditions du déroulement d'un entretien de face à face.

-Pédagogiques, en sachant rendre le travail formateur. Cela implique de savoir analyser son activité, organiser une situation de travail ainsi qu'une progression pédagogique, évaluer les acquis.

-Organisationnelles, en sachant structurer, planifier, rendre compte. Cela suppose de bien connaître le dispositif global de formation et situer sa fonction.

➤ **La formation de l'encadrant**

Au-delà des compétences requises, la préparation au tutorat portera en priorité sur la capacité de la personne à porter un regard distancié :

- sur son activité professionnelle afin de construire un parcours de formation et accompagner l'apprenant ;
- sur ses relations avec l'apprenant afin d'améliorer la communication.

L'objectif n'est pas de faire de l'IADE, un professionnel de la pédagogie, mais de lui donner des outils pour aider les apprenants dans leur parcours, tant d'un point de vue des apprentissages cognitifs que d'un point de vue psychologique.

➤ **Les effets de l'encadrement sur l'IADE**

L'exercice de la fonction de tuteur peut avoir des conséquences sur son :

-activité,

- image,
- rapport au savoir et au pouvoir.

L'échange réciproque des savoirs est facilité dans le cadre des situations d'encadrement. En décontextualisant ses pratiques, le tuteur porte un regard sur elles et peut être amené à en modifier certaines.

De la même façon, l'apprenant peut être amené à le questionner au travers des savoirs théoriques acquis et lui faire prendre conscience des écarts éventuels existants.

L'apprenant joue ainsi un rôle de miroir auprès du tuteur.

L'image du tuteur peut être modifiée au sein de son équipe de travail. Le tuteur est perçu différemment et bénéficie d'une position de « léger surplomb ».

L'analyse de sa propre activité oblige le tuteur à faire émerger et à nommer les savoirs qui alimentent les compétences qu'il exerce.

Le regard porté sur le jeune IADE encadrant, qui est investi de nouvelles responsabilités, peut évoluer et le faire percevoir comme un « élément à potentiel ».

Dans ce cas, la fonction « tutorale » est quelquefois revendiquée comme un élément nouveau de qualification qui pose le problème de sa reconnaissance.

L'encadrement peut donc avoir des effets bénéfiques sur le développement des compétences des jeunes IADE mais cependant le tutorat connaît quelques limites.

➤ Les limites du tutorat

Qu'est ce que l'effet tuteur ?

Cette expression désigne le bénéfice personnel retiré par les élèves qui apportent une aide.

Ces relations interactives d'apprentissage constituent un dispositif médiateur du développement de la capacité à apprendre des tuteurs en sollicitant leur capacité à enseigner, à expliquer.

Le tutorat valorise l'image de soi. Plusieurs études ont souligné que le fait d'être tuteur aide à prendre confiance en soi, à se sentir plus assuré quant à ses compétences professionnelles.

Il permet un apprentissage par la reformulation qui amène les tuteurs à revisiter des connaissances, à les réorganiser, à mieux voir l'essentiel. Ayant à apporter une aide, le tuteur produit des explications : il est sollicité au niveau des fonctions régulatrices de l'action (capacités d'organisation, de contrôle, d'évaluation et de vérification).

Il apprend à porter un regard critique sur ce qui est fait, à se distancier par rapport à sa propre manière de faire, à réfléchir afin de mieux agir.

Il y a une mobilité cognitive, formatrice pour le tuteur, car il opère de constants va et vient entre ce qu'il pense d'une tâche et de la manière de s'y prendre pour la réaliser, et la nécessité de regarder ce que fait l'autre et comment il le fait, de vérifier et d'évaluer ce qu'il a fait, de lui montrer ce qui ne va pas en lui expliquant pourquoi ça ne va pas, en lui suggérant ce qu'il pourrait faire, etc. Ce processus d'étayage crée une situation d'apprentissage où s'articulent pensée, parole et action.

Le tutorat fait appel à une combinaison de ressources complexes.

Il nécessite de la part du tuteur une capacité à organiser sa propre activité. On remarque notamment que ceux qui n'ont pas une grande lisibilité de leur travail ont tendance à restreindre la fonction tutorale à une relation interpersonnelle, gérée le plus souvent sur un mode affectif.

L'expérience montre que, de façon générale, le tutorat prend beaucoup de temps pendant le travail.

Pour beaucoup il est perçu comme du temps volé à soi-même et à la structure à laquelle ils appartiennent, au regard des impératifs qu'ils ont à gérer.

Par ailleurs, la reconnaissance affectée à cette mission est purement symbolique.

L'encadrement n'accorde souvent pas suffisamment d'importance à la nécessité, pour les élèves de revenir sur les connaissances qu'on leur transmet afin de les retravailler, de les reformuler. Ce retraitement des données reçues où la verbalisation joue un rôle central nécessite tout un travail d'explicitation, de modélisation. C'est par ce type d'activité, ce travail de re-présentation faisant appel à d'autres données qu'un élève devient plus efficace dans son mode de fonctionnement, plus flexible dans son rapport au savoir.

Cette activité de modélisation, c'est à dire de mise en forme pour soi des connaissances aide à se les approprier, mais elle ne s'opère pas spontanément : elle s'apprend, et c'est là en particulier que des dispositifs interactifs mobilisant les apprenants, dans le rapport au *savoir*, s'avèrent nécessaires.

A travers l'utilisation qui en est faite aujourd'hui dans différents contextes d'apprentissage, le tutorat entre pairs apparaît comme l'un des dispositifs les plus à même de réduire les distorsions entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. Pour le formateur c'est une des facettes du métier qu'il doit pouvoir acquérir dans sa formation initiale ou continue.

Tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, le tutorat entre pairs cherche à favoriser la prise de confiance en soi, à aider au renforcement et à l'acquisition de savoirs des tutorés, mais aussi à accroître la capacité à apprendre des tuteurs en développant leur capacité à enseigner.

3. Synthèse

Comme nous l'avons vu précédemment, la notion de compétence est en lien direct avec la pratique et l'expérience professionnelle qui font encore défaut au jeune diplômé (manque d'expérience).

L'IADE non débutant (de plus d'un an) est formé et entraîné initialement à l'entretien, la surveillance et le réveil d'un patient. C'est par l'exercice professionnel que l'infirmier anesthésiste va développer ses compétences.

Ce sont ces connaissances acquises, ses gestes techniques, ses savoirs-faire, savoir-agir et réagir devant l'imprévu qu'il sera chargé de transmettre à l'élève IA.

Pour que ces transmissions se fassent dans les meilleures conditions, nous avons vu qu'il était nécessaire de porter un regard distancé sur ses propres pratiques, d'être motivé et d'avoir développé certains savoir-faire en pédagogie.

Que possède l'IADE nouvellement diplômé ? En tant qu'ancien IDE, il est susceptible de posséder une expérience professionnelle de l'encadrement qu'il peut transférer à celui des élèves IA. Il est au fait des enseignements théoriques puisqu'il vient de terminer le cursus de formation.

Par contre concernant les savoir-faire acquis par expérience, l'IADE nouvellement diplômé ne peut prétendre avoir la maîtrise des situations d'anesthésie.

Comme nous l'avons évoqué, cette expérience d'encadrement peut être le moyen, pour le jeune diplômé d'explicitier ses savoirs lorsqu'il s'adresse à l'élève, d'argumenter ses prises de décision et donc de favoriser la fixation des connaissances.

L'enquête qui suit devrait nous permettre de recueillir l'avis des principaux intéressés sur ce thème.

DEUXIEME PARTIE : L'ENQUETE DE TERRAIN

1. Protocole de recherche

Afin de répondre à mon questionnement de départ, « est-ce qu'un jeune IADE a toutes les qualités pour encadrer un élève IA ? », nous avons choisi de réaliser notre enquête en utilisant comme outil de recueil de données le questionnaire.

Nous avons bâti cet outil d'enquête afin de recueillir les opinions des infirmiers anesthésistes de terrain concernant l'encadrement et en particulier l'encadrement des stagiaires par les jeunes diplômés. Les jeunes professionnels, IADE diplômés depuis moins d'un an, correspondent-ils à ce profil de formateur « idéal » exposé dans le cadre théorique. Ont-ils toutes les capacités ou compétences pour exercer cette fonction d'encadrement à la sortie de l'école ?

Ce travail préliminaire nous a permis d'extraire certains indicateurs :

- Le **temps**, qui est une composante de l'expérience professionnelle.
- Les **compétences** qui semblent être nécessaires au formateur afin d'assurer un encadrement de bon niveau.
- Les **valeurs** placées derrière les notions d'encadrement.
- Leur **conception de l'encadrement**.
- La **motivation**

2. Le choix de la population enquêtée

L'enquête a été réalisée sur un panel de deux groupes à savoir un premier groupe composé d'IADE diplômés depuis moins d'une année et un second regroupant des IADE ayant plus d'ancienneté.

Ce choix permet de comparer les réponses d'IADE « novices », confrontés précocement à l'encadrement à celles de professionnels plus aguerris censés être habitués à encadrer les élèves IA.

3. Le choix du questionnaire

Le choix du questionnaire me semblait le plus adapté à la population ciblée d'IADE.

Ainsi les IADE pouvaient choisir le moment qui leur convenait pour y répondre, de plus, l'anonymat du questionnaire garanti une certaine fiabilité des réponses.

Nous avons choisi de poser quelques questions ouvertes afin de laisser libre cours à la créativité des professionnels.

Les questions peuvent être regroupées en 2 parties : La première concernant l'aspect concret de l'encadrement et la seconde, son aspect conceptuel.

4. Le mode de traitement de mes questionnaires

Le questionnaire a d'abord été diffusé au niveau local, sous sa forme photocopiée, à deux groupes de même taille : 20 IADE de moins d'un an (appelé G1) et 20 IADE de plus d'un an d'expérience (appelé G2).

Nous avons dû élargir la diffusion à une population plus large par manque de réponses des IADE toulousains. Ce qui constitue un biais à ce travail d'enquête.

Afin de toucher une population plus conséquente, ce questionnaire a été diffusé sur un site internet concernant les IADE :

<http://www.laryngo.com/documents/tip/questionnaires/questionnaires.htm>

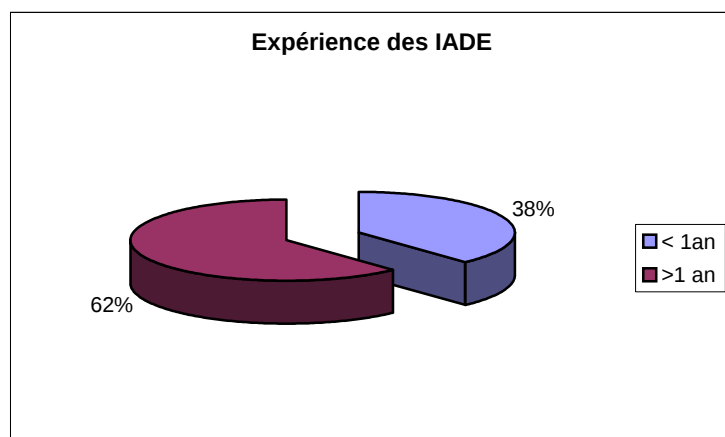
Sur 96 questionnaires distribués, j'ai récupéré 27 exemplaires correctement remplis et exploitables soit un taux de réponses de 28%.

5. L'analyse des résultats

Question 1 : « Date d'obtention du diplôme d'état d'Infirmier Anesthésiste »

Cette question permet d'introduire la notion d'ancienneté dans la fonction d'IADE. Cette variable montrera tout son intérêt dans l'analyse des questions qui suivront.

J'ai créé deux groupes de sujets interrogés en fonction de leur ancienneté.



Ces résultats nous ont permis de déterminer deux groupes :

Le groupe G1 des IADE en poste depuis moins de 1 ans correspond à 38%

Le groupe G2 des IADE de plus d'un an d'expérience correspond à 62% d'IADE en poste depuis plus de 1 an.

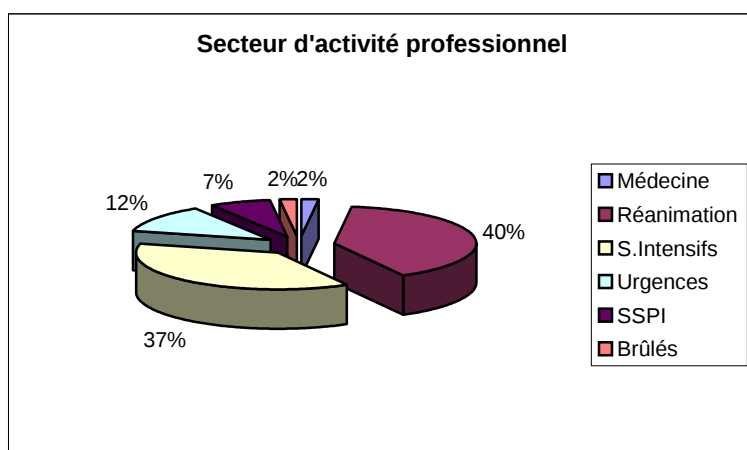
La population sondée est donc constituée d'une majorité de professionnels expérimentés.

Le groupe des débutants est presque constitué de la moitié du groupe des non débutants.

Question 2 : « Expérience professionnelle antérieure au poste occupé actuellement (secteur d'exercice professionnel – nombre d'élèves encadrés en moyenne par année) »

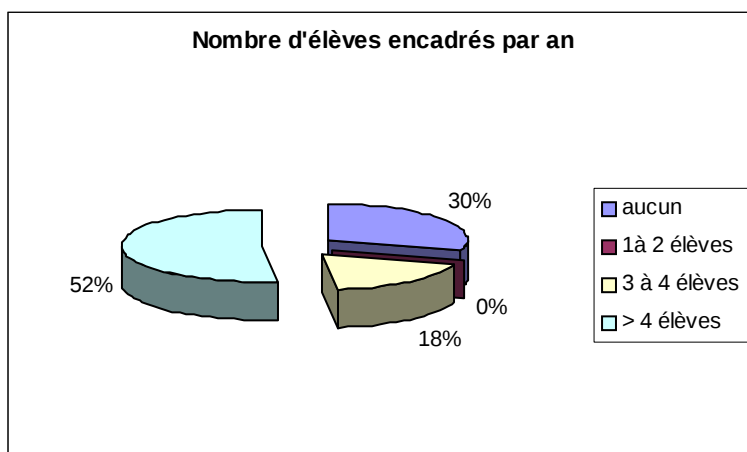
Cette question permet de faire apparaître le vécu professionnel antérieur à la formation IADE. Et plus particulièrement leur expérience dans la formation des élèves qui est un des éléments entrant dans les facteurs favorisant la qualité de l'encadrement.

Les infirmiers anesthésistes ont une expérience professionnelle en tant qu'IDE et durant cette période on peut penser qu'ils ont déjà eu l'occasion d'encadrer des stagiaires infirmiers.



On peut remarquer que les IA viennent en majorité de services de soins assez techniques qui sont par ordre décroissant : la réanimation, les soins intensifs, les urgences, le service des brûlés.

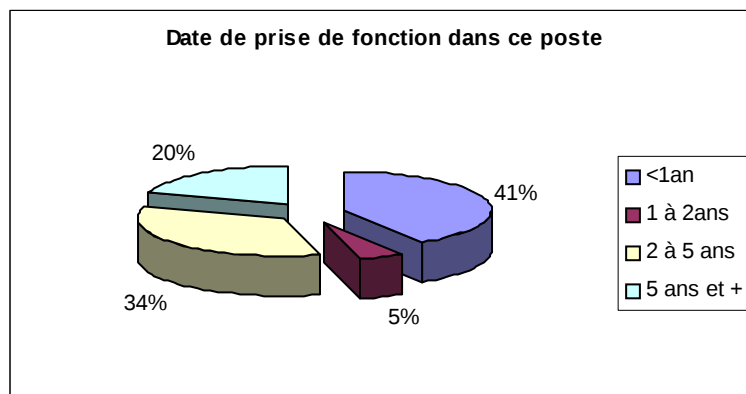
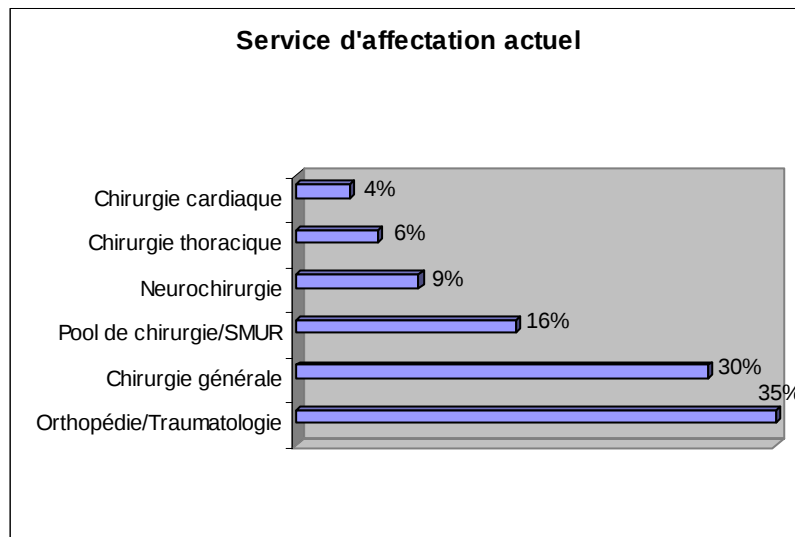
Seulement 2% des IADE sont issus de services de médecine considérés comme des services peu techniques.



Ces IADE ont eu, durant leur activité d'IDE, l'occasion d'encadrer des élèves infirmiers en stage. On peut noter toutefois que 30% d'entre eux disent n'avoir aucune expérience pas eu d'expérience de l'encadrement ce qui n'est pas négligeable.

Mais il faut bien voir que la plus grande part de ces professionnels a, en tant qu'IDE, déjà assumé cette fonction d'encadrement (18% ont encadré 3 à 4 élèves par an et 52% ont encadré plus de 4 élèves par an.)

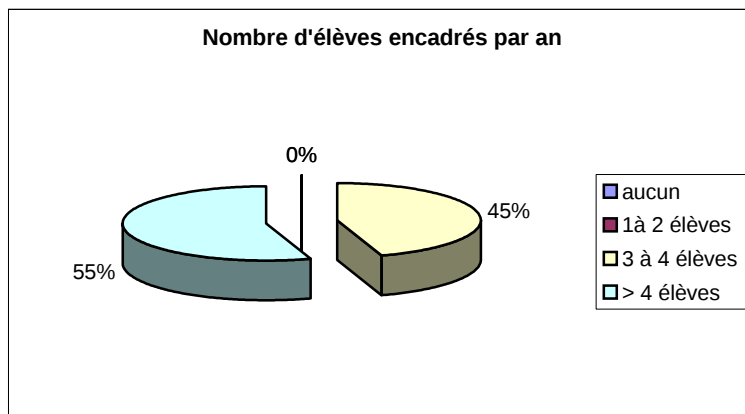
Question 3 : « Service d'affectation actuel et date de prise de fonction dans ce poste »



Cette double question montre une prise de poste depuis moins d'un an relativement importante chez les IADE qui ont participé à l'enquête. Ce groupe correspond à nombre de 41%.

Ceci est à mettre en balance avec le nombre de jeunes diplômés (38%) en fait il ne reste que 3% d'IADE non débutants qui ont changé de poste cette année ce qui est peu.

Ce résultat de 3% est obtenu en croisant la question n°1 sur l'ancienneté du diplôme et l'ancienneté dans le bloc d'affectation. 38% de diplômés IADE de moins de 1 an et 41% des IADE ayant moins d'un an d'ancienneté dans ce poste.

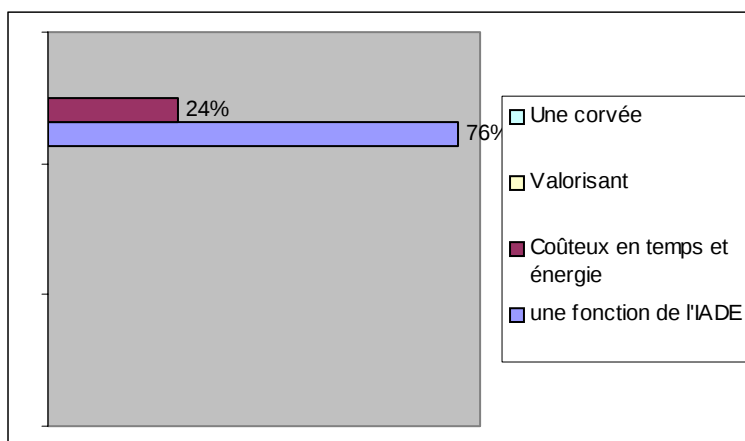


Il semblerait qu'au minimum, les IADE auraient à encadrer 3 à 4 élèves par an jusqu'à plus de 4 en majorité (55%).

Nous pouvons estimer, si nous comptabilisons les pourcentages des IADE ayant plus d'un an d'expérience dans leur poste actuel (somme des anciennetés de plus de 1 an, de 2 à 5 ans et de plus de 5 ans) que 59% des IADE ont eu un temps suffisant pour une prise de repères (techniques chirurgicales, habitudes de service...) et se former à la spécialité.

Aussi, nous pouvons dire que 59% des IADE interrogés, possèdent une expérience professionnelle suffisante, se trouvent dans de bonnes conditions pour assurer un encadrement du point de vue de l'expérience professionnelle.

Question 4 : « Pour vous, encadrer, c'est... »



Une seule réponse était autorisée de manière à extraire une priorité.
100% des IADE ont répondu à cette question.

Pour 76% des IADE, l'encadrement est surtout perçu une de leurs fonctions sans connotation positive ou négative.

24% précisent toutefois que l'encadrement est « coûteux en temps et en énergie »

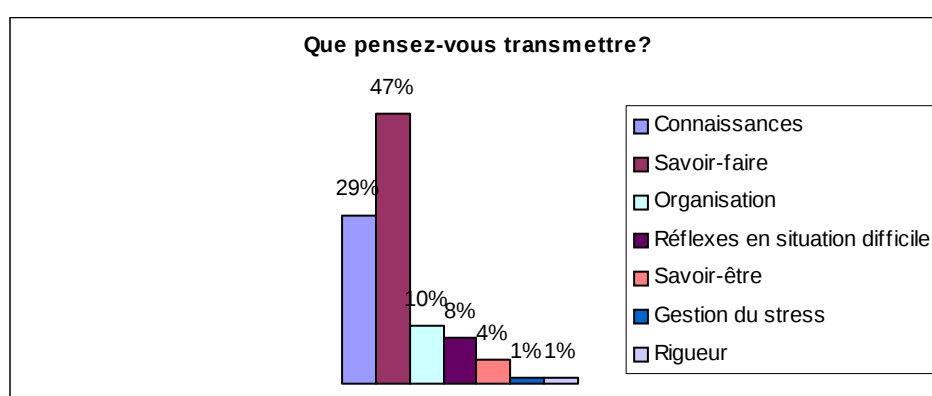
Aucun IADE n'estime que l'encadrement est « valorisant »

Ces deux derniers pourcentages peuvent être interprétés de la façon suivante. Si l'encadrement n'est pas perçu négativement et rejeté (0% de réponses à l'item « corvée ») par les IADE, il demeure une tâche difficile et relativement ingrate qui n'est pas porteuse de reconnaissance professionnelle.

Mais ces résultats ne permettent pas de présager de la conception de l'encadrement. Il n'y a pas mention de motivation.

La question 7 propose de se situer dans cette fonction et doit être mise en lien avec celle-ci.

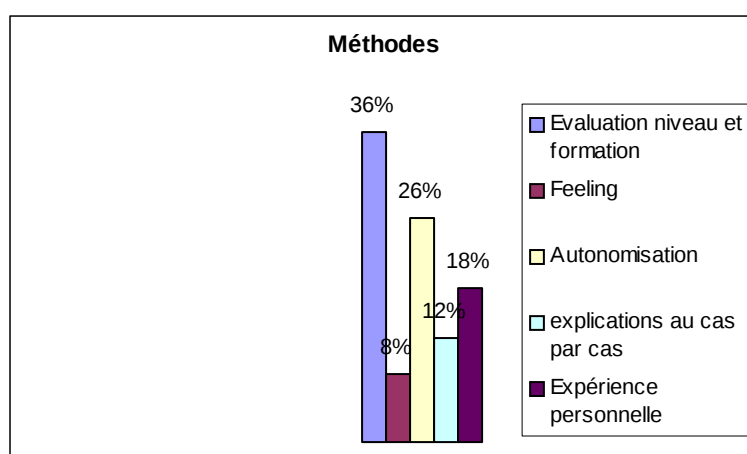
Question 5 : « Que pensez-vous transmettre en priorité aux stagiaires ? »



Les réponses restent relativement générales puisque les rubriques qui arrivent en tête sont « savoir-faire » et « connaissances » et correspondent aux deux pôles de l'alternance.

Les IADE désirent transmettre, en priorité, leur savoir-faire mais en gardant également le souci de transmettre des connaissances puisque celles-ci viennent en deuxième position.

Question 6 : « Pour encadrer les élèves IA, quelles méthodes utilisez-vous ? »



Le but de cette question était de cerner les stratégies pédagogiques employées par les IADE de terrain pour encadrer les élèves.

36% des IADE se basent sur une première évaluation du niveau de formation de l'élève avant d'entamer une démarche de formation.

26% visent à rendre le stagiaire autonome le plus rapidement possible

Nous pouvons tout de même noter la forte proportion de ce que nous avons classé sous la rubrique : « sans projet pédagogique » c'est à dire la somme des pourcentages correspondant à : « la formation au feeling », « le cas par cas » et « les souvenirs d'expériences personnelles » (total de 38%).

Il reste 36% d'IADE qui applique une évaluation du niveau de formation de l'élève en début de stage, une formation basée sur la technique du modèle proposé par l'IADE formateur et une évaluation qui permet d'apprécier la progression des acquisitions.

Parmi ces résultats, les diplômés <1an se basent sur le feeling faute d'expérience professionnelle dans la fonction d'IADE tout en essayant de « laisser faire » en fonction du niveau de formation. Leur condition « d'ancien élève » encore proche leur permet également de coller aux attentes de l'école en matière de formation (ce qui est attendu, check-list précise...).

Question 7 : « quand on vous demande de vous situer par rapport à l'encadrement des élèves IA, vous pensez plutôt que c'est une mission... »

complexe 100%	>	simple
motivant 76%	>	démotivant 24%
utile 100%	>	Inutile
valorisant 100%	>	Ingrat
Facile	<	difficile 100%
efficace 100%	>	Inefficace
adapté 99%	>	inopérant 1%
productif 100%	>	Sterile
palpable 45%	<	impalpable 55%
quantitatif 2%	<	qualitatif 98%

Cette fonction d'encadrement est donc qualifiée de façon positive (valorisante, motivante, utile). Elle est perçue comme étant une tâche difficile à assumer(ce qui est en adéquation avec la question n°4 qui explorait le même thème pour ce point précis) et à définir mais conduisant à des résultats efficaces.

Il est assez difficile pour les IADE de qualifier l'encadrement. Il apparaît comme « impalpable » pour 55% des réponses.

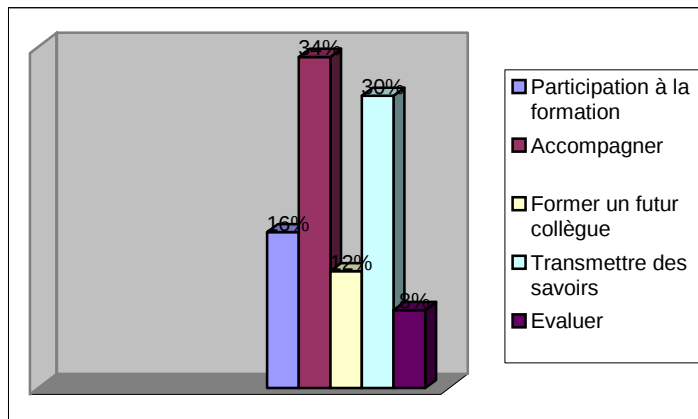
Bien que les IADE aient à encadrer bon nombre de stagiaires, ils placent leur mission sous le signe du « qualitatif »(98% des réponses) et non du « quantitatif ».

Nous pouvons opposer le 100% de « valorisant » au résultat nul obtenu à la question n°4 pour ce même item. En effet, au niveau de la question n°4, il était demandé aux IADE de ne donner qu'une réponse. La valorisation n'apparaissait pas comme étant prioritaire.

Ces résultats sont observables quelque soit l'expérience de l'IADE car les chiffres démontrent une similitude de réponses entre les groupes G1 et G2.

Les difficultés rencontrées sont étudiées à partir de la question 10.

Question 8 : « Pour vous, que veut dire encadrer un stagiaire ? »



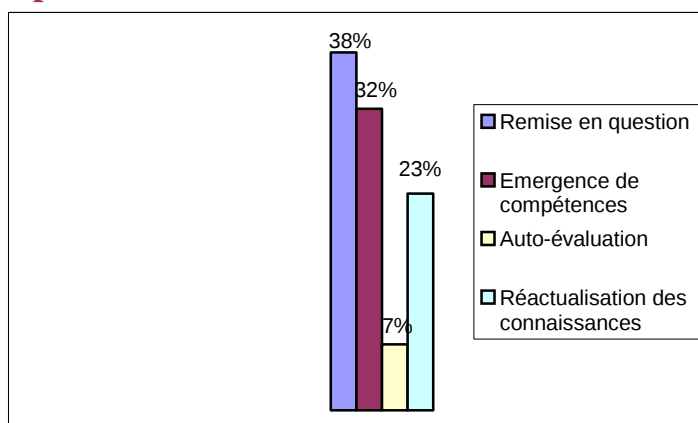
Les IADE définissent l'encadrement comme un comportement.

Dans l'ordre de préférence d'apparition nous trouvons :

- Accompagner
- Transmettre des savoirs
- Participer à la formation
- Former un futur collègue
- Evaluer

Parmi ces items, la notion d'accompagnement et de transmission de connaissances (mise en relation avec la question 5) restent prioritaires.

Question 9 : « Quels sont les points positifs que vous pensez retirer de votre expérience de l'encadrement ? »



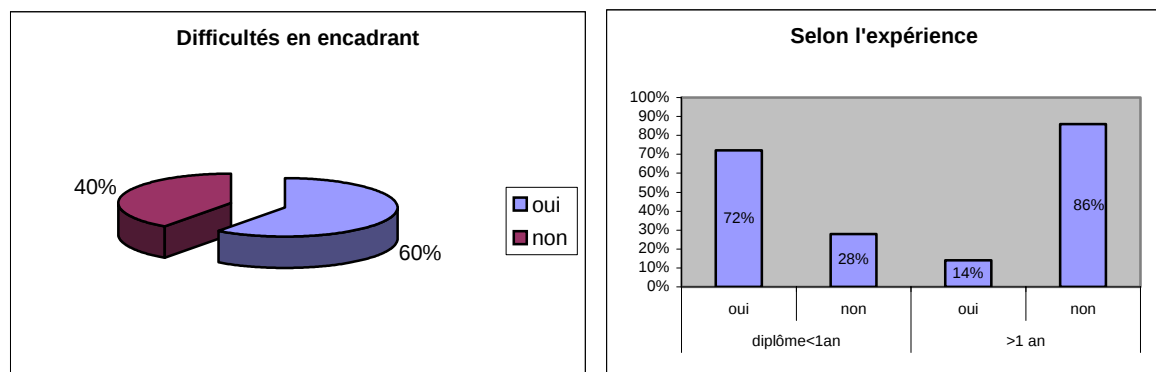
Pour 38% des IADE questionnés dont 60% du groupe G2 et 40% du groupe G1, la remise en question lors de l'encadrement des stagiaires est un point positif.

Cette orientation se confirme par d'autres items énoncés :

L'enrichissement des connaissances (la réactualisation) pour 23% dont 87% d'IADE du groupe G2 ainsi que la progression des compétences professionnelles (78% du groupe G1).

Du point de vue des plus jeunes diplômés, cela permettrait en particulier de les aider à maîtriser des connaissances, acquises lors de la formation, qu'ils doivent transmettre à leur tour aux stagiaires. Cela favorise l'appropriation des connaissances.

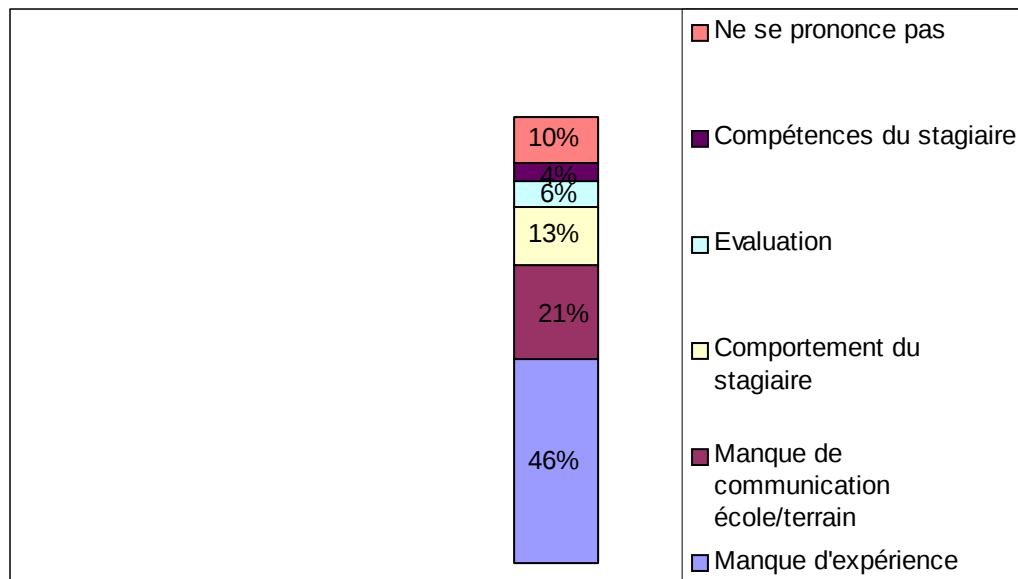
Question 10 : « avez vous rencontré des difficultés en assurant votre mission d'encadrement des stagiaires IA ? »



Beaucoup d'infirmiers anesthésistes ont été confrontés à des difficultés ce qui confirme la complexité de la tâche.

En croisant ces résultats obtenus, les difficultés rencontrées lors de l'encadrement des stagiaires IA seraient plutôt retrouvées chez les jeunes diplômés, 72% de oui contre 14% chez les plus expérimentés.

Pour voir d'où viennent les problèmes, nous avons demandé des précisions, voici les réponses les plus couramment obtenues.



Le défaut d'expérience est un item redondant. Il apparaît qu'une expérience professionnelle minimale dans le poste d'IADE (46%) semble gêner les formateurs pour assurer l'encadrement des élèves IA.

21% pensent que le manque de communication terrain / école (manque d'informations concernant le stagiaire, de suivi) est source de complication supplémentaire particulièrement lorsque l'élève éprouve des difficultés lors du stage.

13% disent avoir des rapports « tendus » avec l'encadré (manque d'humilité, de remise en question). C'est le rapport formé/formateur qui est ici mis en évidence, la place et le rôle de chacun des participants. Il s'agit peut-être dans ce cas d'un problème relationnel. Les rapports dits « tendus » sont peut-être parfois en liaison avec des problèmes d'organisation, de planning opératoire chargés.

L'évaluation au quotidien de l'élève IA est, pour 6% des IADE interrogés, impliquée dans le sentiment de difficultés d'encadrement éprouvé. Un sentiment de malaise apparaît lorsque l'IADE doit faire part d'un point négatif au stagiaire (évaluation) en vue de faire progresser celui-ci. Il s'agit de difficultés de positionnement. La pratique de l'évaluation suppose une certaine distance entre le formateur et le formé pour ne pas s'inscrire dans un rapport d'affect.

Proposition de mise en place pour y remédier :

Un faible pourcentage de professionnels se sont risqués à émettre des solutions envisageables, seulement 3%. Les propositions sont de l'ordre de :

Communication entre les IADE des différents terrains de stage de l'EIA afin d'avoir un suivi sur le long terme pour mieux accompagner le stagiaire lorsqu'il est en difficulté.

Communication entre l'école et les terrains de stage dans la même optique.

Question 11 : « Selon vous, au bout de combien de temps, un IADE possède t'il les compétences et qualités nécessaires à un encadrement satisfaisant ? »

Les avis sur cette question sont partagés :

50% de professionnels pensent que ce n'est pas une question de temps mais plutôt de motivation et d'intérêt porté à l'encadrement.

Un jeune diplômé, plus axé sur la check-list et la théorie attendue au niveau de l'école, aurait un apport différent de ces aînés (plus axés sur les compétences techniques et l'anesthésie dans sa globalité).

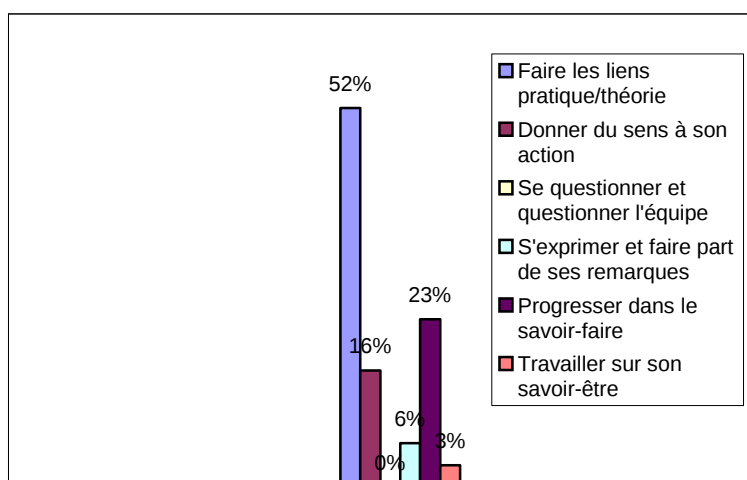
50% pensent, au contraire, qu'il faut une période de « transition », permettant la maîtrise des gestes techniques et une prise de repères par rapport à la spécialité (chirurgie, habitudes des chirurgiens et anesthésistes...).

62% des jeunes diplômés s'accordent à dire que la motivation est un plus mais ne remplace pas l'expérience.

La question 15 (sur le temps d'exercice nécessaire pour encadrer) permettra une corrélation entre les résultats obtenus. Les résultats quantitatifs attendus ici ne sont apparus qu'à la question 15.

Question 12 : « La qualité de l'encadrement doit permettre au stagiaire de... »

Pour cette question, nous avons précisé « une seule réponse possible » afin que les IADE donnent leur priorité en matière d'encadrement.



Il apparaît qu'une majorité d'IADE pensent que la formation qu'ils délivrent doit amener l'élève IA à mettre en liens la théorie, vue en cours, et l'expérience pratique du terrain (52%). Ils placent cet item devant ce qui est de l'ordre de la pratique pure, du geste technique « progresser dans le savoir-faire » (23%).

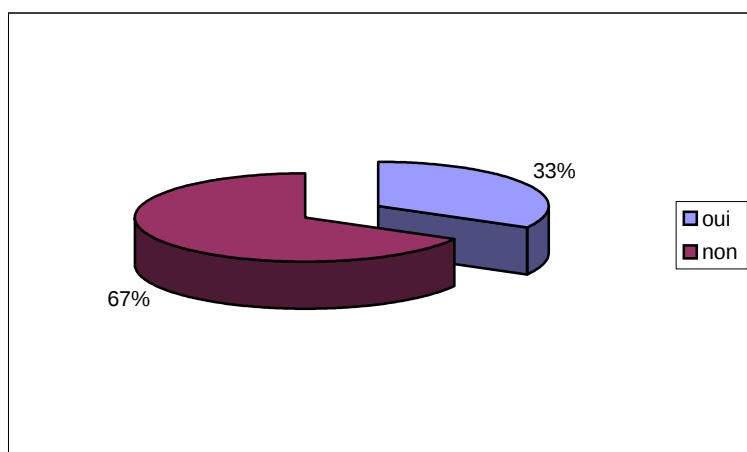
L'écart est assez conséquent. Le fossé se creuse encore plus en ce qui concerne les items de l'ordre du comportement.

Les IADE accordent donc comme priorité une mise en lien de la pratique et de la théorie.

En comparant les deux groupes, il apparaît des différences notables. En effet, « progresser dans le savoir-faire » est un résultat donné majoritairement par des IADE plus expérimentés. Il correspond à 69% des réponses d'IADE du groupe G2. En prenant du recul sur ses pratiques professionnelles, les IADE plus expérimentés ont tendance à accorder plus de poids aux gestes techniques.

Concernant les items « faire des liens pratique/théorie » et « donner du sens à son action », les résultats sont assez proches (51% pour G1 et 49% pour G2)

Question 13 : « selon vous, la formation de base est-elle suffisante pour permettre aux IADE de former les élèves ? »

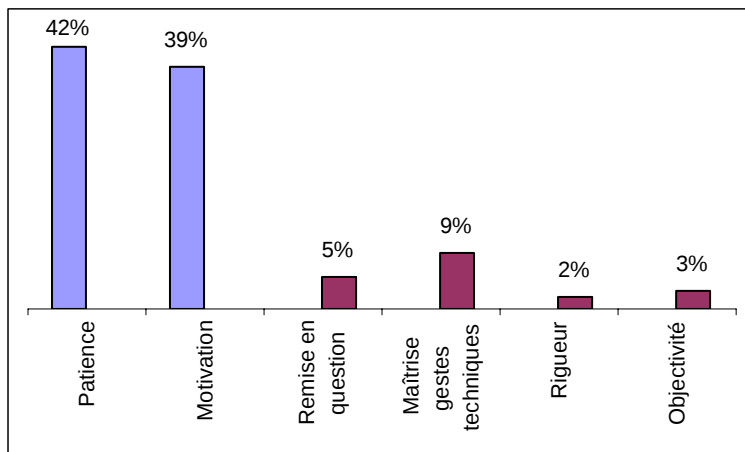


Pour une majorité d'IADE interrogés, la formation de base leur semble insuffisante pour assurer la formation des élèves(67%).

Ils estiment qu'il faudrait en plus :

- une formation de tuteur de stage
- un suivi par les cadres formateurs de l'école d'IADE
- une formation en pédagogie durant la formation IADE
- une formation sur l'évaluation des élèves

Question 14 : « Quelles sont les qualités nécessaires à l'IADE pour garantir un encadrement de bon niveau ? »



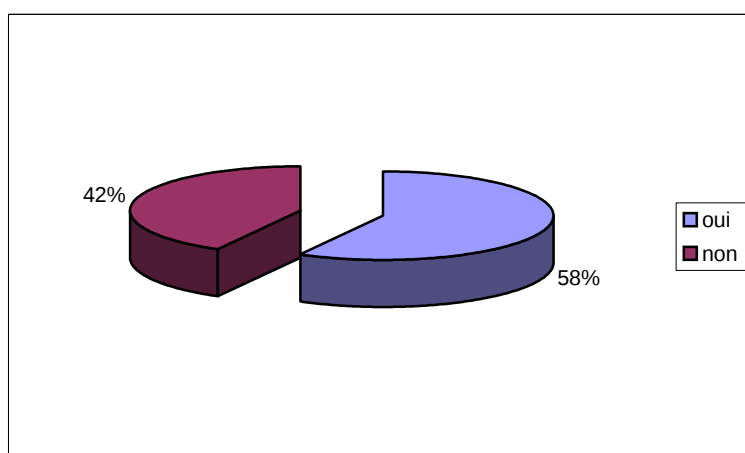
Les qualités relationnelles (patience, motivation...) sont principalement retenues par les professionnels. La motivation ainsi que la patience se dégagent du lot.

Ces chiffres peuvent sembler surprenant si on considère que la « maîtrise des gestes techniques » apparaît chez 9% des IADE alors qu'au niveau de la question n°12, 23% des IADE précisait que la qualité de l'encadrement doit permettre au stagiaire de « progresser dans le savoir-faire ».

Les IADE avaient pour consigne de ne donner qu'« une seule réponse » à cette question n°12 afin de donner une priorité.

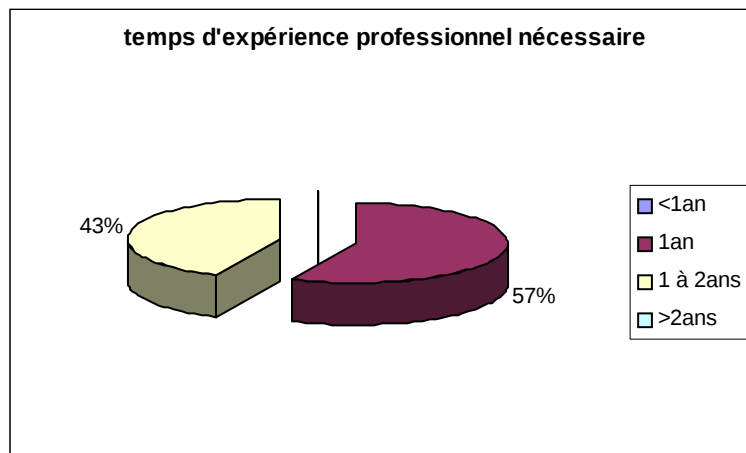
En comparant nos deux groupes G1 et G2, il ressort que « la maîtrise des gestes techniques » est exigée par 69% d'IADE plus expérimentés.

Question 15 : « Un temps d'exercice professionnel est-il nécessaire pour encadrer ses futurs pairs ? »



58% des IADE pensent qu'il faut un temps d'exercice professionnel avant de former des élèves IA.

Nous avons demandé de chiffrer quelle expérience professionnelle ils estiment nécessaire avant de former des élèves, voici les réponses obtenues :

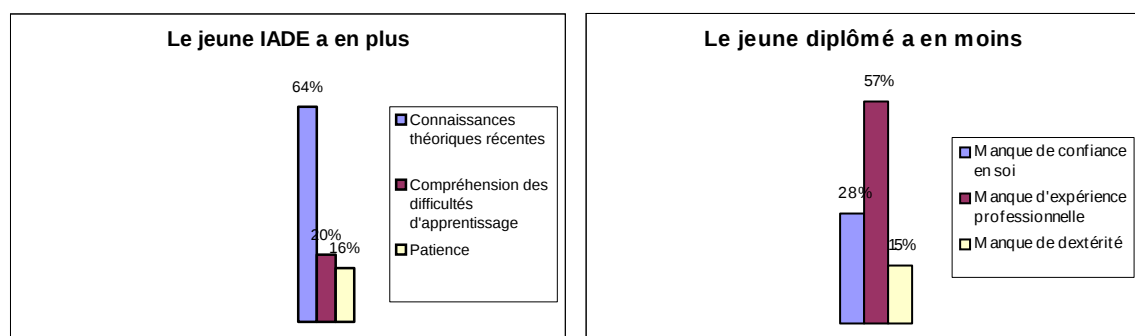


57% estiment qu'au bout d'une année d'exercice professionnel, les IADE possèdent des qualités suffisantes pour encadrer. Il semblerait que plus les IADE acquièrent de l'expérience et prennent du recul et plus ils s'accordent à dire qu'un temps d'exercice professionnel est souhaitable.

A la question 11, nous n'avions pas obtenu de réponses chiffrées concernant le temps nécessaire à un IADE pour posséder les compétences et qualités nécessaires à un encadrement satisfaisant.

Question 16 : « Comparé à un IADE plus ancien, et en rapport avec l'encadrement, qu'est ce que le jeune diplômé a en plus, en moins ? »

Cette question met en balance les avantages/inconvénients des jeunes IADE.



Les résultats obtenus accordent aux jeunes professionnels des connaissances actuelles en matière d'anesthésie ainsi qu'une proximité de l'élève (affect) et des attentes de l'école (objectifs de formation).

En leur défaveur, le manque de pratique, d'expérience professionnelle, exprimé sous forme de « manque de bouteille » par les plus expérimentés. Ce petit point est en relation avec le manque de confiance en soi.

En opposant les deux groupes, il en ressort que

pour G1 :

les IADE récemment diplômés seraient dotés de **connaissances actuelles en anesthésie** (28%), de plus de **compréhension du statut et des difficultés des élèves IA**(81%). Ils déploreraient leur **manque d'expérience professionnelle** (42%), de **dextérité** (38%)ainsi que de **confiance en soi** (98%).

Pour G2 :

les jeunes diplômés seraient dotés de **connaissances actuelles en anesthésie** (72%), de **patience** à l'égard des stagiaires (72%) mais leur **expérience professionnelle** (58%) dans la fonction d'IADE ainsi que leur **dextérité** (62%)feraient encore **défaut**.

Question 17 : « Quelles précisions souhaitez vous apporter sur votre conception de l'encadrement ? »

Nous avons obtenu un faible pourcentage de réponses, de l'ordre de 3%.

Les IADE désirant s'exprimer ont fait part de l'envie d'encadrer qui doit être la base pour former les élèves IA ainsi que la motivation.

Apparaissent ensuite un besoin de formation pédagogique en vue d'évaluer objectivement.

Enfin, certains ont tenu à préciser la complémentarité de l'encadrement par les plus jeune diplômés par rapport à des IADE expérimentés.

6. CONCLUSION

D'après les résultats de notre enquête, nous pouvons constater que la fonction d'encadrement des élèves IA n'est pas forcément liée à une réelle motivation mais plutôt à la fonction de l'IADE (cadre réglementaire).

L'encadrement fait partie des missions des IADE de terrain et est perçue comme étant formatrice pour celui qui encadre. Il permet une remise à niveau (réactualisation des connaissances), un enrichissement de connaissances, une progression des compétences professionnelles et une remise en question.

De leur exercice professionnel, les IADE désirent, en priorité, transmettre leur savoir-faire, permettre à l'élève de faire des liens entre la théorie et la pratique.

Ils n'ont pas ou peu de méthodes pour transmettre leurs savoirs. Elles reposent essentiellement sur le principe de la reproduction dans l'apprentissage des gestes techniques (le principe de « modèle »). Les jeunes IADE se sentent un peu désemparés par leur manque d'expérience professionnelle qu'ils compensent par leur motivation.

Pour les IADE, l'encadrement d'un élève en stage, se traduit tout d'abord par un accompagnement, une transmission de savoirs, la participation à la formation de leurs futurs collègues. C'est aussi permettre à l'élève de faire des liens entre la théorie et la pratique. Ce point est un des critères de qualité de l'encadrement retenus par les IADE.

Les IADE diplômés récemment ressentent des difficultés dans leur fonction d'encadrement. Ils l'expliquent, principalement par leur inexpérience ainsi que par un défaut de communication entre les terrains et l'école d'IADE.

De plus, de nombreux IADE jugent que leur formation initiale n'est pas suffisante pour assumer la prise en charge de la formation d'un futur infirmier anesthésiste.

Pour remédier à ces difficultés et les aider dans leurs démarches, les IADE proposent la mise en place d'un suivi sur le long terme pour mieux accompagner⁵ le stagiaire ainsi qu'une communication entre les IADE des différents terrains de stage de l'EIA associé à une communication entre l'école et les terrains de stage.

De plus, les IADE sont conscients que leur implication personnelle est un facteur essentiel dans la démarche d'encadrement. En effet, ils estiment que des qualités relationnelles et pédagogiques accompagnées **d'une réelle motivation** sont nécessaires pour assumer un encadrement de manière satisfaisante.

L'expérience professionnelle pourrait également participer à la qualité de l'encadrement et faciliter cette mission.

Cette enquête me permet donc :

-D'étayer mon questionnement de départ : « *Que peut apporter le ou la jeune diplômé(e) aux élèves IADE ?* »

En effet il apparaît à l'étude des réponses observées que malgré une inexpérience professionnelle de la part des jeunes diplômés, l'encadrement est un facteur de leur « professionnalisation », il intervient au niveau de la progression des compétences acquises en formation IADE. Les jeunes diplômés ne possèdent pas encore toutes les capacités et les compétences requises pour encadrer « idéalement » les élèves IA mais leur apport en matière de formation s'avère être complémentaire de celui des IADE plus expérimentés .

Ces nouveaux IADE offrent aux élèves encadrés des points particuliers attendus par l'école comme une rigueur dans la check-list.

Nous constatons que l'encadrement des stagiaires est l'affaire de toute une équipe. En effet la complémentarité des connaissances actuelles des jeunes IADE et de la maîtrise technique des plus expérimentés est un garant de la qualité de la formation apportée aux élèves IA.

Ce travail m'a permis de comprendre à quel point la transmission de l'exercice professionnel est complexe et demande un investissement important de la part des formateurs de terrain d'autant plus qu'ils sont peu expérimentés dans leur fonction d'IADE.

⁵Notion à la fois transversale et aux multiples figures qui vient du verbe « accompagner », issu de l'ancien français « compain », qui veut dire compagnon. Il s'agit là d'une relation de partage, d'échange (M. Saint-Jean ;Paris 2002 : p81)

L'expérience professionnelle, la motivation ainsi que la collaboration, demandée par les IADE, entre l'école et les terrains de stage permettraient aux infirmiers anesthésistes d'assurer l'encadrement dans de meilleures conditions.

Dans le but de l'approche de « l'idéal du formateur » tel que l'a proposé Pascal Galvani ne faudrait-il pas, en matière d'encadrement, laisser à l'IADE nouvellement diplômé le choix du moment opportun pour former à son tour ? Chacun a besoin d'un temps d'adaptation plus ou moins long pour une bonne prise de repères qu'il est nécessaire de respecter.

Certains sont motivés, confiants et « sentent » qu'ils peuvent encadrer les élèves très tôt alors que d'autres se jugent moins à l'aise et demandent un peu de temps pour bénéficier d'une expérience professionnelle dans la fonction d'IADE.

De plus, un rapprochement terrains/école ne permettrait-il pas un gain de qualité en matière de formation ? Cela rassurerait sans doute un peu les IADE récemment diplômés sur leur apport en matière d'accompagnement du stagiaire et d'évaluation.

Pour avancer cela, nous nous appuyons sur les demandes exprimées au niveau des réponses au questionnaire.

Nous avons également à notre actif une expérience en matière de formation au sein de la Fédération Française de Voile.

Nous pouvons faire un parallèle en matière d'encadrement:

La période de transition (prise de repère au premier poste) s'effectue avec un œil bienveillant de formateurs expérimentés (feed-back), des conseils pédagogiques permettant de prendre confiance en soi et de progresser plus rapidement au niveau de l'accompagnement des stagiaires. Cela permet également de gagner en objectivité lors de l'évaluation indispensable à tout apprentissage.

Puisque que l'évaluation fait partie intégrante de la formation et constitue pour l'apprenant et le formateur un moyen efficace d'interroger l'avancée des apprentissages, elle serait peut-être bénéfique également lors des débuts dans la fonction d'IADE mais plus encore en tant que nouveau formateur de terrain.

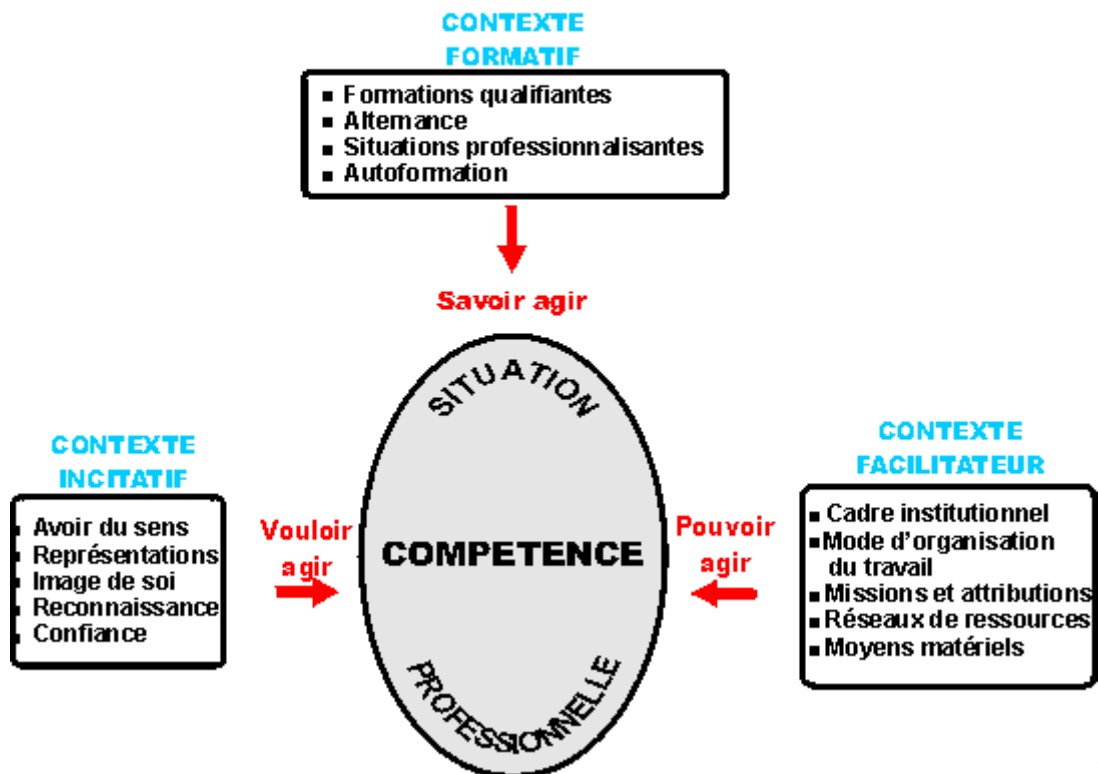
Cela semble logique si on considère que le nouveau diplômé qui est amené à former des élèves est en fait lui-même en pleine période d'apprentissage (il apprend à former dans sa nouvelle fonction d'IADE).

Dans cette optique, l'école d'IADE a en projet une formation à l'accompagnement des infirmiers anesthésistes dans les pratiques d'encadrement.

ANNEXES

Schéma 1 :

LES DETERMINANTS DE LA COMPETENCE



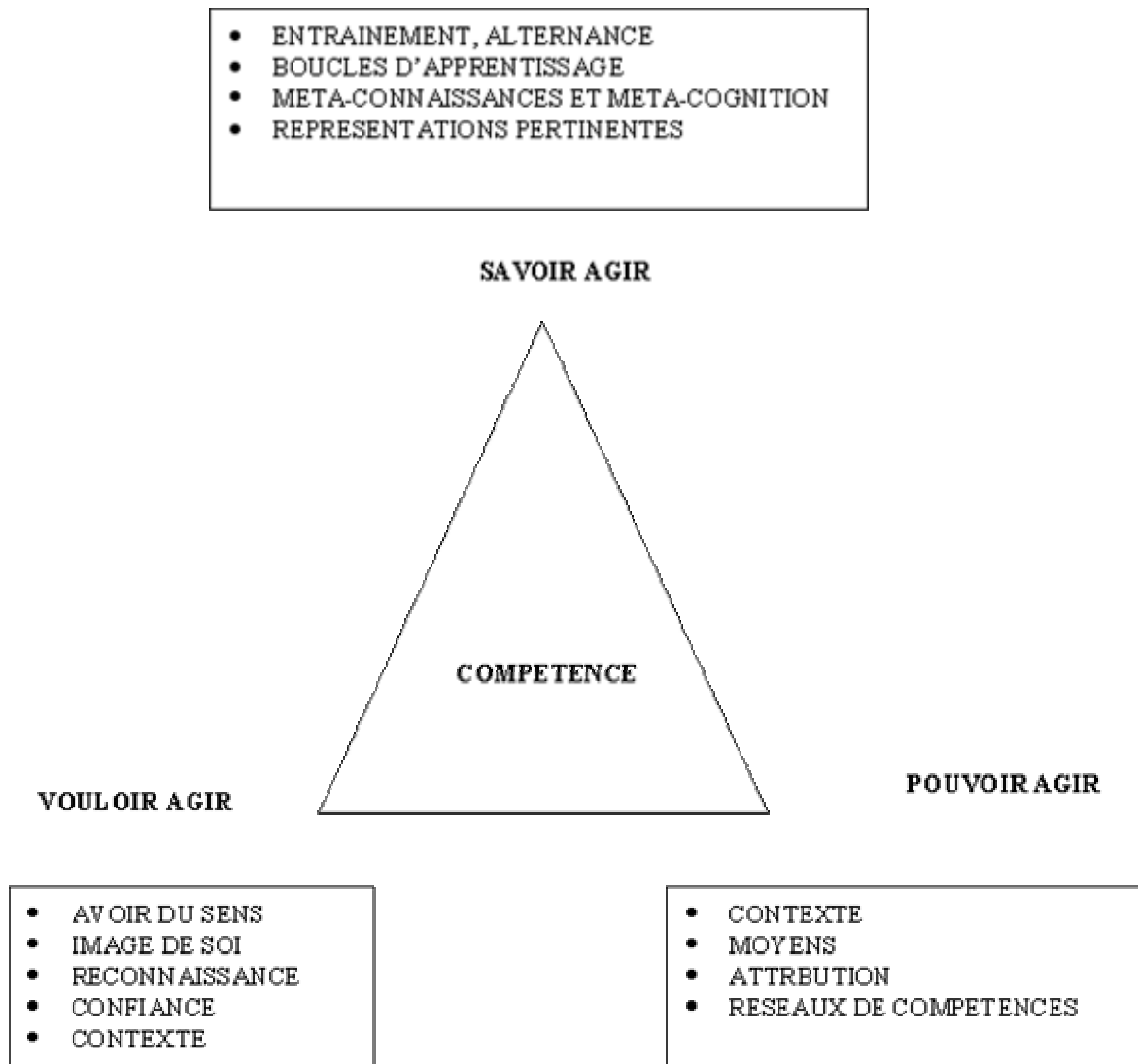
6

6

<http://www.3ct.com/ridf/Cedip/productions/En%20lignes/Fiche%20technique/numero%2008/ftechnique8.htm#D%C3%A9marche,%20m%C3%A9thode%20et%20outils>

Schéma 2 :

D'après Le Boterf : « *Agir avec compétence* »⁷



⁷ LE BOTERF (G), 1997, l'ingénierie des compétences, Edition d'organisation, p103

Schéma 3 :

Une comparaison des présupposés de la pédagogie et de l'andragogie ⁸

	<u>Pédagogie</u>	<u>Andragogie</u>
<i>Concept de l'apprenant</i>	Le rôle de l'apprenant est, par définition, dépendant. La société s'attend à ce que l'enseignant prenne la responsabilité entière de déterminer ce qui doit être appris, quand cela doit être appris, comment cela doit être appris, et si cela doit être appris.	C'est un aspect normal du processus de maturation d'une personne d'évoluer de la dépendance vers l'autodétermination, mais cela se produit à des rythmes différents pour des personnes différentes et pour des dimensions différentes de la vie. Les enseignants ont la responsabilité d'encourager et de promouvoir cette évolution. Les adultes ont un besoin psychologique profond de s'autodéterminer, bien qu'ils puissent être dépendants dans des situations temporaires particulières.
<i>Rôle de l'expérience de l'apprenant</i>	L'expérience que l'apprenant apporte dans la situation d'apprentissage est négligeable. Elle peut être utilisée comme point de départ, mais l'expérience dont l'apprenant profitera le plus est celle de l'enseignant, du rédacteur de textes didactiques, du producteur d'aides audiovisuelles et d'autres experts. Dans ce	Lorsque les personnes se développent, elles accumulent un bassin d'expérience qui devient une source très riche pour l'apprentissage — pour eux-mêmes et pour les autres. Les personnes attachent plus de signification à l'apprentissage qu'elles tirent de l'expérience que de celui qu'elles assimilent passivement. Dans cette ligne, les techniques principales de formation

⁸.Jarvis P (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, Londres, 1987, Tableau 9.1, pp. 176-177.

	contexte, les principales techniques utilisées en éducation sont des techniques de transmission — l'exposé, les lectures à faire, les présentations audiovisuelles.	sont des techniques expérientielles — expériences de laboratoire, études de cas, exercices de simulation, expériences dans le milieu, etc.
<i>Maturité pour apprendre</i>	Les personnes sont prêtes à apprendre tout ce que la société (en particulier l'école) leur dit d'apprendre, pourvu que les pressions qui s'exercent sur elles (comme la peur de l'échec) soient assez grandes. La plupart des gens de même âge ont la maturité pour apprendre les mêmes choses. Donc l'apprentissage devrait être organisé dans le cadre de curriculum standards avec une progression étape par étape uniforme pour tous les apprenants	Les personnes sont prêtes à apprendre quelque chose lorsqu'elles ressentent le besoin de l'apprendre, de sorte à pouvoir accomplir de façon plus satisfaisante des tâches ou des problèmes de la vie. L'éducateur a la responsabilité de les aider à découvrir leur « besoin de connaître ».
<i>Orientation vers l'apprentissage</i>	Les apprenants voient l'éducation comme un processus d'acquisition de contenus scolaires dont ils savent qu'ils ne leur serviront que plus tard dans la vie. Dans ce contexte, le curriculum devrait être réparti en unités (ex. : des cours) qui suivent la logique d'une matière. Dans leur apprentissage, les gens sont orientés vers la matière.	Les apprenants voient l'éducation comme un processus de développement de leurs compétences de sorte à atteindre leur potentiel dans la vie. Ils veulent pouvoir appliquer toutes les connaissances et les habiletés qu'ils acquièrent aujourd'hui pour vivre mieux demain. Dans cette ligne, les expériences d'apprentissage devraient être organisées autour de l'acquisition de compétences.

Questionnaire

Je vous remercie de prendre le temps de répondre à ce questionnaire anonyme qui est mon outil d'enquête en vue de la réalisation de mon Travail d'Intérêt Professionnel.

Cette étude porte sur *l'encadrement des élèves IA par les infirmiers(ères) anesthésistes.*



Travail réalisé par Melle FACON Anne

Promotion 2003/2005

Ecole d'IADE de Toulouse

1) Date d'obtention du diplôme d'état d'Infirmier Anesthésiste :

2) Expérience professionnelle antérieure au poste occupé actuellement (secteur d'exercice professionnel et durée d'exercice professionnel par secteur) :

-
-
-
-

Dans les postes que vous avez occupés avant celui-ci, combien d'élèves avez vous encadrés en moyenne, par année ?

(cochez la case correspondante, SVP)

aucun	
1 élève à 2 élèves IA par an	
3 à 4 élèves par an	
Plus de 4 élèves par an	

3) Service d'affectation actuel et date de prise de fonction dans ce poste :

Combien d'élèves IA êtes-vous amené à encadrer en moyenne par an, dans ce poste ?

(cochez la case correspondante, SVP)

aucun	
1 élève à 2 élèves IA par an	
3 à 4 élèves par an	
plus de 4 élèves par an	

4) Pour vous, encadrer un EIA, c'est :

(cochez une seule réponse, SVP)

une des fonctions de l'IADE	
coûteux en temps et en énergie	
la mission la plus valorisante	
surtout une corvée	

Précisez

5) Que pensez vous transmettre en priorité aux stagiaires ?

6) Pour encadrer les élèves IA, quelles méthodes utilisez-vous?

7) Quand on vous demande de vous situez par rapport à l'encadrement des élèves IA, vous pensez plutôt que c'est une mission : complexe ou simple ?

Positionnez votre choix dans l'échelle de manière à faire ressortir ce qui correspond le mieux à votre sentiment. Par exemple si vous pensez que cette mission est plus complexe que simple vous cochez :

complexe ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ simple

Si vous êtes dans une position intermédiaire vous cochez :

complexe ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ simple

complexe	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	simple
motivant	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	démotivant
utile	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	inutile
valorisant	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	ingrat
facile	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	difficile
efficace	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	inefficace
adapté	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	inopérant
productif	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	stérile
palpable	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	impalpable
quantitatif	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	qualitatif

8) Pour vous, que veut dire « encadrer un stagiaire » ?

9) Quels sont les points positifs que vous pensez retirer de votre expérience de l'encadrement ?

10) Avez-vous rencontré des difficultés en assurant votre mission d'encadrement auprès des stagiaires IA ?

Oui	
Non	

Précisez votre réponse :

Si oui, que faudrait-il mettre en place pour y remédier ?

11) Selon vous, au bout de combien de temps, un IADE possède t'il les compétences et qualités nécessaires à un encadrement satisfaisant ?

Précisez votre réponse :

12) La qualité de l'encadrement doit permettre au stagiaire de :
(cochez une seule réponse, SVP)

faire les liens pratique/théorie	
donner du sens à son action	
se questionner et questionner l'équipe	
s'exprimer et faire part de ses remarques	
progresser dans le savoir-faire	
travailler sur son savoir-être	

Autre (précisez) :

13) Selon vous, la formation de base est-elle suffisante pour permettre aux IADE de former les élèves ?

Oui	
Non	

Si non, que faudrait-il de plus ?

14) Quelles sont les qualités nécessaires à l'IADE pour garantir un encadrement de bon niveau ?

**15) Un temps d'exercice professionnel est-il nécessaire pour encadrer ses futurs pairs ?
(cochez la case correspondante, SVP)**

Oui	
Non	

Si oui, cochez la case correspondante

Moins d'1 an d'exercice professionnel	
1 an d'exercice professionnel	
De 1 à 2 ans d'exercice professionnel	
Plus de 2 ans d'exercice professionnel	

16) Comparé à un IADE plus ancien, et en rapport avec l'encadrement, qu'est ce que le jeune diplômé a :

- en plus ?

- en moins ?

17) Quelles précisions souhaitez vous apporter sur votre conception de l'encadrement ?

Bibliographie

Dictionnaire Hachette. Edition 2005. Paris. Collection n°11

Houssaye Jean, Hameline Daniel, « Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire » volume 1, 3e édition, paru le : 01/01/2000
Editeur : Peter Lang (SA)

HOUSSAYE Jean, 1999, « *Le triangle pédagogique* » : rappels dans *Carrefours de l'Education*, n° 7, p. 2 - 6.

P. Galvani, 1991, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon : Chronique Sociale, p.171

M, Reuchlin 1977, « Psychologie », PUF

L. Bérubé, 1991,p 176 « Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement », Les Éditions de la Chenelière.

L.D.Crow and A Crow. *Readings in Human Learning*, Mackay, New York, 1963, p. 1.

W.H., Burton Basic Principles in a Good Teaching-Learning Situation, dans L. D. and A. Crow, op. cit., 1963, p.7

M , Knowles, 1990 p. 41,*L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris, Les Éditions organisation Houston.

G. Samson, Mai 2003, 71^{ème} congrès de l'acfas, Session: C-512 Savoirs et compétences dans la formation et les pratiques enseignantes (colloque), « *Vers une didactique interdisciplinaire visant le transfert*. ».

G. LE BOTERF, 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation.

B. GRASSER et J. ROSE , 2000, n°13 p52, Nancy, Les cahiers du GREE

G. LE BOTERF.- L' ingénierie des compétences.- Paris : Ed. d'organisation, 1998.p317

P. PERRENOUD, 1997 p 53,Construire des compétences dès l'école, Éditions E S F

P Galvani, 1991, p171, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon : Chronique Sociale.

P. Perrenoud, 1998 pp. 219-241, Le rôle des formateurs de terrain, in Bouvier, A. et Obin, J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette,.

Comécius, La grande didactique. Ed. Klincksieck, Paris.

M. Saint-Jean, 2002 :p 81, « Le bilan des compétences », Edition d'Harmattan, collection Logique sociale.

Références électroniques :

< <http://www.sfar.org/recomiade.html>>

<http://www.adbs.fr/site/emploi/guide_emploi/competen.pdf>