



Les Dossiers de la Maïeutique

www.dossiers-de-la-maieutique.fr

Les Dossiers de la Maïeutique (2015) 2(2), 84-87

Formation ou éducation - pédagogie ou andragogie...

[Training or education - pedagogy or andragogy...]

Marianne Mead

Lorsque j'ai suivi mes études d'infirmière et puis de sage-femme en Grande Bretagne au début des années 1970, on parlait de "nursing ou midwifery training", c'est-à-dire "formation infirmière ou sage-femme". Quand j'ai commencé les études qui allaient me préparer à devenir une sage-femme enseignante, "formation" avait été remplacé par "éducation". Le terme "formation" est pourtant encore utilisé de façon tout à fait courante en France et j'ai souvent été corrigée par des collègues françaises quand j'ai utilisé le mot "éducation". La question d'une différence potentielle entre les termes "formation" ou "éducation" se pose donc.

Il ne fait aucun doute que l'étudiant sage-femme doit pouvoir démontrer l'acquisition d'un corps de connaissances important. La Confédération Internationale des sages-femmes (ICM) propose une liste des compétences essentielles pour la pratique de base du métier de sage-femme qui est maintenant utilisée dans le monde entier pour déterminer le contenu des programmes de préparation pour la sage-femme :

Compétence 1. Les sages-femmes ont les capacités cognitives et techniques nécessaires dans les domaines de l'obstétrique, de la médecine néonatale, des sciences sociales, de la santé publique et de l'éthique pour prodiguer des soins de haute qualité, adaptés sur le plan culturel et appropriés aux femmes enceintes, aux nouveau-nés et à leurs familles.

Compétence 2. Les sages-femmes fournissent une éducation et des services de santé de haute qualité qui prennent en compte les spécificités culturelles pour toute la collectivité afin de promouvoir une vie de famille saine, les grossesses désirées et une éducation positive des enfants

Compétence 3. Les sages-femmes fournissent des soins prénatals de haute qualité pour une santé optimale de la femme pendant sa grossesse et sauront détecter et traiter suffisamment tôt certaines complications ou orienter la femme vers une personne compétente.

Compétence 4. Les sages-femmes prodiguent des soins culturellement acceptables et de haute qualité pendant le travail, réalisent un accouchement sans risque dans les conditions hygiéniques et

font face à des situations d'urgence particulières pour maximiser la santé des femmes et de leurs nouveau-nés.

Compétence 5. Les sages-femmes prodiguent aux femmes des soins postnataux complets, de haute qualité et respectueux des sensibilités culturelles.

Compétence 6. Les sages-femmes prodiguent des soins complets et de haute qualité pour les nourrissons bien portants de la naissance à deux mois.

Compétence 7. Les sages-femmes fournissent une gamme de services de santé liés aux avortements individualisés et respectueux des sensibilités culturelles aux femmes qui demandent une interruption de grossesse ou qui font une fausse couche, conformément aux lois et réglementations en vigueur et en accord avec les protocoles nationaux. (ICM, 2013).

Chaque compétence est assortie d'une liste de connaissances, de comportements professionnels et de capacités techniques et/ou aptitudes de base et complémentaires. Pour les pays européens membres de l'Union européenne et de l'Aire économique européenne, l'information de ICM apporte un détail utile et important aux principes de base énoncés par la Directive relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles, y compris celle de la sage-femme (Parlement européen & Conseil européen, 2005).

Que les gouvernements, les ministères de la santé et de l'éducation, les écoles de sages-femmes - universitaires ou autres - soient au courant du contenu de la Directive européenne et/ou des compétences de ICM est un excellent point de départ. La question suivante est alors de savoir comment préparer les étudiants à devenir compétents non seulement au terme de leurs programmes d'études initiales, mais à le rester tout au long de leur carrière professionnelle, qu'elle soit clinique, administrative, éducative ou autre. Ceci s'inscrit dans l'application du principe du développement personnel continu qui est fondamental pour assurer le maintien et l'amélioration des connaissances et donc des soins et services prodigués aux usagers des services de santé par n'importe quel professionnel, y compris la

sage-femme. Si chaque professionnel est responsable du développement continu de ses connaissances et compétences, on peut alors se poser la question de savoir quelles approches éducatives seraient les plus aptes à permettre aux étudiants de gérer cette responsabilité de façon la plus autonome possible pendant leurs études initiales pour les appliquer ensuite pendant le restant de leur carrière professionnelle.

La Fédération des associations générales étudiantes (FAGE) qui comprend environ 200 associations d'étudiants français, dont l'association des étudiants sages-femmes, définit l'approche par compétence comme suit:

L'approche par compétence est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage.

Cette notion est donc à différencier de l'approche par objectifs, ou par connaissances, qui base l'enseignement sur l'acquisition de connaissances théoriques seules nécessaires à l'étudiant pour progresser dans son parcours éducatif (FAGE, 2014).

Les programmes éducatifs impliquent pratiquement toujours la démonstration de l'acquisition de connaissances théoriques, par le biais d'examens ou de travaux écrits, mais pas toujours pas la démonstration de la compréhension du lien entre théorie et pratique qui est évidemment l'aspect le plus important pour tous praticiens de santé.

Le mot "pédagogie" est souvent utilisé pour définir une approche éducative, mais l'étymologie du mot implique direction, guidance ou éducation de l'enfant alors que l'étudiante sage-femme est par définition adulte puisque l'âge d'accès aux études est normalement 18 ans, l'âge de la maturité légale et donc l'âge adulte. On peut donc se poser la question de savoir si une approche *andragogique* n'est pas plus appropriée à l'éducation de l'adulte.

Quelques différences entre pédagogie et andragogie

N'étant pas une experte en sciences de l'éducation, cet article ne peut prétendre à faire une analyse complète de ces philosophies, mais il me cependant semble utile de soulever quelques différences de base qui pourraient susciter un intérêt chez les enseignants et chez les étudiants qui pourraient alors ensemble envisager et proposer une différente approche éducative.

Dans le cadre de l'approche pédagogique, les apprenants - souvent aussi appelés élèves - ont seulement besoin d'apprendre ce que le professeur enseigne s'ils veulent réussir; ils n'ont pas nécessairement besoin de démontrer comment ils vont utiliser ces connaissances en pratique. Ici l'apprenant est dépendant de l'enseignant et l'expérience de l'apprenant n'a pas beaucoup

d'importance. Par contre, l'expérience de l'enseignant revêt une importance capitale, comme démontré par la préparation du cours/cursus/syllabus que les étudiants doivent se procurer et étudier de bout en bout pour répondre aux questions de tests ou d'examens. L'enseignant seul sait - ou en tout cas décide - de ce que l'apprenant doit apprendre. Si l'apprenant veut réussir et progresser, il se pliera aux exigences de l'enseignant. Ainsi la motivation de l'apprenant est stimulée par des aspects extérieurs, par exemple les notes, l'approbation ou la désapprobation des enseignants. Dans le cadre du système pédagogique, l'apprenant est un récipient passif des connaissances. Les cours magistraux donnés par un enseignant à des groupes de plusieurs dizaines d'étudiants, voire même par vidéo dans une salle où seuls les étudiants sont présents, sont des exemples de ce genre d'approche "enseignant actif - élèves passifs".

L'approche andragogique, par contre, entrevoit les apprenants d'une façon tout à fait différente; ici les apprenants participent de façon beaucoup plus active au processus éducatif. Les apprenants sont des adultes et donc très différents des enfants parce que

- *adulte entend désigner une personne suffisamment avancée en âge, au-delà de l'adolescence ;*
- *adulte implique une expérience à mobiliser de façon réflexive en étant capable de la mettre à distance en vue de la qualifier et de lui conférer un sens ;*
- *adulte présuppose l'acquisition réalisée de certaines maturités à identifier, sans se soucier de la maîtrise de toutes les maturités ;*
- *adulte renvoie à la prise en compte d'un clivage anthropologique entre l'adulte femme et l'adulte homme, deux formes d'humanité intégrées au sein d'une même catégorie d'âge ;*
- *adulte dans ses présupposés d'âge, d'expérience et de genre s'avère être un concept plus concret et opératoire que ceux indifférenciés de personne et surtout d'individu, voire de sujet ou d'acteur" (Boutinet, 2009, p. 70).*

Les apprenants adultes sont avant tout pragmatiques. Ils comprennent les avantages professionnels ou personnels de l'enseignement auquel ils désirent participer, mais leur apprentissage peut être secondaire à leurs responsabilités professionnelles, sociales ou familiales. Ici l'enseignant a le rôle de facilitateur de l'apprentissage et encourage les apprenants à identifier leurs objectifs d'études en fonction de leurs besoins professionnels, sociaux ou personnels. Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs décisions et sont perçus et traités comme des individus capables de s'autogérer. L'expérience de vie des apprenants qui a contribué à former leur identité est prise en considération. Les adultes désirent apprendre si les nouvelles connaissances et compétences leur seront utiles pour mieux affronter des situations réelles et ils s'attendent donc à ce que le temps de classe soit utilisé de façon efficace. Ils orientent leur apprentissage dans le cadre de leur vie, d'une tâche ou d'un problème dont ils ont conscience. Ils sont disposés à investir l'énergie nécessaire à apprendre uniquement ce qu'ils entrevoient comme nécessaire pour affronter ces situations. Bien que

les pressions extérieures puissent avoir un effet, ce sont les pressions intérieures qui exercent la plus importante motivation sur l'engagement éducatif des adultes. Dans le cadre de l'approche andragogique, l'apprenant est un récipiendaire actif de connaissances (Knowles, 1970, 1990; Lenoir, 2014). L'éducation par compétence et l'andragogie placent toutes deux l'étudiant au centre du parcours éducatif, ce que les anglophones appellent *student-centred learning* (Knowles, 1990; Lenoir, 2014).

Nous sommes sans doute tous familiers avec l'approche pédagogique, que ce soit dans le rôle d'apprenant ou d'enseignant. Nous avons tous suivi ou donné des cours où les enseignants et les apprenants pensent que tout doit être copié ou que le cours doit être disponible pour l'apprendre en vue de reproduire certains aspects aux examens. Il s'agit souvent alors de bourrage de crâne, d'apprentissage par cœur et de régurgitation aux examens. Pour l'enseignant, même si la préparation d'un manuel de cours est prenante, il n'en reste pas moins qu'il contrôle la situation. Le rôle du même enseignant qui passe de l'approche pédagogique à l'approche andragogique est bien moins certain. Le rôle de l'apprenant change lui aussi puisqu'il est maintenant encouragé à participer activement à son enseignement, en collaboration avec ses pairs et les enseignants. L'enseignant doit faire confiance à l'apprenant et à ses capacités de chercher et de trouver et interpréter l'information dont il a besoin. L'enseignant ne produit pas son cours, mais travaille avec la bibliothèque pour être sûre que les ouvrages et revues scientifiques nécessaires sont à la disposition des enseignants et étudiants. L'enseignant devient lui aussi à nouveau un apprenant puisqu'il est essentiel qu'il démontre qu'il n'a pas la science infuse, mais est lui aussi disposé à continuer son développement professionnel continu.

La pratique réflexive

Afin d'engager l'apprenant plus intimement dans son processus d'apprentissage, l'utilisation de l'approche réflexive a été suggérée (Schön, 1983, 1994). Cette approche est utilisée dans le contexte des programmes d'éducation des sages-femmes en Grande Bretagne depuis de nombreuses années (ENB, 1993; NMC, 2004). Les étudiants - en programmes d'éducation initiale ou continue - sont encouragés à réfléchir aux pratiques professionnelles dont ils sont témoins et à se poser des questions sur la pratique elle-même pour ensuite explorer les données probantes qui pourraient la justifier ou au contraire la remettre en question (Goncarenco & Morin, 2014). Pour ce faire, les étudiants sont encouragés à utiliser un "reflective diary", terme qui pourrait se traduire par "cahier de bord réflexif". Celui-ci est utilisé en collaboration avec les mentors/superviseurs cliniques, les enseignants et dans le cadre de travaux écrits et de travaux de groupe pour des présentations d'informations à leurs collègues pendant les cours réservés à la pratique réflexive. Si cette approche peut être très utile pour les programmes d'éducation initiale, elle est aussi très utile dans le cadre

de la pratique professionnelle et du développement personnel continu. En effet, Schön (1994) suggère que quand les professionnels font face à des défis dans leur pratique quotidienne, ils ne fondent pas leur jugement sur les formules apprises pendant leur programme initial mais plutôt sur une certaine improvisation acquise dans le cadre de leur pratique professionnelle. Cet apprentissage immédiat "dans l'action" ou rétrospectif "sur l'action" est un aspect important du développement des connaissances professionnelles. Plusieurs questions peuvent donc se poser : (1) comment les professionnels développent-ils leurs connaissances "dans l'action" et "sur l'action"? et (2) comment utiliser la pratique réflexive aussi bien dans le cadre d'un programme d'éducation initiale que continue, formelle ou informelle, en groupe ou individuelle, (3) comment encourager le lien entre réflexion et données probantes pour améliorer la qualité des pratiques professionnelles - cliniques et éducatives - et donc la qualité de l'expérience clinique et éducative des étudiants avec comme objectif final d'améliorer la qualité des services de soins prodigués aux mères, aux nouveau-nés et aux familles par les sages-femmes et autres professionnels de santé. Les principes de l'andragogie et de la pratique réflexive pourraient être des outils utiles dans l'arsenal éducatif disponible à la sage-femme.

Suggestions pour de futures recherches

Il est aussi évident qu'il serait utile d'examiner les pratiques éducatives des enseignants impliqués dans les programmes d'éducation initiale ou continue pour en identifier les caractéristiques principales. Ces pratiques sont-elles principalement pédagogiques ou andragogiques; quel est le niveau d'engagement des étudiants dans les décisions concernant le contenu et l'approche éducative des programmes, comment les enseignants sont-ils confrontés à ces théories éducatives, comment sont-ils encouragés à les développer et comment ce développement est-il évalué, seraient des questions utiles à soulever dans le contexte de l'éducation des sages-femmes francophones et de la préparation des enseignants. Les sages-femmes ne sont pas seules; il existe déjà un bon nombre de collaborateurs francophones potentiels qu'il serait sans doute utile de contacter pour examiner des avenues de recherche sur l'éducation initiale ou continue, organisée ou personnelle, de la sage-femme francophone. La revue *Savoirs*, publiée par L'Harmattan (<http://www.cairn.info/revue-savoirs.htm>), publie une liste de thèses en formation d'adultes dans chaque numéro et cette information serait sans doute utile pour les sages-femmes enseignantes ou celles qui se préparent à enseigner afin d'explorer la mise à jour de leurs connaissances mais aussi les écoles universitaires qui pourraient accueillir des étudiants chercheurs potentiels parce qu'il me semble que ceci est encore une mine à exploiter.

Cet article n'est qu'une introduction très brève à quelques concepts qu'il serait très utile d'approfondir. En le préparant, j'ai pu m'apercevoir de la richesse de

la littérature francophone traitant de ces sujets et dont une grande partie est facilement accessible sur Internet. J'encourage donc les sages-femmes intéressées par l'éducation et le développement professionnel continu et engagées dans la recherche éducative à proposer les résultats de leurs recherches afin de partager leurs connaissances.

Références

- Boutinet J-P (2009). Adulte. In Boutinet J-P (Ed.), *L'ABC de la VAE* (pp. 69-70). Toulouse: Eres.
- ENB (1993). *Regulations and guidelines for the approval of institutions and courses*. London: English National Board for Nursing Midwifery and Health Visiting.
- FAGE (2014). *Approche par compétence*. Dernier accès 18 mars 2015 à http://www.wikifage.org/index.php/Approche_par_comp%C3%A9tence.
- Goncearenco M & Morin C (2014). Le dégageement de la tête fœtale - réflexion sur la pratique de la sage-femme en Grande Bretagne et en France. *Les Dossiers de la Maïeutique*, 1(2), 56-65.
- ICM (2013). *Compétences essentielles pour la pratique de base du métier de sage-femme*. Dernier accès 17 mars 2015 à http://www.internationalmidwives.org/assets/uploads/documents/CoreDocuments/ICM_Comp%C3%A9tences_essentielles_pour_la_pratique_de_base_du_m%C3%A9tier_de_sage-femme_2010_r%C3%A9vis%C3%A9_en_2013.pdf.
- Knowles M (1970). *The modern practice of adult education; andragogy versus pedagogy*. New York,: Association Press.
- Knowles M (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lenoir H (2014). *De la pédagogie à l'andragogie*. Dernier accès 18 mars 2015 à <http://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/>.
- NMC (2004). *Standards of proficiency for pre-registration midwifery education*. London: NMC.
- Parlement européen & Conseil européen (2005). *Directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*. Dernier accès Mai 2014 à <http://register.consilium.eu.int/pdf/fr/05/st03/st03627.fr05.pdf>.
- Schön DA (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith/Basic Books.
- Schön DA (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions logiques.

Marianne Mead
Sage-femme PhD
Rédactrice en chef