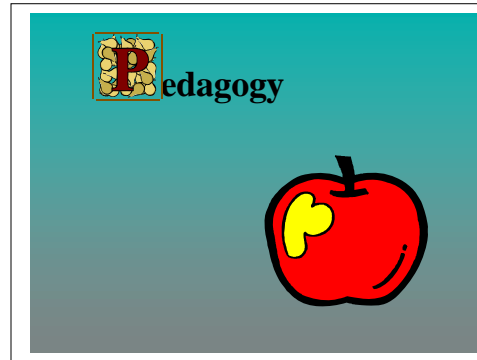


A FEW THOUGHTS ON STRATEGIES ADAPTED FOR A PROGRAM BY “COMPETENCE”

Margot Phaneuf, 28-04-03

A program organised by “competence” (professional skills) in nursing education has certain requirements implying dynamic strategies for the student.

Such an approach is a natural corollary. By definition, the nursing student cannot develop a competence without direct involvement in real-life situations. This is a constraint which pre-supposes important changes in the panoply of the teacher strategies. The following picture illustrating the definition of a competence shows the complexity of the knowledge required by this concept and the necessity of supplying suitable strategies to reach the objectives/competence.



Definition of Competence

- It is a complex concept based on an integrated set of knowledge, of acquired experience and of personal evolution, appropriate for a given aspect of care which, when mobilized in a concrete situation, requires the application of cognitive, psychomotor, organisational, and technical skills and adapted socio-emotional behaviour, the whole working in synergy and making possible the exercise of the nursing profession at a level of performance compatible with the nurse's role and functions. Margot Phaneuf

hands-on approach, aiming at the processes of thought rather than at the accumulation of knowledge.

Perhaps it is not necessary to be too drastic, at least at first, or to eliminate everything that has gone before. But to be in accordance with the essence of the new program, it seems urgent to think about the necessity of modifying our teaching methodology in depth.

Other major factors favour this evolution. What teacher has not wondered about the student's difficulty to transfer the knowledge taught in class (with a lot of practice and

This requirement Implies/supposes a better balance between oral communication strategies and those that aim at a more autonomous involvement of the student creating an obligatory shift from an educational approach centered on teaching, towards an approach centred on learning. For the teacher, it means an important change of style, passing from lecturing before a large group, to a

Some Learning Difficulties

- Often students do not remember certain essential information which was repeated several times in class. If they remember it, they are incapable of transferring it to practical situations or to other contexts.
- Their evaluation of a problem is partial and limited only to a few aspects. Their knowledge is compartmentalised. The notions of biology, physiology, sociology, psychology, and pharmacology seem to be of little use in handling complex situations.

supposedly mastered) to real situations? What teacher has not wondered why her students do not succeed in acquiring greater autonomy in a real hospital environment?

Interpretation

These observations show that:

We deceive ourselves by thinking that the student will transfer what we teach in the classroom to real-life situations. Complex professional activities cannot be taught by simple oral transmission of knowledge and its memorization. As knowledge, skills, mind-sets, and learned organisational and relational skills must be applied in service, the training has to supply optimal conditions which favor their acquisition.

Navigation bar: < > <> <><>

Perhaps we are deceiving ourselves on the capacity/ability of the student to transfer what we speak about in class into concrete acts, as if the adoption of new behaviours came automatically with the knowledge orally passed on in class and with the will of the teacher! Regrettably, experience demonstrates that the simple transmission of knowledge does not lead very far. Sadly, it is as if a good part of what is taught is very quickly forgotten and not transposed to solving the concrete

problems of real-life care situations. An observation made by teachers with their students during preparation for the final exam showed disturbing observations illustrated in this slide.

■ Experience should be integrated into theory and give it its vitality and its direction.

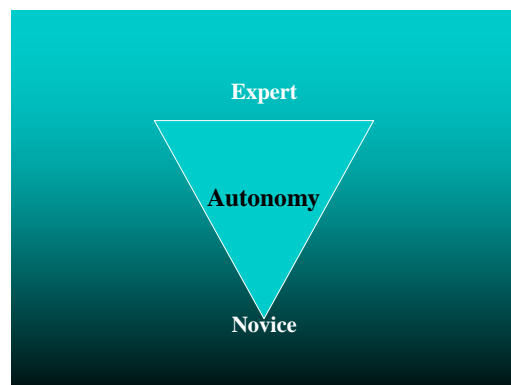
— Dewey

It shows that our professional teaching is not really transmitting what is useful for work in healthcare, or how to face this complex reality and to solve the problems which are inherent to it. This can not be learned through the simple oral transmission of knowledge and by memorization. The purpose of a competence-based approach is that the students are capable of reusing their abilities and their knowledge in the service of their professional activities. This means

that we have to supply the students with optimal conditions. It is imperative, as Dewey emphasised, that experience should be integrated into theory to provide both vitality and direction

It is generally accepted that we try to form our students in the same way as we were educated, but even though nursing training/the training of nurses was recently changed in Quebec, today's students are the product of our society and are different from the majority of their teachers presently in the network.

They are immersed in a universe of movement, fast information, and miscellaneous stimuli and they need action to learn. The logic is simple: a student learns better when she is taking part, when she is active, when she is searching for the needed information, when she



herself looks for solutions to problems which she might encounter with the patients, when she herself is juggling with knowledge rather than relying on her teachers

But there are also other reasons to promote more dynamic means for training nurses. A research workshop held by the Canadian Nurses Association in 2002, demonstrated that among a list of 32 qualitative indicators of the quality of life at work, professional autonomy and mastery of the field of practice appeared among the most important ones. It is clear that these two indicators directly linked to the present subject, that is to say, with a more active and more realistic preparation of the students so that they can more quickly develop the competence required for the mastery of their practice.

Characteristics of a Programme by Competence

- Increasing and autonomous construction of knowledge
- Dynamism of the student; decrease of theoretical oral courses and increase of personal research
- Independent work and groupwork
- Connections with previously acquired knowledge
- Methodology aimed to help the student to be more responsible, to practice metacognition and to control her success

TEACHING METHODS

The methods retained to teach in a program predicated on the acquisition of competence-based behaviour logically requires the integration of ethical, legal, cognitive, emotional, psychomotor, technical, and organizational dimensions. Without completely eliminating declarative and procedural knowledge, this program should go from theoretical

knowledge towards “know-how” and “know-how-to-be”.

Therefore, emphasis must be placed on the use of dynamic and creative methods and on problem-solving approaches, leaving a wide margin for the students’ autonomy. Several strategies can be productive in an education program aiming at the development of “competence”. But two among them turn out to be particularly well adapted. They are problem-solving” and the “learning through problems”. These two strategies seem synonymous, but even though it is true that they have similarities, they also have differences. These are further discussed in a text on that subject.

Appropriate Strategies

Documentary research, interviews with patients, summaries, care plans, case studies, clinical reasoning workshops (crw), simulations, student presentations to the group, cooperative pedagogy, differentiated pedagogy and peer education, training, class reports, patient interview analysis, essays, portfolio, learning through problems (lp).

It is important to emphasise the necessity to opt for educational means which encourage the development of initiative and creativity on the part of the students. We also have to facilitate the development of their autonomy and their sense of responsibility through learning situations which are close to real life. It is necessary to remember that one can

not learn to skate just by getting on the ice. Theoretical knowledge alone cannot prepare the student for the difficult responsibilities of our profession.

Example of Progression in Learning

Person suffering from non-insulin dependent diabetes.	Person suffering from insulin-dependent diabetes with circulatory complications.	Person suffering from insulin-dependent diabetes with kidney and ocular complications.
---	--	--

It is however necessary to remember that these strategies ought to be progressive in their level of difficulty. One does not suddenly become autonomous and responsible. In our civilization of instantaneous results we sometimes tend to go too fast, which does not always give the expected outcomes. The above picture, offers an example of such a progression for the diabetic patient.

Another element to be considered is that, these future nurses being called to work in teams, it is important to prepare them accordingly. So, in a socio-constructivist spirit, it is necessary to promote learning strategies which favour exchange and collaboration in groups rather than only individualized work. But here also, it is necessary for us to foresee their organization so that, in the teams, every participant has a role to play. For instance, a student could alternatively become responsible for group leadership, for certain research and for its secretariat. Teamwork will not be productive without good prior organisation.

It is necessary for us to admit that without this kind of organisation, teamwork does not always give the expected result. We know how very often the students divide up this teamwork. One or two of them do the research, a more skilful one types the text and the others do not do anything! To give a sensible choice of teaching strategies, this picture repeats here the important characteristics of a program by competence.

In order to wisely direct the choice of our educational strategies, please allow me to repeat the main characteristics of a program taught by “competence”. These characteristics should inevitably influence our choices, because it is necessary for us to remain consistent with the program which directs us.

DIFFICULTIES AND AMBIGUITIES IN SIGHT!

Regrettably, problems do not disappear just because we have mentioned them. Philippe Perrenoud says (1995) as we already know, " that learning is a very awkward/ whimsical activity, which requires a strong involvement on the part of the student and and thus needs to be meaningful to her."

All constructivist and interactionist approaches confirm this. It is the student who learns, at her pace, by following her own ways of thinking. The teachers can only create and organise didactic situations, hoping they will be productive and beneficial, will be applied

at the right time, that the pupil will want to and will be able to put a lot of herself into the learning process.

Perrenoud also states "that it is necessary for us to say goodbye to the attraction of lecturing" saying, " Maybe it is most distressing for the teachers who chose teaching in order to put on a continuous show in front of a group, to be constantly at the centre of events, like an orchestra conductor or a charismatic leader the focus of attention ".

Characteristics of a Programme by Competence

- Increasing and autonomous construction of knowledge
- Dynamism of student
- Decrease of theoretical lectures and increase of personal research, in independent and group learning situations
- Contact with already acquired knowledge
- Methodology directed towards metacognition and personal control of success
- Global tasks of progressive complexity
- Self-assessment and frequent formative evaluations using dynamic strategies

He proposes instead a change of the teacher's role, " to [become] an organizer, a resource person, a person capable of support, a designer of means and didactic sequences in which his apparent role is minimal, a source of feedback, a negotiator of contracts, an inspiration of dreams, aspirations and projects, a mediator between the pupils and other sources of information or structures, rather than a master who is the sole source and provider of knowledge and power in class ". What a programme!

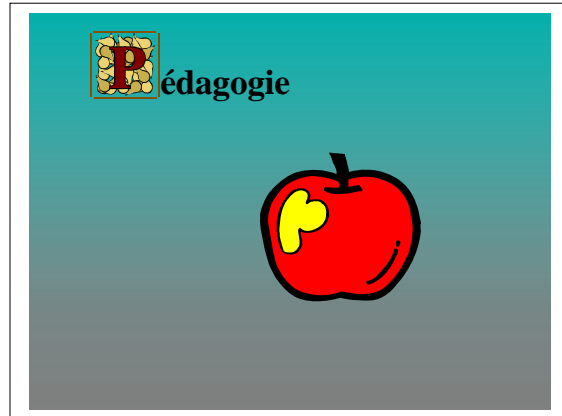
RÉFÉRENCES

Perrenoud, Philippe (1995). La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris : ESF, 2e éd. 1996.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR DES STRATÉGIES ADAPTÉES À UN PROGRAMME PAR COMPÉTENCES

Margot Phaneuf, 28-04-03

Un programme par compétences pose certaines exigences dont celle d'utiliser pour l'enseignement des stratégies dynamiques impliquant l'étudiante de manière active. C'est un corollaire obligé, puisque d'après la définition même de ce concept, il ne peut y avoir développement de compétence sans une implication directe dans la réalité. C'est une contrainte qui suppose des changements importants dans la panoplie des stratégies retenus par les enseignantes. Le tableau suivant illustrant la définition d'une compétence montre la complexité du savoir qui sous-tend ce concept et la nécessité de fournir à l'étudiante des stratégies propices.



Cette exigence suppose un meilleur équilibre entre les stratégies magistrales de

La compétence: définition

C'est un savoir complexe reposant sur un ensemble intégré de connaissances, d'acquis d'expérience et d'évolution personnelle, propres à un aspect donné des soins infirmiers qui, lorsqu'il est mobilisé en situation concrète, permet de faire appel à des habiletés cognitives, psychomotrices, organisationnelles et techniques, de manifester des comportements socio-affectifs adaptés. Le tout travaillant en synergie et rendant possible l'exercice infirmier à un niveau de performance compatible avec le rôle et les fonctions de l'infirmière.

Margot Phaneuf

communication orale et celles qui visent une implication plus autonome de l'étudiante. Il s'agit donc là, du passage obligé d'une approche d'enseignement vers une approche centrée sur l'apprentissage et son accompagnement. Pour l'enseignante, cela signifie un changement important de style, passant du « magister » à la professionnelle réfléchie, visant les processus de pensée plutôt que l'accumulation des connaissances.

Il ne faut peut-être pas être trop draconiennes et tout éliminer ce qui est enseignement de grands groupes. Mais pour être conforme à l'essence même du nouveau programme, il apparaît urgent de réfléchir à la nécessité de modifier en profondeur nos manières de faire. Certaines autres raisons sérieuses militent en faveur de cette évolution. Quelle

enseignante ne s'est pas un jour interrogée sur la difficulté de ses étudiantes à transférer dans des situations réelles les connaissances enseignées à grand renfort de répétitions et supposées acquises en classe? Quelle enseignante ne s'est pas demandé pourquoi ses étudiantes ne parviennent pas à développer davantage leur autonomie en milieu réel?

C'est peut-être que nous nous faisons des illusions sur leur capacité de traduire en actes ce dont nous leur parlons dans les cours. Comme si l'adoption de nouvelles conduites relevait seulement des connaissances transmises et de la volonté de l'enseignante! Hélas l'expérience nous démontre que la simple transmission des connaissances ne mène pas très loin et qu'une bonne partie de ce qui est enseigné est malheureusement très vite oubliée et n'est jamais transposée à la résolution de problèmes dans la vie réelle, en milieu de soins. Une observation faite par des enseignantes auprès de leurs étudiantes lors de la préparation à l'examen final a démontré des constatations troublantes qu'illustrent les tableaux suivants.

Observation de certaines difficultés d'apprentissage

- Plusieurs étudiantes ne se rappellent pas certaines informations essentielles, longuement répétées.
- Si elles possèdent les connaissances, elles sont incapables de les transférer à des situations pratiques ou à d'autres contextes.
- Leur évaluation d'un problème est partielle et limitée à quelques aspects.
- Les connaissances sont compartimentées. Les notions de biologie, physiologie, sociologie, psychologie, pharmacologie sont peu utilisées pour traiter des situations complexes.

Interprétation

Ces observations montrent que:

- ❖ Nous nous faisons des illusions sur le pouvoir de transfert de ce que nous enseignons.
- ❖ Des activités professionnelles complexes ne peuvent s'apprendre par la simple transmission des connaissances et la mémorisation.
- ❖ Comme les connaissances, les habiletés, les attitudes, les modes organisationnels et relationnels appris doivent être réutilisés en service, la formation doit fournir des conditions optimales qui le favorisent.

Ceci montre que notre enseignement ne fait pas nécessairement apprendre ce qui est utile au travail en soins infirmiers et que, faire face à des réalités complexes comme celles des soins et résoudre les problèmes qui y sont inhérents ne peut pas s'apprendre par la simple transmission des connaissances et la mémorisation. Le but de la formation étant que les étudiantes soient capables de réutiliser leurs capacités et leurs connaissances pour les mettre au service de leurs activités professionnelles, nous devons donc leur fournir, pour ce faire, les conditions optimales afin qu'elles puissent y parvenir. Il faut comme le soulignait déjà Dewey que l'expérience s'intègre à la théorie et donne à celle-ci sa vitalité et son sens.

■ **L'expérience doit s'intégrer à la théorie et donner à celle-ci sa vitalité et sa signification.**

Dewey

Il est généralement accepté que nous tentons de former nos étudiantes de la même manière que nous avons été formées. Mais même si le milieu enseignant infirmier s'est récemment rajeuni au Québec, les étudiantes actuelles sont le fruit d'une société différente de celle d'une majorité d'enseignantes du présent réseau. Elles baignent dans un univers de mouvement, d'information rapide, de stimuli divers et elles ont besoin d'action pour apprendre. La logique est simple, une étudiante apprend mieux quand elle participe, quand elle est active, quand elle cherche des solutions aux problèmes qu'elle est susceptible de rencontrer auprès des malades, en somme lorsque c'est elle qui jongle avec les connaissances plutôt que de laisser cela uniquement aux professeures.

Mais il y a aussi d'autres justifications à l'utilisation de moyens de formation plus dynamiques. Un atelier-recherche tenu par l'Association des Infirmières Canadiennes en 2002, démontrait que parmi une liste de 32 indicateurs de qualité de vie au travail en milieu de soins, la capacité d'autonomie et de maîtrise du champ de pratique, figurait parmi les facteurs les plus importants. Qu'il suffise de dire que cet indicateur est en lien direct avec le sujet qui nous intéresse, c'est-à-dire avec une préparation plus active et plus réaliste des étudiantes afin qu'elles arrivent rapidement au développement des compétences nécessaires à la maîtrise de leur pratique.



LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Aussi, les méthodes retenues pour enseigner dans un programme par compétences doivent-elles se situer dans la même logique d'intégration des dimensions cognitives, affectives, psychomotrices, techniques, organisationnelles, éthiques et légales que le programme lui-même. Sans éliminer complètement l'enseignement des connaissances déclaratives et procédurales allant des savoirs vers les savoir-faire, l'accent doit être mis sur l'utilisation de méthodes dynamiques et créatives laissant une large place à l'autonomie des étudiantes et aux approches par problèmes.

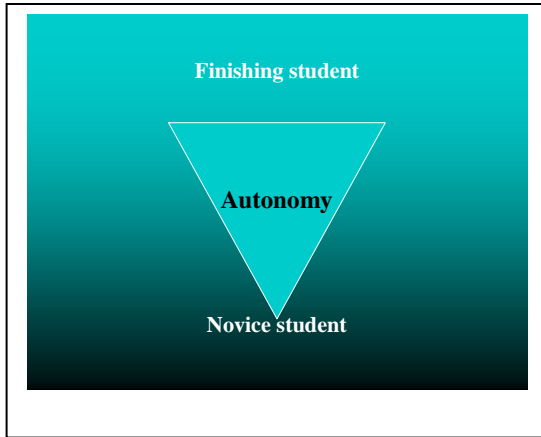
Plusieurs stratégies peuvent être bénéfiques à un enseignement visant le développement des compétences. Mais deux d'entre elles s'avèrent

Stratégies appropriées

Recherches documentaires, entrevues avec des malades, rédaction de résumés, schémas, études de cas, ateliers de raisonnement clinique (arc), simulations, exposés de l'étudiante devant le groupe, pédagogie coopérative, pédagogie différenciée et enseignement par les pairs, rapports de stages, analyse d'interactions, rédaction d'essais, portfolio, situations problèmes (arp), apprentissage par problèmes (app).

particulièrement bien adaptées. Ce sont la *résolution de problèmes* et *l'apprentissage par problèmes*.

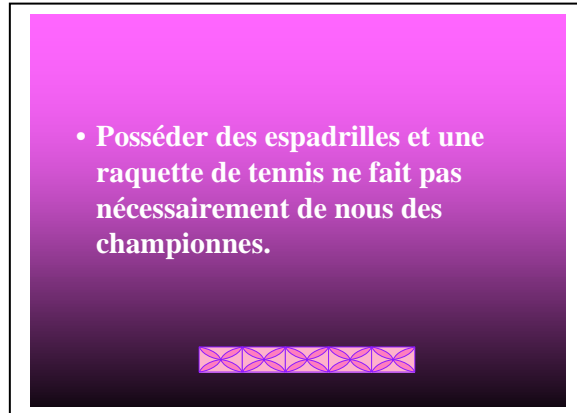
Ces deux stratégies paraissent synonymes, mais même s'il est vrai qu'elles comportent de très grandes ressemblances, elles présentent des différences. Elles sont discutées dans un texte à cet effet (Stratégies centrées sur les problèmes).



Ce qu'il importe de mettre en lumière est la nécessité d'opter pour des moyens pédagogiques visant à laisser libre cours à l'initiative et à la créativité des étudiantes, à faciliter le développement de leur autonomie et du sens des responsabilités par le contact avec des situations d'apprentissage se rapprochant de la réalité. Il faut se rappeler que l'on ne peut apprendre à patiner qu'en chaussant des patins. La possession de connaissances ne peut à elle seule préparer l'étudiante à un

exercice infirmier vraiment professionnel.

Il faut toutefois se rappeler que ces stratégies doivent être progressives dans leur niveau de difficulté. On ne devient pas subitement autonome et responsable. Dans notre civilisation de l'instantané nous avons parfois tendance à vouloir aller trop vite ce qui ne donne pas toujours les résultats escomptés. Le tableau qui suit en offre un exemple pour le malade diabétique.



Un autre élément à considérer est que

Exemple de progression dans les apprentissages

Malade souffrant de diabète non insulino-dépendant.	Malade souffrant d'un diabète insulino-dépendant, avec complications circulatoires.	Malade souffrant d'un diabète insulino-dépendant avec complications rénales et oculaires.
---	---	---

cette future infirmière étant appelée à travailler en équipe, il est important de l'y préparer. Aussi, dans un esprit socio-constructiviste est-il nécessaire de faire place à des stratégies qui favorisent les échanges en groupes plutôt que le seul travail personnel. Mais là aussi, il nous faut prévoir des aménagements, c'est-à-dire que, dans les équipes chaque participante doit avoir un rôle à jouer et devenir en alternance responsable de l'animation, du secrétariat ou de

Caractéristiques d'un programme par compétences

- Construction croissante et autonome du savoir,
- Dynamisme de l'étudiante; diminution des exposés théoriques et augmentation de la recherche personnelle, du travail autonome et de groupe,
- Mise en relation avec les connaissances déjà acquises,
- Méthodologie visant la responsabilisation, la métacognition et le contrôle de sa réussite,
- Tâches globales de complexité progressive,
- Autoévaluations et évaluations formatives fréquentes à partir de stratégies dynamiques.

certaines recherches ou entrevues. Le travail d'équipe ne saurait être productif sans cela. Il nous faut admettre qu'autrement il n'a pas toujours l'efficacité désirée, car nous savons comment les étudiantes se répartissent très souvent ce travail de groupe. Une ou deux d'entre elles font la recherche, une plus habile tape le texte et les autres ne font rien! Ce genre de travail d'équipe n'est ni satisfaisant pour les étudiantes ni très productif sur le plan des apprentissages.

Afin d'orienter judicieusement le choix des stratégies pédagogiques, je me permets de répéter ici les grandes caractéristiques d'un programme par compétences. Elles devraient nécessairement influencer nos choix, car il nous faut demeurer logiques avec le programme qui nous oriente.

DES DIFFICULTÉS ET DES AMBIGUÏTÉS EN VUE!

Mais malheureusement il ne suffit pas d'en parler pour voir s'estomper les difficultés. Philippe Perrenoud (1995) nous dit, comme nous le savions hélas déjà « qu'apprendre est une activité fort capricieuse, qui exige une forte implication de la personne et qui doit donc avoir du sens. Toute perspective constructiviste et interactionniste le réaffirme : c'est l'élève qui apprend, à son rythme, en suivant ses propres modes de pensée. Les enseignants ne peuvent qu'aménager des situations didactiques, en espérant qu'elles seront fécondes, qu'elles se présenteront au bon moment, que l'élève voudra et pourra s'y investir.

Cet auteur écrit aussi qu'il nous faut faire le deuil du pouvoir magistral disant que « Peut-être est-ce le deuil le plus exorbitant pour tous ceux qui ont choisi l'enseignement pour donner un spectacle permanent à un groupe, pour être constamment au centre des événements, chef d'orchestre, leader charismatique, plaque tournante ». Il nous propose plutôt un changement de rôle, « de devenir organisateur, personne-ressource, maître de soutien, concepteur de moyens et de séquences didactiques gérés en partie sans l'enseignant, donneur de feed-back, négociateur de contrats, inspirateur d'envies et de projets, médiateur entre les élèves et d'autres sources d'information ou d'encadrement, plutôt que magister seul détenteur du savoir et du pouvoir dans la classe ». Il faut reconnaître que c'est tout un programme!

RÉFÉRENCES

Perrenoud, Philippe (1995). La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris : ESF, 2e éd. 1996.