

**ACTES**  
**de la *Conférence nationale***  
**et**  
**du 13<sup>e</sup> colloque de l'AQPC**

---

*Les collèges,  
une voie essentielle de développement*

**L'optimisation de la formation initiale  
en soins infirmiers par l'intégration des  
savoirs, savoir-faire et savoir-être dans  
l'évaluation**

par

**Marie-Flore LECONTE-BEAUPORT,**  
professeure  
Collège de Drummondville

Association québécoise  
de pédagogie collégiale



Cégep de Chicoutimi



Fédération  
des cégeps



*Atelier JA1.11*

---

Communication présentée à la Conférence nationale 93  
et au 13<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

## **L'optimisation de la formation initiale en soins infirmiers par l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans l'évaluation**

Marie-Flore Leconte-Beauport  
Professeur  
Cégep de Drummondville.

L'origine de notre démarche est le constat de la difficulté pour les formateurs à prendre en compte le savoir-être au même titre que le savoir et le savoir-faire dans leurs pratiques évaluatives.

Si dans les programmes de formation initiale des futures professionnelles en Soins infirmiers les objectifs se rapportant au domaine affectif étaient implicites l'avènement du nouveau programme s'adressant à la formation initiale énoncé sans aucune équivoque l'importance non seulement de développer des objectifs de savoir être, mais surtout de le prendre en compte au même titre que le cognitif et le psychomoteur pour une formation optimale des futures professionnelles.

Ce qui semble poser problème, c'est le décalage entre les modèles proposés et les pratiques réelles des formateurs. D'entrée de jeu nous avons opté pour une analyse des motivations, attitudes, procédures intuitives, contraintes qui sont autant de facteurs pouvant en quelque sorte constituer des obstacles à l'intégration des modèles appropriés. Nous référant aux affirmations d'auteurs dont entre autres Gilly (1980, 1986), Chevallard (1986) selon lesquelles il est nécessaire de prendre en compte les pratiques des concernés pour réussir le développement, nous avons souhaité un changement des pratiques évaluatives des formateurs en faveur d'une évaluation formative des apprentissages.

C'est aussi dans le cadre d'une évaluation formative que nous avons conduit notre recherche. Faisant nôtre le postulat selon lequel le changement des pratiques passe par celui des représentations, nous estimons impératif de viser en premier lieu une modification des représentations des formateurs pour ensuite prétendre à un changement de leurs pratiques. Afin de favoriser un changement nous avons misé sur la prise de conscience, sur l'autoévaluation et nous avons utilisé la force du groupe d'appartenance comme lieu d'émergence et de confrontation à des questionnements sur d'autres possibles en vue d'une régulation des pratiques évaluatives.

### **Évaluation, démarche qualitative régulatrice**

Dans notre démarche nous privilégions une vision élargie de l'évaluation. À ce compte nous rejoignons les vues de Cardinet, Allal et Perrenoud (1979). Ces auteurs plaident pour une évaluation formative individualisée, une évaluation globale qui s'intéresse aux motivations du sujet en formation, à la façon dont il apprend; une évaluation qui favorise le développement de la sensibilité, de la coopération, les relations interpersonnelles. Une évaluation où les attitudes, les valeurs, les sentiments, les croyances, les schèmes culturels sont pris en compte au même titre que les contenus.

Or, cette évaluation informelle est un processus qui pousse les formateurs à entreprendre une démarche tout à fait personnelle favorisant l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

*Le féminin inclut le masculin*

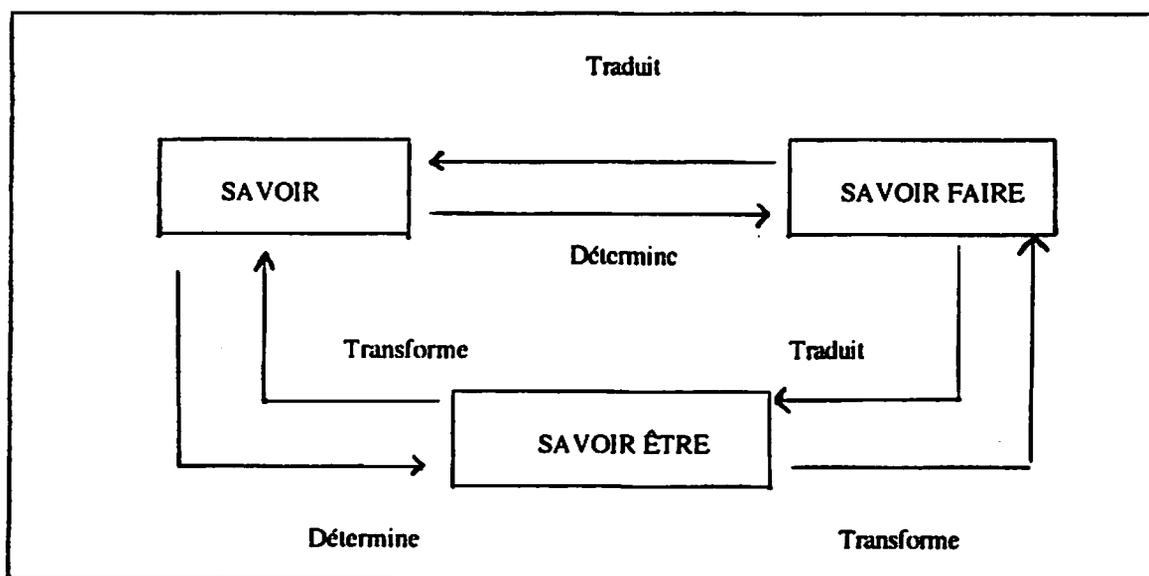
Dans la perspective d'une formation éducative optimale ces dimensions de la connaissance devraient s'intégrer de façon intelligible. Selon DeRosnay (1975), l'intégration réelle se fonde sur une différenciation préalable. L'originalité, le caractère de chaque élément se révèlent dans la totalité organisée; c'est l'union créatrice d'où émerge une formation de qualité. C'est une vue dynamique de l'apprentissage s'inscrivant dans le cadre d'une pédagogie ouverte basée sur la recherche de cohérence avec la situation d'apprentissage.

L'articulation interactive des 3 dimensions de la connaissance est représentée graphiquement dans la figure 1.

**FIGURE 1**

**Représentation de l'intégration des trois domaines de la connaissance**

**L'intégration des Savoirs dans la formation**



**FORMATION**

Or, il existe un écart entre les représentations des formateurs et les pratiques effectives de ces mêmes formateurs. La prise en compte du Savoir être, que DeKetele (1986) définit comme étant la façon de se poser en tant que personne, au même titre que le savoir et le savoir-faire, risque de rester lettre morte.

Dans cette optique, il nous semble primordial d'interroger les formateurs sur leurs représentations.

**Le concept de représentation**

De façon formelle Abrie (1987) affirme que ce ne sont pas les caractéristiques objectives d'une situation qui déterminent les comportements des individus en interactions, mais la représentation qu'ils ont de cette situation. Ainsi donc, les représentations constituent des instruments qui permettent d'appréhender et de traduire la réalité. Ce sont les représentations qui orientent les conduites, et c'est aussi par le biais des représentations que s'organisent les comportements.

Gilly (1980); ainsi que Charlier (1989) font état du rôle prépondérant des représentations des formateurs dans les pratiques évaluatives. C'est une manière de penser et d'interpréter la réalité éducative dans le quotidien. C'est « une forme de connaissance sociale » (Jodelet 1984) qui dépasse la simple cognition. Elle inclut les valeurs, les croyances, les attitudes, tout ce qui constitue le monde.

Pour notre propos et nous appuyant sur l'importance des représentations dans la structure des comportements comme le soutiennent Moscovisci (1969) ainsi que Flamant (1987) et Codol (1972); nous retenons que les savoirs ne peuvent être transmis par répétition et simple mémorisation. Et dans la même orientation nous postulons que dans toute démarche de connaissance il y a un processus de construction par coordination et intégration.

### **Les questions de la recherche**

Toute notre réflexion s'est faite autour d'une question : comment amener les formateurs à modifier leurs pratiques évaluatives dans le sens d'une intégration effective et optimale des trois domaines de la connaissance?

À partir de cette question centrale deux sous questions sont formulées.

#### **1. Une prise de conscience par les formateurs de leur façon de fonctionner dans le quotidien peut-elle amener un changement de leurs représentations?**

Nous avons approché les représentations des formateurs en les interpellant sur la formation, les objectifs de formation, les sujets en formation, leurs attentes face au sujet en formation. Nous les avons aussi interrogé sur leurs stratégies, leurs difficultés et leurs aspirations. Lors de rencontres de groupes, nous avons abordé des sujets tels : la relation éducative, les dimensions de la connaissance et l'évaluation.

#### **2. Un changement des représentations du formateur peut-il amener un changement dans leurs pratiques évaluatives?**

Concernant les pratiques évaluatives nous avons proposé aux formateurs des situations à traiter, et nous leur avons demandé de formuler un diagnostic, des actions d'interventions et des prises de décisions. Ce, pour nous permettre de déterminer des attitudes d'ouverture ou de fermeture, de sécurité ou d'insécurité, d'empathie ou de rigidité.

Les variables d'identification retenues dans notre étude sont les suivantes : la formation initiale, le nombre d'années de pratique professionnelle, la matière enseignée, l'expérience institutionnelle.

### **À propos de la méthodologie**

Constituée de trois phases l'enquête conduite auprès des formateurs en soins infirmiers a été réalisée d'une part au moyen d'entrevues et d'autre part, au moyen de situations à traiter. Les répondants sont divisés en trois groupes : deux groupes expérimentaux et un groupe témoin. Concernant les entrevues, les informations recueillies ont été reliées aux catégories correspondants aux dimensions de la connaissance. Ces catégories sont représentées dans la figure 2.

FIGURE 2

**Dimensions et catégories de l'étude****Dimensions Catégories**


---

<b>Savoir</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Définit la formation.</li> <li>2. Définit le rôle du formateur.</li> <li>3. Précise les objectifs de la formation.</li> <li>4. Verbalise sa perception du sujet en formation.</li> <li>5. Fait référence aux notions théoriques.</li> </ol>
<b>Savoir Faire</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Implique les normes.</li> <li>7. Privilégie les initiatives du sujet en formation.</li> <li>8. Coordonne son intervention avec celle du sujet en formation ou s'implique avec le sujet en formation.</li> <li>9. Agit à la place du sujet en formation.</li> <li>10. Mentionne les limites ou les contraintes.</li> </ol>
<b>Savoir Être</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Mentionne l'attitude empathique.</li> <li>12. S'interroge sur ses pratiques, sur ses besoins, sur ses sentiments, sur ses attitudes, sur ses émotions.</li> <li>13. S'interroge sur les besoins, sentiments, attitudes, émotions du sujet en formation.</li> <li>14. Facilite la régulation.</li> </ol>
<b>Aspirations</b>	Plan social Plan professionnel Plan personnel.

---

Les dimensions savoir et savoir faire sont constituées chacune de cinq catégories et quatre catégories se rapportent au savoir-être. La variable aspiration a été prise en compte de manière à cerner si les aspirations des formateurs étaient en congruence avec leurs représentations.

Quant aux situations au nombre de trois, elles ont été traitées par les répondants avant et après les séances de discussion, exception faite pour le groupe témoin. Là aussi les informations recueillies sont reliées aux différentes attitudes préalablement définies.

**Présentation et analyse des résultats**

Compte tenu de l'interrogation qui était au centre de notre démarche nous avons d'une part abordé les représentations des formateurs par le biais des domaines de la connaissance

- d'autre part approché les pratiques évaluatives des formateurs par le biais des situations.

Concernant les représentations des formateurs pour chacun des domaines de la connaissance, nous avons synthétisé les résultats compte tenu du temps avant et après l'expérimentation du dispositif, ce, afin d'en favoriser une vision globale (figure 3).

Figure 3

## Synthèse des résultats

	<i>Représentations</i>	<i>Pratiques évaluatives</i>	<i>Aspirations</i>
<i>Avant expérimentation</i>	<p>Les 3 groupes favorisent le savoir et le savoir faire.</p> <p>Les catégorie privilégiées sont : les notions théoriques, les interventions normatives et coercitives.</p> <p>Pour le savoir être la catégorie privilégiée est celle où le formateur se questionne sur ses besoins.</p>	<p>Réactions négatives des 3 groupes général.</p> <p>Les formateurs sont sur la défensive, et affichent des attitudes de fermeture et de rigidité dans la situation où leur évaluation est mise en doute.</p>	<p>Les aspirations des formateurs sont : d'acquérir plus de savoir (connaissances en notionnelles).</p>
<i>Après expérimentation</i>	<p>Les réponses des formateurs témoignent d'une prise en compte du savoir être au même titre que le savoir et le savoir faire pour les 2 groupes expérimentaux.</p> <p>Les catégories privilégiées se rapportent aux objectifs et à la prise d'initiative par les sujets en formation.</p> <p>Le groupe témoin reste centré sur la dimension du savoir.</p>	<p>Les formateurs des 2 groupes expérimentaux montrent de l'ouverture et réagissent de façon plus sécurisée dans les trois situations.</p> <p>Pour le groupe témoin des changements sont notés dans le sens d'une régression.</p>	<p>Les aspirations des formateurs sont encore centrées sur le savoir.</p>

*Variables d'identification* : Les formateurs qui enseignent les matières à consonnance psychologique ou relationnelle montrent plus d'aptitude à changer leurs représentations et leurs pratiques.

La lecture des résultats nous révèlent que avant l'expérimentation du dispositif, les répondants des trois groupes favorisent les dimensions savoir et savoir faire. Les catégories privilégiées pour ces dimensions sont celles qui réfèrent aux notions théoriques et aux interventions normatives. Ces réponses s'inscrivent dans l'optique traditionnelle de l'évaluation. En revanche, après que le dispositif ait été expérimenté, tout en privilégiant encore des catégories reliées au savoir faire et au savoir, les tendances à prendre en compte le savoir être au même titre que ces deux dimensions se manifestent de façon significative pour les groupes expérimentaux. Les catégories les plus utilisées sont celles se rapportant aux objectifs et favorisant la prise d'initiative par les sujets en formation.

Pour la dimension du savoir être la catégorie la plus utilisée est celle où le formateur se questionne sur ses besoins, ses attitudes et ses sentiments et ce pour les trois groupes. Par contre les réponses du groupe témoin restent centrées sur la dimension cognitive.

En ce qui a trait aux variables d'identification il apparaît que ce sont surtout les formateurs qui enseignent les matières à consonance psychologique ou relationnelle qui montrent de plus la tendance à modifier leurs représentations dans le sens d'une évaluation formative.

Une difficulté majeure que mentionnent les formateurs de façon globale est la difficulté à cerner les causes réelles des blocages du sujet en formation qui n'arrive pas à communiquer de façon efficace. En général la quasi totalité des formateurs placent leurs aspirations sur le plan professionnel. Ils manifestent le désir de se perfectionner « pour avoir plus de connaissances »; donc au niveau du savoir.

Qu'en est-il des pratiques évaluatives des formateurs?

Ici aussi nous privilégions une vision globale des résultats (figure 3). Nous lisons, compte tenu des situations, que les formateurs réagissent plutôt négativement par la défensive dans les situations où leur évaluation est contestée ou remise en question. Dans leurs commentaires ils affirment que ces critiques les touchent personnellement et ils sentent que leur compétence est mise en doute. À la seconde phase de la recherche, après l'expérimentation du dispositif, les tendances à l'ouverture sont manifestes. L'orientation vers la sécurité est plus marquée que celle vers l'empathie. Pour le groupe témoin, les réactions sont semblables à celles de la première étape. Des changements sont notés dans le sens d'une régression.

Nous notons que ce sont encore les formateurs qui enseignent les matières à consonance psychologique et relationnelle, qui annoncent les changements les plus notables.

Enfin nous avons vérifié qu'il y avait une corrélation entre la modification des représentations et celle des pratiques évaluatives chez les formateurs.

### **Pour conclure**

Nous notons que en général les représentations de formateurs s'inscrivent davantage dans une perspective d'évaluation traditionnelle et leurs pratiques évaluatives sont empreintes de fermeture, d'hésitation, parfois même de rigidité. Mais, suite à l'expérimentation d'un dispositif favorisant la prise de conscience par l'auto-évaluation, nous notons des modifications aussi bien des représentations que des pratiques dans une perspective plutôt ouverte et formative. Cette nouvelle attitude nous apparaissant comme mieux appropriée pour servir le « savoir devenir » du sujet en formation.

En effet, les formateurs révisent leurs objectifs; laissent davantage de place à l'initiative au sujet en formation; tiennent davantage compte des besoins, des attitudes, des sentiments du sujet en formation, et le savoir être est pris en compte au même titre que les autres dimensions. Nous constatons aussi que les résultats des répondants qui ont bénéficié des séances de discussion se démarquent nettement des tendances régressives du groupe témoin qui n'a pas eu de guide, ni de réponses à ses interrogations.

Nous notons aussi que la variable la plus significative dans notre contexte est la nature de la matière enseignée. Toutefois, malgré les changements nous constatons qu'il est difficile pour les formateurs de prendre du recul par rapport à la forme traditionnelle de l'évaluation. D'ailleurs, les répondants expriment les difficultés qu'ils ont à « agir autrement », car ils sont en quelque sorte « sécurisés » par les normes institutionnelles.

Cette étude nous amène à comprendre qu'il ne suffit pas de prescrire ou de prôner des changements pour en voir la concrétisation. Pour envisager des changements qui se traduisent et se répercutent dans les pratiques il faut passer par la prise de conscience cautionnée par l'auto-évaluation.

Nos résultats, certes, ne nous permettent pas d'être catégoriques. Cependant les tendances constatées sont, à notre avis, une note encourageante.

L'apprentissage n'est significatif que lorsque l'apprenant est sensible à ce qu'il apprend et qu'il arrive à s'appropriier les savoirs et ce au même titre. Cette demande d'appropriation constitue en elle-même un savoir-être qui précède le savoir devenir du futur professionnel.

### Références.

Abric, J.C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.

Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P., (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang.

Chevallard, Y. et Feldmann, S., (1986). *Pour une analyse didactique de l'évaluation*. Aix-En-Provence.

Codol, J.-P., (1972) *Représentations et comportements*, Thèse de doctorat, Aix-en-Provence.

DeRosnay, J. (1975). *Le macroscope : vers une vision globale*, Ed.Seuil.

DeKetele, J.-M., (1986) *L'évaluation: approche prescriptive ou descriptive*. DeBoeck-Wesmall, S.A.

Flamant, J., (1987) *Les représentations sociales*. Cours au niveau du DEA, Aix-en-Provence.

Gilly, M. (1980). *Maître-élèves : rôles institutionnels et représentations*. Paris, P.U.F.

Gilly, M. (1986). « L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel » in : DeKetele, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* DeBoeck-Belgique.

Jodelet, D. (1984). « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie » in Moscovisci et al. *Psychologie sociale*. P.U.F.

Moscovisci, S., (1969) *La psychanalyse son image, son public*, PUF.