



Université de Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2020-2021

## **Accompagnement au développement de la posture réflexive de l'étudiant en soins infirmiers**

**Recherche qualitative auprès des formateurs/concepteurs en IFSI  
sur les dispositifs d'évaluation et leurs impacts sur la réflexivité**

Mémoire présenté par  
Séverine Proust

Sous la direction de  
Marie-Hélène Doublet  
Maître de conférence associée

En vue de l'obtention du  
MASTER PROFESSIONNEL 2<sup>ème</sup> année « Sciences Humaines et Sociales »  
MENTION « Sciences de l'éducation »  
SPECIALITE « Sciences de l'Éducation et de la Formation »  
PARCOURS « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes »

A Timothé, à Théodore

## REMERCIEMENTS

L'écriture de ce mémoire a été possible grâce au soutien de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance :

Ma directrice de mémoire, madame Marie-Hélène Doublet, maitre de conférence associée à l'université de Tours, pour son accompagnement, ses précieux conseils, sa disponibilité, son écoute et sa rigueur ;

Tous les enseignants des Sciences de l'Education et de la Formation de l'université de Tours pour m'avoir permis d'apprendre à vos côtés, tout particulièrement, monsieur Hervé Breton ;

Madame Muriel Marc, directrice des filières sanitaires, et monsieur Mathieu Fillon, coordonnateur pédagogique de l'IFSI de la CRF de Chambray-Les-Tours, qui ont cru en moi et m'ont permis tout au long de cette année de mener à bien mon projet ;

Mes chers collègues, parmi lesquels je tiens à citer avec affection : Amélie Chavet, Thérèse Galland, Anne-Marie Bodin-Cheneveau, Catherine Menoux, Claudine Gaudin et Elise Bouvet pour leur aide constante et leur générosité ;

Les trois formateurs qui ont accepté de participer à mon enquête, avec énergie et détermination ;

Toutes les personnes, de mon entourage privé ou professionnel, qui m'ont encouragée et soutenue au cours de cette année de formation ;

Un grand merci à Karine Angee pour son regard critique et rassurant, toujours prête pour dépasser les contraintes sanitaires actuelles et laisser place à la confiance et le partage de nos vécus tout au long de ce travail d'écriture ;

Une dédicace toute particulière à mon conjoint et à mes fils qui ont su, par leur patience et leur présence, m'accompagner durant cette année de formation, merci pour vos sourires, votre écoute et votre amour, mille mercis à ma famille, pour sa présence à toutes épreuves.

# SOMMAIRE

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUCTION GENERALE</b>                                                                    | <b>5</b>   |
| <b>DU TRAJET AU PROJET</b>                                                                      | <b>8</b>   |
| <b>1 LE CADRE CONTEXTUEL ET LES ENJEUX DE LA RECHERCHE</b>                                      | <b>11</b>  |
| 1.1 La réforme du 31 juillet 2009                                                               | 11         |
| 1.2 La réforme du 8 mars 2018                                                                   | 13         |
| 1.3 Une évolution du système de santé, un infirmier en pleine mutation                          | 15         |
| <b>2 CADRE THEORIQUE</b>                                                                        | <b>20</b>  |
| 2.1 Une ingénierie de formation contingente et un accompagnement spécifique                     | 21         |
| 2.2 La réflexivité : un angle incontournable pour s'adapter à l'évolution du métier d'infirmier | 40         |
| 2.3 Evaluation, auto-évaluation et professionnalisation                                         | 58         |
| 2.4 Problématique de recherche                                                                  | 79         |
| <b>3 CADRE DE RECHERCHE : L'ENQUETE SUR LE TERRAIN</b>                                          | <b>84</b>  |
| 3.1 Choix de la démarche de recherche                                                           | 84         |
| 3.2 Résultats de l'enquête : Méthodologie, analyse et interprétation                            | 94         |
| 3.3 Critiques sur le dispositif d'enquête                                                       | 140        |
| 3.4 Discussion                                                                                  | 141        |
| 3.5 Préconisations                                                                              | 151        |
| <b>CONCLUSION GENERALE</b>                                                                      | <b>179</b> |
| <b>REFERENCES ET INDEX</b>                                                                      | <b>181</b> |
| <b>Table des Figures</b>                                                                        | <b>181</b> |
| <b>Liste des sigles</b>                                                                         | <b>182</b> |
| <b>Références Bibliographiques</b>                                                              | <b>183</b> |
| <b>Table des Matières</b>                                                                       | <b>186</b> |
| <b>ANNEXES</b>                                                                                  | <b>191</b> |

## INTRODUCTION GENERALE

Au fil de notre exercice professionnel dans le champ de la formation infirmière, en tant que formatrice et coordinatrice de promotion, nous avons ressenti le besoin de nous former à l'ingénierie de formation, via la réalisation d'un master SIFA<sup>1</sup>. Bien sûr, nous menons depuis plusieurs années les activités de l'ingénieur de formation, mais nous attendions avec impatience et détermination, le questionnement, l'investigation, l'émergence de doutes, la naissance d'éveils, l'imprégnation conceptuelle, la détermination des préconisations, autant de possibilités offertes par l'écriture d'un mémoire, à travers un travail de recherche.

Notre phase contextuelle est axée vers notre domaine de travail. L'étude des incohérences, notamment, entre les intentions du référentiel infirmier de 2009 portées vers le déploiement de la réflexivité pour l'étudiant infirmier et un système d'évaluation presque exclusivement normatif, et la mise en exergue des exigences implicites du monde du soin pour tout soignant, nous ont amené à nous questionner sur les mutations en cours en ce qui concerne l'exercice infirmier. De là, nous avons souligné l'importance de la posture réflexive. Comment accompagner ce développement de la posture réflexive, lorsque le formateur est lui-même concepteur, pris dans ce cadrage, dans ce système de formation contradictoire, freinant la réflexivité ? Nous avons donc émis une question de départ : **En quoi le dispositif de formation en IFSI peut-il concevoir le développement de la réflexivité comme une priorité, tout en respectant le référentiel de certification imposé ?**

Cette question de départ nous a conduit vers l'exploration de plusieurs concepts, notamment celui de l'accompagnement, accompagnement à la réflexivité. Nous avons mis en lumière notamment une notion essentielle qui motive nos actions au quotidien : la « *dimension réciproque* » (Paul, 2009) de l'accompagnement. Cela sous-entend que la posture réflexive n'est pas à sens unique, elle est déployée et démontrée dans les faits et gestes du formateur, dans les intentions de l'ingénierie de formation, dans la philosophie, trame de fond de la conception du dispositif de formation. Le formateur, en ce sens, aide l'étudiant à s'en imprégner. Cet accompagnement s'opère en faisant cohabiter veillance et rigueur, respect et interrogation partagée. Puis, nous avons identifié, en nous appuyant sur de nombreux auteurs, des modalités évaluatives propices au développement de la posture

---

<sup>1</sup> Stratégie et ingénierie en formation d'adultes

réflexive et du « *pouvoir d'agir* » (Lhotellier, 1997) des étudiants, modalités évaluatives qui viennent bouger les lignes des pratiques habituelles, en laissant une place centrale à l'étudiant dans le montage, et lors de la réalisation des évaluations. Ces différentes explorations théoriques nous ont conduit petit à petit vers la phase empirique et notre question de recherche. **Quels sont les dispositifs d'évaluation conçus ou à concevoir par les formateurs-concepteurs en IFSI afin de favoriser le développement de la posture réflexive de l'ESI ?**

Nous avons fait le choix d'une recherche qualitative où nous avons mené des entretiens compréhensifs, parsemés de phases d'explicitation. L'objectif était de favoriser l'explicitation des manières de faire, l'émergence de récits d'expérience. A l'issue de notre enquête, nous avons mené une analyse thématique et nous avons mis en lumière plusieurs éléments intimement imbriqués les uns avec les autres : les pratiques de ce jour des formateurs sont teintées de valeurs issues du monde du soin, l'accompagnement à l'auto-évaluation demeure une priorité pour le formateur qui s'arrange du système pour pouvoir répondre à cet objectif. Des pratiques concernant les modalités évaluatives sont ainsi mises en œuvre, vers cette visée. Les temps informels d'accompagnement à la réflexivité jalonnent l'activité des formateurs au quotidien.

Enfin, nous avons émis trois préconisations différentes mais complémentaires visant une finalité commune : l'autonomie, la professionnalisation et l'émancipation des étudiants en soins infirmiers et des formateurs-accompagnateurs.

Notre écrit s'adresse particulièrement à tous les formateurs, collègues de travail. Dans cet objectif, et parce que chacun est pris dans un tourbillon temporel difficilement contrôlable, nous avons fait le choix d'indiquer les phases de conclusion en les marquant d'une écriture différente, plus épaisse, et de laisser quelques lignes entre le développement de la partie et cette phase de synthèse mise en évidence. Ainsi, les points essentiels de la recherche sont facilement repérables et accessibles à tous.

Enfin, pour terminer cette introduction, nous précisons que l'ensemble de notre équipe pédagogique a été conviée pour participer à des temps d'échanges en lien avec un travail d'expérimentation, en vue de la parution du nouveau référentiel infirmier prévu en 2024. Nous avons saisi cette opportunité de travail, en tant que référente de promotion, et nous participons activement à ce groupe de travail.

Ce travail de recherche s'inscrit donc en synergie avec ces temps de travail dont l'objectif est de déterminer : Quelles sont nos priorités en tant que concepteur pour le prochain référentiel ? Quels sont les écueils à éviter ? Quels sont nos intentions, nos convictions portées par notre travail de ce jour en tant que cadre de santé, formatrice en IFSI, mais aussi en tant qu'ancienne soignante ? Et pour reprendre les propos d'une chère collègue, quels sont les déterminants et les fondements de l'exercice infirmier de 2031 ?

## DU TRAJET AU PROJET

Tout au long de mon parcours professionnel, un fil conducteur apparaît en lien avec les notions d'éducation, d'accompagnement et de prendre soin. La première grande partie de mon parcours professionnel a été centrée sur mon activité infirmière. Etre infirmière sollicite à la fois des savoirs mais également des savoir-faire. Le métier comporte une partie dite technique. Souvent, nous pouvons entendre dans la bouche des professionnels, « c'est une infirmière technique, c'est une grande technicienne ».

Pour ma part, je n'étais pas une technicienne même si la réalisation d'un pansement et la perfusion sur chambre implantable me satisfaisaient, lorsque j'avais la sensation d'avoir réalisé un travail esthétique, rigoureux et respectueux des normes en matière d'hygiène et d'asepsie. J'œuvrai plutôt sur l'axe éducatif dans mon activité infirmière, concevant le soin comme support pour entrer en relation avec la personne soignée. En effet, en tant qu'infirmière, j'ai accompagné de nombreuses personnes atteintes de maladies chroniques. Mon rôle était basé alors sur les soins éducatifs, préventifs mais aussi palliatifs, soins que je ne pouvais dispenser sans une relation de confiance instaurée sur le long terme. Mes actions en matière d'éducation permettaient alors au patient de retrouver du pouvoir dans ses activités quotidiennes grâce à une meilleure connaissance et reconnaissance des signes et symptômes de sa maladie, et une meilleure maîtrise et autonomie dans la gestion pratique des conséquences liées à sa pathologie chronique. Mon rôle était de permettre au patient de mieux comprendre sa maladie, les gestes associés à la gestion de sa maladie et de son traitement.

Le terme d'empowerment est un terme que j'ai découvert après ma pratique infirmière et pourtant mon exercice infirmier au quotidien était bien basée sur cette notion qui a jalonné mon parcours professionnel de soignante. « *L'empowerment articule deux dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder* » (Bacqué, 2013, p. 25) Pour les patients que j'accompagnais, le besoin de compétences était l'un des moteurs très puissants de la motivation. « *La motivation peut être perçue comme un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.* » (Vallerand et Thill, 1993, p. 18)



J'étais donc davantage centrée, tout au long de mon activité d'infirmière, sur le pouvoir d'agir des personnes malades. J'accompagnais, sur le long terme, le processus d'apprentissage des patients. De plus, au-delà d'apporter mon aide à celle ou celui qui voulait retrouver un certain degré d'autonomie dans sa vie, en parvenant à concilier vie quotidienne et maladie, j'ai toujours eu à cœur de me former et donc d'être également vigilante concernant mon propre processus d'apprentissage. Le besoin d'apprendre et de m'enrichir à partir d'expériences de formation diverses et variées me permet de considérer la formation tout au long de la vie comme une priorité personnelle et professionnelle.

C'est dans cette optique qu'après un exercice infirmier de dix ans où la relation soignant-soigné a été pour moi source d'enrichissement mutuel et d'épanouissement, je me suis orientée vers la formation de cadre de santé avec pour objectif principal de manager une équipe après ces dix mois de formation. Je me suis finalement orientée vers la voie de la formation après des expériences de stages diverses. Cette auto-orientation réfléchie s'est également construite à partir de mes ressources, de mes capacités et de l'analyse de ces dernières.

Depuis 2013, je découvre le champ de la formation des adultes à travers plusieurs fonctions. En effet, j'ai débuté mon expérience en tant que formatrice puis coordinatrice de promotion. Après une interruption de quelques mois pour m'adonner à mes fonctions de jeune maman, je suis revenue en tant que formatrice. Depuis septembre 2020, je suis de nouveau coordinatrice, responsable d'une promotion. Cela est fort intéressant de naviguer entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, de m'attarder sur la spécificité dans la globalité, puis de revenir sur une vision plus holiste en ayant approfondi la spécificité. L'ingénierie pédagogique détermine la déclinaison concrète des orientations du projet pédagogique et permet de sélectionner les modalités pédagogiques à l'œuvre pour pouvoir atteindre les objectifs de formation, alors que l'ingénierie de formation se situe davantage sur une dimension plus globale à l'origine de la détermination des dits objectifs à atteindre à partir d'une étude fine du contexte dans lequel s'inscrit la formation.

J'évolue grâce à mon activité professionnelle dans un contexte complexe où de nombreux acteurs se rencontrent par nécessité et sont impliqués dans l'ingénierie de formation. Cette position au sein de l'équipe me permet de fédérer les différents acteurs autour d'un projet de formation. La fonction de responsable de promotion, me permet de développer une vision transversale et d'être en contact avec de nombreux professionnels occupant des postes différents mais complémentaires dans leurs rôles et missions auprès des étudiants

infirmiers. Mes activités sont très diversifiées. Je m'appuie sur mon exercice infirmier antérieur pour mener à bien mes activités de ce jour auprès des étudiants. En outre, l'analyse de situations d'étudiants, l'accompagnement des étudiants sont facilités grâce aux compétences développées précédemment, lors de mon exercice infirmier.

Enfin, l'intégration au sein de la promotion SIFA en master 2, durant cette année universitaire 2020-2021, a été pour moi source d'enrichissement, de découverte, de partage auprès de mes pairs. Cela m'a permis de confirmer mon orientation professionnelle et de me familiariser avec la recherche grâce à l'écriture de ce mémoire. Je suis arrivée au début de la formation avec une réflexion déjà menée en amont concernant un thème de recherche. Je n'avais en octobre nullement commencé l'écriture de ce mémoire, prise par le quotidien. J'avais toutefois des intentions et des interrogations en lien avec le nouveau mode de recrutement des étudiants infirmiers et les répercussions sur notre accompagnement en tant que professionnel de la formation. Une question vive très générale demeurait déjà en trame de fond dans mon esprit : Quel infirmier devons-nous former pour répondre aux exigences du monde de demain ?

# 1 LE CADRE CONTEXTUEL ET LES ENJEUX DE LA RECHERCHE

Notre contexte de recherche s'articule autour de trois axes significatifs qui influencent notre exercice professionnel actuel, en tant que responsable de formation :

- La réforme du 31 juillet 2009 portant sur la formation infirmière en IFSI<sup>2</sup>
- La dernière réforme du 8 mars 2018 portant sur le mode de recrutement des ESI<sup>3</sup>
- Le système de santé et l'exercice infirmier actuels, et l'impact des changements sur la formation infirmière.

## 1.1 LA REFORME DU 31 JUILLET 2009

### 1.1.1 Un référentiel de certification à l'origine d'une ambivalence

La loi du 31 juillet 2009 a entraîné des changements notables dans la formation infirmière. Elle a introduit le référentiel de compétences infirmières de 2009. Cette loi décline dix compétences clefs à acquérir tout au long de la formation sur une durée de six semestres. Un référentiel d'activités illustre concrètement ces dix compétences. Les compétences et activités infirmières se réfèrent à six champs d'activités différents. De plus, au sein de ce référentiel complexe, le ministère des solidarités et de la santé met en exergue une priorité pédagogique : Former des étudiants « *autonomes, responsables et réflexifs* »<sup>4</sup>. Cette même loi demande aux équipes pédagogiques de décliner un dispositif d'évaluation regroupant 59 évaluations, en lien avec 59 unités d'enseignement, réparties sur les 6 semestres de formation. L'intention prioritaire concernant le développement de la réflexivité vient se heurter à des critères d'évaluation, issus de ce référentiel, prioritairement axés vers un contrôle de connaissances. Dès lors, dans le cadre de notre contexte de recherche, il nous paraît primordial de considérer cette ambivalence fondée sur la priorité donnée au développement de « *l'autonomie, la responsabilité et la réflexivité* », et simultanément le

---

<sup>2</sup> Institut de Formation en Soins Infirmiers

<sup>3</sup> Etudiant en Soins Infirmiers

<sup>4</sup> Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession d'infirmier

déploiement d'un dispositif d'évaluation essentiellement basé sur des tests de connaissances écrits avec une connotation de contrôle.

### **1.1.2 Un outil d'apprentissage ambivalent dans son opérationnalisation : le port folio infirmier**

Cette réforme de 2009 introduit l'utilisation par l'étudiant d'un port folio infirmier, portefeuille de compétences. Cet outil de travail a pour finalité, selon le texte de loi, de permettre à l'étudiant de s'autoévaluer et de s'investir dans une traçabilité en lien avec ce travail réflexif. Nous constatons de nouveau un décalage entre les intentions ministérielles et la réalité.

Cet outil contraint l'étudiant à observer des temps d'auto-évaluation de façon prédéterminée par l'outil, et non pas sur des temps jugés opportuns par et pour l'étudiant. Cet outil dans son utilisation et sa structuration vient également se heurter à l'intention ministérielle en lien avec le développement de l'autonomie et de la réflexivité chez l'ESI.

Le développement de la réflexivité, (pouvant être défini comme « *le retour de la pensée sur elle-même, se distinguant de l'introspection (observation d'une conscience individuelle par elle-même) ayant pour finalités pour l'individu de se dégager de son cadre habituel de référence et de faire appel à d'autres grilles de lecture que les siennes* » (Wittorski, 2001), est décliné comme prioritaire par le référentiel de formation de 2009.

Plusieurs éléments viennent contredire cette intention :

- Le dispositif d'évaluation complexe, regroupant 59 évaluations différentes organisées durant les trois ans de formation, centré majoritairement sur un contrôle de connaissances avec une restitution écrite à un moment T,
- L'outil d'apprentissage, le port folio, de par sa structuration en « *grille-pain* » et son utilisation imposée, contraignant l'étudiant à investir un questionnement sur sa pratique, lors de temps imposés, parfois peu propices pour son propre développement professionnel.

## **1.2 LA REFORME DU 8 MARS 2018**

### **1.2.1 La suppression de l'entretien de recrutement**

Cette réforme en vigueur porte sur le mode de recrutement et donc d'entrée en formation infirmière. L'ouverture d'une plateforme nationale « Parcours sup » supprime de fait le concours d'entrée en institut de formation en soins infirmiers (épreuves de sélection et épreuve d'admission supprimées). En effet, *« la loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants prévoit que, sauf exception acceptée pour une année par la ministre en charge de l'enseignement supérieur, l'ensemble de l'offre de formation du premier cycle de l'enseignement supérieur sera inscrite sur Parcoursup au plus tard le 1<sup>er</sup> janvier 2019. »*<sup>5</sup> Désormais, des vœux sont formulés par des candidats via Parcours sup et les admissions sont déclarées après l'étude des dossiers réalisée par l'équipe pédagogique.

Un élément significatif est à noter. Cette loi a supprimé l'entretien de recrutement et donc le temps d'échanges de trente minutes entre le candidat, futur étudiant, un formateur de l'IFSI, un professionnel de santé, infirmier ou cadre de santé, et un psychologue. Cet entretien nous permettait selon l'ensemble de l'équipe pédagogique de détecter des valeurs soignantes et une prédisposition dans la posture du candidat à exercer le métier. Globalement, nous sélectionnions grâce à cet entretien de futurs étudiants capables, à ce moment-là, d'argumenter leur engagement vers le métier d'infirmier.

Depuis cette réforme, l'inscription via la plateforme nationale modifie la démarche pour le candidat concernant son engagement ou ses choix. En effet, il peut cibler de nombreux instituts de formation et des formations de nature différentes, au sein de toute la France. Il dépose son dossier et valide ses choix, seul, face à son ordinateur pour argumenter son projet professionnel.

### **1.2.2 Un engagement différent, un accompagnement différent**

Ce contexte de recrutement des étudiants infirmiers met également en évidence d'autres constats. En effet, certains étudiants entrent en formation en soins infirmiers par défaut car leur premier choix via la plateforme n'a pas été validé. Certains étudiants entrent en

---

<sup>5</sup> Lettre d'Agnès Buzin du 30 mars 2018 concernant la procédure nationale de préinscription Parcours Sup

formation en soins infirmiers dans le but d'avoir accès à des passerelles. Par exemple, de nombreux étudiants ont pour but, l'obtention du diplôme d'Etat d'infirmier, pour ensuite accéder aux études de médecine ou de sage-femme, directement en deuxième année. Ils ne sont plus centrés sur le projet d'exercer le métier d'infirmier, mais la formation infirmière représente pour eux une voie de passage, une passerelle, pour atteindre un autre projet professionnel. Certains étudiants sont donc dans un choix d'orientation « subi », de dernière minute, par défaut ou de passage. Il ne s'agit pas toujours d'une démarche personnelle vers le métier. Nous ne sommes plus dans l'ère de la vocation. L'accompagnement des étudiants infirmiers s'en trouve donc modifié.

Dès lors, des questions émanent en lien avec l'accompagnement individuel mais également collectif pour l'ensemble de l'équipe pédagogique. Ce contexte modifie les habitudes professionnelles. Par exemple, nous accompagnons des étudiants qui souhaitent s'orienter vers un autre métier. De fait, nous accompagnons des groupes hétérogènes constitués d'étudiants engagés vers le métier d'infirmier, des étudiants dont la voie professionnelle est déterminée mais non centrée sur le métier d'infirmier, et des étudiants porteurs d'un questionnement existentiel en lien avec leur devenir professionnel. Comment accompagner un collectif dont l'objectif en termes de projet professionnel diffère d'un individu à un autre ? En quoi cette disparité peut perturber la dynamique de groupe ?

De plus, nous faisons quelques constats pragmatiques : une difficulté pour les formateurs à accompagner l'apprenant dans la mémorisation de certaines informations, à maintenir l'attention et la concentration, à mobiliser des savoirs. Ces constats concernent à la fois les formateurs, mais également les concepteurs et tuteurs de stage, c'est-à-dire tous les professionnels concernés par l'accompagnement de l'étudiant dans son processus de professionnalisation.

Tous ces constats influencent de fait notre accompagnement mais aussi notre ingénierie de formation.

La dernière réforme a supprimé l'entretien de recrutement. Les nouvelles modalités d'entrée en IFSI, via l'inscription sur la plateforme nationale Parcours Sup, modifient significativement les bases de l'engagement de l'individu vers la formation, vers le métier. De nombreux étudiants ne savent pas vers quelle voie professionnelle s'engager et arrivent

en formation infirmière par dépit, dans l'attente d'une autre orientation, et s'interrogent sur la définition de leur devenir professionnel. Nous accompagnons des groupes d'étudiants de plus en plus hétérogènes : certains sont déjà empreints de valeurs soignantes, certains se trouvent dans un questionnement existentiel sur leur avenir, et d'autres attendent une réorientation. Ces modifications issues de cette réforme influencent notre accompagnement pédagogique, notre conception. Ces changements occasionnent des perturbations dans les dynamiques de groupes d'étudiants et dans la relation pédagogique.

### **1.3 UNE EVOLUTION DU SYSTEME DE SANTE, UN INFIRMIER EN PLEINE MUTATION**

#### **1.3.1 Une démarche de questionnement indispensable pour l'ESI**

Nous nous posons une question importante pour nous en tant que concepteur : Comment l'ingénierie de formation peut-elle prendre en compte l'évolution du métier d'infirmier ?

A ce stade, il est important de préciser dans notre contexte de recherche, les évolutions en lien avec le métier d'infirmier. Le rythme du travail au sein des services de soins est de plus en plus soutenu. Les durées moyennes de séjour des patients sont de plus en plus courtes. Le développement de la chirurgie ambulatoire, de la e-santé et des « protocoles de soins à récupération rapide » ainsi que l'augmentation des situations de patients pluri pathologiques, exposent l'infirmier à la nécessité de maintenir un état de vigilance accru tout au long de ses heures de travail, mais plus largement sur ses propres compétences.

Au-delà de cette exigence et au regard du système de santé actuel, nous faisons le constat que l'infirmier pertinent d'aujourd'hui est un professionnel de santé qui se pose avant tout les bonnes questions, avant d'avoir les bonnes réponses. L'infirmier d'aujourd'hui est un professionnel qui se questionne, investiguant auprès du patient via un questionnement ajusté en temps réel. Il se positionne comme « un véritable Sherlock Holmes » à la recherche des informations auprès du patient, informations capitales pour la continuité et surtout la sécurité des soins. Dès lors, nous mettons l'accent au sein de notre contexte de recherche sur cette démarche de questionnement pour l'étudiant infirmier qui nous paraît être la pierre angulaire pour un exercice du métier sécuritaire.

Cette démarche de questionnement s'opère autour de deux priorités pour répondre aux exigences du métier actuel :

- Le patient et sa prise en soin grâce à un ajustement précis du questionnement du futur soignant auprès du patient,
- L'étudiant lui-même grâce à l'apprentissage d'un « auto-questionnement » continu sur ses propres compétences, sa propre pratique.

### **1.3.2 Un monde incertain, un contexte de prise en soin mouvant, un accès à la connaissance différent**

Nous évoluons dans un monde incertain, dans un contexte de prise en soin présentant de grandes incertitudes malgré un large éventail de procédures et protocoles déployés dans les services de soins. Pour l'infirmier de ce jour et pour la pertinence de notre ingénierie de formation, la priorité est-elle à donner dans le déploiement de cette capacité à se questionner pour répondre aux situations incertaines, inconnues, inédites ? Prenons l'exemple de la crise sanitaire actuelle : elle a fait émerger au sein de notre société et au sein des équipes de soins, de nombreux ajustements, tâtonnements, doutes et peurs. En lien avec ce contexte de soins mouvant où tout évolue très vite, le rapport au savoir se modifie pour l'étudiant, le professionnel et le patient. La priorité en tant que concepteur de formation est-elle à focaliser sur l'apprentissage de la posture réflexive pour permettre à l'ESI de collecter avec pertinence la ou les données au regard de sa pratique professionnelle du moment ?

De plus, l'accès à la connaissance se modifie. Marie-Hélène Doublet nous explique que « *la mémoire de stock a laissé place à une mémoire de flux* »<sup>6</sup>. Cela laisse entrevoir la possibilité pour chacun de se construire ses propres connaissances en fonction de sa pratique et de son analyse. Nous mettons donc en évidence un degré d'incertitude pour les étudiants infirmiers dans le cadre de leurs stages, qu'ils retrouveront ensuite dans le cadre de leur exercice professionnel en tant qu'infirmier. Par exemple, au regard de l'engorgement des services des urgences, de nombreux patients sont transférés pour une hospitalisation au sein d'un service dont la discipline n'est pas toujours en lien avec la pathologie, ou le motif d'hospitalisation initial du patient. Nombre d'étudiants nous expliquent que l'éclectisme des motifs de prise en soin est important même au sein de

---

<sup>6</sup> Entretien de guidance de mémoire du 20 janvier 2021



services très spécialisés. Cela nécessite donc pour l'étudiant et les infirmiers en poste de s'adapter pour pouvoir par exemple prendre en soin un patient atteint d'un trouble digestif aigu, en service de cardiologie ou bien détecter les signes précurseurs d'un IDM<sup>7</sup> en service de dermatologie.

Enfin, au regard des évolutions fréquentes et rapides des contextes de travail, l'apprenant d'aujourd'hui s'inscrit dans une dynamique de se former tout au long de la vie. Marie-Hélène Doublet explique dans une de ses interventions pédagogiques que « *les jeunes d'aujourd'hui exerceront dix métiers dont six qui n'existent pas encore au jour d'aujourd'hui* »<sup>8</sup>. Le vécu de l'apprenant en formation initiale est d'autant plus important à considérer pour laisser à ce dernier des souvenirs emprunts de sérénité, car l'apprenant en question évoluera dans un monde professionnel où il aura recours de façon indéniable à un moment ou un autre à la formation continue tout au long de la vie.

### **1.3.3 Un contexte d'exercice infirmier en contradiction avec le référentiel infirmier et son dispositif d'évaluation**

Nous constatons une contradiction entre la formation actuelle et son dispositif d'évaluation (réforme 2009), et la réalité du travail et du système de santé actuels. Ce jour, en 2021, il nous paraît essentiel de nous intéresser à la question d'un changement pédagogique au regard de la contingence du terrain. La capacité à questionner une situation au regard de l'incertitude liée au contexte de l'activité infirmière, à s'autoévaluer vis-à-vis de son action en situation, nous semblent être des axes pédagogiques importants. Est-il approprié, par exemple, de permettre aux apprenants de choisir leurs propres critères d'évaluation ? Ce choix de critères est-il à élaborer par l'équipe pédagogique en association avec les étudiants ? Dès lors, la posture du formateur est-elle remise en question ? Cette ouverture semble corrélée avec les exigences du terrain en lien avec le développement de la posture réflexive. Mais cela est-il envisageable pour les équipes pédagogiques ?

Des nouvelles questions se posent concernant l'ingénierie de formation et sont à considérer de manière à éviter, d'une part, la perte de compréhension réciproque entre les étudiants et les formateurs, et d'autre part, un creuset entre la formation proposée et la réalité du terrain.

---

<sup>7</sup> Infarctus du myocarde

<sup>8</sup> Marie-Hélène Doublet, le 19 octobre 2020, « Postures et méthodologie de l'intervention stratégique : analyse, délibération, décision », Master 2 SIFA

L'étude en lien avec l'évolution du système de santé nous amène à poser le constat que l'infirmier de demain pour faire face au degré d'incertitude qui jalonne son activité professionnelle, doit s'inscrire dans une démarche de questionnement continue. Le rythme du travail et les conditions de travail empreints d'incertitudes ne laissent guère de place à l'immobilisme intellectuel pour l'infirmier de ce jour et de demain. La formation tout au long de la vie prend alors une place prépondérante dans ce contexte national, mondial actuel.

Le concepteur, responsable de l'ingénierie de formation, se trouve donc dans un environnement incertain et mouvant, et doit cependant maintenir un cap : créer pour les apprenants les conditions propices à leur apprentissage, tout en restant en contact avec les exigences du métier actuel. En outre, ce jour, le dispositif d'évaluation ne prend pas en compte les réalités du travail et ne laissent guère de place aux apprenants dans sa conception.

Pour conclure cette présentation contextuelle, nous résumons plusieurs constats liés les uns aux autres.

En lien avec la réforme de 2009 et le référentiel de formation, nous constatons une divergence entre des intentions portées vers le déploiement de la réflexivité pour les étudiants infirmiers, et un dispositif d'évaluation imposé et centré sur le contrôle et la restitution écrite de connaissances.

La dernière réforme en vigueur portant sur le mode de recrutement des étudiants infirmiers soulève des interrogations en lien avec l'accompagnement individuel des étudiants, dont le projet professionnel n'est pas celui de devenir infirmier, mais aussi en lien avec l'accompagnement collectif au regard des disparités de choix professionnels.

Enfin, le système de santé évolue et l'infirmier exerce dans un contexte empreint d'incertitudes. Il est indéniablement soumis à des changements rapides et des évolutions constantes. Il demeure un maillon indispensable pour la sécurité et la continuité des soins des patients au sein d'une équipe de professionnels. Dès lors, sa démarche de questionnement devient prioritaire et doit être affûtée au regard de la singularité de chaque situation. Dans ce contexte de soins mouvant, cette démarche de questionnement doit

permettre également d'interroger ses propres compétences et de se remettre en question face aux conditions de l'exercice infirmier actuelles. La formation tout au long de la vie prend alors toute son importance et apparaît comme une opportunité pour l'infirmier de ce jour et de demain.

La formation, plus particulièrement l'ingénierie de formation se doivent de porter attention au contexte actuel de l'exercice infirmier et les exigences sous-jacentes. Nous avons débuté notre phase contextuelle en soulignant le caractère ambivalent du dispositif d'évaluation au regard des intentions de la loi de 2009 concernant le développement de la réflexivité. Nous achevons la conclusion de cette phase contextuelle en pointant également l'ambivalence existant entre le dispositif d'évaluation actuel et les exigences du métier en lien avec la réalité du terrain, du système de santé et plus largement du monde.

L'analyse du contexte et les enjeux de la recherche viennent réinterroger  
l'ingénierie de formation en IFSI.

Nous partons du postulat émis à partir de l'étude de notre contexte que l'intégration d'une posture réflexive pour l'infirmier de ce jour et de demain devient une priorité au regard des évolutions du système de santé actuel. En tant que concepteur de formation, nous considérons les différentes lois et les impacts de celles-ci sur les dispositifs de formation.

Nous ne pouvons faire fi des réformes et de leurs conséquences sur notre activité professionnelle. Dès lors, nous pouvons nous poser les questions suivantes :

- ✓ Comment définir et décrire l'ingénierie de formation en IFSI ? En quoi la phase d'analyse de l'ingénierie de formation devient-elle essentielle dans son édification ?
- ✓ Comment l'accompagnement en formation infirmière peut amener le sujet, futur infirmier, à développer sa posture réflexive ?
- ✓ Le développement de la réflexivité passe-t-il par le dispositif d'évaluation, en laissant davantage de place à l'étudiant dans la phase de conception ?

Au regard de ce cadre contextuel et des enjeux en lien avec l'exercice infirmier de ce jour et de demain, nous pouvons formuler le problème sous forme d'une question de départ :

**En quoi le dispositif de formation en IFSI peut-il concevoir le développement de la réflexivité comme une priorité, tout en respectant le référentiel de certification imposé ?**

## 2 CADRE THEORIQUE

Notre recherche met l'accent sur le fait que l'ingénierie de formation en soins infirmiers se doit d'être axée sur une conception pluridisciplinaire, visionnaire, novatrice et répondant aux besoins de compétences et de professionnalisation des apprenants et aux exigences actuelles de l'activité infirmière. Elle doit donc être actualisée de façon constante au regard des besoins réels du terrain. Une ingénierie de formation doit prendre en compte le contexte, l'environnement, et en l'occurrence, dans le cadre de notre recherche, les besoins des structures de soins, futurs employeurs de l'étudiant infirmier.

L'ingénierie de formation prend en compte tous les acteurs et la place de chacun dans toutes ses phases.

Ce contexte de recherche et ses enjeux orientent notre recherche vers l'exploration de plusieurs concepts :

- L'accompagnement, plus spécifiquement l'accompagnement vers le développement de la réflexivité
- La réflexivité et les différents termes s'y rattachant, posture réflexive, analyse réflexive et compétence réflexive
- L'évaluation, plus particulièrement l'autoévaluation.

Avant de débiter, l'exploration conceptuelle proprement dite, il nous paraît essentielle d'apporter des éclairages en lien avec l'ingénierie de formation et d'illustrer concrètement notre contexte de travail à travers ce concept, et ce à partir du modèle créé par Thierry Ardouin. Ainsi, nous comprendrons mieux les spécificités de notre accompagnement auprès des ESI.

## **2.1 UNE INGENIERIE DE FORMATION CONTINGENTE ET UN ACCOMPAGNEMENT SPECIFIQUE**

Nous débutons notre phase théorique par l'étude du concept d'ingénierie de formation. L'ingénierie de formation est le fil conducteur transversal, porteur de la cohérence d'ensemble et de la philosophie sous-tendue de la formation visée. C'est dans cet optique que nous concevons l'ingénierie de formation comme le socle commun à l'origine de la vivance des trois concepts qui nous préoccupent dans le cadre de notre recherche : la réflexivité, l'accompagnement et l'évaluation, plus particulièrement l'autoévaluation.

### **2.1.1 Formation, ingénierie et ingénierie de formation : Eclairages terminologiques et contextuels**

#### **2.1.1.1 Ingénierie et ingénierie de formation : Focus sur la phase d'analyse**

Pour mieux comprendre et définir l'ingénierie de formation, nous nous appuyons sur le modèle théorique de Thierry Ardouin et nous décidons de nous focaliser sur la phase d'analyse. Nous tentons de comprendre en quoi cette phase est primordiale pour répondre aux exigences actuelles du système de santé et de l'exercice infirmier. Nous définissons tout d'abord le terme d'ingénierie, puis celui d'ingénierie de formation.

Le terme d'ingénierie, selon le même auteur, se situe « *au confluent de trois origines concomitantes : génie, terme le plus ancien qui prend racine dans le domaine militaire, ingenium qui nous renvoie à l'idée d'allier et de relier connaissance, action et contexte, et engineering qui correspond à la science de l'ingénieur* ». (Ardouin, 2017, p. 10)

Ce terme d'ingénierie a trouvé progressivement sa place au sein du domaine de la formation. C'est en 1985 que Guy Le Boterf introduit la notion d'ingénierie de la formation. De nos jours, l'ingénierie de formation est un axe central lié au développement des compétences au sein des entreprises soumises à la concurrence et dans un souci stratégique de se différencier.

Selon Thierry Ardouin, « *l'ingénierie de formation est une démarche socioprofessionnelle ou l'ingénieur-formateur a, par des méthodologies appropriées, à **analyser, concevoir, réaliser et évaluer** des actions, dispositifs et /ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Les quatre temps de la démarche sont*

*présents dans chacune des étapes, ACRE dans ACRE*<sup>9</sup>. » (Ardouin, 2017, p. 36) Les quatre temps se combinent et sont itératifs, ils permettent d'interroger chacun des quatre temps. Nous avons centré notre cadre contextuel sur la phase d'analyse. Cette phase est à l'origine des ajustements à opérer au regard de la contingence actuelle du métier et du système de santé, concernant la formation que nous visons, formation initiale des étudiants infirmiers. Pour être au plus près des besoins des services recruteurs et des exigences de l'exercice infirmier, en tant que concepteur, nous comprenons que nous devons nous attarder sur cette phase d'analyse du terrain, phase précurseur dans le déploiement de la formation permettant d'ajuster notre démarche avec pertinence, clairvoyance et précision.

Nous comprenons également que l'ingénierie de formation se trouve à l'interface entre l'ingénierie des politiques et l'ingénierie pédagogique. En effet, Thierry Ardouin décrit trois niveaux de l'ingénierie : ingénierie des politiques territoriales ou sectorielles, ingénierie de formation et ingénierie pédagogique. Dans notre phase d'analyse, il est impératif de considérer tous les différents acteurs inhérents au système dans lequel nous évoluons.

Le niveau politique peut être défini comme un « *cadre plus général, qui renvoie à des décisions politiques, qui elles-mêmes témoignent de choix plus fondamentaux dans le domaine du social et des ressources humaines. C'est le niveau stratégique et décisionnel, c'est-à-dire le maître d'ouvrage qui donne les orientations politiques.* » (Ardouin, 2017, p. 22) Selon Sandrine Cesvres, « *l'enjeu est de maintenir ou de développer les compétences actuelles ou celles qui seront nécessaires pour l'avenir.* »<sup>10</sup> Pour le niveau politique, dans le domaine qui nous concerne, nous nous appuyons donc sur les décisions des différentes instances régionales, comme l'agence régionale de santé, mais également les directeurs des différents instituts de formation de la région. Quant à l'ingénierie pédagogique, Thierry Ardouin la définit comme le niveau qui « *organise les dispositifs et actions liés au développement des savoir-faire de l'entreprise aux niveaux individuel, des équipes, du collectif ou de l'organisation.* » (Ardouin, 2017, p. 18) Selon cet auteur, « *nous retrouvons ce qui caractérise le travail pédagogique : le choix des supports, des contenus, des formateurs ou intervenants, le choix des logiques de transmission et des méthodes d'apprentissage.* » (Ardouin, 2017, p. 23) Le niveau pédagogique sera donc impacté par le niveau de l'ingénierie des politiques dans son opérationnalité et tiendra donc compte de

---

<sup>9</sup> Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer

<sup>10</sup> Sandrine Cesvres, le 24 février 2021, « Niveaux et formes d'ingénierie en formation d'adultes », Master 2 SIFA

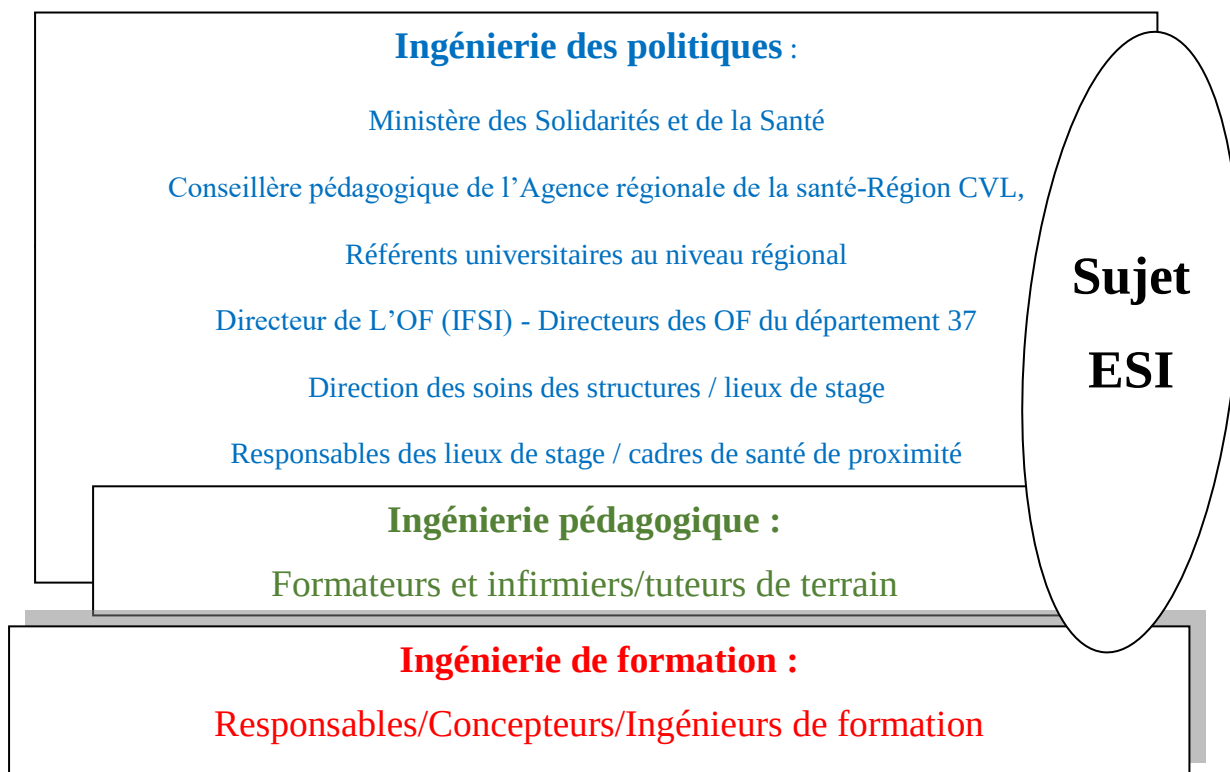
l'environnement politique pour sa déclinaison pédagogique concrète. Le concepteur a donc un rôle essentiel concernant l'analyse de l'environnement au sein duquel la formation se décline et doit prendre en compte les besoins en formation pour être au plus juste de la demande en lien avec l'évolution du métier d'infirmier. En outre, c'est grâce à cette étape d'analyse que le concepteur peut définir avec précision les objectifs de formation et les modalités pour les atteindre ou tout du moins tenter de les atteindre. Sa conception, deuxième phase de l'ingénierie de formation, sera donc le reflet de son analyse où il fait émerger les priorités pédagogiques au regard de l'étude du contexte législatif, social, politique, organisationnel, humain... Le concepteur adapte sa démarche au regard de l'étude fine du contexte. Concernant le domaine de la santé et de la formation en santé, nous nous appuyons sur le rapport du 15 octobre 2018 intitulé *Adapter les formations aux enjeux du système de santé* : « *L'accélération des évolutions autour du soin, de l'organisation, de la pédagogie, des attentes sociétales, de la recherche scientifique, ou des innovations en santé font qu'aujourd'hui, un certain nombre de points majeurs de notre système de santé ne sont plus adaptés aux réalités actuelles du système de santé, et doivent être repensés, avec une approche systémique, une vision globale et transformante, une ambition à long terme.* »<sup>11</sup>

Les auteurs Loïc Brémaud et Patrice Leguy définissent et soulignent également les étapes de l'ingénierie de formation : « *la conception, la construction, le pilotage et l'évaluation d'un système complexe d'apprentissage dans les situations formelles et informelles en prenant en compte, de manière concourante les logiques et stratégies collectives et individuelles, les parcours socioprofessionnels et les contextes d'activité des acteurs-auteurs impliqués* ». (Brémaud, 2011, p. 18) Cette citation reprend les quatre étapes décrites par Thierry Ardouin (ACRE) ; la première phase qu'il nomme « *conception* » sous-entend également une phase d'analyse du contexte.

---

<sup>11</sup> Rapport du 15 octobre 2018 « Adapter les formations aux enjeux du système de santé », Antoine Tesnière, Isabelle Riom, Stéphane Rist

Pour mieux se représenter les différents acteurs présents et identifier leur place dans notre phase d'analyse, nous proposons le schéma suivant.



**Schéma N° 1 : Les trois niveaux de l'ingénierie dans le champ de la formation : situation des IFSI en France, selon le modèle de Thierry Ardouin, par Séverine Proust**

Ce schéma nous permet d'illustrer concrètement notre contexte de travail et les acteurs présents. Cela nomme précisément l'ensemble des entités qui entretiennent des liens plus ou moins étroits pour affiner ensemble les contours de la formation infirmière. Tous les acteurs sont impliqués dans les décisions en lien avec la formation avec un niveau différent : le ministère des Solidarités et de la Santé est à l'origine des grandes réformes. Leur transmission est assurée par la conseillère régionale de la santé auprès des OF<sup>12</sup> et leur application s'opérationnalisera grâce au directeur de l'OF et le directeur des soins concernant les structures de soins. Le responsable de formation tiendra compte des injonctions ministérielles, institutionnelles pour déployer son ingénierie de formation et les lignes directrices. Les formateurs et tuteurs de stage s'appuient sur les objectifs du projet de formation et des documents officiels présentant ces derniers, pour ajuster leur accompagnement auprès de l'étudiant et les modalités pédagogiques sélectionnées.

<sup>12</sup> Organisme de formation



Tous ces acteurs entretiennent des liens entre eux de manière à favoriser une cohérence d'ensemble. Lors de toute refonte d'un référentiel, les groupes de travail dits d'expérimentation se concertent pour pouvoir émettre des choix pédagogiques et les transmettre aux différentes instances. Ainsi, les acteurs de toutes les sphères interagissent de manière à favoriser une conception la plus proche possible des exigences en lien avec la réalité de l'activité professionnelle. *« Les individus ne sont pas indépendants, ils doivent se concerter. Ce processus est fondé sur le principe de la complémentarité des fonctions qui implique l'intériorisation par chacun d'un rôle correspondant à une forme de participation au système social dans son ensemble. »* (Paugam, 2008, p. 18-19)

**Grâce au modèle de Thierry Ardouin, nous comprenons que la phase d'analyse, première phase de l'ingénierie de formation est capitale pour la conception de tout dispositif de formation, car elle permet de :**

- Mieux comprendre le contexte et les enjeux politiques, organisationnels, sociétaux, humains sous-jacents
- Nommer les différents professionnels qui participent de près ou de loin à la construction de l'édifice et de comprendre leurs zones de coopération
- Mieux comprendre les ressources et les contraintes présentes pour ajuster, de façon continue, les phases suivantes : conception et réalisation.

**Nous retenons donc que toute formation s'inscrit dans un environnement complexe qu'il convient de comprendre et d'analyser avant toutes démarches opérationnelles.** Comme le contexte est mouvant, cela nous permet de comprendre que l'ingénierie de formation n'est pas fixe, ne peut pas se décréter sans se réinventer régulièrement, au regard des évolutions du contexte du moment.

A ce stade de la recherche, il nous paraît essentiel de nous centrer sur un axe sociologique de la formation, plus particulièrement celui de la formation tout au long de la vie.

### **2.1.1.2 La formation**

#### **2.1.1.2.1 Approche conceptuelle**

Prenons le temps, avant de nous intéresser à la dimension socio-historique de la formation, pour définir le terme de formation et situer la place du sujet en formation.

Selon Thierry Ardouin, « *la formation est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif* ». (Ardouin, 2017, p. 9) A l'IFSI, le concepteur définit des objectifs de formation à travers un projet de formation. Dans le cadre de notre étude, nous retenons également l'idée suivante développée par Thierry Ardouin : la formation « *participe au développement et à la transformation des personnes, non seulement par l'apport de connaissances, mais aussi par la socialisation qu'elle permet*. » (Ardouin, 2017, p. 16-17)

Une formation est à concevoir pour un sujet ou un groupe de sujets. Il nous semble important comme le souligne Hervé Prévost « *d'amorcer un changement de paradigme et de passer d'une ingénierie de réponse, de standardisation à l'offre à une ingénierie de la demande contextualisée et élaborée avec les acteurs concernés* ». (Prévost, 2010, p. 221).

Au sein de notre ingénierie de formation, les enjeux personnels, existentiels du sujet en formation occupent une place importante. Ainsi, l'hétérogénéité des groupes en formation infirmière est à prendre en compte. Cette hétérogénéité que nous avons décrite lors de notre phase contextuelle a des effets sur l'ingénierie de formation c'est-à-dire les priorités que nous allons décliner au regard de cet aspect. La formation permet la rencontre avec l'autre. L'individu en formation s'inscrit dans un groupe propice aux échanges, sources d'apprentissage et de développement de connaissances pour tous. La formation permet la rencontre avec la différence. Elle confronte des individus et permet ainsi par cette « *interpellation* » (Paul) collective de faire évoluer les façons de concevoir ou de penser, et les manières de faire.

Selon Hervé Prévost, « *l'ingénierie de formation, parce qu'elle a pour finalité d'initier et d'accompagner des projets de transformation où l'humain est le premier concerné, se trouve donc dans l'obligation d'intégrer à la fois une part d'inconnue et en même temps la vie des processus à l'œuvre* ». (Prévost, 2010, p. 221) Nous comprenons que des réajustements, des retours, des modifications s'opèrent au fur et à mesure du processus et au regard des incertitudes issues de l'hétérogénéité des groupes que nous accompagnons.

Nous pouvons dire que la formation s'inscrit dans un processus. Ce processus doit être questionné et requestionné de manière à rester en contact avec la réalité sociale, organisationnelle et professionnelle, mais aussi avec les attentes des sujets en formation.

La formation considère donc selon les différentes définitions sélectionnées et présentées, deux éléments importants que nous retenons dans le cadre de notre recherche : le contexte au sein duquel elle s'inscrit, et les individus, sujets en formation. En effet, sans l'étude du contexte et des attentes des individus, aucune formation ne pourrait se déployer stratégiquement.

En lien avec notre difficulté concernant l'accompagnement de groupes hétérogènes lié au mode de recrutement qui modifie le rapport à la formation, nous nous attardons davantage sur la notion de sujet en formation et « professionnalisation » de ce dernier. Cela nous permettra d'affiner notre phase d'analyse et faire lien avec notre précédent éclairage. Nous tentons ainsi d'analyser plus finement la démarche des sujets en formation, la population que nous accueillons en formation.

Nous avons compris que la formation permet à l'individu de trouver ou retrouver du contact au sein d'un groupe et de devenir pertinent dans un contexte de travail grâce au développement de compétences. Pour mieux comprendre la démarche du sujet, il est nécessaire de s'intéresser à trois concepts qui sont donc intimement imbriqués : « *la professionnalisation ou dynamique de reconnaissance sociale, la personnalisation ou construction d'une identité sociale et professionnelle du sujet et l'individualisation ou processus re-construction de parcours individuel* ». (Prévost, 2010, p. 221).

Ainsi, nous pouvons mieux répondre aux questions suivantes : Le sujet est-il toujours porteur d'un projet de professionnalisation ? De qui émane le projet de formation, plus particulièrement le projet de professionnalisation ?

Une démarche de professionnalisation induit l'idée d'un projet de professionnalisation dont l'origine peut varier. Selon Mokhtar Kaddouri, il existe trois types de projets de professionnalisation :

« *Le projet institutionnel à l'initiative des responsables de l'institution dont dépend le futur apprenant.* » Ce peut être le cas pour certains étudiants infirmiers en promotion professionnelle.

« *Le projet collectif porté par un groupe professionnel. Le but est de transformer l'activité en une profession reconnue par un groupe professionnel.* »

« *Le projet personnel qui relève d'une initiative personnelle. L'individu porte le projet de formation.* » La plupart des étudiants infirmiers sont dans une démarche de projet personnel. (Kaddouri, 2005, p. 146)

**Nous comprenons alors que nous accompagnons un sujet en formation qui a un projet.** Chercher sa voie professionnelle et se questionner sur son devenir professionnel, cela signifie que le sujet est en mouvement dans l'élaboration de son projet professionnel. Nous sommes accompagnateur de l'individu dans cette quête de sens et perspective, quel que soit le projet visé, quelles que soient les interrogations qui animent l'individu. Le sujet en formation se forme également sa propre identité professionnelle tout au long des trois ans de formation. Le sujet en formation chemine dans sa démarche de formation qui lui est propre.

La professionnalisation, terme très employé de nos jours dans le domaine de la formation, vise le développement des compétences. Les étudiants infirmiers se trouvent de fait dans une démarche de professionnalisation en lien avec la présence d'un référentiel de formation avec dix compétences différentes. L'ingénierie de formation en IFSI vise la construction de la compétence infirmière. Selon Jean-Marie Barbier, cela nous amène à nous référer aussi à la notion de compétence. En effet, « *l'émergence de la culture de professionnalisation nous fait passer de la notion centrale de capacité à compétence et de la notion de formateur à la notion d'accompagnateur du développement professionnel* ». (Barbier, 2005, p. 124)

Le rôle du formateur prend ainsi de façon inhérente au public rencontré en formation un rôle « *d'accompagnateur au développement professionnel* », comme le précise Jean-Marie Barbier. Ce rôle d'accompagnateur nécessite-t-il des connaissances incontournables en lien avec le métier visé ? Selon Jean-Marie Barbier, « *il s'agit d'un rôle spécifique joué dans le processus de transformation de compétences d'un sujet par un autre acteur, non spécialisé, appartenant à son environnement d'activité et dans l'exercice même de cette activité* ». (Barbier, 2005, p. 126)

Pour conclure, la formation vise plusieurs finalités intimement liées les unes aux autres :

- La socialisation des sujets en formation grâce à la rencontre et les échanges
- Le développement de compétences
- La transformation individuelle et la construction d'une identité professionnelle.

**La formation s'inscrit dans un continuum et nécessite pour le sujet d'être accompagné dans le vécu de sa formation et dans l'élaboration de son projet quelles que soient ses perspectives.**

Nous allons maintenant présenter une dimension sociologique de la formation pour mieux comprendre comment la formation tout au long de la vie vient s'imposer à l'infirmier de demain.

#### ***2.1.1.2.2 Approche socio-historique***

Nous proposons d'affiner davantage notre phase d'analyse en développant une dimension sociologique et socio-historique. Dans notre phase contextuelle, nous avons mis l'accent sur la dimension incertaine du monde, de la société, des contextes de travail et plus finement, des situations de travail dans le secteur de la santé. En effet, il n'est pas possible de tout prévoir pour un infirmier, d'imaginer toutes les situations de travail qu'il pourra rencontrer ou vivre, tout au long de son exercice professionnel, plus précisément de son parcours professionnel. Ce contexte introduit alors la notion de réflexivité et de recherche de sens pour rester cohérent dans son travail, et surtout l'idée du maintien de la dynamique dans cette recherche de sens. C'est dans cette atmosphère que l'être humain, le sujet en formation évolue. La formation continue tout au long de la vie positionne le sujet comme auteur de son parcours et le responsabilise dans la déclinaison de ce dernier et dans la détermination de ses besoins en formation.

En nous appuyant sur les propos de Marie-Hélène Doublet qui nous explique que l'apprenant d'aujourd'hui s'inscrit dans une dynamique de se former tout au long de la vie et que les jeunes d'aujourd'hui exerceront dix métiers dont six qui n'existent pas encore, il nous paraît essentiel de mener cette approche sociologique. En effet, cela signifie que l'être humain d'aujourd'hui, et encore plus de demain, sera de fait plongé dans un monde du travail où le développement de compétences et la vitesse à laquelle ces compétences devront se déployer, pour répondre aux exigences, le contraindront à minima, à s'interroger sur celles-ci. L'individu devra également s'inscrire dans une dynamique de

formation de manière à atteindre la finalité suivante : « *Acquérir des connaissances, des qualifications et des compétences et de faire reconnaître la valeur de son expérience, dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale, professionnelle ou liée à l'emploi.* » (Le Douaron, 2002, p. 577) La pluralité des métiers de demain ouvre la voie à une pluralité de dispositifs de formation que l'individu est amené à se saisir pour les imbriquer de façon continue et logique dans son parcours professionnel. Cela rend le professionnel auteur et nécessite qu'il devienne autonome et responsable dans les choix qu'il opère de manière à garantir sa propre employabilité. Ce contexte place l'individu comme acteur central de son orientation. « *L'orientation consiste à faire coïncider, aux différents moments du temps, les exigences présentes et à venir du marché du travail avec les aspirations et les aptitudes des Hommes.* » (Frétigné, 2007, p. 14)

#### **2.1.1.2.2.1 Enjeux sociétaux et réflexivité**

Revenons donc sur une dimension sociologique et socio-historique de la formation continue des adultes pour mieux en comprendre les enjeux sociétaux, et le lien avec le contexte de notre recherche et le principal concept qui nous anime, la réflexivité. La formation tout au long de la vie correspond à l'exercice d'un droit qui était déjà affirmé au sein du préambule de la Constitution de 1946 : « *La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture.* » (Le Douaron, 2002, p. 576). D'ailleurs, le droit du travail consacre son livre IX à la formation. Depuis, les nombreuses réformes législatives se sont orientées vers la garantie de ce principe constitutionnel : l'accès à la formation pour les adultes et la diminution des inégalités d'accès. « *Durant les années 1960 et 1970, l'Education permanente était le référent politique et intellectuel prédominant.* » (Verdier, 2008, p. 196) Puis, la loi de 1971 institue le système de formation professionnelle continue. Cette formation continue concerne toutes les personnes qui ne sont plus incluses dans le système scolaire initial, qui s'attardent à un moment particulier sur le chemin à prendre dans leur parcours professionnel et mettent en exergue la nécessité de se former pour développer de nouvelles compétences ou renforcer celles en cours de déploiement. Cette intention suppose donc, pour l'individu, dans un premier temps d'être interloqué par un besoin qui fait naître un projet de formation. Cette loi « *prône l'autonomie du sujet apprenant tourné vers la réalisation d'un projet personnel.* » (Verdier, 2008, p. 197) En ce sens, la formation continue s'appuie sur une logique d'interrogation de ses propres compétences par l'individu, sous-entendu l'indispensable développement d'une posture réflexive.

#### **2.1.1.2.2.2 Formation continue : Définition et cadre législatif**

Comment définir la formation continue ? *« Nous qualifions une formation professionnelle si elle définit ses objectifs, son public cible ou son contenu en référence aux activités de travail ; une formation est continue d'un point de vue pédagogique si elle s'appuie sur une première formation initiale. De façon plus large, en France, on considère toute formation s'adressant à des personnes insérées dans la population active occupée ou inoccupée comme relevant de la formation continue. »* (Maroy, 1998, p. 297) Cet extrait souligne également le fait que la formation continue a une visée de lutte contre le chômage, de réinsertion professionnelle, plus largement d'insertion sociale. Sur le plan international, la formation tout au long de la vie devient également un axe fort de développement, avec *« l'élaboration d'une doctrine de l'éducation permanente notamment à l'UNESCO<sup>13</sup>, doctrine qui place l'éducation au cœur du développement des sociétés et défend l'idée de son extension à tous les âges de la vie. »* (Frégné, 2007, p.21) L'éducation permanente prendrait ainsi racine dans le *« désir inné de l'Homme d'apprendre, le ferment d'un nouvel humanisme. »* (Verdier, 2008, p. 197)

Ainsi, depuis le début des années 1990, la formation continue tout au long de la vie, traduction de l'expression anglaise Life long learning, de par son essor, s'est imposée, au sein de notre société comme un *« pilier incontournable des politiques publiques en matière d'emploi, d'intégration professionnelle et sociale »*.<sup>14</sup> En 1995, la Commission publie son livre blanc intitulé *« enseigner et apprendre : vers une société cognitive. Les objectifs sous-tendus seraient de permettre aux individus de valider, régulièrement et soupagement, grâce à un répertoire européen des certifications, les compétences acquises tout au long de leur vie professionnelle »*. (Verdier, 2008, p. 198)

Poursuivons notre étude en suivant notre fil chronologique. La formation continue tout au long de la vie est *« réaffirmée dans la communication de la Commission européenne du 21 novembre 2001 et est ainsi définie comme toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou à l'emploi. »* (Le Douaron, 2002, p. 573) L'accord du 20 mars 2003, relatif à *« l'accès des salariés à la formation continue tout au long de la vie professionnelle »* et la loi du 4 mai 2004 relative à *« la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social »* viennent

---

<sup>13</sup> Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

<sup>14</sup> Extrait d'un appel à contributions revue sociologie du travail, 2019

complétées et illustrées de nouveau les orientations politiques en cours : « *Lutter contre le chômage, sécuriser les parcours professionnels ou la compétitivité des entreprises, ce qui implique donc une double dimension, le développement des individus sur les plans personnel et professionnel et la réussite de projets collectifs menées à différentes échelles, de l'entreprise à la société tout entière en passant par les secteurs d'activités et les territoires.* »<sup>15</sup> Enfin, la loi du 5 septembre 2018 relative à « *la liberté de choisir son avenir professionnel* » met un véritable accent sur la responsabilisation de l'individu dans ses choix professionnels.

#### **2.1.1.2.2.3 L'individu devient responsable de son processus : liberté ou assujettissement ?**

Au regard de cette présentation succincte et chronologique des différentes lois en lien avec le champ de la formation en France, nous constatons que la responsabilité est principalement laissée aux individus concernant leur employabilité et les choix de formation qui en découlent de manière à sécuriser leurs parcours professionnels et à demeurer actifs dans le déploiement de leurs compétences. Pour ce faire, reste la question de l'autonomie professionnelle avant même de parler de développement des compétences. Nous entendons par autonomie professionnelle la capacité à s'interroger sur ses propres compétences. Nous précisons deux des piliers sur lesquels est fondée la formation tout au long de la vie : « *Apprendre à vivre ensemble en développant la connaissance des autres, et apprendre à être pour faire preuve d'une plus grande capacité d'autonomie et de jugement qui va avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif.* » (Verdier, 2008, p. 198) Le questionnement de l'individu sur ses propres compétences impacte la question de la compétence collective et plus largement sociétale. Dès lors, la trajectoire individuelle a des répercussions sur les orientations collectives au sein des communautés de travail. Le contexte sociologique actuel, et nous l'avons démontré en nous appuyant sur les différentes lois de ces dernières décennies, place l'individu au centre des décisions concernant son devenir professionnel et la formation professionnelle. La réflexivité permet aux individus de porter un certain regard sur leurs compétences, leurs apprentissages, « *un certain regard sur le monde* ». (Bouissou, 2005, p. 120) Aujourd'hui et au regard de l'étude de ce contexte, nous plaçons donc la réflexivité comme outil indispensable dont l'individu doit se munir pour évoluer et progresser dans un monde incertain où « *l'autodétermination* » (Bouisson, 2005, p. 120)

---

<sup>15</sup> Extrait d'un appel à contributions revue sociologie du travail, 2019



prend une dimension essentielle pour se diriger, déterminer avec clairvoyance et liberté son parcours professionnel.

Deux orientations fondamentales sont ainsi soulevées par les différentes lois successives dans le champ de la formation :

- Le développement de l'autonomie individuelle et la prise d'initiatives de l'individu pour construire son propre cheminement professionnel et de formation
- La valorisation des compétences dans un monde où l'employabilité demeure une question vive et centrale au sein des entreprises, y compris dans le domaine de la santé, car nous pouvons considérer, au regard des différentes réformes de ces dernières années, l'hôpital comme une entreprise.

Il existe donc, à travers la visée de la formation continue tout au long de la vie, une *« double exigence d'individualisation et de performance au travail qui sous-tend l'action publique au niveau communautaire. »* (Verdier, 2008, p. 202)

**Ainsi et pour conclure, ces orientations socio-historiques nous démontre que le développement de l'autonomie individuelle quant à l'appréciation que chacun peut porter sur ses propres compétences, vient placer le développement de la réflexivité en formation initiale dans le domaine qui nous concerne, celui de la formation en santé, comme une priorité du dispositif de formation.**

Pour éclairer notre recherche, nous allons maintenant explorer le concept d'accompagnement et ses spécificités au regard de notre public. Avant d'aborder la notion de réflexivité, nous allons donc tenter de peindre les contours de l'accompagnement en IFSI en nous focalisant davantage sur l'accompagnement du sujet dans une finalité précise : le développement de la démarche de questionnement concernant son devenir professionnel, ses propres compétences...

Comment l'accompagnement en formation infirmière peut amener le sujet à s'inscrire dans une démarche de questionnement sur sa propre pratique et ses compétences ? Lorsque nous parlons d'accompagnement du sujet, de quoi parlons-nous ?

## **2.1.2 Les spécificités de l'accompagnement du sujet en formation infirmière**

### **2.1.2.1 L'accompagnement : définition et finalité**

L'utilisation du terme accompagnement est devenu banal de nos jours et son usage multiple dans de nombreux domaines, professionnels, associatifs, personnels...Il convient donc de le définir dans le cadre de notre recherche pour mieux comprendre le sens en lien avec nos activités dans le domaine de la formation des adultes.

Nous nous appuyons sur l'auteur Alexandre Lhotellier qui précise le caractère rigoureux et méthodique de l'accompagnement. En effet, il ne suffit pas de faire vivre des valeurs et principes liés à la bienveillance, mais il est nécessaire également d'avoir « *une méthode, autrement dit un ensemble d'opérations définies, repérables, véritables, évaluables, pour atteindre les objectifs. Car, on ne voit pas comment se perfectionner sans approfondissement, quel que soit le talent au départ* ». (Lhotellier, 2001, p. 29)

Cela permet de différencier l'accompagnement de type thérapeutique, de l'accompagnement dans la cadre de la formation : accompagner un adulte en formation, c'est l'aider à construire son propre savoir, à le mettre en mots, à prendre conscience de son potentiel. Cela nous permet de nouveau de souligner l'importance de l'inscription de cet accompagnement au sein d'une ingénierie de formation pensée grâce à une conception stratégique et une actualisation continue au regard de l'évolution du groupe accompagné et des exigences du métier.

L'accompagnement s'exerce auprès du collectif en formation mais également de façon individuelle grâce à des temps prédéfinis. Cette temporalité n'est pas figée. Les lignes préétablies sont amenées à se redéfinir au regard des incontournables du moment, des opportunités à saisir souvent mis en exergue grâce à des manifestations visibles ou invisibles du groupe d'apprenants. Au-delà du projet de formation, nous prenons en compte le projet de l'étudiant. Cela nous permet d'aborder la finalité de l'accompagnement à travers le terme de projet. Il est nécessaire de distinguer le projet de l'étudiant et le projet de formation au sein duquel s'inscrira cet accompagnement selon des temps formels et informels. Ainsi la notion de projet est inhérente au concept d'accompagnement. Selon Weil, « *il n'y aura pas d'accompagnement sans projet : les deux sont liés* ». (Weil, 1998, p. 30) Pour ce qui concerne l'apprenant, « *il s'agit de valoriser plutôt le projet-processus*

*comme cheminement, maturation, faisant de l'accompagnement le lieu d'une double expérience, relationnelle et temporelle, dans laquelle s'engager avec la personne dans une démarche de projet est d'abord créer les conditions relationnelles de ce cheminer ensemble* ». (Paul, 2009, p. 30) Dans le cadre de notre recherche, le projet n'est pas toujours celui de devenir infirmier. Cela induit également l'idée pour les étudiants infirmiers que ce « *cheminer ensemble* » peut également se mettre en place vers un abandon de formation. Pour le sujet, cela peut permettre un point de départ vers un autre projet professionnel.

De plus, les études en IFSI font souvent l'objet d'une transformation, d'une introspection que les étudiants nomment bien souvent comme un profond changement, un retour vers soi, une phase où des difficultés antérieures, des épreuves passées reviennent en boummerang. Bref, les études s'articulent pour beaucoup autour de phases de doutes, de souffrance, de questionnements qu'ils nomment existentiels. L'étudiant en soins infirmiers passe par des périodes de déstabilisation car « *les processus à l'œuvre débordent l'acquisition et la maîtrise de gestes et de raisonnements techniques. Ils relèvent d'une métamorphose impliquant le jeune adulte dans des processus de transformation longs et éprouvants.* » (Breton, 2018, p. 118) Tout au long de son cursus d'études, l'étudiant rencontre nombre de situations faisant écho à des expériences personnelles antérieures, ou bien nouvelles et s'inscrivant alors dans une découverte. Cette découverte est particulière car axée vers la souffrance des personnes malades, prises en soin actuellement au sein d'un système de soins bousculé par des difficultés organisationnelles accrues, que la crise sanitaire actuelle n'a fait que révéler plus en surface.

« Les réalités vécues par les étudiants en stage peuvent provoquer un bouleversement du rapport à soi, aux autres et au monde, augurant d'une transformation des manières de percevoir l'existence et son devenir. Ces moments initiatiques les engagent dans un processus de transformation comportant dans sa phase de liminarité, des phases de doutes et de mises en questions quant au devenir professionnel et au sens du métier. Plus encore que dans d'autres secteurs, **la possibilité de réfléchir ces expériences marquantes est un enjeu de l'accompagnement en formation.** » (Breton, 2018, p. 118)

Enfin, nous terminons cette partie en abordant la notion d'agogie qui signifie « *pousser devant soi, conduire et agir* ». (Paul, 2009, p. 25) En effet, la finalité de notre accompagnement est également de rendre l'ESI autonome dans ses choix et dans son parcours de professionnalisation.

Les situations rencontrées par les étudiants infirmiers font parfois résonnance et peuvent être source de souffrance. L'accompagné doit donc être soutenu dans son cheminement, dans son histoire qui lui est singulière mais toujours au regard d'un contexte environnemental réel, à partir duquel émerge des questionnements. La finalité de l'accompagnement est donc de permettre à l'autre de mieux comprendre le monde environnant et « *d'agir sur le monde environnant avec efficacité, efficience et pertinence* » (Paul, 2009, p. 31) tout en se sentant soutenu et aidé dans cette démarche. **Le concept d'accompagnement est indissociable du concept de projet : nous accompagnons l'ESI quel que soit son projet. La finalité est de lui permettre de cheminer, de se questionner et de déterminer la voie professionnelle qu'il souhaite emprunter. C'est ainsi que la notion « d'agogie » est indissociable de l'accompagnement en IFSI.**

#### **2.1.2.2 L'accompagnement : différents acteurs, une posture spécifique, un respect mutuel**

Les professionnels de terrain au cours de la formation des étudiants infirmiers occupent une place importante, la formation se déroulant dans une part égale entre l'IFSI et les services de soins, grâce à une alternance dite intégrative. En effet, nous évoluons dans une logique d'alternance, plus particulièrement alternance intégrative. Laurence Guillet, cadre de santé, s'appuie sur Gaston Bachelard pour définir l'alternance intégrative : « *Elle permet des interactions entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme en compétences professionnelles* ». (Guillet, 2003, p. 1)

Ainsi, la formation professionnelle « *doit prendre en compte les terrains de stage qui constituent un ancrage effectif dans les réalités professionnelles. Cet ancrage confère au stagiaire un statut d'acteur de sa formation et d'artisan de son parcours.* » (Paul, 2009, p. 23) Les professionnels de la formation et professionnels des services de soins s'engagent à

accompagner le professionnel en devenir. Cet engagement s'appuie sur leur rôle qui comprend une dimension d'encadrement des stagiaires. Chacun selon leurs fonctions respectives accompagne l'étudiant dans le développement de ses compétences et l'aide à repérer les situations apprenantes, les analyser et leur donner du sens. Le but commun souvent évoqué par les professionnels est de rendre acteur l'étudiant dans son cheminement.

Nous nous appuyons également sur les écrits de Marcel Postic pour mieux saisir le concept d'accompagnement et l'importance des liens tissés entre les acteurs : « *La relation pédagogique devient éducative, quand, au lieu de se réduire à la transmission de savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre de l'autre et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant* ». (Postic, 2001, p. 9) Cela induit la notion de réciprocité dans la relation et de partage, de façon à aider l'autre à construire du sens à travers les expériences vécues, à construire son sens de la réalité, de sa propre réalité. Cette posture de l'accompagnateur demande donc de partir de l'autre, de son vécu et de se dégager de ses propres représentations. Ainsi, l'étudiant se forgera sa propre expérience. L'accompagnement, selon Alex Lainé peut donc être défini comme « *modalité de production de savoir par un sujet qui en est la source et le moteur, l'accompagnant cheminant à ses côtés en respectant strictement le rôle prépondérant de l'apprenant et ses droits* ». (Lainé, 2009, p. 49) Par exemple lors de séances d'analyse de la pratique, cela nécessite pour l'accompagnateur d'être initié, entraîné pour mener à bien cet accompagnement, ce cheminer ensemble. « *Il est souhaitable d'être accompagné pour s'initier et s'orienter dans les processus de retour sur l'expérience, ceci afin de disposer de repères, d'identifier les séquences, d'arbitrer dans les niveaux d'observation de l'expérience*. » (Breton, 2009, p. 58)

De plus, la posture de l'accompagnateur repose sur un principe d'humilité mais plus encore sur une intention primordiale : apprendre de l'autre grâce à un échange basé sur une altérité, « *un dialogue entre deux subjectivités* ». (Paul, 2009, p. 49) Les positions de chacun dans la relation pédagogique tendent donc plus vers un lissage de la dissymétrie au profit d'une symétrie. « *Comme le précise Ricœur, réflexivité et altérité se pensent ensemble*. » (Paul, 2009, p. 26)

### Qu'en est-il de l'accompagnement du collectif ?

Concernant l'accompagnement du collectif, pour que ce dernier devienne accompagnant et source de transformation individuelle, il convient pour l'accompagnateur d'incarner une posture propice à la réciprocité relationnelle pour créer « *une réciprocité réflexive* ». (Denoyel, 2002) Tout d'abord, cela nécessite un certain « *lâcher prise* » sur la posture du sachant au profit d'une posture accueillant tous les questionnements. « *L'abandon des certitudes (Cornu, 2015) est une des conditions de l'agir coopératif : significations dialoguées, actions pesées dans des délibérations en commun, agir coopéré.* » (Paul, 2020, p. 244) Ainsi, la tendance soutenue par notre recherche serait de se permettre en tant qu'accompagnateur de partager un contrat, une orientation choisie, dès le début de la relation en affirmant être soi-même dans une posture encline aux doutes et à la réflexion, pour faire naître chez l'étudiant cette posture indispensable pour l'exercice infirmier. La finalité est de mettre au travail, de soumettre des situations à la réflexion commune et partagée. « *La coréflexivité assumée des protagonistes de la situation d'analyse, pairs en formation et animateur, favorise l'expression singulière* » (Denoyel, 2013, p. 218) et authentique.

C'est finalement pouvoir admettre apprendre grâce aux propositions des personnes accompagnées. « *Si apprendre découle de la réciprocité, c'est qu'il y a promotion mutuelle, et non effacement de l'asymétrie* ». (Paul, 2020, p. 245) Les statuts de chacun sont reconnus de tous, les rôles également. Les débordements ou conduites inadaptées sont ainsi empêchés ou maîtrisés dans le respect mutuel. Cela permet la mise en place « *d'une réflexivité coopérative, en confiance (Cornu, 1998) où la réciprocité est la loi sans que naisse aucun complexe de supériorité (ou) d'infériorité (Carroi, 1947) en situation éducative.* » (Denoyel, 2013, p. 218) La reconnaissance de la place de chacun et de ses compétences respectives permet « *un lien asymétrique de singularités s'interpellant réciproquement* ». (Paul, 2020, p. 240) La voix de l'accompagnateur n'a pas moins d'importance ou plus d'importance que celles des personnes accompagnées. Elle vient par sa singularité liée aux expériences, au vécu, aux situations analysées, apporter sa particularité et sa part de créativité à la réflexion commune. Cette voix accompagne le questionnement par l'émission de questions qui lui sont propres au regard de la place occupée. Cela permet l'émergence d'un « *questionnement à plusieurs voix entre pairs, sur la base d'une relation paritaire au sein de laquelle il s'agit d'apprendre des autres/ les uns avec les autres* ». (Labelle, 2019, Paul, 2020, p. 236)

Le rôle de l'accompagnateur réside dans la création de cet atmosphère, de ce climat de confiance, propice à l'expression de chacun, la création des conditions favorables à ce questionnement collectif et « *la coconstruction du sens* ». Cela met bien en évidence la particularité de la posture et de la place de l'accompagnateur : il s'agit d'accompagner la dynamique en jeu, de piloter la médiation, de favoriser le tissage, de faire émerger les interactions et les liens, de soutenir la présence de chacun, de favoriser le maillage du collectif. La finalité n'est plus de savoir tout, à tout moment mais « *d'accepter de ne pas tout savoir, de ne pas tout contrôler, de passer d'une centration sur les contenus à une centration sur le pilotage du processus* ». (Paul, 2020, p. 223) Ainsi, cela permet de faire comprendre à l'ESI que personne ne peut s'épargner « *la quête de sens* ». (Dewey)

L'accompagnement concerne de nombreux professionnels de l'IFSI mais également des terrains de stage. **De manière à donner du sens aux situations rencontrées et faire émerger les questionnements, l'accompagnateur se doit d'adopter une posture propice aux échanges, animé par une dimension réciproque, comme expliqué par Maela Paul, où l'interrogation émerge à partir des propos de chacun.** L'accompagnateur pour devenir prompt dans cette posture doit lui-même être accompagné et initié, selon Hervé Breton. Cette posture devient essentielle également lorsque nous parlons d'accompagner un collectif.

**Laurence Cornu nous invite à « *l'abandon des certitudes* » et Maela Paul à s'inscrire « *dans le pilotage du processus* » en délaissant « *la centration sur les contenus* ».**

Ainsi, de par l'adoption de cette posture, nous retenons que la co-construction est alors possible ainsi que « *la réciprocité dans l'interpellation des singularités* », comme précisé par Maela Paul.

Chacun découvre que la « *quête de sens* », au sens de John Dewey, n'est pas à sens unique, elle est partagée, et initie la découverte, le questionnement quel que soit le statut de l'intervenant. Pour assouvir cette « *quête de sens* » et au regard des intentions posées par le référentiel de 2009 et le système de santé actuel, nous proposons dans la partie suivante de nous attarder sur la notion de réflexivité pour mieux comprendre son inscription dans l'ingénierie de formation.

En effet, nous avons mieux saisi le sens du concept d'accompagnement. Nous avons souligné les impondérables liés à la posture de l'accompagnateur. Nous avons compris la principale finalité : optimiser la relation pédagogique au profit du cheminement des étudiants. Nous avons également souligné l'importance de la réflexivité. Il est donc nécessaire maintenant d'en explorer les contours d'un point de vue conceptuel.

En quoi la réflexivité est-elle une compétence à part entière à développer par l'étudiant infirmier ?

## **2.2 LA REFLEXIVITE : UN ANGLE INCONTOURNABLE POUR S'ADAPTER A L'EVOLUTION DU METIER D'INFIRMIER**

### **2.2.1 La place de la réflexivité face à l'évolution du métier d'infirmier et son impact sur nos priorités pédagogiques**

Au regard du contexte de notre recherche, nous portons notre attention sur deux aspects concernant la formation infirmière :

- Les changements majeurs liés aux fonctions des infirmiers et les exigences de l'activité,
- La place laissée à la réflexivité dans notre dispositif de formation face à ces changements.

Nous nous appuyons sur Catherine Guillaumin qui cite Thierry Ardouin, pour rappeler que *« l'ingénierie de formation est une démarche structurée comprenant quatre étapes qui accompagne les individus et anticipe les changements dans les organisations »*. (Guillaumin, 2009, p. 86) L'ingénierie de formation repose donc sur une finalité d'accompagnement des individus, sujets en formation, tout en prenant en compte les besoins des organisations, des acteurs de terrain et donc l'évolution des métiers.

Faisons, de nouveau, un bref détour sur des précisions contextuelles. L'évolution du métier d'infirmier prend racine dans le changement de posture de l'utilisateur qui devient de plus en plus acteur de sa prise en soin, voire expert de sa ou ses pathologies. Sont à prendre en compte également les avancées sur le plan scientifique en lien avec le traitement de certaines pathologies, ou bien les outils utilisés par les professionnels de terrain et les patients eux-mêmes, pour dispenser leurs soins ou assurer leur prise en soin. L'essor de la



e-santé, par exemple, permet de favoriser l'autonomie de l'utilisateur via l'utilisation d'outils numériques. Tous ces aspects contraignent l'infirmier à évoluer dans ses pratiques. Ces changements à opérer surviennent de façon constante et donc à une fréquence obligeant un état de vigilance pour maintenir ses propres compétences et garantir leur adaptation face aux évolutions.

Le contexte terrain nous guide dans notre conception en tant que concepteur de formation. Rappelons que l'ingénierie de formation est contingente. Elle prend en considération les changements terrain pour garantir une formation actualisée et conforme aux attentes du terrain, pour le futur professionnel infirmier. Ce contexte de travail actuel pour l'infirmier nous contraint donc en tant que concepteur à construire une formation permettant à l'étudiant de s'inscrire dans une démarche d'identification de ses propres difficultés ou manques pour pouvoir y pallier, et ce de façon continue.

S'impose alors la nécessité de « *l'apprentissage de la réflexion sur les pratiques* » (Guillaumin, 2009, p. 85) et son inscription dans notre ingénierie de formation.

En effet, Catherine Guillaumin à travers son article « *La réflexivité comme compétence* » s'appuie sur les travaux de l'université de Tours, et plus particulièrement les travaux du Département des Sciences de l'Education et de la Formation, pour s'interroger sur « *les ingénieries qui lient de manière indissociable les processus de compréhension et d'action* ». (Guillaumin, 2009, p. 85) Nous citons alors Philippe Perrenoud pour comprendre le lien entre compétence et réflexivité : « *la compétence ne suppose pas l'immédiateté, elle admet la réflexivité et le détour analytique* ». (Perrenoud, 1999, p. 167) Cette notion de réflexivité rejoint de fait notre réflexion et se situe au cœur de la compétence et en corrélation avec le référentiel issu de la loi du 31 juillet 2009. C'est pourquoi, nous la situons comme élément incontournable et prioritaire dans le cadre de notre recherche.

Pourquoi devons-nous en faire au jour d'aujourd'hui une priorité en tant que concepteur ? Vers quelle finalité ? Quelles sont les raisons qui nous poussent ce jour à concevoir la réflexivité comme fondement de notre ingénierie de formation ? Comment définir la réflexivité ?

### **2.2.2 Réflexivité : repères conceptuels et origine de la démarche**

La réflexivité permet à l'étudiant de prendre de la hauteur par rapport aux situations vécues. Guy Le Boterf distingue deux axes, celui de l'activité et celui de la distanciation. Ce dernier correspond à la « *métacognition, c'est-à-dire un retour réflexif sur les combinaisons de ressources et les stratégies mises en œuvre* ». (Guillaumin, 2009, p. 88). Catherine Guillaumin nous précise également que cette activité de métacognition est « *une mise à distance non seulement cognitive mais aussi affective. Le sujet développe ainsi la capacité à conduire lui-même ses apprentissages.* » (Guillaumin, 2009, p. 88) Cet extrait nous indique combien cette activité est importante pour l'infirmier de demain car elle permet à l'individu d'identifier ses axes d'apprentissage, de devenir autonome dans ses choix concernant ses points à approfondir, ses futurs apprentissages.

Cette activité de distanciation s'apprend. Cet apprentissage prend du temps, s'inscrit dans une progression. Hervé Breton nous indique que « *le développement de la réflexivité passe par la pratique. Il semble plus juste de la présenter comme une capacité, qui à ce titre nécessite de la pratique.* » (Breton, 2009, p. 59) Nous pouvons donc concevoir la capacité réflexive comme un « sport » (métaphore soutenue par Hervé Breton). Dès lors, « *la capacité réflexive se développe par l'entraînement assidu et régulier.* » (Breton, 2009, p. 59) Ce travail demande également une mise en confiance dans la relation pédagogique. Pour mieux situer la réflexivité et le travail à engager, nous pouvons faire référence à Catherine Guillaumin qui cite Edgar Morin : « *L'intelligence correspond à un art stratégique, la pensée comme un art dialogique et un art de conception et la conscience comme un art réflexif* ». (Guillaumin, 2009, p. 90)

Cela précise également la place de la conscience ou du prendre conscience de son vécu face à une situation pour que le sujet en formation délimite selon sa propre réalité et ses ressources du moment, sa compréhension singulière de la situation vécue. Cela permet un ajustement de ses propres préconçus ou certitudes. Cela entraîne donc une déstabilisation qu'il est nécessaire d'accompagner pour sécuriser l'apprenant dans son cheminement.

Cette démarche demande présence, ouverture et disponibilité de l'esprit pour que l'acteur soit pleinement engagé. En ce sens, nous rejoignons Catherine Guillaumin qui qualifie donc « *la réflexivité comme une compétence à part entière. En tant que compétence, c'est l'aptitude à considérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique* ». (Guillaumin, 2009, p.93) Cela

devient alors une compétence dans le sens où cela s'inscrit systématiquement dans les habitudes professionnelles du soignant en devenir, quel que soit le contexte dans lequel il évolue et évoluera. Pour s'inscrire dans cette démarche réflexive, l'étudiant doit avant tout être capable de faire preuve d'ouverture, « *d'éveil voire même de curiosité* » comme le précise Catherine Guillaumin. Un des axes de notre accompagnement pédagogique est donc centré sur la création de cet état d'éveil, d'accueil des situations vécues et du questionnement qui en découle, de manière à favoriser comme décrit par John Dewey « *la démarche d'enquête* ». Les étudiants apprennent lorsqu'ils se trouvent confrontés à une situation qui les surprend, qui les invite à l'interrogation. En effet, c'est l'inattendu qui va susciter le besoin de se questionner et d'explorer pour mieux comprendre ce qui s'opère dans telle ou telle situation. C'est à partir de ce dérangement que l'individu va s'investir dans une démarche d'élucidation, de compréhension, de clarification de la situation. C'est parce qu'il y a nécessité de s'adapter, de comprendre pour mieux agir que l'étudiant et le professionnel se saisissent de cette démarche. Selon John Dewey, « *le sentiment d'insécurité déclenche une quête de certitude.* » (Dewey, 1929/2014, p. 78) Dans le cadre des stages infirmiers, l'étudiant est de fait à un moment ou un autre dans un contexte de soins qu'il ne connaît pas, et confronté à des situations dites inédites. « *Les adaptations chez les Hommes donnent lieu à la pensée. La réflexion est une réponse indirecte à l'environnement. Mais elle a son origine dans le comportement biologique adaptatif et la fonction ultime de ses aspects cognitifs est un contrôle prospectif des conditions de l'environnement.* » (Dewey, 1925, p. 17)

L'engagement vers cette démarche demeure parfois difficile pour certains apprenants car elle demande une remise en question concernant ses propres certitudes, ses acquis antérieurs, « *une réorganisation critique de sa connaissance* ». (Guillaumin, 2009, p.93) Certains étudiants n'identifient pas le besoin de cette démarche de questionnement par rapport à leurs propres compétences ou tout du moins l'analyse qu'ils font de leurs propres compétences. Dans le sens où, comme nous l'avons précisé ci-dessus, la réflexivité nécessite un entraînement, nous comprenons que c'est par l'exercice répété et les situations d'apprentissage où le développement de la réflexivité est possible, que l'étudiant infirmier petit à petit grandira et développera sa compétence réflexive. « *Chaque professionnel dispose d'un potentiel réflexif qu'il actualise, qu'il développe ou qu'il épuise.* » (Breton, 2009, p. 59)

La phase d'analyse du contexte nous guide dans notre conception qui se veut contingente. « *L'apprentissage de la réflexion sur les pratiques* » s'impose alors comme une nécessité à prendre en compte pour former les infirmiers de demain. **Cette démarche permet la distanciation, la « métacognition », comme précisé par Guy Le Boterf.**

Nombreux sont les avantages issus de cette pratique. Nous retenons l'idée du développement de l'autonomie de l'étudiant concernant les choix à opérer pour parfaire ses apprentissages. Cette démarche, pour s'installer, pour que l'étudiant s'en imprègne, doit être renouvelée, répétée. Tous ces temps seront accompagnés pour sécuriser l'apprenant dans son cheminement. Petit à petit, prend racine la compétence réflexive comme nommée par Catherine Guillaumin. **Nous comprenons alors que l'assiduité dans la conduite de séquences où le développement de la compétence réflexive est en jeu, est nécessaire, pour permettre aux ESI les plus fébriles de s'engager dans la « quête de sens » et finalement, prendre goût à cette démarche. L'étudiant doit se prêter à un entraînement à la réflexivité comme le précise Hervé Breton.** Chacun vit, en effet, des situations et expériences lors des temps de stages propices à cette démarche. « *L'expérience vécue (actorialité)* » est mise en scène par le corps au travail » accompagnée (réflexivité) ; elle « articule mise en intrigue (dimension personnelle) et mise en commun (dimension culturelle) », elle est singularisée, (intentionnalité), « mise en perspective car elle confronte les savoirs académiques aux savoirs produits et agis ». (Denoyel, 2005, p. 84)

Dans le cadre de notre phase contextuelle, nous avons mis en lumière l'hétérogénéité des groupes d'apprenants au regard du nouveau mode de recrutement. Nous allons donc tenter de comprendre en quoi cette hétérogénéité est porteuse du développement de la réflexivité au sein d'un groupe d'apprenants.

### **2.2.3 La place du collectif dans le travail réflexif individuel**

Nous souhaitons aborder la place du collectif dans le travail réflexif de l'étudiant infirmier. En effet, le collectif est présent en formation initiale mais par la suite, le travail en équipe demeure un axe prioritaire en tant qu'infirmier. Bref, le soignant fait toujours parti d'un collectif, d'une institution. Cette exploration, dans le cadre de notre étude, nous permettra également de faire le lien entre le caractère hétérogène d'un groupe et la dynamique de groupe, en lien avec les constats et interrogations émises lors de notre phase contextuelle.

Tout d'abord, il nous apparaît important de bien différencier les notions de groupe et de collectif. Un groupe peut se constituer de façon fortuite ou informelle, sans objectif commun. Prenons l'exemple de la foule pour illustrer cette idée. « *Un groupe accède à son statut de collectif en témoignant d'une organisation interne ; Par exemple, lorsque les membres énoncent les règles de fonctionnement et qu'ils se répartissent les rôles afin de mener à bien l'activité collective.* » (Paul, 2020, p. 228) Le collectif est donc structuré dans son fonctionnement et dans les rapports qu'entretiennent les membres les uns avec les autres. « *Le sens courant d'un collectif est de désigner un ensemble d'individus rassemblés autour d'objectifs communs* ». (Paul, 2020, p. 227)

Dans le cadre de notre activité professionnelle, ce que nous nommons groupe de référence peut constituer un collectif. En effet, chaque promotion de 160 étudiants est divisée en dix groupes de référence. Chaque groupe de référence détermine collectivement ses règles de fonctionnement, les valeurs qui lui sont propres, la philosophie sous-jacente à la vie du collectif. « *Un collectif est composé de membres égaux, mais gagnant à rassembler des profils différents et à se considérer en parité.* » (Paul, 2020, p. 228) La différence constitue une richesse pour nourrir les échanges, les points de vue différents qui sont autant de voies d'accès au partage et aux débats. « *La parité implique la reconnaissance de la singularité de chacun, de sa différence, et c'est cette différence qui est le moteur déterminant d'un collectif.* » (Paul, 2020, p. 218) La parité ne se décrète pas. Elle fait partie des règles de fonctionnement d'un collectif. Elle doit naître du groupe et survivre grâce à la volonté du collectif d'assurer sa survie ou plutôt sa vivance. Elle suppose également un degré d'humilité saisissable dans la posture de chacun, comme énoncé précédemment, et la possibilité d'un « *moi aussi, comme toi, il m'arrive de douter, de chercher, de me questionner, et malgré tout d'avancer.* » (Paul, 2020, p. 239)

Dans notre recherche, nous choisissons de donner priorité au terme de collectif. Ce dernier est plus enclin au partage, à l'exposition individuelle de ses convictions au regard des autres, à la co-construction et la co-formation.

Après cette courte précision, nous allons réfléchir sur la place du collectif avec son caractère hétérogène, accentué par le nouveau mode de recrutement, et son impact sur le développement de la posture réflexive individuelle. En quoi, le collectif représente-il une force pour la transformation individuelle, un pilier dans les changements qui s'opèrent chez l'étudiant infirmier dans sa posture et plus particulièrement dans sa posture réflexive ?

### **2.2.3.1 Le collectif pour la co-construction: entre dimension individuelle et collective**

Le collectif constitue selon Maela Paul « *un levier au travail coopératif et au codéveloppement professionnel entre pairs* ». (Paul, 2020, p. 216) Cela ouvre la porte à de nombreuses possibilités concernant le développement du pouvoir de réfléchir des étudiants. Cela convoque des possibles : se questionner, construire un questionnement professionnel collectif et s'approprier individuellement son essentiel au regard des échanges du groupe, en fonction de son propre cheminement et de ses désirs professionnels. Partager propose l'idée que non seulement l'accompagnateur mais aussi le collectif se soutiennent les uns les autres, pour échanger, pour se partager, donner de soi, ses avis, ses façons de voir, de penser et de comprendre une situation. Ainsi, Maela Paul nous précise que « *l'accompagnement collectif opère un renversement en faisant du terme de partage sa base* ». (Paul, 2020, p. 217)

Pour faire vivre ce partage au sein du collectif, « *la posture fait appel à la notion de réciprocité relationnelle qui s'instaure sur la reconnaissance de la compétence de chacun* » (Paul, 2020, p. 220). Nous pouvons élargir ce propos en rajoutant que la réciprocité relationnelle s'instaure sur le fait de croire en la compétence de chacun et en sa progression possible pouvant amener à la compétence reconnue par tous et par le sujet lui-même. Lorsque le collectif permet à l'individu de lui-même croire en sa possible progression, l'individu au sein du collectif se sent soutenu et reconnu. Ce partage propice à l'émergence des points de vue qui nourrissent chacun des membres du collectif conduit le collectif à la co-construction, co-construction de connaissances, ce qui constitue au fur et à mesure des moments de partage, un socle commun renforçant la force du collectif et la capitalisation individuelle de connaissances, dans un but commun, le développement professionnel de chacun. En ce qui concerne notre public, la visée est surtout de permettre à chacun de s'interroger, de comprendre qu'à travers le questionnement, la remise en question et la progression sont possibles. Ce partage devient possible par la parole, et pour que les individus s'entendent ou cherchent à s'entendre sur les points de vue divergents, à argumenter leurs positions, le sens donné à leur vision. Chacun apprend alors des autres. « *Pour qu'il y ait construction commune, il faut quelques conditions dont un principe d'interaction à partir duquel l'acte de communication est le résultat d'une co-construction.* » (Paul, 2020, p. 221)

Les temps d'échanges de pratiques permettent l'enrichissement les uns des autres « *en croisant les expériences et les questionnements* ». « *Les temps d'analyse des pratiques et de mobilisation de l'intelligence collective dans un esprit de codéveloppement, de temps de réflexion commune permettent aux participants comme aux intervenants de se nourrir mutuellement du savoir et de l'expérience des autres.* » (Paul, 2020, pp. 223-224) La mise au dialogue entre pairs implique l'idée du questionnement. Pour échanger et mettre en discussion, se sentir interpellé par ou perturbé par, il est nécessaire dans un premier temps de se questionner, de présenter ce qui peut être discuté, remis en question, revisité ou visité. « *Dialoguer signifie plus profondément s'aider mutuellement à penser de façon plus claire, plus rigoureuse, plus cohérente, et cela par une mise à l'épreuve sans cesse renouvelée des présupposés et des implications de chaque affirmation ou de chaque hypothèse.* » (Paul, 2020, p. 224) Maela Paul souligne « *l'importance du questionnement dialogique qui précède toute phase analytique collective et se poursuit même pendant cette phase au profit de nouvelles ouvertures en termes de compréhensions collectives puis d'assimilation individuelle selon son propre système de référence.* » (Paul, 2020, p. 225) La responsabilité pour comprendre et élucider une situation est alors collective. Elle appartient à chaque membre du collectif car chacun contribue selon sa compréhension singulière à enrichir les échanges et à construire les savoirs. Discuter, c'est envisager la confrontation d'idées, le fait de ne pas être d'accord ; C'est mettre en mots sa différence. L'accompagnateur est au cœur des débats, les interpèle et s'en saisit pour nourrir la réflexion collective.

**La coconstruction permet la mise en commun de connaissances, de propositions de pistes de compréhension, de partage d'idées et invite à la discussion pour l'émergence de nouvelles connaissances propices à la transformation individuelle, et favorise la démarche de questionnement.** De nouveau, la notion de réciprocité est évoquée car elle « *reconnait la compétence de chacun* », comme le précise Maela Paul. La « *construction commune* » s'appuie sur les échanges, sur **une communication au sein du collectif, les interactions permettant de faire naître le débat.** La co-construction permet à chacun de se « *nourrir* » intellectuellement à partir des remarques et des expériences des autres. Maela Paul nous parle alors d'une « *assimilation individuelle selon son propre système de référence.* »

En ce qui concerne notre public accompagné, l'étudiant se questionnant sur son devenir au sein de la formation ou concernant son devenir professionnel, peut ainsi espérer trouver des pistes de compréhension guidé par ses pairs. L'ESI peut également grâce à l'hétérogénéité des groupes nourrir sa propre réflexion et faire évoluer ses représentations. Nous comprenons donc que **le collectif est porteur du développement de la posture réflexive de chacun. Le partage, maître-mot de cette démarche, permet l'émergence de pistes de compréhension construites et partagées par le collectif.**

En lien avec l'hétérogénéité des groupes, les incompréhensions entre les individus animés par des projets différents peuvent-elles être source de conflits ? Le conflit est-il un frein au développement de la posture réflexive ?

### **2.2.3.2 La dimension de coopération conflictuelle vers l'émancipation collective et individuelle**

Revenons sur la définition du terme Co construire. « *Co construire résulte dans bien des dispositifs, notamment l'analyse en groupe, de ce que Ricœur (1965) a nommé un conflit des interprétations.* » (Paul, 2020, p. 231)

Tout l'art de l'accompagnateur à l'analyse collective et à la réflexivité réside dans la considération de chaque argument exprimé, la prise en compte de la diversité et de l'éclectisme des points de vue, l'acceptation des différences et de les accompagner comme étant autant de forces et d'avantages pour le collectif, car autant de possibilités d'ouvertures pour enrichir l'apprentissage collectif. L'accompagnateur essaie alors de « *dégager une compréhension consensuelle, mais qui intègre les divergences d'interprétation.* » (Paul, 2020, p. 231) En effet, « *reconnaitre les convergences et les divergences d'interprétation c'est donner sens à la réalité, nécessairement complexe.* » (Paul, 2020 p. 231) La réalité dans les services de soins où l'humain est au centre de nos préoccupations est complexe. De plus, la constitution de nos groupes en IFSI de par son hétérogénéité pose ce caractère à la fois complexe et formateur. Il y a cumulations d'éléments complexes amplifiant la complexité globale.

Accompagner le collectif signifie lui permettre d'apprendre à coopérer grâce à la création de conditions favorables pour que les individus s'entretiennent. S'entretenir signifie partager ses points de vue, sa parole mais aussi se tenir grâce au soutien des autres, « tenir debout » grâce au collectif et s'affirmer, prendre de la hauteur et grandir grâce à la fonction



tenante et contenant du collectif. Le collectif a pour but de soutenir une visée commune dans une dynamique questionnant non pas les fondements du collectif, mais les pratiques communes de ses membres au profit de l'individuel. *« L'agir coopératif vise à aménager les conditions relationnelles au sein desquelles il est concevable de risquer sa propre transformation, de laisser advenir l'émergence d'une réalité issue de l'intersubjectivité. Le principe est de s'engager avec les autres, aux côtés des autres, comme condition favorisant le développement et la connaissance de soi. »* (Paul, 2020, p. 243) Le développement de la connaissance de soi permettra à l'ESI de mieux saisir ses propres convictions et choix professionnels.

Pour l'accompagnateur, c'est donc tenir compte des expressions singulières, souvent divergentes et faire de cette divergence une voie d'ouverture pour mieux comprendre. Il s'agit d'amener les individus à comprendre qu'ils cheminent ensemble et que c'est à partir de la différence d'avis que chacun peut se construire. Chaque apprenant pourra alors retenir le plus important pour lui, pour l'exercice de son futur métier. Chacun grandira et accédera à une forme *« d'émancipation par la transformation de leurs schèmes et de leurs perspectives. »* (Paul, 2020, p. 243) *« L'accompagnement apparaît alors comme ressource au service d'un codéveloppement émancipatoire ».* (Paul, 2020, p. 248)

Les divergences exprimées sont autant d'opportunités à saisir au profit de l'approfondissement, de l'ouverture, de la progression et de la transformation de chaque membre du collectif. Les expériences de chacun partagées deviennent le coffre-fort expérientiel du collectif, et chaque collectif de par sa singularité l'entretient à sa manière, à son rythme. *« Toute existence au monde, nous dit Claude Romano, est coexistence avec les autres donc toute expérience du monde est co-expérience ».* (Denoyel, 2013, p. 220)

Dans cette perspective, nous pouvons parler d'un environnement d'apprentissage propice au développement de la réflexivité, de dispositifs de co-réflexivité. En effet, cet accompagnement ne se vit pas de façon ponctuelle lors de temps prédéfinis et figés, mais il s'agit plus d'une démarche continue, opportune grâce à la création de *« médiations dialoguées qui s'avèrent des espaces de régulation dans lesquels les consciences s'expriment, se déploient, se rencontrent, se transforment et transforment les pratiques et les usages. »* (Paul, 2020, p. 249)

**Accompagner l'analyse collective est un art qui consiste à prendre en compte les divergences de points de vue et à les considérer comme autant de pistes à explorer.** Le but ultime étant d'aboutir à « *une compréhension consensuelle* » comme précisée par Maela Paul. La réalité étant complexe, « *les divergences d'interprétation* » sont nombreuses. Cette complexité est renforcée par l'hétérogénéité des groupes en formation initiale en IFSI, comme présenté lors de notre phase contextuelle. C'est à travers la diversité des opinions que l'ESI peut se forger la sienne et mieux saisir ses propres convictions. **L'ESI sera ainsi accompagné dans son cheminement par ses pairs, et à partir de cet accompagnement sera possible « un codéveloppement émancipatoire », comme énoncé par Hervé Breton.**

Centrons-nous de nouveau sur l'évolution du métier d'infirmier et le développement de la posture réflexive. Quels sont les objectifs sous-tendus liés au développement de la posture réflexive ?

#### **2.2.3.3 Objectifs : Une construction identitaire, une posture réflexive ancrée pour un exercice infirmier sécurisé**

Alexandre Lhotellier nous explique que « *Tenir conseil est acte d'autonomisation, d'émancipation* ». (Lhotellier, 1997, p. 43) De par son rôle en termes d'accompagnement, le collectif aide l'individu à la découverte de soi à partir des situations présentées, partagées, discutées et analysées, comme expliqué précédemment. Nous pouvons dire que le collectif participe ainsi à la construction identitaire de chacun. La démarche de réflexion collective, du penser ensemble et du cheminer ensemble, de par ses modalités enclines au questionnement et la remise en question de ses préconçus, de ses préjugés, de ses représentations, invite à adopter petit à petit une posture réflexive. Ainsi, l'individu s'en imprègne et devient autonome dans son questionnement et ses possibles ouvertures. Pour illustrer cette idée, nous nous appuyons sur Hervé Breton qui nous précise que « *la réflexivité procède de l'attention à soi non dans une démarche de contemplation béate, mais d'attention aux processus et aux modalités du réel. Cette capacité d'attention à soi se traduit par une capacité de régulation de soi, de sa capacité à prendre le temps de délibérer, d'analyser, de choisir et d'ajuster pour faire des choix lucides vecteurs de professionnalisation.* » (Breton, 2009, p. 60)

Partant de ces éclairages conceptuels, nous pouvons donc définir le chemin vers l'appropriation de la posture réflexive de l'ESI, de façon chronologique :

- Au départ, *initiée* par l'accompagnateur qui démontre, de par sa posture, l'intérêt et le sens de cette démarche sans l'expliquer par des mots,
- Par la suite, *active*, faisant partie intégrante du « fonctionnement » de chaque membre du collectif,
- Enfin, *intégrée* par l'apprenant, futur professionnel de santé, dans sa posture et dans sa propre pratique professionnelle.

L'ultime étape met en exergue le fait que l'individu a fait sienne cette posture réflexive et y voit un sens, un intérêt pour sa pratique. Cela ne se décrète pas. Chaque individu se saisit de cette démarche en fonction de ce qui l'anime, de ses objectifs, de ce qu'il perçoit prioritaire. Nous souhaitons mettre en exergue que le rythme de l'accompagnateur n'est pas le rythme de l'étudiant. *« Pour que réfléchir ne soit pas une souffrance ou source d'angoisse, mais de développement personnel et de maîtrise du réel, il importe que la personne y trouve son compte de manière plus égoïste, parce que réfléchir donne du sens, du sel, de la valeur à son existence professionnelle. »* (Perrenoud, 2005, p. 33)

Lorsque l'étudiant prend conscience que cela permet le développement de ses compétences et donc peut s'avérer être profitable à son apprentissage et la construction de son identité professionnelle, alors il peut s'engager pleinement dans cette démarche. *« La réflexivité est au cœur de l'agir professionnel (Schön, 1994) avec compétence (Perrenoud, 2004 ; Guillaumin, 2009) par la mobilisation pertinente et autonome, par le sujet, de ressources complémentaires (Le Boterf, 2003) et leur combinaison en situation. »* (Guillaumin, 2013)  
*« Cela n'est possible que si une relation réelle est créée, dialogique et si le travail du temps est respecté. »* (Lhotellier, 1997, p. 53)

Nous comprenons grâce à Philippe Perrenoud que la finalité est aussi de favoriser la naissance d'infirmiers, *« praticiens réflexifs »*. *« Un praticien réflexif est sans doute réfléchi, mais il est plus que cela : désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion, de marcher et se regarder marcher »*. (Perrenoud, 2001, p. 44) Cela permet d'amener les étudiants à apprendre de leurs expériences, de construire leurs propres savoirs

au regard de celles-ci. « *Le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive* ». (Perrenoud, 2001, p. 44) Cette posture réflexive est d'autant plus importante au regard de l'essence même du métier d'infirmier qui ne peut pas se mettre en œuvre et s'exercer sans questionnement permanent, sans hésitation, sans doute et sans retour sur soi, vers soi et pour soi. Le « *praticien réflexif* » développe donc un degré d'exigence et de maintien de cette exigence dans ses activités quotidiennes, pour répondre au mieux aux vrais problèmes rencontrés. « *Un praticien réflexif ne réfléchit pas pour le plaisir, il vise davantage d'efficacité, de qualité, de continuité, de cohérence* » (Perrenoud, 2005, p. 31) et développe donc le souci de bien faire. Philippe Perrenoud nous précise également que « *la réflexion est constante dans tous les métiers qui confrontent à des situations singulières, des cas difficiles, des dilemmes, des problèmes nouveaux.* » C'est bien sur ce socle d'incertitudes que repose le métier d'infirmier.

Le métier d'infirmier demande donc cette exigence du questionnement lors de son exercice au quotidien. Une situation de soins qui paraît banale apporte toute une série de questionnements car, à chaque fois, la situation implique une relation singulière avec une personne malade dont le vécu de la situation lui est propre. Nous comprenons alors que l'accompagnement pédagogique vise donc le déploiement d'une posture réflexive ancrée mais également « *permanente, qui ne se déploierait pas seulement en situation de crise* ». (Perrenoud, 2001, p. 44)

Grâce à la posture réflexive, l'étudiant infirmier, futur professionnel apprend à se questionner, à s'inscrire dans une démarche continue de questionnement sur sa propre pratique. Notre ingénierie de formation vise l'inscription de cette posture au sein de la construction identitaire du professionnel, c'est-à-dire l'affirmation d'une « *identité réflexive* » (Schön). « *La pratique réflexive s'enracine d'abord dans une posture, un rapport au monde, au savoir à la complexité, une identité.* » (Perrenoud, 2005, p. 32) De plus, Philippe Perrenoud nous indique un point essentiel faisant écho à notre recherche et notre prise en compte de l'évolution du métier dans la structuration et la conception de notre ingénierie de formation : « *la pratique réflexive est au cœur d'une professionnalité exigeante, en évolution permanente* ». (Perrenoud, 2001, p. 44)

A partir des expériences partagées au sein du collectif et de l'ouverture vers les autres et vers soi, la démarche vers la réflexivité permet finalement la construction identitaire de chacun grâce à l'assertivité développée et l'émancipation individuelle. Au final, la démarche vers la réflexivité et son ancrage personnel permet à l'individu de l'intégrer dans sa posture et sa pratique professionnelle. Ce processus d'intégration ne se décrète pas, il s'accompagne, la temporalité de l'ESI lui est propre. « *Le travail du temps doit être respecté* » nous dit Alexandre Lhotellier. Cette posture réflexive est d'autant plus importante au regard du métier visé : le métier d'infirmier ne peut s'exercer sans doutes, sans interrogations et sans retour vers soi. **Philippe Perrenoud nous parle en s'appuyant sur les propos de Donald Schön du « praticien réflexif » et nous indique que « la réflexion est constante dans tous les métiers qui confrontent à des situations singulières. » (Perrenoud, 2001, p. 44)**

**Enfin, nous retenons l'idée de Donald Schön qui nous fait avancer dans notre compréhension en lien avec le concept de réflexivité et nous explique que l'enracinement de la pratique réflexive se fait d'abord dans la posture pour ensuite s'épanouir et s'adonner au travers d'une identité réflexive.**

Après avoir évoqué ces lignes directrices issues de nos lectures en lien avec le concept de réflexivité, il est nécessaire à ce stade de la recherche de mieux cerner la place des professionnels de terrain et plus précisément de l'alternance intégrative dans le développement de la posture réflexive. En quoi une formation se déroulant en alternance est-elle favorable au développement d'une posture réflexive ? Comment l'ingénierie de formation se saisit-elle de cette modalité ?

#### **2.2.4 Réflexivité et alternance intégrative**

Il existe une complémentarité entre l'organisme de formation et les terrains de stage dans le déploiement de la formation des infirmières. L'étudiant infirmier vit de nombreuses situations lors des périodes de stages. Il met en œuvre des actions auprès des patients. Nous explorons tout d'abord les notions d'action et de réflexion. Donald Schön défendait une thèse : « *Aucune action professionnelle complexe n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un pur « automatisme ». L'action découle d'un jugement professionnel, d'une décision qui résultent d'une réflexion dans l'action* ». (Perrenoud, 2001, p. 43) Cette réflexion s'appuie sur des savoirs mobilisés mais également sur une

analyse des éléments présents amenant l'esprit à formuler des hypothèses, des interprétations, et orientant les gestes et la pratique de telle ou telle façon en fonction du jugement à ce moment-là. Une partie de ces savoirs « *ne sont pas scientifiques, ni même savants, souvent implicites, tacites, cachés dans l'agir. Ils sont professionnels au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier. Ils résultent de la réflexion sur l'action.* » (Perrenoud, 2001, p. 43) *Lorsqu'ils sont analysés, explicités, argumentés, ils deviennent alors des savoirs d'expérience car ils résultent de la réflexion sur l'action* ». (Perrenoud, 2001, p. 43)

Revenons à notre préoccupation : la place des professionnels de santé, tuteurs, accompagnateurs de l'étudiant infirmier en stage. Ce retour sur l'action et l'émergence de points de compréhension en lien avec l'action, la situation vécue, se fait bien souvent comme ils l'expriment « *à chaud* ». « *On peut observer qu'assez souvent la réflexion sur l'action est amorcée dans le feu de l'action, puis reprise et prolongée au moment du retour sur les événements* ». (Perrenoud, 2001, p. 43) La posture réflexive se développe donc en alternant présence en stage et présence à l'IFSI pour l'étudiant infirmier. L'analyse de son travail nécessite ces allers-retours, pour l'ESI, entre ce qu'il a appris à l'IFSI et ce qu'il vit réellement en stage. Le socle commun à ces sphères et temporalités différentes réside dans l'accompagnement qui lui a pour principe d'être transversal et pluri professionnel. Au regard de notre contexte de recherche et des différents éclairages conceptuels, l'enjeu, pour tous, concepteurs, formateurs, tuteurs infirmiers, deviendrait alors la vivance de l'ingénierie de la réflexivité. « *La formation réflexive n'est pas de l'ordre du savoir mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique, de la compétence. Tout cela ne se développera que si cette préoccupation traverse l'ensemble du programme de formation.* » (Perrenoud, 2001, p. 45)

L'ingénierie de la réflexivité tend vers une posture partagée de la part des accompagnateurs terrain et IFSI. Quel que soit le lieu d'accompagnement, la posture est transversale : le questionnement n'est pas réservé aux tuteurs de stage et la délivrance de savoirs réservés aux formateurs. Le savoir se construit par l'étudiant au fil des expériences et situations vécues et réinvesties en stage et à l'IFSI, et le rôle des accompagnateurs est de soutenir cette construction. Ainsi, la posture réflexive se met en place petit à petit grâce à ce dispositif d'alternance. « *Le stage peut être défini comme un moment de partage réflexif.* » (Perrenoud, 2001, p. 47) « *Les moments de partage réflexif* » vécus entre l'étudiant, le tuteur infirmier et le formateur, favorisent, en effet, le croisement des regards,

des points de vue. Chacun accepte à ce moment-là de s'interroger et de partager son questionnement au profit de la réflexion collective, dans un objectif commun, apprendre les uns des autres, grâce à une « *pratique réflexive partagée* ». (Mottier-Lopez, 2007, p. 158)

Ces situations d'apprentissage basé sur le partage du vécu permettent à l'étudiant de se transformer, de grandir, de se forger sa propre identité professionnelle, de se forger son expérience. De plus, nous comprenons que la formation infirmière est une formation dite « *expérientielle* ». En effet, les périodes d'immersion sur le terrain au sein de typologies de stage différentes ouvrent la possibilité pour l'étudiant d'engranger de l'expérience, de se constituer un portefeuille de compétences, capital essentiel pour argumenter sa candidature auprès des futurs recruteurs et pouvoir également d'un point de vue réglementaire accéder à la certification (diplôme d'Etat). Selon Gaston Pineau, « *La formation expérientielle comme formation par contact direct, mais réfléchi obéit à trois exigences au moins : La mise en mots, la transformation en conscience, le positionnement dans le contexte.* » (Pineau, 1991, Guillaumin, 2009, p. 97)

L'étudiant par son expression permet de mieux comprendre ce qu'il a vécu en situation. Il s'applique à mettre des mots sur ce qu'il a vécu, ce qu'il en a compris. Il est invité « *à transformer ses « ces » expériences en formation expérientielle, par réflexion dans l'action et sur l'action* » (Guillaumin, 2013, p. 76). Cette prise de conscience de son expérience se fait à travers la mise en mots. L'étudiant est invité à raconter, à verbaliser son expérience pour en prendre conscience.

Cela présente plusieurs intérêts :

- ❖ Apprendre à verbaliser son vécu,
- ❖ Le comprendre et se l'approprier grâce à la mise en mots et la prise de conscience de certains éléments,
- ❖ Partager au sein du collectif pour progresser ensemble, et prendre confiance individuellement.

Ainsi réflexivité et expérience sont intimement liées : elles se construisent et s'entretiennent mutuellement. « *Tout comme l'expérience ne s'enseigne pas, mais peut s'accompagner, on peut parler d'accompagnement à la réflexivité* ». (Denoyel, 2013, p. 219)

Cette formation expérientielle s'appuie essentiellement sur plusieurs conditions nécessaires à son épanouissement : la confrontation aux autres et la succession des temps de formation, plus précisément « *l'alternance des temps et des espaces* ». (Béziat, 2013) Cela nous renvoie vers la notion de formation en alternance. « *L'alternance expose à l'alter, l'autre, commun à l'altérité et à l'alternance, qui traduit une altération et introduit des alternatives.* » (Guillaumin, 2013, p. 75) Cela nous permet de comprendre les avantages liés à la formation en alternance dans le développement de la posture réflexive.

Les difficultés ressenties par les uns font résonnance chez l'autre et ouvre la voie de la réflexion et de l'entraide. C'est dans la difficulté que le lien social se renforce et que les échanges s'intensifient. L'étudiant infirmier est un étudiant éprouvé non seulement par le rythme soutenu de la formation, rythme imposé par le référentiel mais aussi par la nature des activités conduites en stage et des situations rencontrées. Un des objectifs de l'ingénierie de formation non formalisé mais pour autant réel et primordial est de favoriser la transformation de ces expériences en « *formation expérientielle* », grâce à ces moments de partage entre pairs. Selon Catherine Guillaumin, « *la formation en alternance identifie clairement la succession des temps et des espaces, et sert de levier pour mettre à l'œuvre la réflexivité dans l'articulation terrain d'expérience et formation.* » (Guillaumin, 2013, p. 83)

Pour finir, nous pouvons donc affirmer qu'un des objectifs indirects de la réflexivité serait ainsi pour l'étudiant de prendre confiance en lui, de par la nature même des modalités pédagogiques, et de favoriser la mise en exergue de son expérience. L'étudiant est auteur dans la production de « *sens sur son vécu* ». (Denoyel, 2013, p. 220)

Pour conclure, nous retenons que les professionnels des terrains de stage occupent une place centrale pour favoriser chez l'ESI la réflexion sur l'action et développer comme précisé par Philippe Perrenoud « *les savoirs d'expérience* ». Cette réflexion amorcée pendant les périodes de stage se prolonge de retour à l'IFSI, et de façon complémentaire les apprentissages développés à l'IFSI prennent sens lors des périodes d'immersion sur le terrain. **L'analyse du travail par l'ESI s'appuie sur cette logique d'allers-retours.** L'accompagnement de l'ESI est alors transversal et partagé par les professionnels de santé,



infirmiers et formateurs, accompagnateurs de l'ESI. « *La formation réflexive traverse l'ensemble du programme de formation* » selon Philippe Perrenoud.

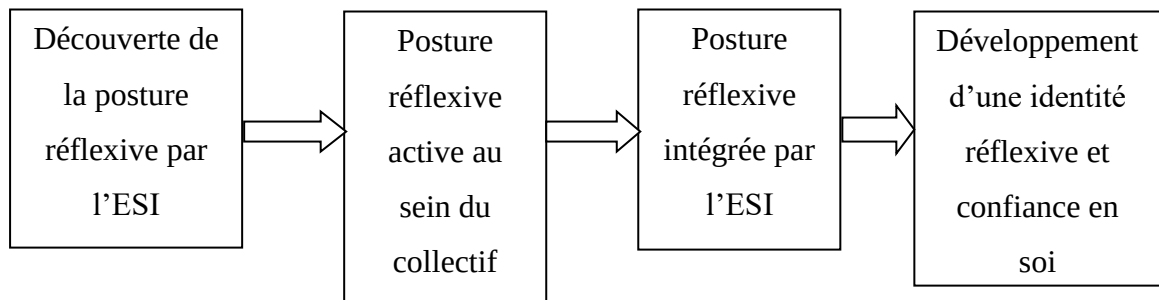
Nous relevons particulièrement la notion d'ingénierie de la réflexivité, propice à une « *posture réflexive partagée* », (Mottier-Lopez, 2007). Ainsi, l'ESI peut transformer ses expériences en « *formation expérientielle* », comme précisé par Donald Schön. Réflexivité et expérience sont donc intimement liées.

Cette formation expérientielle est possible grâce à deux prérequis :

- Le partage de sa réflexion par « la mise en mots », auprès de pairs, tuteurs ou autres accompagnateurs,
- « *L'alternance des temps et des espaces* » comme précisé par Jacques Béziat.

Cette alternance « *introduit des alternatives* » selon Gaston Pineau, des façons de voir et de penser différentes de la sienne, et favorise par l'expression de celles-ci le développement de la confiance en soi. **La posture réflexive et l'assertivité qu'elle développe, nous semble être la porte d'entrée au développement de la fonction critique de l'étudiant sur ses compétences et donc être une base importante pour favoriser l'auto-évaluation.**

Nous proposons un schéma pour illustrer le concept de réflexivité et les principales idées développées tout au long de ce chapitre.



**Schéma N° 2 : Illustration des étapes de l'ESI de la découverte de la posture réflexive à la construction d'une identité réflexive, inspiré des concepts de Philippe Perrenoud et Donald Schön, par Séverine Proust**

Nous tentons donc de faire le lien entre réflexivité et évaluation dans une troisième partie. Notre dernière exploration conceptuelle nous permettra à ce stade de la recherche de mieux comprendre comment en tant que concepteur nous pouvons nous approprier le dispositif d'évaluation pour lui donner plus de cohérence et de contact avec l'activité d'infirmière

d'aujourd'hui et la posture attendue concernant le futur infirmier, c'est-à-dire la posture réflexive.

## **2.3 EVALUATION, AUTO-EVALUATION ET PROFESSIONNALISATION**

Au sein de cette troisième et dernière partie théorique, nous mettons en évidence en quoi la posture de l'accompagnateur est une ressource essentielle pour favoriser le développement de la posture réflexive de l'étudiant, et créer un climat sécurisant lors des temps d'évaluation. Dans notre contexte, le tuteur de stage devient alors un accompagnateur-évaluateur. Nous présentons un modèle de posture, en nous appuyant sur André Chauvet, « *la logique de soutien et de mobilisation* ». Nous démontrons, en illustrant à partir d'un outil utilisé par l'ESI, le portfolio infirmier, qu'évaluation, réflexivité et professionnalisation sont intimement liées.

Puis, nous explorons la dimension auto-évaluative liée à l'analyse réflexive. En nous appuyant sur les concepts développés par Françoise Campanale, nous mettons en évidence un processus : l'analyse réflexive engendre l'auto-évaluation, elle-même à l'origine d'un effet de « *régulation* », en vue « *d'une réorientation de son propre référentiel d'action* ».

Nous présentons des conditions pouvant favoriser le développement de l'auto-évaluation : l'écriture, le climat de confiance au sein d'un groupe de pairs, mais aussi « *la volonté du sujet de changer* ». (Campanale, 2007)

Pas à pas, au sein de cette dernière partie, nous mettons en évidence certaines données théoriques en lien avec l'évaluation : son effet professionnalisant, sa fonction régulatrice des compétences et de soutien dans la construction identitaire et le positionnement professionnel.

Nous mettons ainsi l'accent sur une notion importante, la temporalité de l'évaluation en nous appuyant sur Jean-Marie De Ketele qui distingue « *l'évaluation de l'apprentissage* » et « *l'évaluation pour l'apprentissage* », cette dernière s'inscrivant davantage dans un continuum, dans un processus. Cette dernière vision vient de nouveau réinterroger la posture de l'évaluateur et nous conduit à faire le lien avec la notion de « *réciprocité* » dans la relation pédagogique, (notion développée précédemment), plus spécifiquement lors des temps d'évaluation.

Enfin, nous terminons cette dernière partie en développant le concept « *d'évaluation formatrice* », concept mettant en évidence la possibilité d'une co-évaluation, favorisant ainsi « *l'autonomisation et l'émancipation des apprenants* ». (Etienne, 2016)

### **2.3.1 Réflexivité et auto-évaluation dans le processus de professionnalisation**

#### **2.3.1.1 La posture d'accompagnateur-évaluateur : Une ressource essentielle**

Les professionnels, formateurs en IFSI, ou infirmiers, tuteurs de terrain, accompagnent les étudiants infirmiers dans leur projet professionnel, plus précisément dans la construction de leur propre identité professionnelle et le développement de leur posture réflexive. Selon Hervé Breton, « *se former, c'est avant tout se construire sa propre identité professionnelle* »<sup>16</sup>.

Cet accompagnement demande d'adopter pour les professionnels concernés une certaine posture empreinte de bienveillance, d'empathie et d'écoute. Mais ces qualités si souvent exprimées suffisent-elles pour assurer un accompagnement de qualité auprès de l'étudiant et développer « *sa fonction critique* » ? Faisons de nouveau un détour notionnel concernant la posture. Selon André Chauvet, nous considérons « *la posture sous deux dimensions nécessairement articulées : une conception de son rôle qui renvoie aux finalités de la prestation et aux rôles respectifs du professionnel et de la personne accompagnée ; une attitude et des gestes professionnel en adéquation (ou pas) avec cette conception du travail* ». (Chauvet, 2012, p. 132) Et pour mieux comprendre le lien entre posture, réflexivité et évaluation, nous choisissons de développer plus particulièrement un modèle de posture présenté par André Chauvet : « **La logique de soutien et de mobilisation.** Ce modèle permet d'engager une relation de confiance, soutenir la réflexion, inciter la mobilisation et l'exploration, faciliter une posture réflexive ». (Chauvet, 2012, p. 133) Nous retenons dans cet extrait deux points essentiels : « *Soutenir la réflexion* » et « *faciliter une posture réflexive* ». Accompagner un étudiant infirmier, c'est donc aussi l'aider à identifier et évaluer ses compétences, à améliorer son raisonnement clinique, à l'inviter à approfondir pour sa propre progression, pour qu'il enrichisse ses propres connaissances. Ce modèle nous renvoie également à la notion du « *Tenir conseil* »

---

<sup>16</sup> Hervé Breton, le 2 novembre 2020, « Epistémologie de la formation par production de savoirs », Master 2 SIFA

développé par Alexandre Lhotellier. *« Tenir conseil est une démarche, un acte de confrontation avec soi, avec autrui, avec une situation, avec des institutions au présent. Confrontation n'est pas affrontement mais lutte pour le sens (dialogue), reconnaissance des différences et un vrai travail de production de soi, de construction identitaire »*. (Lhotellier, 1997, p. 43)

Dans ce long processus de construction identitaire et développement de sa « *fonction critique* » pour l'ESI, rythmé par des temps, se déroulant sur le long terme (trois ans de formation), il est nécessaire de définir des objectifs et des modalités mises à l'œuvre. Grâce à ce fondement formulé, objectivé et à la posture adoptée par l'accompagnateur, le sujet peut s'engager dans son propre projet professionnel, s'impliquer et se sentir concerné. *« S'engager, c'est agir, non pas pour respecter un engagement envers le conseiller mais pour élaborer une stratégie pour soi »*. (Chauvet, 2012, p. 136) Nous entendons fréquemment la phrase suivante de la part des formateurs ou des professionnels de terrain : *« L'étudiant doit être acteur de sa formation »*. Nous comprenons mieux l'idée que cela ne se décrète pas mais se vit par l'étudiant lui-même qui se met à l'œuvre dans son cheminement. *« Dire au bénéficiaire qu'il doit être acteur du bilan relève plutôt de l'injonction paradoxale. Il est question de faire vivre, par le dispositif et le processus initié, un vrai travail collaboratif, un compagnonnage respectueux et néanmoins interrogateur »*. (Chauvet, 2012, p. 136) Le questionnement émis par l'accompagnateur aura toute son importance : il s'agit plus de questionner que d'apporter les réponses à la personne accompagnée. *« Il s'agit pour l'accompagnateur de s'inscrire dans une dynamique de co-construction sans prédétermination préalable. Cela nécessite donc de s'adapter aux circonstances, aux situations rencontrées mais également aux contextes »*. (Chauvet, 2012, p. 138) Il ne s'agit pas d'acquiescer tous les dires de la personne sans en interroger la pertinence ou le sens. Bien au contraire, il s'agit d'aider l'autre à trouver du sens, une inscription de son projet professionnel dans son histoire de vie, une projection dans une voie qui sera la sienne.

#### **2.3.1.1.1 Tuteur infirmier, ESI et portfolio : une dimension triangulaire pour une co-évaluation**

Le tuteur infirmier accompagne l'étudiant lors de bilans, au cours du stage, à identifier ses axes de progression et ses acquisitions en s'appuyant sur le port folio, lors de temps prédéfinis. A travers ces différents éclairages, nous comprenons mieux que c'est aussi grâce à ces temps d'évaluation des compétences de l'étudiant que ce dernier peut entrevoir

des axes d'amélioration et aussi développer un questionnement concernant la pertinence de ses actions. Ces étapes d'évaluation lorsqu'elles se déroulent dans un contexte « *respectueux et rigoureux* », comme expliqué par André Chauvet, permettent donc à l'étudiant de définir des possibles changements, de s'adapter et déployer les moyens pour se mettre à l'œuvre et donc diriger le sens de ses apprentissages.

Nous allons nous baser sur l'outil utilisé au sein de la formation en IFSI, le port folio infirmier, pour mieux comprendre le lien entre réflexivité et évaluation. Dans le cadre des études d'infirmière, nous l'avons présenté lors de notre phase contextuelle, l'étudiant infirmier utilise un outil de traçabilité des compétences : le port folio infirmier. En effet, la réforme de 2009 inscrivant la formation infirmière dans le processus de Bologne (Licence, Master, Doctorat) et instituant le partenariat avec l'Université, intègre l'utilisation du port folio comme élément majeur dans la formation des infirmiers. Ce changement a bousculé l'institution dans sa dimension macro (tous les professionnels de santé des secteurs intra et extra hospitaliers, tuteurs et responsables de stage, mais aussi les formateurs des IFSI). C'est pour cela qu'il nous semble indispensable de l'évoquer dans le cadre de notre recherche. Dans le prolongement de notre réflexion, nous allons donc tenter de comprendre la finalité de l'outil du port folio infirmier. Cet outil qui s'impose à l'étudiant et l'ensemble des professionnels encadrants dans sa forme et sa structure, favorise-t-il le développement de la réflexivité ou est-il seulement un support d'évaluation ? Le port folio infirmier constitue-t-il un outil d'accompagnement à la réflexivité ?

Le port folio est défini comme étant l'outil d'auto-évaluation de l'étudiant infirmier durant les trois ans de formation, selon le référentiel infirmier. « *L'étudiant construit ses compétences en agissant avec les professionnels et en inscrivant dans son port folio les éléments d'analyse de ses activités, ce qui l'aide à mesurer sa progression.* »<sup>17</sup> « *La pratique réflexive devient alors un des pivots de la formation en soins infirmiers et le portfolio un de ces instruments.* » (Breton, 2018, p. 114) C'est ainsi que le port folio est présenté comme un outil propice au développement de la posture réflexive, un outil d'auto-évaluation mais il est également support d'évaluation, plus particulièrement, il participe à la validation des compétences infirmières acquises au sein des différents terrains de stage. Il conjugue donc à la fois une dimension permettant aux professionnels de santé et formateurs à l'IFSI d'accompagner l'étudiant dans sa démarche réflexive, et une dimension évaluative de par sa conception, sa structuration et sa finalité. Il existe donc une

---

<sup>17</sup> Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession

conjugaison concernant cet outil : une visée d'autoformation et une visée de validation. Accompagnement et évaluation pour les professionnels de terrain et les formateurs sont alors intimement liés via cet outil qui est mis, de façon inhérente à sa structuration, à la disposition de tous. Réflexivité, évaluation et professionnalisation se conjuguent ensemble grâce au port folio.

A travers la structuration et l'utilisation de cet outil, les évaluations tracées sur l'outil sont-elles propices au développement de la posture réflexive et à la professionnalisation de l'ESI ? « *La forme du port folio infirmier dite du grille-pain, selon Christine Webb, peut surprendre au regard des finalités pédagogiques énoncées dans le référentiel de formation des IFSI. Alors que le port folio est présenté dans sa notice comme support de l'analyse de pratiques dans une visée professionnalisante, sa structure traduit une intention de conformité entre la pratique de l'étudiant et les prescriptions du référentiel.* » (Breton, 2018, p. 116) Cette structuration ne peut-elle pas être un obstacle au développement de la posture réflexive de l'étudiant, pourtant première intention ministérielle de cet outil ? En effet, l'engagement vers la démarche réflexive pour se faire en toute sécurité doit être séparée de toute dimension évaluative. Pour l'étudiant, cet outil peut être difficilement investi comme outil de progression car il y associe la dimension évaluative. L'ambiguïté est présente pour l'étudiant et ne présente donc pas un cadre sécurisant pour se livrer sur des situations difficiles, soulevant des problématiques d'ordre émotionnel, sachant que le récit peut être objet d'évaluation ou en tout cas d'un jugement. « *Le statut de la prise de parole dans les récits de soi reste ambigu.* » (Breton, 2018, p. 121) D'autant plus que cette prise de parole et sa formalisation écrite est dictée et imposée par la formation et son alternance, et se plie donc à une temporalité décrétée par la formation et ne correspond pas forcément à celle jugée opportune par l'étudiant. Le rythme de la formation n'est pas le rythme de l'étudiant. L'enjeu pour le formateur est donc d'accompagner l'étudiant selon son rythme et ses besoins du moment tout en optimisant l'utilisation du port folio pour répondre à la commande ministérielle, en lien avec la loi du 31 juillet 2009. La souplesse, qu'exige cette démarche pour être ajustée, permet à l'étudiant de se sentir libre dans son expression, de mettre des mots sur ses maux au moment où le besoin est présent et de voir se révéler à travers son expression un sens pour son devenir professionnel. « *Se professionnaliser, c'est aussi, et peut-être surtout, s'intégrer dans un métier et une communauté de praticiens en s'engageant vers une voie professionnelle qui fasse sens dans l'histoire de vie.* » (Breton, 2018, p. 123) La création d'un cadre sécurisant grâce à

l'accompagnement et la posture de l'accompagnateur comme précédemment expliqué permet de faire basculer la logique du port folio, de la rigidité à la souplesse, et ce dans le but d'être au plus près des besoins de l'étudiant, selon son propre rythme et cheminement.

Cette réflexion autour du port folio nous amène à nous intéresser plus spécifiquement à la place de l'évaluation des compétences en stage par les professionnels de santé tuteurs et le lien avec le développement de la posture réflexive.

#### **2.3.1.1.2 L'évaluation des compétences : tuteur de stage, entre distance et proximité**

La place des professionnels de terrain dans l'encadrement des étudiants infirmiers est primordiale. Il n'est pas rare d'entendre un étudiant nous confier qu'il a rencontré durant son stage une infirmière et qu'il souhaite « *devenir la même infirmière* », car pour lui, cette professionnelle réunit toutes les valeurs, socles de son projet professionnel. Les infirmiers tuteurs sont quelquefois les premiers à écouter l'étudiant évoquer ses interrogations, ses doutes, ses incertitudes et ses confidences. Conjointement à cette mission d'écoute et de conseil portant sur les pratiques, les savoir-faire mais aussi sur le savoir-être de l'étudiant, ils sont également des acteurs essentiels pour l'apprentissage de la démarche de questionnement, et le développement de la posture réflexive. Ils formalisent à la fin de chaque stage leur évaluation sur un document officiel et y font apparaître leurs appréciations portant sur les points positifs et les axes d'amélioration, relevés lors de la période de stage. Ils apprécient chacune des dix compétences et cochent le degré d'acquisition de ces dernières (« *non pratiqué, non acquis, en cours d'acquisition ou validé* »<sup>18</sup>).

L'obtention du diplôme d'Etat est suspendue à cette validation de la totalité des dix compétences. Chacune des dix compétences comportent plusieurs items à valider. L'enjeu est de taille pour l'étudiant au cours de chaque stage. Certains nous parlent de la course à la validation des compétences. Pour le tuteur de stage, il est donc indéniablement à l'initiative de la remise en question de l'étudiant, de par son statut d'accompagnateur-évaluateur. Il accompagne l'étudiant pour qu'il fasse sens des situations vécues en stage, qu'il grandisse grâce aux différentes activités de soins, qu'il saisisse toutes les opportunités pour apprendre. Mais il est également évaluateur dans le remplissage de ce document à la fin du stage et donc implicitement tout au long du stage. Cette posture d'évaluateur le motive à

---

<sup>18</sup> Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession d'infirmier

engranger toutes les « preuves » pouvant être arguments et justifications pour éclairer son choix final au cours de l'évaluation, c'est-à-dire le remplissage du bilan final de stage. Le tuteur est donc impliqué comme « *interlocuteur dans une dimension relationnelle singulière, avec ses aléas, comportant des fonctions de guidance méthodologique et de témoin de progression donc d'évaluation.* » (Paul, 2009, p. 24)

L'infirmier accompagnateur du stagiaire est à la fois un facilitateur, un aidant, un collègue de demain pour le stagiaire, mais également un évaluateur, un professionnel pouvant sanctionner malgré les efforts fournis, mais pouvant aussi valoriser la progression de l'étudiant et louer le chemin parcouru durant la période de stage. Cette situation s'est imposée au tuteur avec le référentiel de 2009, ainsi que la durée des stages qui a doublé, passant de 4 à 5 semaines, à 5 à 10 semaines, voire 15 semaines en ce qui concerne le dernier stage de la formation (semestre 6). Le tuteur aide le stagiaire à construire son expérience, à faire sienne telle ou telle activité de soin et à y trouver du sens. A travers cet accompagnement, se trouve de nouveau l'enjeu phare de l'ingénierie de formation pour les étudiants infirmiers, celui de la réflexivité.

Nous comprenons donc que l'accompagnement ne se fait pas d'un côté et l'évaluation de l'autre. Il s'agit d'accompagner l'étudiant à apprendre à repérer les éléments constitutifs de la compétence, de le guider dans ses apprentissages, dans ses avancées, de lui permettre de s'autoévaluer avec justesse en le guidant dans ce travail périlleux, jour après jour. L'évaluation prendra donc naissance à partir des observations de l'étudiant sur sa propre pratique et seront reformulées, complétées par le tuteur car « *toute progression ne peut se faire qu'à partir d'éléments argumentés à partir de données repérables, factuelles, discutables, mises en discussion et objectivables* », comme précisé par André Chauvet. A travers ces différents éclairages à la fois conceptuels et pratiques, nous confirmons que le tuteur infirmier est particulièrement concerné par l'évaluation des dix compétences de l'étudiant. Il occupe une place prépondérante dans l'accompagnement de l'étudiant et plus particulièrement dans l'émergence de la posture réflexive à travers ses missions d'évaluation. « *L'évaluation, à moins d'assumer ses incohérences, ne peut se réduire à une opération réglée en totale extériorité à la personne concernée.* » (Paul, 2009, p. 25)



Tout au long de notre développement, au cours de ce chapitre, nous avons apporté quelques axes de compréhension concernant la question suivante : En quoi l'accompagnement lors de temps d'évaluation est-il propice au développement de la réflexivité ? Nous nous sommes notamment appuyés sur l'auteur **André Chauvet qui développe « le modèle de posture suivant : la logique de soutien et de mobilisation »**. Ce modèle de posture met en avant plusieurs visées : « *soutenir la réflexion et faciliter une posture réflexive.* » André Chauvet nous précise alors que l'accompagnateur en adoptant cette posture « pousse » l'apprenant à sortir de sa zone de confort et à resituer certains de ses apprentissages vers un approfondissement. André Chauvet nous parle d'engagement, ce qui fait résonnance avec les dires des tuteurs infirmiers de stage qui demandent à l'étudiant d'être « *acteur de sa formation* ». L'engagement de l'étudiant ne se décrète pas ; Il est rendu possible grâce :

- Au respect du rythme de l'étudiant dans ses perceptions et la compréhension de sa situation,
- A l'absence de « *détermination préalable* »,
- A un « **compagnonnage respectueux et néanmoins interrogateur** », selon André Chauvet.

L'infirmier accompagnateur de l'étudiant participe à des temps d'évaluation des compétences en stage. **Nous comprenons alors que ce travail de « *compagnonnage* » participe au développement de la posture réflexive et constitue également des temps d'évaluation.** Notamment pour mener à bien ces temps d'évaluation, le tuteur de terrain s'appuie sur le port folio de l'étudiant qui conjugue donc deux visées simultanément : Auto-formation et validation. Nous comprenons donc que réflexivité, évaluation et professionnalisation se conjuguent ensemble à travers le port folio infirmier. Toutefois, la dimension évaluative sous-tendue à l'utilisation du port folio pénalise le climat sécuritaire nécessaire pour l'étudiant pour un engagement vers une démarche réflexive via cet outil. La structuration rigide du port folio doit être compensée par un accompagnement empreint de souplesse, permettant de partir des besoins de l'étudiant et de le libérer un peu de l'enjeu de validation. En nous intéressant de plus près à la place des tuteurs infirmiers en stage, nous comprenons qu'ils sont à la fois facilitateurs, aidants, collègues de demain et évaluateurs. Ils ont donc comme le précise Maela Paul « *des fonctions de guidance méthodologique et de témoin de progression donc d'évaluation.* »

L'accompagnement de l'ESI pour l'aider à identifier ses axes de progression sous-entend une dimension évaluative. Accompagnement et évaluation sont liés pour faire émerger la posture réflexive.

Au regard du contexte de notre recherche, nous allons tenter de comprendre plus précisément le lien entre réflexivité et auto-évaluation.

### **2.3.1.2 Réflexivité et auto-évaluation : un processus complet et complexe**

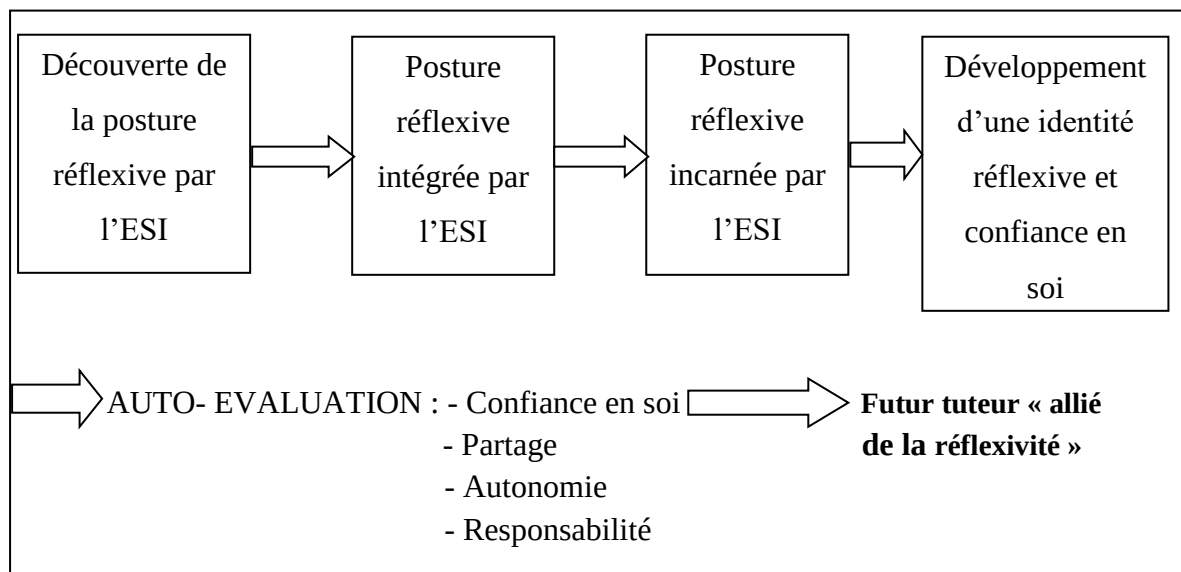
Selon Françoise Campanale, « *l'analyse réflexive et l'auto-évaluation sont des processus imbriqués.* » (Campanale, 2007, p. 71)

La posture réflexive comme nous l'avons énoncé précédemment permet à l'étudiant une remise en question, un questionnement sur ses activités, sur sa pratique et aboutit à une transformation grâce à une prise de distance. Cela induit le fait que l'étudiant réflexif prend conscience de ses compétences et s'« auto-situe » dans son cheminement d'apprentissage. Pour que la démarche soit bouclée, il y a donc nécessité pour la personne d'identifier des axes d'amélioration, de transformation. Il y a un avant et un après cette démarche d'analyse, de retour sur soi, « *de régulation* ». (Campanale, 2007, p. 73) « *L'analyse réflexive, qui signifie que l'objet de l'analyse est sa propre action, suppose une prise de distance d'avec son action, son analyse et une autoévaluation. L'analyse sans auto-évaluation n'est pas aboutie.* » (Campanale, 2007, p. 72)

En effet, selon Françoise Campanale, « *autoévaluer, c'est questionner la pertinence de ses représentations et stratégies et réorienter son référentiel d'action* ». (Campanale, 2007, p. 68-69) Le principe de la réflexivité est bien de s'attarder, de questionner, de trouver ou retrouver un sens modifié à sa pratique et pour sa pratique. Cela entraîne de fait une modification de ses préconçus, de ses représentations, comme nous avons pu l'évoquer précédemment. Le développement de la posture réflexive favorise la réflexion individuelle mais également collective. Le sujet se remodèle en fonction des échanges partagés, comme nous avons pu le démontrer. Et pour que cette réflexion soit porteuse de changements et de progression, chacun doit s'engager dans une autoévaluation. « *La posture réflexive suppose de savoir analyser sa pratique professionnelle et de vouloir l'autoévaluer. Cela permettra de faire aboutir l'analyse réflexive à la régulation qu'elle vise.* » (Campanale, 2007, p. 73)

Ainsi, l'autoévaluation possible grâce à la posture réflexive serait un déclencheur, un levier propice aux changements, au pouvoir de l'étudiant de choisir, de progresser, de comprendre et de s'affirmer dans ses choix. Cela serait un appui pour le développement professionnel et « *la régulation de sa pratique* » comme le souligne Françoise Campanale. « *La démarche réflexive et autoévaluative combine prise de distance, analyse et régulation de sa pratique.* » (Campanale, 2007, p. 74) Elle permet également de gagner en autonomie, de se positionner, de se responsabiliser. La responsabilité, l'autonomie sont également les principes soutenus par le référentiel infirmier de 2009, comme expliqué dans notre cadre contextuel. Alexandre Lhotellier nous invite à : « *Donner sens à l'auto-évaluation comme exercice de valorisation du jugement et comme entraînement à l'autonomie. Cet apprentissage paraît nécessaire pour que le sujet social puisse vivre sa responsabilité en sachant comment se situer avec des critères intériorisés.* » (Lhotellier, 1997, p.62)

Ainsi, nous pouvons compléter notre schéma précédent pour poursuivre notre travail d'illustration du concept de réflexivité, en y greffant celui de l'auto-évaluation.



**Schéma N° 3 : Illustration de la réflexivité et de sa dimension auto-évaluative, inspiré des concepts de Françoise Campanale et Alexandre Lhotellier, par Séverine Proust**

« *La réflexivité est au cœur de l'agir en situation et les modalités de la formation permettent d'accompagner cette construction.* » (Guillaumin, 2013, p. 84) Dans cette perspective de développement de la culture de la réflexivité, nous nous interrogeons alors sur sa place au sein du dispositif d'évaluation. Dans un premier temps, à ce stade de la recherche, nous nous contentons d'approfondir la réflexion en analysant de nouveau les

visées du portfolio en termes d'évaluation. Nous explorerons le dispositif d'évaluation (59 évaluations), en IFSI, ultérieurement.

L'arrêté du 26 septembre 2014 a modifié le port folio infirmier et a supprimé le caractère validant en lien avec l'écriture et l'analyse de situations de soins rencontrées durant les stages. Ainsi, l'étudiant relate et analyse à l'écrit une ou deux situations vécues durant chaque stage et ce travail ne participe plus à la validation des stages. Ce changement permet ainsi à l'étudiant de relater des faits et de les analyser sans être confronté au caractère validant de la démarche. Cela permet notamment à l'étudiant de se livrer sans ressentir le caractère paralysant ou stressant de l'évaluation. Ce passage à l'écriture est important pour la prise de conscience et la régulation individuelle, grâce à l'analyse accompagnée et partagée qui en découle. « *L'accompagnement réflexif et l'écriture sont essentiels à cette construction singulière (identitaire et altéritaire).* » (Guillaumin, 2013, p. 84) Ainsi, détaché du caractère d'évaluation, l'écriture et l'analyse des situations rencontrées permettent à l'étudiant qui s'en saisit, de progresser, de s'autoréguler, de s'autoévaluer. Nous pouvons donc affirmer que le port folio constitue, de ce point de vue, un outil facilitateur pour le développement de la posture réflexive et l'auto-évaluation, étape ultime issue de la démarche réflexive. En ce sens, l'auto-évaluation peut devenir une démarche conditionnée, un principe soutenu par le futur soignant.

L'autoévaluation s'inscrit dans un processus. Ce processus vise la recherche de sens et la mise en évidence de pistes de compréhension, pour la personne. L'autoévaluation permet la construction de son propre sens de l'action. La recherche de sens se construit à travers le regard des autres. Elle est suivie par une phase d'appropriation individuelle par l'analyse et la détermination de l'essentiel, puis la refonte de son « *propre système de référence* ».

Pour que la dimension auto évaluative de l'analyse réflexive puisse se développer et se mettre à l'œuvre et que les étudiants s'imprègnent de la démarche, des éléments sont à prendre en compte :

- Le climat, l'ambiance au sein du collectif
- L'instauration de cette démarche dans l'ingénierie de formation comme dynamique de fonctionnement
- L'inscription de cette philosophie dans un tout, un ensemble de contenus complémentaires et indispensables pour favoriser cette démarche d'analyse.

Françoise Campanale explique que « *le climat de confiance qui règne dans le groupe d'analyse de pratiques, l'échelonnement des séances sur une durée assez longue sont des facteurs importants.* » (Campanale, 2007, p. 73) Concernant la formation infirmière, ses moments de partage, de mise en exergue de nouvelles pistes de compréhension s'opèrent dans différents contextes et avec l'aide de plusieurs professionnels comme nous avons pu le mettre en évidence en lien avec la notion d'alternance intégrative. La transversalité liée à la diversité des acteurs du système et des lieux de formation, est à prendre en compte dans l'ingénierie de formation.

C'est grâce aux échanges que l'étudiant opère une refonte de ses représentations, évolue et laisse place à d'autres perspectives, d'autres angles de compréhension jusqu'alors absent de son prisme interne. « *Si l'autoévaluation ou la réflexivité est une démarche personnelle, délibérée, elle a besoin, pour se déployer, du regard, des interprétations des autres impliqués dans la même communauté de travail.* » (Campanale, 2007, p. 26) Les échanges collaboratifs sont ainsi autant de possibilités de mettre à disposition des autres, les éléments appréciateurs de sa propre pratique.

L'autoévaluation est également soumise à une autre condition que nous avons quelque peu explorée précédemment « *la volonté du sujet d'évoluer, de changer* ». (Campanale, 2007, p. 73) L'autoévaluation va remettre en question la pratique du sujet, va le contraindre à s'autocritiquer, mais surtout va entraîner une modification irréversible des fondements de sa pratique. « *La posture réflexive implique que la réflexion qui interroge, engage de l'autoévaluation au-delà du recul de l'après coup, avec de la distanciation, de la décentration, pour toucher sa pratique et ce qui la fonde.* » (Campanale, 2007, p. 72)

En nous appuyant sur Françoise Campanale, nous avons saisi le lien entre « *l'analyse réflexive et l'auto-évaluation* ». **L'auto-évaluation serait issue de cette démarche d'analyse sur sa propre pratique. Elle constitue selon l'auteure l'aboutissement de la démarche en faisant émerger « une réorientation de son référentiel d'actions et la régulation de sa pratique ».**

Catherine Guillaumin nous a orienté ensuite dans notre recherche concernant le lien entre le déploiement de la réflexivité et la formation en expliquant que « *les modalités de la formation permettent d'accompagner cette construction.* »

Dans la poursuite de l'analyse en lien avec l'utilisation du port folio et de sa visée réflexive, nous avons mis en évidence que depuis 2014, un arrêté a supprimé le caractère validant en lien avec la rédaction des analyses de situation du portfolio. Ainsi, l'enjeu de la validation supprimé, l'ESI peut se sentir plus libre dans la rédaction des situations vécues, et se livrer sur son ressenti. **L'écriture peut être un élément au sein de la formation infirmière facilitateur de l'analyse réflexive et de l'auto-évaluation.**

De plus, nous avons mis en lumière des « prérequis » pour que la dimension auto-évaluative de l'analyse réflexive se déploie pour l'ESI : le climat, l'ambiance au sein du collectif, mais aussi l'inscription de cette démarche comme fondatrice dans notre ingénierie de formation la rendant transversale, comme un fil conducteur-guide.

Enfin, nous avons souligné l'importance des échanges pour que la dimension auto-évaluative naisse à partir « *de l'interprétation des autres impliqués dans la même communauté de travail* », comme le souligne Françoise Campanale.

**Ce processus à l'œuvre est complexe dans la mesure où l'étudiant qui s'engage vers l'auto-évaluation sera bousculé dans « sa pratique et ses fondements ».**

Partant de ces éléments de compréhension concernant l'auto-évaluation, nous nous posons la question suivante : Comment cette dimension auto-évaluative peut-elle davantage s'inviter dans les dispositifs d'évaluation ?

### **2.3.2 La participation des étudiants au dispositif d'évaluation et ses conséquences sur la posture réflexive et la professionnalisation**

#### **2.3.2.1 Fonction formatrice et professionnalisante de l'évaluation**

Revenons tout d'abord sur une notion importante : la fonction formatrice et professionnalisante de l'évaluation. Dans le cadre de notre exercice professionnel, nous entendons fréquemment les formateurs ayant participé à des séances d'évaluation s'exprimer sur un fait indéniable : « *Avoir fait du formatif pendant l'évaluation.* » L'étudiant apprend pendant les séances d'évaluation. L'évaluation et le temps dédié à cette dernière ne se situe pas en dehors de la sphère d'apprentissage. Il s'agit bien d'un temps où, grâce à la confrontation avec ses propres compétences et acquisitions, l'étudiant se situe dans son processus d'apprentissage, prend conscience de ses marges de progression, de ses acquis et formalise ainsi le chemin parcouru. « *Les dispositifs d'évaluation peuvent*

*provoquer des effets de professionnalisation.* » (Jorro, 2007, p. 28) Ainsi, sans évaluation, l'étudiant ne pourrait pas se situer dans ses apprentissages, ses acquis et ses axes d'amélioration. « *L'évaluation constitue un instrument de la professionnalisation.* » (Bois, 2008, p. 152) Grâce à l'évaluation, l'étudiant se situe, s'autoévalue et prend conscience de son processus d'apprentissage. Cela participe aussi à son développement professionnel et au déploiement de sa posture réflexive. « *La fonction critique est progressivement intégrée au développement professionnel.* » (Jorro, 2007, p. 23) Rajoutons que l'évaluateur accompagne lors de temps d'évaluation et permet à l'étudiant de se saisir de ses axes d'amélioration, de s'autoévaluer. « *Les démarches évaluatives sont prometteuses lorsque les situations de co-évaluation donnent la possibilité au stagiaire de se situer lors d'entretien de co-évaluation et de réfléchir aux apprentissages nécessaires pour gagner une professionnalité.* » (Jorro, 2007, p. 29) Par exemple, la notion de co évaluation convie la professionnalisation lors des temps de régulation en stage, temps d'échanges mis en œuvre avec la présence de l'étudiant, du tuteur infirmier et du formateur. Ces temps de partage dans le milieu de la pratique participe à la professionnalisation, « *à la construction identitaire du stagiaire car ils sont régulateurs de compétences à développer, compétence visées dans le stage.* » (Bélair, 2007, p. 145-146) Se met alors en place un travail de médiation pour amener le stagiaire à s'autoévaluer grâce à la co-évaluation.

Que ce soit au sein du collectif de pairs ou avec l'ensemble des professionnels de terrain, l'accompagnement mis en œuvre vise une « *pratique réflexive partagée* ». (Mottier-Lopez, 2007, p. 158) Cette démarche permet à l'étudiant d'avancer même si le travail met en évidence des zones à éclairer, des points à approfondir. La réflexion permet le développement du positionnement professionnel. Cette activité partagée permet pour l'étudiant de « *s'auto-questionner* », et pour le collectif quelle que soit sa composition de « *s'inter-questionner par le moyen d'une réflexion critique et par une problématisation des objets soumis à réflexion et évaluation conjointe* ». (Mottier-Lopez, 2007, p. 158) Cette évaluation conjointe invite alors l'étudiant à se réorienter dans ses apprentissages, dans ses priorités, à redéfinir les contours de son projet professionnel, et surtout à en cerner les voies possibles et les objectifs d'apprentissage qui en découlent. Cette réorientation ne peut être définie à l'avance, elle est accompagnée. Le terme de réorientation signifie, dans ce contexte, redéfinition des axes d'apprentissage de la part de l'étudiant. L'étudiant pilote son projet et s'oriente vers les apprentissages souhaitables en fonction des découvertes du moment. Pour l'étudiant infirmier, cela lui permet, par exemple, de se dire qu'il doit

approfondir l'apprentissage de telles ou telles données physiopathologiques pour mieux comprendre pourquoi telles ou telles conduites thérapeutiques ont été décidées pour le ou les patient(s) qu'il prend en soin. Cette co-évaluation permet de « *déboucher sur une co-élaboration de projets de régulation favorables au développement professionnel.* » (Mottier-Lopez, 2007, p. 158)

Grâce à ces différents éclairages théoriques, nous comprenons qu'auto-évaluation, co-évaluation et professionnalisation sont intimement liées. **La professionnalisation prend racine dans le processus d'auto-évaluation soutenue par le collectif et donc par une démarche de co-évaluation, où l'étudiant, sujet de l'évaluation, est directement impliqué dans le dispositif et partie prenante de l'évaluation grâce à l'argumentation de ses points de vue et la place que le dispositif lui accorde.**

Ces moments de co-évaluation se déroulent presque exclusivement au sein des terrains de stage. Le dispositif d'évaluation au sein de l'ingénierie de formation à l'IFSI, impulsé par le référentiel de formation de 2009, comme nous l'avons déjà précisé, ne laisse guère de place à l'étudiant dans la conception des modalités évaluatives. Nous poursuivons notre recherche en apportant des éléments conceptuels et théoriques nous permettant de mieux comprendre comment l'ESI et le formateur-concepteur peuvent-ils ensemble être à l'initiative de modalités d'évaluation co-construites ?

En quoi la participation de l'ESI à cette démarche pédagogique peut-elle favoriser son auto-évaluation au profit de sa professionnalisation ?

La conception et la mise en œuvre partagées de l'évaluation peuvent-elles favoriser l'auto-évaluation de l'étudiant ?

Le pari audacieux basé sur la participation des sujets dans la conception des modalités certificatives de la formation est-il judicieux ?

Attardons-nous dans un premier temps sur les fonctions de l'évaluation.



Selon Michel Bois :

- « Elle participe à la construction de repères sur la profession sous forme de référentiels, de chartes, de règlements intérieurs qui lui permettent de saisir la valeur de son activité,
- Elle vient en appui au pilotage des dispositifs de professionnalisation,
- Elle aide à la structuration et à l'amplification du développement professionnel via l'auto-évaluation et la co-évaluation,
- Elle permet la reconnaissance institutionnelle liée à la certification. » (Bois, 2008, p. 152)

La description de ces différentes fonctions nous permet de comprendre que les temps d'évaluation participent effectivement à la professionnalisation des sujets en formation, mais qu'elle participe également au travail réflexif qui ne peut être abouti que s'il se poursuit par une auto-évaluation, comme vu précédemment. L'évaluation constitue une activité pédagogique à part entière. Tous les formateurs de l'IFSI s'entendent pour dire que les temps d'évaluation dans leur conception et leur réalisation sont très chronophages. Partant de nos constats et des éclairages théoriques concernant l'évaluation, nous soutenons les propos de Richard Etienne qui propose une « *autre pratique évaluative, plus innovante, moins macabre, pensée et voulue comme un moteur au service des apprentissages.* » (Etienne, 2016, p. 8)

Dans le prolongement de cette réflexion, il convient alors de nous interroger sur la finalité de l'évaluation. Quelle est la finalité de l'évaluation ? Vers quelle finalité souhaitons-nous tendre au regard de notre contexte actuel ?

#### **2.3.2.2 Evaluation : Temporalités et finalités**

Nous nous appuyons alors sur la réflexion de Jean-Marie De Ketele pour faire une distinction entre l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation pour l'apprentissage.

« *L'évaluation de l'apprentissage est définie comme une photographie des acquis des élèves à un moment donné grâce à l'utilisation de tests ou d'interrogations ou d'examens ; il s'agit de contrôle des acquis.* » (De Ketele, 2016, p. 22) Nous constatons que la plupart des évaluations dans le cadre des études à l'IFSI est centrée sur une évaluation de l'apprentissage avec restitution de connaissances. Les étudiants intègrent à un moment de

leur cursus, selon un calendrier prédéfini, des informations en lien avec l'unité d'enseignement et restituent leurs connaissances via un test écrit. Lorsque nous avons, en tant que formateurs, l'occasion de les questionner ultérieurement sur ces données, lors de temps d'étude de situations cliniques par exemple, nombreux sont en difficulté dans la mobilisation des connaissances, pourtant intégrées en amont.

*« L'évaluation pour l'apprentissage, lui, entend contribuer au processus continu des apprentissages des élèves en mettant en lumière non seulement les processus d'apprentissage développés, mais aussi ceux susceptibles d'être développés dans la suite de l'apprentissage. »* (De Ketele, 2016, p. 23) Nous percevons une temporalité de l'évaluation différente. *« L'évaluation de l'apprentissage »* a lieu à un moment T, alors que *« l'évaluation pour l'apprentissage »* s'inscrit plutôt dans un continuum, prenant en compte les évolutions et les progrès possibles. De plus, concernant l'évaluation, *« elle est « formative », dit Stobart (2011), si l'on entend par là qu'elle est centrée sur les interactions des élèves et des enseignants pendant le processus d'apprentissage. Mais elle est aussi et surtout formatrice, car elle vise à faire construire, par les élèves eux-mêmes, les critères qui permettront d'évaluer leurs productions et de déterminer leur progression possible. Une telle conception vise à développer chez l'élève des compétences à s'autoréguler. »* (De Ketele, 2016, p. 23) Cet éclairage rejoint grandement notre réflexion précédemment menée en lien avec la réflexivité et l'auto-évaluation. La visée de *« l'évaluation pour l'apprentissage »* est l'autorégulation. Autorégulation et auto-évaluation sont intimement liées. S'autoréguler permet à l'apprenant d'analyser ses propres compétences et surtout de prendre conscience et de définir ses axes de réajustement en vue de progresser. Anne Jorro définit *« la posture régulatrice de l'apprenant qui adopte une position investigatrice et réfléchit aux procédures et aux savoirs en jeu dans la réalisation de la tâche. Il s'interroge sur la démarche nécessaire pour réaliser la tâche. »* (Jorro, 2016, p. 60)

Ainsi, Jean-Marie De Ketele et Anne Jorro confirment le lien étroit entre réflexivité, auto-évaluation, autorégulation et *« évaluation pour l'apprentissage »*. Nous comprenons alors que permettre aux étudiants de participer au dispositif d'évaluation en choisissant les critères d'évaluation peut être une méthode judicieuse pour favoriser :

- **Le développement de la posture réflexive**
- **L'auto-évaluation et l'autorégulation.**

Dans la réflexion que nous soutenons en lien avec la participation des étudiants à l'élaboration des critères d'évaluation en collaboration avec les formateurs, il convient de préciser la place de chacun et le rôle de chacun.

### **2.3.2.3 Evaluation-accompagnement : place à la réciprocité**

Nous développons alors le paradigme de « l'évaluation-accompagnement » qui correspond en de nombreux points aux éclairages conceptuels précédemment mis en perspective au sein de notre écrit. *« Dans le paradigme de l'évaluation-accompagnement, la démarche évaluative est conduite à la fois par l'accompagnant et par l'accompagné, comme dans l'évaluation formatrice, et s'inscrit dans un cheminement et un partage. La double étymologie du concept d'accompagnement le traduit bien : cum panis, le partage du pain c'est-à-dire des ressources ; cum camino, le cheminement ensemble. »* (De Ketele, 2016, p. 26) **Cette définition met de nouveau en évidence la notion de réciprocité dans la relation pédagogique et nous renvoie vers la notion de posture. Dans ce type d'évaluation, la posture de contrôle est écartée et laisse place à « une posture de reconnaissance au travers des quatre dimensions suivantes à tenir conjointement : reconnaître l'autre, c'est le situer dans son parcours et son contexte ; reconnaître l'autre, c'est l'accepter tel qu'il est ; accepter l'autre, c'est le valoriser dans ses efforts ; reconnaître l'autre, c'est lui manifester des signes de reconnaissance. »** (De Ketele, 2016, p. 26) L'évaluation n'est plus centrée sur « les produits », les résultats, les classements mais sur « des processus, un accompagnement, des référentiels ouverts. » (De Ketele, 2016, p. 27)

Ces éclairages mettent de nouveau en évidence l'importance de la posture de l'accompagnateur, les échanges au sein du collectif et leur impact sur les apprentissages de chacun et sur le développement de la posture réflexive. Anne Jorro nous parle d'une « attitude de bienveillance et d'exigence. Lorsque l'évaluateur intervient auprès de l'apprenant, il prend soin de souligner les points de réussite mais, en même temps, il pointe des enjeux d'amélioration. » (Jorro, 2016, p. 56)

De plus, pour qu'une évaluation soit partagée par plusieurs acteurs aux statuts différents, il convient de contractualiser cette activité. Chacun doit connaître les modalités, son rôle à jouer, « les règles du jeu ». *« De ce point de vue, une situation d'évaluation partagée suppose des objectifs connus, des critères appropriés par les apprenants, des conditions de réalisation de la tâche précisées, des modalités correctives et des feed back mis en*

*œuvre... »* (Jorro, 2016, p. 54) Cet extrait souligne la nécessité de sortir de l'évaluation pouvant être perçue comme piégeante en partageant toutes les dimensions liées au dispositif avec les sujets en formation : Sa conception, sa finalité, sa réalisation, et son analyse post-réalisation.

Nous proposons, pour aller jusqu'au bout de notre réflexion, que l'appropriation des critères se fasse grâce à la participation des étudiants à la définition de ces derniers. Nous proposons de mieux comprendre l'enjeu autour des critères d'évaluation partagés et partageables.

#### **2.3.2.4 Evaluation : levier du développement de la posture réflexive**

Partant des éclairages précédents qui nous ont permis de comprendre que l'évaluation est une activité pédagogique à part entière, nous comprenons qu'il s'agit d'un levier pour le développement de la posture réflexive et de l'auto-évaluation, pierre angulaire de notre ingénierie de formation, au regard du contexte actuel de l'exercice infirmier. Ainsi, cela permet d'entrevoir *« la possibilité de travailler à la co construction d'une référence à partir de laquelle la fonction critique peut s'exercer. Dans cette perspective, l'évaluation formative permet de clarifier les repères utiles à la réalisation de la tâche. Avec ces balises, l'apprenant peut agir et confronter sa production à ce qui est attendu (le souhaitable). »* (Jorro, 2016, p. 55) Ainsi, selon l'auteure, l'étudiant infirmier est plongé dans une démarche de recherche des critères de qualité en lien avec la réalisation de telle ou telle activité de soins, ou telle ou telle analyse de situation clinique. Il détermine par lui-même les éléments incontournables et s'interroge sur la pertinence de ces derniers. Cette démarche permet à *« l'apprenant de se penser par lui-même »* (Jorro, 2016, p. 57), de s'interroger sur les incontournables, de se questionner et nourrit donc pleinement la démarche réflexive.

Le partage de critères d'évaluation rejoint la notion développée par Jean-Marie Barbier qui s'appuie sur Richard Etienne : *« l'évaluation instituée »* (Etienne, 2016, p. 104). Selon l'auteur, il s'agit de la *« seule évaluation à mériter une place en éducation et formation, car le jugement de valeur est alors prononcé en s'appuyant sur des critères qui sont eux-mêmes présentés et explicités. »* (Etienne, 2016, p. 104) Faire participer les étudiants à l'élaboration des critères d'évaluation leur permet donc de mettre en évidence quelles sont les éléments théoriques et pratiques indispensables pour pouvoir répondre à l'activité en question. Cela contraint donc l'apprenant à identifier ce vers quoi il doit orienter ses

apprentissages pour pouvoir être compétent, pouvoir réaliser l'activité et se savoir compétent dans la réalisation de cette activité. La collaboration autour de la détermination des critères va participer à la co-évaluation *« qui va précéder et fonder l'auto-évaluation qui est instaurée plus comme un but à atteindre que comme un principe de base...Ce qui est attesté dans l'évaluation n'est pas ce qu'ils ont appris mais ce qu'on leur a enjoint d'apprendre. »* (Etienne, 2016, p. 107) Ainsi, l'évaluation devient un élément moteur de l'apprentissage car elle inclut via cette modalité une phase de questionnement, d'analyse pour déterminer des critères pertinents. *« Il semble que le moyen le plus efficace dans le développement des compétences ne soit pas la reproduction de l'exercice, mais bien plutôt l'analyse de l'action. »* (Etienne, 2016, p. 108)

Nous avons, au cours de ce chapitre, précisé la fonction professionnalisante de l'évaluation. L'étudiant apprend pendant les temps d'évaluation car il est confronté à ses propres compétences et acquisitions. De ce fait, il s'auto-situe dans son processus d'apprentissage, prend conscience de ses marges de progression. Tous ces éléments participent à son auto-évaluation. **Anne Jorro nous explique que « les dispositifs d'évaluation peuvent provoquer des effets de professionnalisation. »**

Nous nous sommes appuyés sur les arguments de Anne Jorro qui nous explique que les situations de co-évaluation permettent à l'étudiant *« de réfléchir sur ses apprentissages »*. Lucie Mottier-Lopez nomme cette démarche *« évaluation conjointe »* basée sur le questionnement entre les interlocuteurs et une réflexion partagée et critique. **Ces démarches d'évaluation nommées par l'une co-évaluation, par l'autre évaluation conjointe ont une finalité commune : « la réorientation de l'étudiant dans son processus d'apprentissage », c'est-à-dire la redéfinition de la part de l'étudiant d'objectifs d'apprentissage, propices à la professionnalisation, soit une auto-évaluation.**

Nous remarquons que ces temps de co-évaluation se déroulent principalement au sein des terrains de stage. Ainsi, nous avons proposé des éléments conceptuels et théoriques ouvrant les portes de l'IFSI, à la co-évaluation. Comment l'ESI et le formateur-concepteur peuvent-ils ensemble être à l'initiative de modalités d'évaluation co-construites ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons redéfini les fonctions de l'évaluation : **Elle participe selon l'auteur Michel Bois, à la professionnalisation des sujets en formation, mais aussi au travail réflexif, à l'auto-évaluation et au « développement professionnel via l'auto-évaluation et la co-évaluation ».**

**Jean-Marie De Ketele nous a proposé le principe de « l'évaluation pour l'apprentissage » :** Ce principe oriente l'évaluation vers une évaluation-processus et nous fait concevoir l'évaluation non plus à un moment T, mais comme une démarche s'inscrivant dans un continuum *«prenant en compte les évolutions et les progrès possibles »*. **Ce même auteur nous explique alors que l'évaluation devient formatrice « car elle vise à faire construire, par les élèves eux-mêmes, les critères qui permettront d'évaluer leurs productions et de déterminer leur progression possible. Une telle conception vise à développer chez l'élève des compétences à s'autoréguler. »**

Ainsi, grâce à une *« posture investigatrice »*, comme précisé par Anne Jorro, *« l'évaluation formatrice »*, *« évaluation pour l'apprentissage »*, permet :

- Le développement de la posture réflexive
- L'auto-évaluation et l'autorégulation.

Cette manière de procéder nous renvoie de nouveau à la notion de posture de l'évaluateur. Pour mieux comprendre, **Jean-Marie De Ketele nous décrit « l'évaluation-accompagnement où la démarche évaluative est conduite à la fois par l'accompagné et par l'accompagnant et s'inscrit dans un cheminement et un partage. »** Tous les aspects de l'évaluation sont partagés avec l'étudiant (finalité, conception, réalisation, analyse post-évaluation).

Tous ces éléments conceptuels nous permettent d'entrevoir le fait qu'à travers l'évaluation, l'étudiant peut s'interroger sur les incontournables en lien avec telle ou telle activité professionnelle, et que cela vient nourrir la démarche réflexive et l'ancrer.

Enfin, nous comprenons que le montage partagé de l'évaluation entre étudiants et formateurs permet à l'étudiant de s'inscrire dans cette démarche de questionnement, d'interroger la compétence, d'émettre des hypothèses, grâce au travail d'identification des critères et indicateurs permettant d'affirmer que le but est atteint, que l'activité réalisée est adaptée, et de faire émerger des réajustements nécessaires constituant le socle de son autorégulation et de son émancipation. *« C'est ainsi le gage de l'autonomisation par la pratique de la co-évaluation en vue d'une pratique d'auto-évaluation permettant le*

*pilotage des apprentissages ou de la formation, et surtout l'émancipation de celle ou celui qui apprend et se forme. » (Etienne, 2016, p. 111)*

## **2.4 PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE**

Notre réflexion est née de plusieurs constats en lien avec l'étude de différentes réformes concernant la formation en IFSI.

- ❖ La réforme du 31 juillet 2009 en lien avec la refonte du référentiel infirmier :

Nous avons mis en lumière une principale contradiction issue du référentiel infirmier de 2009 :

La priorité donnée au développement de la réflexivité associée à un dispositif de certification très normatif, peu enclin à l'émergence d'un auto-questionnement concernant ses propres compétences.

- ❖ La réforme du 8 mars 2018 en lien avec le nouveau mode de recrutement des étudiants infirmiers :

Cette réforme de 2018 a modifié les conditions de recrutement. L'équipe pédagogique observe et analyse des changements en termes d'engagement vers la formation et le métier. Notre accompagnement et ses modalités sont impactés, notamment dans le suivi de groupes d'étudiants très hétérogènes.

De plus, nous avons mis en exergue d'autres éléments contextuels, points de départ de notre recherche :

- Les changements continus et les évolutions constantes au sein du monde de la santé amenant le professionnel à évoluer dans un environnement empreint d'incertitudes,
- Un accès à la connaissance différent et la forte probabilité pour l'étudiant infirmier d'avoir recours à la formation tout au long de la vie, au sein de son parcours professionnel,
- La place centrale de « *l'autodétermination* » dans les choix opérés au sein des parcours professionnels.

Dès lors, ce cadre contextuel, nous a permis de pointer la réelle nécessité, pour l'infirmier de ce jour et de demain, d'entretenir une démarche de questionnement sur ses propres compétences, et de développer une posture réflexive, pour une prise en soin sécuritaire et ajustée des patients.

Cette étude contextuelle nous a amené à formuler le problème sous forme d'une question de départ :

**En quoi le dispositif de formation en IFSI peut-il concevoir le développement de la réflexivité comme une priorité, tout en respectant le référentiel de certification imposé ?**

La mise en relief du cadre contextuel et l'émission de cette question de départ, nous a permis d'orienter notre recherche vers notre phase de conceptualisation.

Nous avons centré notre étude sur les concepts suivants :

- ✓ *L'accompagnement* de l'étudiant dans le développement de sa posture réflexive
- ✓ *La réflexivité*
- ✓ *L'évaluation* et plus particulièrement *l'auto-évaluation*.

Avant de nous engager sur les éclairages conceptuels, nous avons fait un focus sur *l'ingénierie de formation* et plus particulièrement sa phase d'analyse.

A l'issue de la problématisation, nous pouvons admettre que :

➤ Concernant l'ingénierie de formation et sa phase d'analyse :

Le monde incertain, notamment dans le domaine de la santé, nous invite à nous attarder davantage sur la phase d'analyse, première phase de l'ingénierie de formation, selon le modèle théorique de Thierry Ardouin.

Désormais, la phase d'analyse prend toute son importance, de manière à :

- ✓ Ajuster notre démarche régulièrement au regard du contexte c'est-à-dire des exigences du système de santé et de l'activité infirmière,
- ✓ Anticiper les besoins futurs des apprenants et des recruteurs.



➤ Concernant l'accompagnement de l'étudiant en soins infirmiers vers le développement de la posture réflexive :

Tout d'abord, même si le projet de l'étudiant n'est pas celui de devenir infirmier, **nous accompagnons un projet quel qu'il soit**, et nous nous inscrivons dans la valorisation du « projet-processus ». Selon Weil, « *le concept de projet est indissociable du concept d'accompagnement* ».

De plus, cet accompagnement concerne de nombreux acteurs. Philippe Perrenoud nous précise, en effet, que « *la formation réflexive traverse l'ensemble du programme de formation.* »

Enfin, cela convoque la question de **la posture de l'accompagnateur**. Plusieurs principes sont retenus pour favoriser le développement de la posture réflexive :

- **Etre soi-même, en tant qu'accompagnateur inscrit dans une posture réflexive :**  
« *abandonner ses certitudes* » selon Laurence Cornu, et être animée par une dimension réciproque : Favoriser « *La réciprocité dans l'interpellation des singularités* », comme expliqué par Maela Paul,
- **Convoquer « La logique de soutien et de mobilisation pour soutenir la réflexion et faciliter une posture réflexive », c'est-à-dire favoriser « un compagnonnage respectueux et néanmoins interrogateur »,** selon André Chauvet,
- Privilégier la co-construction et s'inscrire dans un « *pilotage du processus* et délaisser « *la centration sur les contenus* », selon Maela Paul.

➤ Concernant la réflexivité :

▪ **Une ressource :**

L'hétérogénéité des groupes présentée lors de notre phase contextuelle représente un atout pour la co-construction par la confrontation d'idées, et « *un conflit des interprétations* » qu'elle permet. Cette hétérogénéité permet, selon Hervé Breton et Maela Paul, « *un co-développement émancipatoire* », en fonction de la posture adoptée par l'accompagnateur.

▪ **Un principe :**

Le maître-mot pour le développement de la posture réflexive de l'étudiant infirmier est le « **partage** », comme énoncé par Maela Paul. Ce partage au sein d'un collectif permet la construction d'une réflexion commune, socle d'un capital de connaissances et d'expériences, coffre-fort du collectif, construit au fil des échanges.

▪ **Une condition :**

La conception au sein de l'ingénierie de formation d'espaces et de temps répétés, propices au partage est nécessaire. Hervé Breton nous explique que la réflexivité pour se développer doit être **soumise à un entraînement**. « *Chaque professionnel dispose d'un potentiel réflexif qu'il actualise, qu'il développe ou qu'il épuise.* » (Breton, 2009, p. 59)

➤ Concernant l'évaluation et l'auto-évaluation :

**La réflexivité n'est aboutie que si une phase d'auto-évaluation s'en suit.** L'auto-évaluation permet « *une réorientation de son référentiel d'actions et une régulation de sa pratique* », selon Françoise Campanale.

Les temps d'évaluation sont des moments au cours de la formation qui favorisent la professionnalisation et sont nécessaires à l'étudiant pour se situer dans son processus d'apprentissage. « *Les dispositifs d'évaluation peuvent provoquer des effets de professionnalisation.* » (Jorro, 2007, p. 28)

Evaluation et professionnalisation sont donc deux concepts liés : « **L'évaluation constitue un instrument de la professionnalisation.** » Cette démarche d'auto-évaluation est renforcée lors de situations de « *co-évaluation* » ou « *d'évaluation conjointe* », car elles permettent à l'étudiant de se réorienter et d'amorcer un travail réflexif propice à son développement professionnel.

**Nous retenons notamment « l'évaluation pour l'apprentissage » et « l'évaluation formatrice », comme modalités évaluatives propices au développement de la posture réflexive car :**

- « **L'évaluation pour l'apprentissage prend en compte les évolutions et les progrès possibles** », selon Jean-Marie De Ketele. Cela nous laisse entrevoir une temporalité particulière de l'évaluation : un avant, un pendant et un après l'évaluation, donc « **une évaluation-processus** »

- « **L'évaluation formatrice** », concept développé par Anne Jorro, grâce à la nécessité pour l'étudiant d'adopter « une posture **investigatrice** », favorisant le questionnement et l'auto-évaluation.

Toutes ces méthodes d'évaluation appelées « *co-évaluation, évaluation conjointe, évaluation pour l'apprentissage ou évaluation formatrice* » se rencontrent sur leur finalité :

- Favoriser **l'émancipation individuelle** et la possibilité « *de piloter ses apprentissages* », grâce à une posture réflexive.

L'évaluation formatrice serait la pierre angulaire de notre dispositif d'évaluation car elle admet **la participation des étudiants à la conception du dispositif d'évaluation** dans sa globalité (finalité, conception, réalisation, analyse post-évaluation), et ainsi favorise l'émergence et l'installation d'une posture réflexive.

Les équipes pédagogiques en IFSI sont-elles prêtes pour amorcer ce changement de paradigme concernant le dispositif d'évaluation ?

Ceci nous amène à nous interroger sur les pratiques pédagogiques des formateurs-concepteurs et leur posture, mais aussi sur les pratiques institutionnelles qui permettent via l'évaluation le développement de la posture réflexive de l'étudiant.

Nous nous entendons alors sur la question de recherche suivante, qui fera l'objet de notre enquête auprès des formateurs-concepteurs en IFSI, à l'heure où le référentiel actuel de formation est rediscuté en vue de l'émission d'une nouvelle version annoncée pour 2024 :

**Quels sont les dispositifs d'évaluation conçus ou à concevoir  
par les formateurs-concepteurs en IFSI afin de favoriser  
le développement de la posture réflexive de l'ESI ?**

Notre hypothèse générale est donc la suivante :

Les dispositifs d'évaluation incluant les étudiants infirmiers dans leur conception seraient un levier pour le développement de leur posture réflexive.

## 3 CADRE DE RECHERCHE : L'ENQUETE SUR LE TERRAIN

### 3.1 CHOIX DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE

#### 3.1.1 Les objectifs de l'enquête

Suite à l'émission de notre question de recherche, nous pouvons maintenant énoncer les objectifs de notre enquête.

##### Objectif global :

Nous cherchons à comprendre comment les formateurs-concepteurs s'approprient le temps de **l'évaluation** pour en faire un moteur du développement de **la posture réflexive** (Perrenoud) de l'étudiant en soins infirmiers.

Cela nous permettra également de mieux saisir comment ils situent le développement de la posture réflexive, au sein de leur ingénierie de formation.

##### Objectifs opératoires ou spécifiques :

Concernant l'accompagnement, nous nous appuyons notamment sur deux auteurs grâce à notre cadre conceptuel : Maela Paul et André Chauvet. Grâce à ces deux auteurs, nous avons compris que l'accompagnement à la posture réflexive est favorisé par :

- « ***Une dimension réciproque dans la relation pédagogique*** », selon Maela Paul,
- « ***Une logique de soutien et de mobilisation*** », selon André Chauvet.

Nous cherchons donc concrètement à mettre en lumière ces éléments évocateurs d'un accompagnement à la posture réflexive, au sein d'une part de la posture du formateur et d'autre part dans sa conception, au sein de l'ingénierie de formation.

Enfin, nous cherchons à mettre en évidence des pratiques en lien avec l'évaluation, précisément « *l'évaluation formatrice* », soit « *l'évaluation pour l'apprentissage* », soutenue par Jean-Marie de Ketele et Anne Jorro, et le lien qui est établi entre évaluation et posture réflexive pour les formateurs-concepteurs.

Dans cette perspective, nous cherchons à savoir si la participation des étudiants à la conception des dispositifs d'évaluation peut être envisageable ou est envisagée par les formateurs-concepteurs. Nous cherchons à savoir quelles sont les manières de faire et les représentations des professionnels. Est-ce que cette démarche est déjà investie ou peut être investie dans certains instituts de formation ?

Cela nous permettra de recueillir des données en lien avec les avantages, les freins, les leviers identifiés par les formateurs-concepteurs concernant les différents dispositifs d'évaluation utilisés.

**Ces objectifs nous permettront de repérer concrètement à travers les propos des informateurs la place laissée à l'étudiant et le développement de sa posture réflexive, au sein du dispositif d'évaluation, de la conception à la restitution en passant par la réalisation.**

### **3.1.2 Choix des informateurs**

Dans un second temps, nous ciblons les critères d'inclusion des « *informateurs* ».

Notre champ d'activités concerné par notre enquête est celui de la formation, plus précisément de la formation en soins infirmiers.

Comme expliqué précédemment, nous retenons la mise en œuvre d'une **enquête qualitative** auprès des **formateurs-concepteurs**, cadres de santé ou non. Le diplôme de cadre de santé n'est pas exigé pour les personnes enquêtées. En effet, le travail réel pour les formateurs, qu'ils soient cadrés ou non, est similaire d'un professionnel à un autre, d'un point de vue de ses missions.

Nous décidons de nous orienter vers trois formateurs-concepteurs issus de **structures différentes, plus précisément issus de trois organismes de formation d'un même département**. Selon Jean-Claude Kaufmann, il convient de « *bien choisir ses informateurs* ». « *Informateur* » est le terme utilisé par Jean-Claude Kaufmann pour désigner les personnes interviewées. (Kaufmann, 2016, p. 43)

Nous ciblons **trois OF différents** car ces trois instituts ont des **organisations de travail différentes**, des façons de fonctionner différentes. Nous savons, par exemple, que la taille des promotions, donc des groupes d'étudiants suivis, varient d'un institut à un autre : 186 pour le premier, 50 pour le deuxième et 160 pour le troisième. Nous posons l'hypothèse

que les manières de faire et d'accompagner et peut-être d'évaluer sont différentes en fonction aussi de la taille de la promotion. Nous savons que le suivi des promotions est différent d'un établissement à un autre. Pour l'établissement 2, le suivi se fait par des responsables de promotion différents pour chaque année scolaire. Pour les établissements 1 et 3, les mêmes responsables de promotion assurent le suivi de la promotion sur les trois ans de formation. Ces trois professionnels évoluent de fait dans des environnements différents, ne serait-ce en lien avec la taille de leurs équipes.

D'autres critères d'inclusion sont à prendre en compte. Tout d'abord, **la durée d'exercice en tant que formateur au sein d'un IFSI sera variable d'un professionnel à un autre.** Il s'agit donc d'une exigence retenue. Nous mènerons donc un entretien auprès de deux formateurs-concepteurs exerçant chacun depuis plusieurs années dans un IFSI, et un entretien auprès d'une formatrice qui a débuté son exercice professionnel depuis peu de temps, au sein d'un IFSI. Cela nous permettra de diversifier les données recueillies et d'avoir la vision d'une formatrice, nouvellement arrivée dans le domaine de la formation et ayant donc un contact avec le terrain récent. Ces trois professionnels ont tous une connaissance satisfaisante de leur environnement de travail.

Nous faisons le choix, au regard du temps imparti dans le cadre de notre recherche et de ses délais, **d'interviewer seulement trois professionnels.** Nous ciblons ce chiffre car nous souhaitons nous familiariser humblement avec la démarche d'enquête et sa méthodologie, et en faire émerger un travail d'analyse sans être bousculée par une pression inutile qui aurait été liée à un nombre trop important d'entretiens à exploiter. De plus, cette méthode qualitative n'est pas vouée à amasser une quantité de données, mais plus à faire évoluer le chercheur dans sa pensée, à réorienter son cadre théorique, à s'ouvrir à d'autres hypothèses.

Enfin, il est à noter que **notre relation professionnelle varie d'un « informateur » à un autre.** En effet, nous pouvons dire que nous connaissons très bien un « *informateur* » car nous avons été collègues de travail au sein du même établissement, il y a déjà plusieurs années. Nous ne connaissons pas le premier « *informateur* », ce sera donc notre première rencontre avec ce dernier. Concernant notre troisième « *informateur* », nous la connaissons depuis peu de temps, environ un mois. Cette dernière fait partie de notre équipe depuis quelques semaines, mais le travail privilégié en distanciel ne nous a pas permis de tisser des liens plus approfondis toutes les deux. A ce niveau-là, les échanges seront donc d'un côté, privilégiés par la relation professionnelle antérieure entretenue avec l'un, moins

facilités lors de la première rencontre avec l'autre et donc peut-être plus impartial, et enfin, se situant entre ces deux curseurs, avec la troisième personne, car nous n'avons pas encore eu d'échanges très approfondis ensemble.

Nous espérons, quelles que soit les imperfections présentes pour mener ces entretiens, au regard de notre manque d'expérience évident, pouvoir recueillir des données en lien avec l'accompagnement au développement de la posture réflexive et son inscription lors des temps d'évaluation.

| <i>Prénoms</i>                                                                                | <b>Michel</b> (présentiel)                                                                       | <b>Landry</b> (présentiel)                                                                                | <b>Juliette</b> (présentiel)                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Taille de promotion et de l'équipe pédagogique, statut public ou privé</i>                 | Promotion avec 186 étudiants, 27 formateurs, statut public                                       | Promotion avec 50 étudiants, 9 formateurs, statut public                                                  | Promotion avec 160 étudiants, 21 formateurs, statut privé                    |
| <i>Nombre d'année d'exercice en tant qu'IDE</i>                                               | 12 ans                                                                                           | 20 ans                                                                                                    | 11 ans                                                                       |
| <i>Diversité des expériences en tant qu'IDE</i>                                               | SMUR / SSPI / réanimation adulte, réanimation pédiatrique, urgences dont urgences psychiatriques | Réanimation pédiatrique, urgences, infirmier libéral, chirurgie cardiaque, réadaptation cardio-vasculaire | Pôle tête et cou (neurologie vasculaire, éducation thérapeutique du patient) |
| <i>Nombre d'année d'exercice en tant que formateur-concepteur</i>                             | 8 ans                                                                                            | 7 ans                                                                                                     | 3 mois                                                                       |
| <i>Diversité des expériences en tant que formateur-concepteur</i>                             | IFSI / IFA / CESU / Attestation Universitaire en simulation / FC (ambulancière)                  | IFSI / Formateur AFGSU / Mise en place et pilote du projet simulation à l'IFSI                            | IFSI                                                                         |
| <i>Caractéristique organisationnel : suivi des promotions sur les trois ans de formation.</i> | Les promotions sont suivies par les mêmes responsables de promotion.                             | Les responsables de promotion peuvent varier d'une année à l'autre, selon les vœux des formateurs.        | Les promotions sont suivies par les mêmes responsables de promotion.         |

**Tableau N° 4 : Tableau récapitulatif présentant les différents informateurs, filière initiale commune, infirmière**



### 3.1.3 Choix des outils de l'enquête

Dans un premier temps, nous ciblons la nature de l'enquête.

Une **enquête qualitative** auprès des **formateurs-concepteurs**, cadres de santé ou non est envisagée. Le type de données recherchées correspond, en effet, à l'utilisation d'un outil nous permettant d'appréhender finement des pratiques et des représentations des professionnels. *« Ce que nous recueillons tendra vers la compréhension de phénomènes dans leur complexité. Il s'agit donc d'une approche compréhensive, qui cherche à inscrire l'agir dans du réel, à côté d'une théorie avérée. »* (Bodin-Cheneveau, 2019, p. 149)

Pour éclairer notre problématique par des pistes de compréhension, nous utilisons la méthode de recueil de données par entretien, plus précisément **entretien compréhensif**. L'entretien permet un échange entre deux personnes. Il permet d'instaurer une mise en confiance grâce à la préservation d'un environnement intime, privé et son caractère confidentiel. *« Pour parvenir à s'introduire dans l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur, l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. »* (Kaufmann, 2016, p. 51) Pour s'orienter vers une production de connaissances la moins impactée possible par nos convictions engrangées au fil de nos recherches théoriques, nous essayons donc de nous laisser aller au lâcher prise, pour nous maintenir dans une position neutre face aux propos et propositions de nos interlocuteurs, tout en maintenant un état de vigilance pour pouvoir poser « la » question en fonction des dires de ces derniers. Cette question bien souvent non présente en amont dans la grille d'entretien permet de faire naître les meilleures pistes de compréhension. *« La grille des questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif. »* (Kaufmann, 2016, p. 43) Dans cette ouverture à la souplesse, nous nous autorisons les relances permettant d'approfondir certains points. Ce type d'entretien a *« l'avantage, en plus des questions plus ouvertes, d'autoriser les relances de la part de l'enquêteur, en cours d'échange, pour favoriser des développements explicatifs ou générateurs d'idées nouvelles ou imprévues. »* (Bodin-Cheneveau, 2019, p. 149) Nous souhaitons, en effet, comprendre des modes d'actions, des façons de faire, des représentations, le sens que les professionnels donnent à leurs pratiques, et ce en préservant un contexte libre pour la parole, c'est-à-dire une liberté d'expression.

Nous nous appuyons également sur Pierre Vermersch car nous décidons d'introduire deux questions d'explicitation à l'intérieur de cet entretien compréhensif, soit une question d'explicitation en lien avec l'accompagnement à la posture réflexive, et une question en lien avec la conception d'une évaluation. Ces deux questions ont pour objectif une exploration très ciblée des manières d'agir, car elles permettent la description précise par les professionnels d'une situation de travail choisie par ces derniers. Ces questions d'explicitation *« ont l'avantage de viser une exploration ciblée des savoir-agir, par l'intermédiaire de la narration précise et factuelle d'une situation de travail délimitée dans l'espace et dans le temps. »* (Bodin-Cheneveau, 2019, p. 151) En privilégiant davantage les questions d'approfondissement commençant par *comment*, plutôt que *pourquoi*, *« l'informateur »* est encouragé à décrire précisément, à se « replonger » dans la situation. *« Il s'agit d'obtenir de lui qu'il se mette en « évocation » (Vermersch, 1994), c'est-à-dire revive en quelque sorte la situation déjà vécue. »* (Bodin-Cheneveau, 2019, p. 151)

### **3.1.3.1 Elaboration de notre grille d'entretien**

Notre grille d'entretien demeure assez généraliste, mais se veut également précise pour pouvoir cibler les focus de la recherche. Nous pourrions dire que notre grille est construite dans le but de mener des **entretiens qualifiés de semi-directifs**. *« L'entretien semi-directif permet de combiner questions ouvertes et fermées, interrogations générales très précises. Il autorise les relances, la reformulation des questions, l'improvisation de questions nouvelles et l'adaptation de l'ordre et de la nature des questions en fonction des réponses fournies par l'interviewé et du déroulement de l'entretien, tout en maintenant l'échange dans un cadre prédéfini. »* (Cohen, 1999) Comme le dit Jean-Pierre Kaufmann, nous cherchons à *« déclencher une dynamique de conversation. »* (Kaufmann, 1996, p. 44)

Cette méthode est avant tout une rencontre que nous pourrions qualifiée de symbolique, marquant particulièrement la recherche menée, permettant son enracinement dans les pratiques. C'est le temps de la rencontre avec le terrain, la pratique, les dires des professionnels, et la confrontation de nos lectures avec ce que nous pourrions appelée la « vraie » vie. Nous nous appuyons sur Jean-Claude Kaufmann pour préciser un point important concernant la méthodologie choisie et sa finalité : *« Les méthodes qualitatives ont davantage vocation à comprendre, à détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques, qu'à décrire systématiquement, à mesurer ou à comparer... »* (Kaufmann, 2016, p. 26)

Cette méthode permet d'obtenir des données sur le thème ou les thèmes ciblés, en l'occurrence dans le cadre de notre recherche **le lien entre la posture réflexive et l'évaluation**, tout en laissant une certaine liberté aux « informateurs », pour développer leurs points de vue via des réponses détaillées. « *L'enquêteur doit s'approcher du style de conversation sans se laisser aller à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants. L'idéal est de rompre la hiérarchie sans tomber dans une équivalence des positions : chacun des deux partenaires garde un rôle différent.* » (Kaufmann, 2016, p. 47)

### **3.1.3.2 Les étapes de l'entretien**

#### **3.1.3.2.1 La phase d'ouverture de l'entretien**

La phase de **contractualisation** au début de l'entretien est essentielle. Nous présentons ainsi les modalités de l'entretien ainsi que sa finalité à l'informateur dès le début. Cela permet d'apporter des réajustements, si nécessaire au cours de l'entretien, sans créer chez la personne interviewée un effet de surprise pouvant entraîner un repli ou une méfiance pénalisant le débat engagé. Cette phase de contractualisation permet de préciser notamment « *le contrat de recherche* »<sup>19</sup> :

- La durée de l'entretien fixée à 60 minutes maximum
- La confidentialité de l'entretien
- L'enregistrement de l'entretien pour en faciliter sa transcription fidèle et son analyse
- La possibilité pour « *l'informateur* » de refuser de répondre à certaines questions
- La possibilité de recadrer le débat pour l'enquêteur si nécessaire.

Puis, nous invitons les « *informateurs* » à se présenter, c'est-à-dire à présenter brièvement leur **parcours professionnel**. Cette phase est importante dans le sens où des liens peuvent être établis entre les caractéristiques des informateurs et les données recueillies, entre les changements d'orientation professionnelle et l'évolution de leurs représentations.

---

<sup>19</sup> Marie-Hélène Doublet, entretien de guidance individuelle du 2 mars 2021

### **3.1.3.2.2 Les deux grandes phases de l'entretien de recherche : réflexivité et évaluation**

Débutent ensuite, les deux grandes phases de l'entretien :

La première portant sur **la réflexivité**

La deuxième portant sur **l'évaluation**.

- Nous avons donc construit notre grille d'entretien à partir de nos principaux concepts développés dans le cadre théorique.
- Puis, pour chacun de ces deux concepts, nous avons suivi **la même méthode** :

Nous avons progressé selon trois étapes distinctes.

#### **Etape 1 :**

Etape d'expression des représentations, d'association d'idées : L'informateur est accompagné, grâce aux questions, à décrire ses représentations en lien avec le thème (réflexivité puis évaluation).

Exemples de questions sur la réflexivité : Pouvez-vous me dire ce qui a changé ces dernières années sur le métier d'infirmier ? Pour vous, c'est quoi la réflexivité ?

Exemples de questions sur l'évaluation : Quels sont vos grands principes qui dirigent votre pratique en termes d'évaluation ? Comment se conçoit l'évaluation dans votre IFSI ?

#### **Etape 2 :**

Etape d'explicitation : L'informateur est invité à décrire une situation vécue en lien avec les deux thèmes (réflexivité puis évaluation). Les questions d'approfondissement commençant par *comment*, plutôt que *pourquoi* sont privilégiées. « *L'informateur* » est encouragé par les questions à décrire précisément, à se « replonger » dans la situation, à se recentrer sur l'aspect descriptif si besoin. « *Il s'agit d'obtenir de lui qu'il se mette en « évocation* ». (Vermersch, 1994)

#### **Etape 3 :**

Etape de compréhension et de précision : L'informateur s'exprime, décrit ses pratiques et précise, grâce à plusieurs questions précises et spécifiques, en lien avec le thème (réflexivité puis évaluation).

Exemples de questions sur la réflexivité : Comment accompagnez-vous l'étudiant infirmier dans le développement de sa posture réflexive ?

Exemples de questions sur l'évaluation : Comment considérez-vous la place de l'évaluation dans le développement de la posture réflexive de l'ESI ?

- Enfin, nous avons envisagé de poser **les questions de l'étape 3 avant et après l'étape d'explicitation** pour mesurer les écarts entre les deux réponses fournies par « *l'informateur* ». Mais, finalement, happée par la densité des propos des différents « *informateurs* », lors des différents entretiens, et habitée par un manque de pratique, cette intention n'a pas été tenue.

Ainsi, nos questions s'attachent à explorer les points suivants :

- Le rôle des « *informateurs* » dans l'accompagnement des étudiants vers le développement de la posture réflexive, tout du moins la vision qu'ils ont de leur rôle, plus précisément de leur posture et de leurs pratiques,
- Le lien entre les temps d'évaluation et le développement de la posture réflexive, les modalités évaluatives utilisées et la place de « *l'évaluation formatrice* » au sein de l'ingénierie de formation.

Le guide d'entretien correspond à l'annexe N°1.

### **3.1.3.2.3 La phase de clôture de l'entretien**

Enfin, l'entretien se clôture avec des remerciements, témoins de notre reconnaissance envers « *l'informateur* » pour le temps consacré à l'entretien et la richesse des données recueillies. Les échanges se sont souvent prolongés après l'enregistrement et se sont axés sur les difficultés du quotidien liés notamment au contexte sanitaire actuel.

### **3.1.3.3 Opérationnalisation de l'enquête**

Le **temps imparti est de 60 minutes maximum**, mais nous pouvons concevoir un délai plus court en fonction de l'état de saturation des données recueillies.

Nous menons nos entretiens **en présentiel**, cela nous permet de repérer plus facilement des données en lien avec la posture des « *informateurs* », leur communication verbale mais surtout non verbale et para verbale. Nous nous déplaçons **sur leur lieu de travail**. Concernant un informateur, ce dernier étant présent sur notre site de travail sur une journée pour participer à une activité pédagogique (journée AFGSU<sup>20</sup> auprès des étudiants

---

<sup>20</sup> Attestation de formation aux gestes et soins d'urgence

infirmiers de première année), nous saisissons l'opportunité pour lui proposer l'entretien le soir-même de cette journée. Les entretiens sont conduits sur la même semaine, soit la **semaine du 8 au 12 mars 2021**.

Il est à noter que nous n'avons pas été interrompus au cours des entretiens. Cela a été facilité par le télétravail et le nombre faible de personnes présentes sur chacun des sites de travail.

Concernant **la transcription**, elle fait apparaître autant que possible tous les indices liés à la communication non verbale et para verbale (soupirs, rires, silences, regards...), pouvant être autant de pistes de compréhension, à saisir pour mieux comprendre les positions de nos « *informateurs* » sur le sujet. Ces précisions apparaissent entre parenthèses.

La transcription se fait en alternant successivement les propos de l'enquêteur et de « *l'informateur* ». Retrouver une donnée sera facilitée par la numérotation de chaque ligne et de chaque interlocution.

Par exemple, dans les tableaux de classement des données, une donnée codée ligne 2, inter 1, correspond à la ligne 2 au sein de l'interlocution numéro 1 de l'entretien. Concernant l'entretien de Michel, premier entretien transcrit, premier informateur interviewé, les propos de ce dernier sont précédés par la lettre M et les propos de l'enquêteur par la lettre m. Comme nous l'avons indiqué précédemment le respect de l'anonymat s'opérationnalise par le changement systématique des prénoms de chaque informateur.

## **3.2 RESULTATS DE L'ENQUETE : METHODOLOGIE, ANALYSE ET INTERPRETATION**

### **3.2.1 Méthodologie de l'analyse des résultats**

Nous envisageons une **analyse thématique**. Nous mettons donc à l'œuvre un travail de repérage de ce qui peut être riche et porteur d'évolution de notre approche théorique. Concrètement, nous observons plusieurs étapes pour notre travail d'analyse.

**Notre phase de transcription représente la première étape.** En effet, nous avons repéré déjà des mots-clefs, des idées communes aux trois entretiens, des difficultés communes pour répondre à certaines questions, des hésitations, des rires. Nous sommes rassurés

globalement, lors de la transcription, sur la liberté de parole, d'expression des différents informateurs. Nous avons le sentiment qu'ils ont pu s'exprimer librement.

Puis, notre deuxième phase correspond à une **lecture flottante de l'ensemble des trois entretiens, lecture qui s'opère avec un ensemble de crayons de plusieurs couleurs**. Les différentes couleurs correspondent à nos principaux concepts. Cette première lecture a été suivie de plusieurs lectures successives de l'ensemble des entretiens.

La troisième phase s'est opérée par **la création d'un grand tableau à partir du premier entretien mené. Le tableau comprend nos principaux concepts soit : réflexivité, évaluation, auto-évaluation et nous avons rajouté représentations**. Nous avons choisi de commencer notre analyse fine permettant de mettre en évidence les premiers sous-thèmes à partir de l'entretien mené avec Michel, premier informateur, premier entretien, car nous ne connaissons pas Michel avant cet entretien. Nous n'avons aucune idée sur ses représentations, sur ses pratiques. Nous connaissons très bien Landry car nous avons déjà travaillé avec lui et nous sommes très en accord avec lui sur un ensemble de valeurs professionnelles. Juliette est une jeune formatrice, débutant son activité en tant que formateur/concepteur. Il nous semblait donc plus judicieux d'entamer ce travail d'analyse avec l'entretien mené auprès de Michel, entretien me permettant d'adopter une attitude de complète découverte.

Donc, concrètement, nous avons, à partir de l'analyse de contenu de l'entretien de Michel, **mis en évidence des sous-thèmes**. Nous avons sélectionné des extraits de discours que nous pouvons appelés « *unités d'enregistrement* ». Nous avons collecté ainsi, au fil de la lecture et de la relecture, des extraits sous forme de mots ou groupes de mots, et nous avons constitué des sous-thèmes et des thèmes.

**Nous avons donc soumis le deuxième entretien à cette nouvelle grille d'entretien**, comportant les mêmes thèmes (représentations, réflexivité, évaluation et auto-évaluation) agrémentée, en plus, des sous-thèmes définis grâce à l'analyse de contenu du premier entretien. Nous avons rapproché les extraits de l'entretien de Landry auprès de ceux de Michel, lorsque ces derniers avaient un lien étroit. Au final, nous avons ainsi obtenu des regroupements d'extraits, se rapportant au même sous-thème.

**Nous avons procédé de la même façon pour l'analyse de contenu du troisième entretien.**

Certains sous-thèmes ne concernent pas l'ensemble des informateurs. Nous avons été amenés à créer des nouveaux sous-thèmes lors de l'analyse de contenu du deuxième entretien et du troisième entretien.

Enfin, de façon continue, nous avons établi **des liens entre les verbatim recueillis et notre cadre théorique**, mettant réciproquement à l'épreuve nos éclairages conceptuels et les pratiques des « *informateurs* ».

Notre démarche d'analyse et d'interprétation des résultats se déroule donc à partir d' :

- Une analyse thématique transversale avec mise en évidence des catégorisations ou unités de sens<sup>21</sup>
- Une confrontation à notre approche théorique.

Nous avons lu plusieurs fois chacun des entretiens pour s'assurer d'avoir maintenu notre état de vigilance et notre sensibilité face aux données sélectionnées, ainsi que la pertinence dans les regroupements opérés par analogie.

Nous choisissons de présenter l'ensemble sous forme de **tableaux successifs** avec, au sein de chaque tableau un ou plusieurs extraits d'entretiens et la référence permettant de s'y reporter. Nous incluons donc ces tableaux, au fur et à mesure, lorsque nous traitons les thèmes et sous-thèmes identifiés. « *Le titre conceptuel de chaque catégorie n'étant défini qu'en fin d'opération.* » (Bodin-Cheneveau, 2019, p. 151) En effet, les titres des sous-thèmes ont été définis puis redéfinis pour leur attribuer, **non seulement un caractère descriptif, mais aussi un caractère explicatif**.

Nous remarquons donc certaines similitudes communes chez les trois professionnels interviewés :

- Leur posture actuelle met en évidence des valeurs ou principes dans leur accompagnement auprès des ESI issus du monde du soin : « *authenticité, bienveillance, accompagnement, justesse* », par exemple. De plus, les trois informateurs évoquent le fait d'avoir recours à l'humour dans la relation pédagogique, lorsque les situations deviennent « tendues » émotionnellement.

---

<sup>21</sup> Hervé Breton, le 22 février, « Epistémologie de la formation par production de savoirs », Master 2 SIFA



- L'ensemble des informateurs évoquent des situations concernant le développement de la réflexivité où ils utilisent beaucoup le questionnement avec des questions ouvertes, de manière à favoriser l'expression de l'étudiant, son positionnement et faire naître une prise de conscience.
- Ils se rejoignent pour qualifier les dispositifs d'évaluation en IFSI comme trop normatifs et certains contenus de la formation inadaptés à l'exercice infirmier.
- Ils s'inscrivent tous dans des démarches « *d'évaluation pour l'apprentissage* » avec un lâcher-prise ou un niveau de contrôle plus ou moins important en fonction des informateurs.
- Concernant certaines UE<sup>22</sup>, ils élaborent des dispositifs d'évaluation purement normatifs, évoquant tous le fait de ne pas se donner de marges de manœuvre vis à vis du référentiel et des textes de loi.

Ces différents éléments commencent à nous éclairer en ce qui concerne notre recherche.

Les données recueillies, sélectionnées et catégorisées sont confrontées à nos principales grilles de lecture sélectionnées dans le cadre de notre exploration théorique. Nous nous confrontons donc à ce travail de liaison entre les paroles extraites des entretiens et les éléments théoriques issus de notre phase d'investigation conceptuelle. Concrètement, nous identifions au sein des discours des éléments en lien avec l'accompagnement au développement de « *la posture réflexive* » (Perrenoud), « *la dimension réciproque* » (Paul) et « *la logique de soutien et de mobilisation* » (Chauvet) dans la relation pédagogique, mais aussi les modalités évaluatives propices à la réflexivité, plus particulièrement « *l'évaluation formatrice* » (De Ketele) ou « *l'évaluation conjointe* » (Jorro), soit « *l'évaluation pour l'apprentissage* ». Nous commentons les propos de nos informateurs à partir principalement de ces différentes grilles de lecture, dans une perspective de confrontation entre les dires, les propos recueillis, triés, catégorisés, et la théorie initialement identifiée et sélectionnée, selon notre sensibilité. Jean-Pierre Kaufmann nous explique que « *l'ambition est de situer très clairement dans cette perspective, de proposer une combinaison intime entre travail de terrain et fabrication concrète de la théorie.* » (Kaufmann, 2016, p. 25)

---

<sup>22</sup> Unité d'enseignement

Ainsi, petit à petit, l'analyse se dessine, se redessine, se modèle, se remodèle, se précise, s'affine et permet une ouverture grâce à des pistes de compréhension concernant la problématique énoncée. Ce travail d'interprétation et d'analyse trouvera sa justification dans l'émission de préconisations.

Au regard de notre problématique portant sur le lien entre le développement de la posture réflexive et les modes d'évaluation en IFSI, nous focalisons l'ossature de notre analyse autour de plusieurs axes décrits au sein d'un tableau récapitulatif.

| THEMES      | Représentations des informateurs vers...des réalités illustrées                                                                                                                                                                                                       | Accompagnement du formateur/concepteur au développement de la posture réflexive de l'ESI                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Rapport entre réflexivité, auto-évaluation et évaluation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SOUS-THEMES | <p>-Des réelles modifications de l'activité infirmière</p> <p>-Mode de recrutement : pas de réels changements avec Parcours Sup</p> <p>-Formation infirmière : intellectualisation de la formation et un système d'évaluation normatif, face à un métier pratique</p> | <p>-La création de conditions sécuritaires pour l'étudiant</p> <p>-L'incitation à l'expression de l'étudiant et son positionnement</p> <p>-Un encouragement à la compréhension, la réflexion et la curiosité, une démarche de questionnement partagée</p> <p>-Une ambiance empreinte d'humour, de sincérité et de positivité</p> <p>-L'émergence de conseils ajustés grâce à une juste distance</p> | <p>-Formation infirmière et prescriptions : Quelle place pour la réflexivité et l'auto-évaluation ?</p> <p>-Finalités réelles de l'accompagnement : Auto-évaluation mais aussi ...</p> <p>-Les limites, les freins au développement de la réflexivité</p> <p>-Le temps de l'évaluation = un temps d'apprentissage = un temps pour se situer dans ses apprentissages</p> <p>-Evaluation et posture : Essentiel à retenir à partir de la « <i>Dimension réciproque</i> » et « <i>Logique de soutien et de mobilisation</i> »</p> |

Tableau N°5 : Présentation globale/récapitulatif des thèmes et sous-thèmes

### 3.2.2 Analyse et interprétations des résultats

#### 3.2.2.1 Présentation des « informateurs »

##### 3.2.2.1.1 *Trajet de leur activité d'infirmier à la prise de poste de formateur/concepteur*

Leur entrée dans le champ de la formation s'inscrit dans leur parcours professionnel. Tous les informateurs ont mené des formations de courte durée soit auprès de leurs pairs, soit auprès de professionnels de santé ou autres (militaires), avant d'occuper leur poste actuel.

|        |                                                                                                                                                                                     |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M3 L39 | « ... j'ai pris beaucoup de plaisir à préparer et à expliciter, à transmettre, ... j'ai été proposé à la formation continue de tout le CHRU, toujours sur le chariot d'urgence... » |
| L2 L21 | « ...on faisait de <b>petites formations continues internes</b> dans les différents établissements dans le groupe dans lequel j'appartenais... »                                    |
| J2 L42 | « ... pour dispenser des cours auprès d'assistantes de vie aux familles, ... j'ai effectué 9 à 10 jours depuis novembre 2020, heu ça a été une révélation... »                      |

Pour Landry, être formateur lui permet de garder un lien plus étroit avec le patient comparativement au poste de cadre de santé/manager qu'il a occupé avant d'entrer dans le champ de la formation.

|        |                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L2 L24 | « ...pour moi la formation de cadre ça a été un peu plus révélateur avec mes stages en équipe pédagogique où je me suis dit j'ai envie de faire ça et c'est beaucoup plus pour moi <b>une proximité avec le patient d'être formateur</b> ... » |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Les trois informateurs interrogés **étaient déjà investis, lors de leur exercice infirmier, dans des démarches d'innovation, de création, pour faire avancer des projets porteurs de changements**, au sein de leur structure ou service de soins.

Nous pouvons identifier, chez chacun, un investissement fort au sein de leur activité professionnelle antérieure et une tendance au partage, **un plaisir à transmettre leurs savoirs ou savoir-faire.**

### **3.2.2.1.2 Des formateurs qui se forment tout au long de la vie**

Un point important est à noter en lien avec l'exploration des profils des différents informateurs, celui de **leur propre posture réflexive et des actions qu'ils mettent en place en lien avec leur propre questionnement, concernant leurs compétences**, leurs actions du quotidien. Cela est mis en évidence par leur parcours professionnel empreint de formations, leurs doutes permanents en ce qui concerne leurs activités, leurs manières de faire, et les interrogations continues révélées tout au long des échanges. Ils sont eux-mêmes **inscrits dans une dynamique de formation tout au long de la vie visant le maintien de leurs compétences.**

Michel a suivi la formation de cadre de santé et a obtenu un DU<sup>23</sup> de simulation. Il est actuellement inscrit au sein d'un DU d'axyologie. Landry a également réalisé la formation de cadre de santé et obtenu un DU axé sur l'hygiène. Juliette a obtenu un DU en soins palliatifs.

|        |                                                                                                                            |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L2 L20 | « ...j'ai fait un <b>DU d'hygiène</b> , une dizaine d'année après, ce qui m'a remis le pied à l'étrier à la formation... » |
| J2 L19 | « ...pendant ces dix ans là, <b>je me suis formée à la neurologie vasculaire...</b> »                                      |

Nous constatons que tous sont dans une dynamique de progression, de questionnement en lien avec leurs propres connaissances et compétences.

|          |                                                                                                                                                                                                    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M28 L443 | « ...l'auto-évaluation elle reste nécessaire pour remettre en cause notre pratique, trouver des axes d'amélioration et continuer cette roue infinie...et la pente ce sera la retraite (rires)... » |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

<sup>23</sup> Diplôme universitaire

Michel « triche » avec le système pour pouvoir rester en contact avec la réalité du terrain et pouvoir assister à des journées de travail auprès des infirmières de terrain.

|         |                                                                                                                                                           |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M8 L140 | « ...je reste avec l'infirmière comme un nouvel arrivant, pour essayer de <b>rester frais dans mes apports</b> , maintenir mon sens clinique surtout... » |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cela s'inscrit dans une perspective du maintien d'un discours cohérent en lien avec l'exercice infirmier de ce jour, auprès des étudiants infirmiers, en tant que formateur.

Juliette s'inscrit dans une dynamique de formation tout au long de la vie et s'exprime sur un besoin de formation en tant que nouvelle arrivante dans le champ de la formation.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J18 L433 | Elément qui lui manque en tant que nouvelle arrivante dans le champ de la formation :<br><br>« ... <b>La formation de formateur</b> , qui pourrait m'apporter une posture justement, je ...(hésitation), je suis encore trop dans l'action plutôt que dans la réflexion, je saute sur tout ce qui bouge au niveau du travail, mon planning est pas du tout rempli au niveau du planning, c'est normal je viens d'arriver... » |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

L'enquête nous permet de comprendre que l'ensemble des informateurs demeurent dans une dynamique de se former soit par le biais de formation courtes, soit en assistant à des journées de travail au sein des services de soins, mais surtout **en maintenant une démarche de questionnement au quotidien sur leurs propres compétences**.

### **3.2.2.1.3 Représentations des informateurs vers des réalités illustrées**

#### **3.2.2.1.3.1 Des réelles modifications de l'activité infirmière**

Pour Michel, l'avènement de l'informatique au sein des services de soins a modifié profondément la manière ou les conditions d'exercice d'infirmier, notamment en lien avec l'analyse clinique. Les va-et-vient nécessaires au sein des outils informatiques (dossiers informatisés) et les nombreux clics à opérer pour rechercher, sélectionner ou traiter une information de type prescription médicale, viennent perturber la dynamique intellectuelle et les étapes du raisonnement clinique de l'infirmier, au lit du patient.

Pour Michel, cela a profondément modifié l'activité infirmière.

|         |                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M7 L121 | « ...moi je suis assez perplexe ... : <b>l'arrivée de l'informatique</b> qui a complètement bouleversé le rapport entre la prescription médicale, la modification de l'état clinique et la compréhension de ce que fait le soignant... » |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Une perte de sens peut alors apparaître selon ses dires pour l'infirmier de ce jour.

|         |                                                                                                                              |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M7 L128 | « ...et quels liens il fait entre son remplissage et le patient ...il y a <b>une perte de sens</b> en fait dans tout ça... » |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**L'analyse clinique de l'infirmier pour lui est également bousculée par le contexte de travail actuel et les priorités des soignants qui se modifient.** Les temps de pause formels ne sont plus investis de la même manière par les professionnels de santé. Ces temps ne représentent plus des moments où les soignants échangent sur l'état clinique des patients. Michel nous parle ainsi d'une « *fuite des responsabilités* ».

|         |                                                                                                                                                                                                    |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M8 L152 | « ...je m'y retrouve pas tout le temps, c'est..., c'est très personnel dépendant, donc il y a ça dans l'évolution et ...(silence)...je trouve qu'il y a une <b>fuite des responsabilités</b> ... » |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quant à Landry, pour lui, la priorité du métier d'infirmier se centre également sur le raisonnement clinique, **l'analyse clinique**, ce qui rejoint les propos de Michel. L'infirmier de ce jour, selon ses dires, est un professionnel **capable de s'adapter, de se positionner**. Le critère le plus important repose **sur la posture de l'infirmier et non ses savoir-faire**, pour Landry. Ces deux informateurs se rejoignent grandement sur le fait que **l'infirmier de ce jour doit savoir se positionner, argumenter et affirmer ses points de vue**.

|          |                                                                                                                                                                                          |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L10 L256 | « ... seulement il faut <b>s'adapter au contexte</b> et à plein d'autres choses... »                                                                                                     |
| L15 L334 | « ...la connaissance on peut la trouver, celui qui veut il peut la trouver, alors que <b>l'argumentation ça se travaille, ça s'entraîne</b> ..., ... on n'est pas hôtesse d'accueil... » |

Juliette nous évoque le fait d'un contexte de prise en soin peu propice à la réflexion alors que les étudiants sont incités à ce travail lors de leurs études. Cela met en évidence une dichotomie forte entre la réalité du terrain et les intentions de la formation. Elle nous parle d'une **intellectualisation de la profession**.

|        |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J3 L69 | « ... on a <b>beaucoup beaucoup intellectualisé mais du fait de la LMD</b> , hein, du fait de l'association avec l'université, le rôle de l'infirmière, alors, dans leurs études, parce que au final dans leur pratique, les pauvres entre guillemets... » |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Pour elle, l'équilibre concernant l'exercice infirmier repose sur une **dimension technique du métier associée à une réflexion personnelle de l'infirmier** pour éviter d'être de simples exécutants, en tant que professionnel de santé. En ce sens, elle rejoint les propos des deux autres informateurs, en soulignant **l'importance de l'analyse clinique**.

|         |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J3 L91  | « ... faut réfléchir en tant qu'infirmier... »                                                                                                                                                                                                           |
| J4 L112 | « ... ce que j'attendrais d'un infirmier de demain, c'est plutôt qu'il continue à <b>prendre soin</b> car c'est quand même plutôt <b>un métier technique et pratique mais en gardant une certaine réflexivité personnelle</b> sur sa vision du soin... » |

Les trois « informateurs » soulignent la nécessité de maintenir une prise en soin holiste, grâce à une réflexion globale de la part de l'infirmier.

Au final, les différents informateurs mettent en évidence une formation où l'analyse clinique est au premier plan de la scène pédagogique et un environnement de travail non propice à ce développement. Pour eux, le métier d'infirmier demande à ce jour souplesse et adaptation face au contexte. **L'analyse clinique de l'infirmier reste primordiale pour chacun des informateurs, soulignant le fait que ce dernier n'est pas un simple exécutant. En ce sens, ils insistent sur le développement de la posture professionnelle basée sur une capacité à argumenter, sur l'analyse clinique, élément majeur central de la formation infirmière.**



### 3.2.2.1.3.2 Mode de recrutement : Pas de réels changements avec Parcours Sup

Pour Michel, quel que soit le mode de recrutement (concours ou maintenant parcours sup), les modalités sont perfectibles pour mesurer avec efficacité le degré de motivation des candidats. Nous avons fait le choix de ne pas questionner Juliette sur cette question au regard de sa courte expérience en tant que formateur.

Des craintes en lien avec ce nouveau mode de recrutement ont été exprimées par Landry, craintes en lien avec une augmentation du nombre d'abandons de formation ou de mutations. Il relativise très vite en s'exprimant sur une absence de changements profonds à ce niveau-là. Landry regrette la phase orale du concours, soit l'entretien.

|         |                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M9 L171 | <i>« ...je trouve qu'il n'y a pas de bon recrutement quand on est sur des temporalités aussi courtes, de toutes façons... »</i>                                                                                                                  |
| L4 L68  | <i>« ...toujours est-il qu'on n'a pas eu autant de départs, de fuites qu'on pouvait craindre, en revanche, ..., peut-être qu'on y reviendra, ... l'entretien oral avait quand même ce mérite, on voit dans les yeux si ça brille ou pas... »</i> |

Les informateurs ne relèvent **pas de changements notables en ce qui concerne le profil des apprenants, le nombre d'arrêts de formation, de suspensions de formation depuis le recrutement via Parcours Sup**. De plus, ils n'évoquent pas de changements notables ou de difficultés dans la gestion des dynamiques de groupes par le formateur.

### 3.2.2.1.3.3 Formation infirmière : Intellectualisation de la formation et un système d'évaluation normatif, face à un métier pratique

Globalement, selon l'ensemble des informateurs, la formation infirmière depuis la réforme de 2009, a modifié en profondeur la teneur des études en IFSI, sur différents points :

- Les apports théoriques devenus trop complexes, trop généralistes, **pas assez professionnalisants voire inadaptés**,
- La priorité donnée à la théorie **au détriment des savoir-faire, de la pratique**,
- Un contenu globalement en décalage avec la réalité du terrain en lien avec une **« sur-intellectualisation » de la profession**,

- La durée des stages trop longue, **une offre de stage devenue trop pauvre** et des lignes de stage inadaptées dans leur déroulé chronologique,
- **Un système d'évaluation trop normatif ne laissant guère de place à l'étudiant dans le développement de sa réflexivité, voire même freinant sa réflexivité.**

➤ Contenus de formation trop généralistes et peu professionnalisants

Michel nous explique que les études en IFSI sont **très généralistes en opposition à une médecine qui se spécialise**. Les apports théoriques sont privilégiés par rapport aux ateliers pratiques, ce qui entraîne chez l'étudiant un sentiment d'insécurité en tant que stagiaire infirmier et en tant que jeune diplômé. Une intention de polyvalence ou de généralisation serait à l'encontre des exigences du terrain qui s'oriente vers une médecine très spécialisée.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M7 L130  | « ...on se retrouve avec <b>des études très généralistes et une médecine qui se spécialise</b> énormément donc des fois je me trouve un peu à contrecourant, dans une formation que je trouve moins professionnalisante qu'elle a pu être, (silence, baisse du regard)... » |
| M33 L514 | « ...la polyvalence c'est le grand foutoir pour moi... »                                                                                                                                                                                                                    |

Certains apports théoriques sont jugés comme trop complexes, inadaptés à l'exercice infirmier que les trois informateurs qualifient de « **métier pratique** ». Cette complexité et inadaptation à l'exercice du métier sont mises en lien avec l'universitarisation des études, pour tous les informateurs.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M8 L134  | « ... Bah, ils savent pas travailler, ils savent écrire, (silence)...on ne fait que les faire écrire... »                                                                                                                                                                                        |
| M33 L492 | « ...parce qu'on en fait des écrivains des étudiants infirmiers, <b>ils pratiquent pas du tout assez, ils sont pas en confiance</b> , on le voit sur le terrain, faudrait qu'ils soient plus à l'aise sur les gestes techniques car ils connaissent vraiment rien sur les gestes techniques... » |
| L3 L46   | « ...ils savent pas faire ça ou faire ça mais par contre, ... <b>ils sont certainement plus armés au niveau réflexion, et réflexivité du pourquoi ils font les choses</b> que nous on l'était, ça c'est mon                                                                                      |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L3 L49   | sentiment... »<br><br>« ...après le référentiel, parce qu'il est pas nouveau il a plus de 10 ans maintenant, heu, je pense qu'il a besoin d'un petit nettoyage dans le sens où <b>il y a des connaissances théoriques, heu, qui n'ont pas forcément un attrait primordial pour la formation d'infirmière...</b> » |
| L13 L308 | « ...pour l'instant l'université n'a jamais donné un métier, donc nous, on est formation professionnalisante... »                                                                                                                                                                                                 |
| J19 L459 | « ...qu'il y a beaucoup beaucoup beaucoup de termes, <b>d'intellectualisation et de médicalisation des termes</b> que moi j'ai pas appris, c'est très, beaucoup plus poussé en qualité de cours que nous ce qu'on a eu... »                                                                                       |

Les **contenus sont trop complexes, inadaptés à l'exercice infirmier**, et remettent en question les connaissances actuelles du formateur, voire le déstabilisent. Les contenus sont jugés trop ardu sur le plan qualitatif, et sur le plan quantitatif, trop importants, ce qui ne facilite pas le tri des informations essentielles par l'étudiant.

|          |                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L20 L516 | « ... mais la pharmaco de première année, on est d'accord, ça fait quand même dix ans que ça dure, ..., moi, en toute honnêteté, tant pis, je le dis, mais la pharmaco de première année je la repasse, je suis pas sûr de l'avoir... » |
| J18 L416 | « ...c'est ardu, je trouve ça <b>trop ardu</b> pour une première année par exemple, je trouve ça <b>trop poussé</b> ... »                                                                                                               |
| M33 L480 | « ...La 2.4 est quand même dans le référentiel en premier semestre ... <b>c'est pas destiné à des infirmiers qui vont travailler aux urgences en tout cas, c'est trop compliqué</b> ... »                                               |

Tous s'entendent pour affirmer que certains contenus ne sont pas adaptés à la formation infirmière. Certaines UE sont génératrices d'évaluations dont la pertinence et l'utilité pour la professionnalisation des étudiants en soins infirmiers sont questionnés par les informateurs.

➤ Un système d'évaluation normatif

Le système d'évaluation est jugé par les informateurs comme trop normatif, poussant l'étudiant infirmier à la course à la validation et les inscrivant dans une logique de validation, sans prise de recul sur leur production.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M33 L502 | « ...ils ont 53 UE, enfin 59 UE, <b>ils sont dans une logique de validation</b> , tu leur ferais bouffer du foin, ils mangeraient du foin pareil, y'a trop de trucs à valider, ils en ont rien à foutre d'avoir 12 ou 20, ...faudrait un tronc commun et après par spécialité... » |
| L19 L453 | « ...leur satisfaction est validation dépendante, voilà, c'est-à-dire que la réflexivité parfois elle court-circuitée par « j'ai validé ouf ! tant mieux ! je passe à autre chose » ... »                                                                                          |

Ce système d'évaluation est jugé par Juliette, jeune arrivante dans le champ de la formation comme **trop « simplet »** car **ne permettant pas à l'étudiant de développer à l'écrit ses points de vue ou démontrer son positionnement**, mais essentiellement axé sur une restitution très partielle, trop partielle de certaines connaissances.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J17 L385 | En parlant du système d'évaluation actuel en IFSI : « ... <b>Je le trouve un peu simplet</b> , si j'ose dire, ...on avait beaucoup plus de questions réflexives, je trouve, là c'est simple, enfin c'est simple, QCM <sup>24</sup> , questions à réponses uniques, quelques questions rédactionnelles, dans mes souvenirs, pas si lointains que ça (rires), on avait beaucoup plus de réflexion... » |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

<sup>24</sup> Question à choix multiples

**Le nombre important d'évaluations est donc jugé comme étant un frein à la réflexivité pour les étudiants infirmiers qui ont une préoccupation, celle de valider et d'obtenir les ECTS<sup>25</sup>. C'est le contre-effet de ce système d'évaluation, constaté par les informateurs.**

A travers cette première partie, nous comprenons différents éléments.

Nous constatons, à travers l'enquête, que l'ensemble des informateurs s'inscrit dans une dynamique de formation tout au long de la vie, d'actualisation de ses propres compétences et dans une démarche de questionnement au quotidien sur sa propre pratique.

Les informateurs s'expriment sur les changements liés à l'exercice infirmier qui prennent racine dans des changements sociétaux, un accès à la connaissance différent, des priorités différentes. Tous mettent l'accent sur un point socle à l'exercice infirmier : L'analyse clinique. Ainsi, ils expliquent que l'infirmier de ce jour n'est pas un simple exécutant mais qu'il s'agit d'un professionnel qui raisonne et qui doit **se positionner en développant sa capacité à argumenter.**

Le mode de recrutement via Parcours Sup n'a pas apporté de réelles modifications quant à la dynamique des groupes, et les nombres de mutations, de suspensions ou d'abandons de formation.

Enfin, les informateurs s'expriment sur des points importants en lien avec la formation :

- Une **intellectualisation de la formation** jugée peu professionnalisante face à un métier pratique,
- Un **système d'évaluation normatif**, ne permettant pas à l'étudiant d'argumenter ses points de vue, donc un système d'évaluation **en contradiction avec les exigences de l'exercice infirmier de ce jour où l'analyse clinique prédomine.**

Nous poursuivons notre analyse concernant le thème suivant : L'accompagnement au développement de la posture réflexive de l'étudiant.

Quels sont les déterminants de la posture du formateur dans son accompagnement auprès de l'étudiant et ses répercussions sur le développement de la réflexivité chez ce dernier ?

---

<sup>25</sup> European Credit Transfer System

Nous cherchons notamment à repérer des éléments en lien avec nos éclairages conceptuels suivants :

- « *La dimension réciproque dans la relation pédagogique* » (Paul, 2009)
- « *La logique de soutien et de mobilisation* » (Chauvet, 2012).

### **3.2.2.2 Accompagnement du formateur/concepteur au développement de la posture réflexive de l'étudiant en soins infirmiers**

L'accompagnement des différents informateurs s'inscrit dans une « *posture de logique de soutien et de mobilisation* », (Chauvet), élément facilitateur pour le développement de la posture réflexive de l'étudiant. Différents points identifiés à travers les verbatim nous indiquent en ce sens.

Les « *informateurs* » se regroupent concernant les visées en lien avec leur propre posture :

- Créer des conditions sécuritaires pour l'étudiant infirmier lors des différentes interventions pédagogiques, lors des temps d'entretien ou lors des temps d'évaluation = **sécuriser**
- Permettre à l'étudiant de s'exprimer et d'être acteur et actif dans ses prises de position = **savoir rester en retrait, se taire** en tant que formateur

De nombreux auteurs (Guillaumin, Béziat, Perrenoud) nous expliquent que « *la mise en mots* » est essentielle pour partager sa réflexion et prendre conscience de son vécu, pour « *transformer ses expériences en formation expérientielle* ». (Schön) **Laisser la parole à l'étudiant peut être considéré comme l'étape préalable à tout « moment de partage réflexif ».** (Perrenoud, 2005)

- S'inscrire soi-même dans une démarche de questionnement = **questionner, s'auto-questionner**
- Adopter une attitude propice à l'encouragement, la positivité et l'utilisation de l'humour...= **guider, encourager, dédramatiser.**

Tous mettent en évidence **la place des émotions dans la relation pédagogique.** Landry explique avec dérision que le formateur est un être affectif et que les émotions peuvent aussi avoir un impact dans l'accompagnement des étudiants.

Certains principes reviennent au sein des trois entretiens : l'authenticité, la sincérité, la positivité, la bienveillance. Nous constatons que les valeurs véhiculées par les soignants qu'ils ont été sont toujours présentes et motrices dans leur quotidien professionnel, servant de guides pour leur posture actuelle.

**Leur posture de ce jour est étroitement liée à celle qu'il avait en tant qu'infirmier de terrain. Leur posture s'appuie sur leur passé en tant que soignant et vise une finalité : la centration sur le sujet en formation et l'adaptabilité au regard la singularité des situations rencontrées.**

**Est à souligner que lorsque nous avons échangé avec les différents informateurs autour des questions relatives à l'accompagnement au développement de la réflexivité, tous, spontanément ont évoqué leurs intentions, leurs visées et leur posture, faisant de celle-ci le principal moteur de cet accompagnement.**

L'accompagnement au développement de la posture réflexive s'opère donc à partir de principes soutenus par les « *informateurs* » :

- ✓ La création de conditions sécuritaires pour l'étudiant
- ✓ L'incitation à l'expression de l'étudiant et son positionnement
- ✓ Un encouragement à la compréhension, la réflexion et la curiosité, et une démarche de questionnement partagée
- ✓ Une ambiance empreinte d'humour, de sincérité et de positivité
- ✓ L'émergence de conseils ajustés grâce à une juste distance.

Nous nous appuyons donc sur ces cinq différents sous-thèmes pour analyser les déterminants de l'accompagnement à la posture réflexive de l'étudiant en soins infirmiers, à partir des différents verbatim recueillis.

#### **3.2.2.2.1 La création de conditions sécuritaires pour l'étudiant**

Pour Michel, donner des repères à l'étudiant est primordial pour le sécuriser. Michel s'appuie sur Abraham Maslow pour placer **le besoin de sécurité pour l'étudiant infirmier comme préalable à toute réflexion**, toute participation à une activité pédagogique.

Pour ce dernier, l'étudiant, pour profiter pleinement des temps pédagogiques doit être sécurisé grâce à des repères temporels, matériels bref organisationnels.

**La mise en confiance de l'étudiant est une priorité pour Michel.**

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M13 L229 | <i>« ...moi ce que je veux c'est qu'il me donne le meilleur d'eux-mêmes ..., on les met en confiance, je suis très Maslow, moi, je veux d'abord qu'ils soient en sécurité ... s'ils se sentent pas eux-mêmes en sécurité, je vois pas comment ils donneront le meilleur d'eux-mêmes. » « ...je suis resté cinq minutes avec elle pour lui montrer comment ... comment on enlève les barrières... »</i> |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cette mise en confiance vise une finalité : La possibilité pour l'étudiant *« de donner le meilleur de lui-même »*. En ce sens, l'informateur rejoint la théorie d'André Chauvet car il sécurise, soutient et cela permet à l'étudiant de se mobiliser, soit de montrer de quoi il est capable, ce qu'il a compris, ce qu'il comprend d'une situation.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M14 L245 | <i>« ...cette mise en confiance était là pour donner les repères, pour moi tout ce qui est anxiolytique ce sont les repères, repères dans le temps comment ça va se passer, ..., je lui donne des repères physiques par rapport au matériel... »</i>                                                 |
| M15 L257 | <i>« ...Je l'ai vécu dans ma chair sur un DU, ils m'ont filé un sac d'intervention, j'avais pas eu le temps de regarder, ...j'ai cherché l'antiseptique pour poser ma voie veineuse le reste de l'intervention, je suis devenu fou, j'ai été bloqué avec ça donc l'ayant moi-même vécu (rires) »</i> |

Cette mise en sécurité repose aussi sur le fait de ne pas reproduire des expériences négatives vécues par Michel lui-même, lorsqu'il était dans une situation d'apprentissage. Il s'inscrit dans *« un compagnonnage respectueux et interrogateur »*. (Chauvet)

**Grâce à cet élément, nous comprenons de nouveau que son passé de formé vient dicter sa façon de faire d'aujourd'hui. Son passé de formé conditionne sa façon d'être de ce jour avec les étudiants, plus particulièrement conditionne la relation pédagogique de ce jour, comme ils disent leur « fonctionnement » dans la relation.**



De même, Landry rejoint cet aspect en donnant des repères temporels, en donnant son propre avis sur la situation de l'étudiante, en faisant preuve de **sincérité**, **en laissant la place à l'étudiante dans ses choix**.

|         |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L7 L138 | <i>« ...moi le stage de renfort n'est pas une sanction, si vous ne voulez absolument pas, je vous suivrais parce que je vous sens capable, mais je pense sincèrement que ce sera utile pour vous de le faire en lui donnant des arguments précis... »</i> |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Il explique que le suivi pédagogique s'inscrit dans une temporalité et une continuité partagées avec l'étudiante qui sait finalement à quoi s'attendre. Il permet à l'étudiante de se projeter et de comprendre le chemin parcouru et le chemin à parcourir, en donnant des **arguments factuels, des repères**.

|         |                                                                                                                                                                                                                                |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L7 L134 | <i>« ...on a parlé de tout ce qui était positif... »</i>                                                                                                                                                                       |
| L9 L210 | <i>« ...après <b>quand ils voient comment on fonctionne</b>, qu'on n'est pas des profs d'abord, (rires), ..., mais je pense que ça change un peu la donne et ils ont plus confiance et ils font facilement les choses... »</i> |

Juliette nous décrit à travers ses propos l'importance d'être **authentique** avec l'étudiant. Cette authenticité s'appuie sur la verbalisation de son ressenti par rapport à la situation de l'étudiante. Partir de sa situation permet à l'étudiante de comprendre qu'elle est considérée par le formateur.

|         |                                                                                                                                                                                                         |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J6 L162 | <i>« ...donc je lui avais gentiment expliqué que je ne comprenais pas pourquoi elle ne regardait pas le fichier des protocoles ou qu'elle n'était pas sur une démarche clinique, une réflexion... »</i> |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**La mise en confiance est un point commun aux trois informateurs.** Pour Michel, il s'agit même du préambule à toute réflexion. Pour pouvoir réfléchir, l'étudiant doit se sentir sécuriser. Les repères décrits sont de plusieurs ordres : organisationnels, temporels, matériels...S'exprimer avec authenticité, sincérité semble également être une règle d'or pour accompagner l'autre. Ainsi, les informateurs partagent leurs émotions auprès des étudiants. **Cela participe également à la mise en confiance, préalable à toute réflexion mais aussi à tout positionnement de la part de l'étudiant.** Cette mise en confiance

permet à l'étudiant d'opérer les choix lui semblant être les meilleurs à ce moment-là, dans le contexte qui est le sien.

**Cette mise en confiance repose sur un vécu de formé, un vécu d'infirmier où chacun a pu déjà exploré la relation à l'autre et s'est construit ses propres repères, compétences qui déterminent leurs pratiques de ce jour.**

### **3.2.2.2.2 L'incitation à l'expression de l'étudiant et son positionnement**

La visée des informateurs, sans que cela soit nommé en tant que tel, est celle du développement de la posture réflexive. Ils précisent plutôt vouloir **viser le positionnement de l'étudiant**, le fait qu'il soit acteur de sa formation, surtout acteur et actif dans ses positionnements. Ils se rejoignent sur un autre objectif : **favoriser l'expression singulière de l'étudiant**. Ils sont animés par le souhait de faire verbaliser l'étudiant, que ce dernier puisse s'exprimer sur ce qu'il a fait, compris et sur ses axes d'amélioration.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M18 L296 | <i>«...Donc elle m'a décrit son cheminement, parce que <b>ce qui m'intéresse c'est qu'elle a verbalisé son cheminement</b>, pour que je puisse corriger, ça va pas être le bon mot, mais c'est le premier qui arrive, en tout cas pouvoir revenir sur les bonnes pratiques... »</i> |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ainsi, à travers les propos des informateurs, ces derniers sont dans un accompagnement facilitant le développement de la posture réflexive et de l'auto-évaluation. Ils s'inscrivent dans « *une logique de soutien et de mobilisation.* » (Chauvet)

|          |                                                                                                                                     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M18 L307 | <i>« ...je voulais pas lui donner la réponse parce que <b>je voulais qu'elle me décrive comment ça s'était passé</b> (rires). »</i> |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Landry nous explique le partage de l'écriture des objectifs de stage avec une étudiante. Le formateur **accompagne l'étudiante à l'écriture de ses propres objectifs de stage** et donc à prendre position concernant ses visées pour son prochain stage. Il instaure un véritable échange, dialogue avec l'étudiante. A travers ses propos, nous relevons des indices en lien avec la vivance « *d'une posture réflexive partagée* ». (Jorro)

|         |                                                                                                                                                                                                             |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L8 L179 | « ...donc moi je veux que ce soit clair et que si j'écris un truc on y fera référence à la fin du stage en fonction de ce qu'on attendait, on avait un contrat moral, <b>on écrivait tous les deux...</b> » |
| L9 L227 | « ... donc là le travail dans ce cas-là, <b>c'était de l'amener à fixer ses pré-objectifs là-dessus</b> , sur les transmissions, donc ça faisait partie même de sa posture... »                             |

Juliette nous explique comment, par le questionnement, elle est parvenue à **favoriser l'expression de l'étudiante sur ses difficultés**, et à faire émerger des pistes de compréhension et de progression en prenant en compte les dires de l'étudiante.

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J6 L188 | « ...j'avais essayé entre guillemets de rayer les mentions inutiles...on s'était aperçu que voilà elle avait du mal à comprendre les différences entre AVC,... elle comprenait pas pourquoi monsieur X et monsieur Y on avait la même prise en charge, donc du coup on avait tout repris. C'est à ce moment-là dans la salle <b>qu'on a ébauché quelque chose...</b> » |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A travers leur posture, les « informateurs » visent notamment le positionnement de l'étudiant, c'est-à-dire **l'émergence de sa part d'une argumentation orale ou écrite**, à partir de l'auto-appréciation de sa situation. Ils visent l'argumentation de la part de l'étudiant concernant ses difficultés, ses actes, sa pratique, son attitude, et surtout son positionnement. Ils favorisent donc le déploiement de la posture réflexive et la naissance de « **la fonction critique** » (Jorro) de l'étudiant.

**Malgré un dispositif d'évaluation qu'ils jugent tous normatif, l'ensemble des « informateurs » s'attachent, en dehors de ces temps, à attribuer une place importante à l'auto-évaluation, grâce notamment à l'utilisation de questions ouvertes visant la délivrance d'explications de la part de l'apprenant.**

### 3.2.2.2.3 Un encouragement à la compréhension, la réflexion et la curiosité et une démarche de questionnement partagée

Le terme de **curiosité** est relaté à de nombreuses reprises par tous les informateurs. Cela rejoint les éléments théoriques développés par Catherine Guillaumin : Pour s'inscrire dans une démarche réflexive, l'étudiant doit avant tout être capable de faire preuve « *d'éveil voire même de curiosité* ».

Nous constatons que tous les informateurs incitent les étudiants à rechercher, à approfondir, à mieux comprendre, en s'inscrivant eux-mêmes, en tant que formateurs, dans une posture empreinte d'un questionnement. Précisons que le questionnement utilisé par les informateurs s'appuie sur des **questions ouvertes avec une visée d'explication. Leur manière de questionner soutient l'étudiant dans l'explication du pourquoi, dans la justification de ses actions.**

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J6 L174  | « ... <b>pourquoi</b> tu fais une dose de Kardégic® ? Une dose de Lovenox® ? <b>Pourquoi</b> est-ce que dans ce cas-là on en fait et pas là ? <b>Pourquoi</b> là le patient on l'alimente et pas là ? En fait, il faut que tu saches comment ça fonctionne et comment tourne l'équipe pluridisciplinaire par rapport à un patient et pas un autre et voilà... » |
| J6 L204  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| L8 L154  | « ...donc je lui ai demandé <b>pourquoi pleurer</b> , ce que ça représente pour elle de faire un stage de rattrapage ?... Qu'est-ce qui était pas bien pour vous dans ce stage ?                                                                                                                                                                                |
| L10 L252 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|          | « ...ça correspond pas à ça, oui, y'a une faute ? est-ce que c'est faux ?... »                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Michel pose de nombreuses questions lors de l'analyse d'une situation. Après un questionnement visant l'explicitation, **la nature de ses questions oriente davantage l'étudiant vers l'explicitation.**

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M16 L266 | « ...après c'est au debriefing que je les aide à réfléchir... »                                                                                                                                                                                                                                |
| M17 L278 | « je lui ai demandé à quoi elle a pensé et je suis beaucoup sur le raisonnement hypothético-déductif, <b>qu'est-ce que t'as vu, ? T'as pensé à quoi ? Comment</b> tu as vérifié cette hypothèse ? Quels allers-retours tu as fait ? Ce qui me permet de <b>recupérer des informations...</b> » |
| M18 L308 | « ...je lui ai dit le médecin régulateur que je jouais vous a orienté le patient <b>où ?</b> elle me dit à l'hôpital aux urgences, je lui <b>dis qu'est-ce que vous en pensez ?...</b> »                                                                                                       |

Landry saisit toutes les opportunités pour habituer ou entraîner l'étudiant à se poser des questions.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L11 L272 | « ...c'est-à-dire qu'ils ont un étonnement, ils sont surpris par un truc, et après c'est à eux, alors <b>pourquoi ? Et quand on dit pourquoi ? Pourquoi ? Pourquoi ?</b> c'est peut-être un défaut de formateur mais je trouve que au fur et à mesure de la formation, ils comprennent l'intérêt de ce pourquoi et ils se positionnent... » |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En ce sens, il rejoint Hervé Breton qui nous explique que la réflexivité pour s'installer doit être soumise à **un entraînement régulier** comme un sportif.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L12 L285 | « ... <b>comment</b> le soignant lui a répondu et après qu'est-ce que vous feriez vous ? Alors, moi je ferai comme lui, ok mais <b>pourquoi ?</b> Ah d'accord, là ça se complique un peu. Alors, moi je ferai pas comme ça, ah, ok, vous feriez comment ? <b>Comme ça et pourquoi ?</b> » |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Il place même les connaissances au second plan en privilégiant « le raisonnement, la réflexion et l'argumentation et le positionnement ».

|          |                                                                                                                                                     |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L15 L329 | « ... <b>Ce qui est plus compliqué à travailler, c'est le raisonnement, c'est la réflexion, c'est l'argumentation, c'est le positionnement...</b> » |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Juliette nous explique que « *pousser l'étudiante dans ses retranchements* » a permis de la faire progresser et de modifier sa posture (développement de la curiosité, meilleure intégration au sein de l'équipe pluridisciplinaire).

|         |                                                                                                                                                                        |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J6 L172 | « ...et du coup sur sa posture réflexive, <b>j'ai essayé de la pousser dans ses retranchements</b> , ... en disant écoute un infirmier c'est pas qu'un exécutant ... » |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Dans ce cadre-là, Juliette est sincère avec l'étudiante dans le but de la faire progresser. Elle se situe dans « *la logique de soutien et de mobilisation* » (Chauvet). Elle ne cache pas à l'étudiante ce qu'elle a remarqué de son comportement, et pose des questions pour éveiller **la curiosité** et mobiliser l'étudiante autour des thèmes centraux liés à la prise en soin des patients en service de neurologie. Elle met également l'étudiante face à ses difficultés pour **amorcer une prise de conscience**.

Juliette nous explique également le fait que le formateur doit **lui-même être habité par une posture réflexive pour pouvoir accompagner l'étudiant au développement de cette posture**.

Nous retenons plus particulièrement un extrait symbolique concernant cette analyse, qui résume la vision des trois informateurs :

« ... *la posture réflexive c'est vraiment, c'est de la bienveillance, de la curiosité de la part des deux, des deux parties, je veux dire, il faut que l'étudiant soit curieux mais il faut que le formateur soit aussi curieux que l'étudiant, parce qu'une posture réflexive, on est bien d'accord, c'est comme une danse, faut que ça se fasse à deux, ça se danse à deux, en tout cas pour moi, hein, (silence), tout ce qui est de l'accompagnement des étudiants finalement, déjà, l'accompagnement pédagogique clairement, c'est ce qui nous aide à nous sentir, à nous poster en qualité de formateur.* »

A travers cet extrait, **nous mettons en lumière « la dimension réciproque dans la relation pédagogique »**. (Paul) La parole du formateur n'a pas plus de valeur que celle de l'étudiant et tous s'inscrivent dans une démarche de questionnement et dans un entraînement à la curiosité, à la réflexivité.

Que ce soit pour faire émerger les points positifs et perfectibles en lien avec une mise en situation en atelier de simulation, ou en lien avec le vécu d'un stage, les informateurs Michel et Landry, **orientent l'étudiant dans sa réflexion via des questions ouvertes**. De par leur propre posture, démontrant qu'ils cherchent également à mieux comprendre, ils s'inscrivent dans un lâcher prise comme le précise Laurence Cornu et s'ouvre aux différentes pistes de compréhension. **Notre enquête nous montre que la nature des questions posées par les formateurs s'oriente davantage vers une visée d'explication plutôt que d'explicitation**. Les questions initiées par le « Pourquoi » peuvent entraîner une volonté de la part de la personne interrogée de se justifier, de justifier sa façon de faire, de procéder, plutôt que **d'examiner les contours de sa propre pratique et d'en déterminer le sens, voire d'en extraire « la part non conscientisée de l'agir professionnel »**. (Doublet, 2021, p. 7)

Enfin, deux points importants sont à souligner :

- « *La posture réflexive est une danse qui se danse à deux* » : **Etudiants et formateurs développent et entretiennent la démarche de questionnement et la remise en question.**
- L'accompagnement au développement de la posture réflexive s'opère dans un **environnement sécurisant, empreint de bienveillance.**

#### **3.2.2.2.4 Une ambiance empreinte d'humour, de sincérité et de positivité**

Les trois informateurs expliquent avoir quelques « armes » pour accompagner les étudiants dans leurs apprentissages ou dans leurs prises de conscience : **l'humour, la sincérité, l'authenticité et une grande part de positivité.**

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M18 L314<br><br>M20 L329 | « ...moi j'ai un <b>humour</b> un peu con et donc quand je vois que ça devient trop tendu, je leur dis, ...vous me connaissez j'ai que ça à faire que de vous observer, je suis payé pour ça... » « ...je crois que c'est la <b>sincérité</b> , je pense que d'avoir un formateur sincère qui vit et qu'il pense ce qu'il dit, c'est très rassurant... » |
| L8 L178<br><br>L7 L129   | « ...j'ai un principe où j'essaie de ne pas déroger, comme on était avec les patients, <b>authentiques</b> ... » « ...j'ai deux armes entre guillemets avec moi, j'ai une boîte de mouchoirs et l' <b>humour</b> , souvent les deux servent... »                                                                                                         |

Ils visent à valoriser l'étudiant, à mettre également en exergue les points positifs, à être sincère, ce qui signifie aussi souligner les axes d'amélioration.

|          |                                                                                 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------|
| M17 L292 | « ... <i>je mets un point d'honneur pour finir toujours sur du positif...</i> » |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------|

La place laissée à la sincérité, la positivité permet de favoriser « **la dimension réciproque dans la relation pédagogique** » (Paul).

Cette ambiance instaurée par le formateur vise à encourager, à soutenir, à valoriser l'étudiant. Il s'agit pour Landry de souligner aussi les choses positives. Juliette nous explique qu'elle remercie les étudiants. Cela nous indique la considération qu'elle leur porte dans un **souci de réciprocité** (Paul).

|          |                                                                                                     |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J14 L325 | « ... <i>clairement ils ont fait aucune faute d'asepsie donc je les ai remerciés là-dessus...</i> » |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|

L'accompagnement au développement de la curiosité, comme énoncé par les « *informateurs* » se met en place sous le couvert de certains principes :

-  Démontrer sa **sincérité** et son authenticité
-  Faire appel à l'**humour** pour dédramatiser
-  Mettre aussi en valeur **les points positifs**.

Ces différents principes participent à l'épanouissement de la réciprocité dans la relation pédagogique et plus largement dans la relation entre deux êtres humains. **Ces différentes valeurs s'adossent de nouveau à leur ancienne activité de soignant.**

#### **3.2.2.2.5 L'émergence de conseils ajustés grâce à une juste distance**

Pour Michel, l'accompagnement se base sur la mise en évidence de faits : Pour faire progresser les étudiants, il incite l'étudiant à réfléchir et analyser. Lorsque ce dernier nie ou ne s'inscrit pas dans une posture réflexive, il apporte des faits concrets, sources de preuves pour assoir son discours et amorcer une prise de conscience de la part de l'étudiant.

C'est donc grâce aux faits, selon Michel, que l'étudiant parvient à prendre conscience de ses difficultés.



|          |                                                                                                                                                  |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M23 L364 | « <b>Par les faits</b> , moi, au bout d'un moment, ça me saoule, moi je suis très factuel, donc à un moment donné je lui mets le nez dedans... » |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Michel maintient **une distance** avec les étudiants lui permettant de s'inscrire dans un suivi sur le long terme et selon ses dires de « *faire quelque chose de l'échec* ».

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M26 L415 | « ...moi je me moque pas d'eux, je me moque jamais, <b>je les vouvoie toujours</b> , c'est pas mes potes, je suis pas sur face book, ils savent où je suis, <b>je reste dans un cadre de formateur</b> et ce qui me paraît très important pour qu'il y ait un suivi mais j'en fait quelque chose de l'échec, c'est pas un échec qui reste comme ça... » |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Landry nous explique qu'il accompagne les étudiants, sujets à l'origine de leur transformation.

|         |                                                                                                                                                                                      |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L8 L198 | « ...on les formate pas, <b>on les accompagne à la formation</b> , ...on les change pas, eux ils évoluent, ils changent ce qu'ils veulent changer <b>mais on les change pas...</b> » |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Il apporte des **conseils** au regard de ses observations. Dans un climat sécuritaire et après avoir accueilli les émotions, les dires de l'étudiante précisant sa compréhension de la situation, il propose quelques conseils qui émane des observations et de l'analyse de l'étudiante. Il se rapproche également de « *la logique de soutien et de mobilisation* » (Chauvet). Il part des propos de l'étudiante pour en extraire des pistes d'actions.

Juliette conseille l'étudiante en expliquant concrètement le fonctionnement d'un service de soins, et l'environnement de l'exercice infirmier. Elle incite fortement l'étudiante à être plus à l'initiative des échanges avec les infirmières et insiste toujours sur la nécessité de développer sa curiosité.

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J6 L198 | « ...ce sont pas les infirmières qui vont venir vers toi, parce que malheureusement elles prendront pas cas de tes questions, ... j'ai dit y'a le boulot, y'a les familles, y'a tout ce qui gravite autour d'une infirmière qui fait que si tu viens pas les voir elles prendront pas le temps de venir te voir... » |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Au-delà de sa mission de conseil qu'elle décrit précisément, elle insiste sur le fait de garder **une distance dans la relation pédagogique**, pour éviter toute confusion, même si elle avoue à demi-mot avoir encore des difficultés dans le maintien de cette distance de par son ancien statut d'infirmière. Pour elle, accompagner, cela signifie que « *l'étudiant peut compter sur elle* ».

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J20 L470 | « ... <b>pour moi le formateur doit garder la distance du formateur</b> , pas du savoir omniscient, pas le tout sachant mais du coup, quand même une... <i>faut garder une certaine distance, c'est-à-dire que moi les étudiants ... c'est pas mes potes quoi, il faut savoir que ça va être les prochains professionnels de santé mais il faut que je les accompagne ...</i> » |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Les formateurs, grâce à leur posture empreinte de sincérité et d'authenticité, comme expliqué précédemment, démontrent à l'étudiant ses axes d'amélioration et partagent des conseils en partant des difficultés de l'étudiant. Pour les trois formateurs, il n'est pas question d'épargner l'étudiant ou de lui dissimuler ses difficultés. Au contraire, grâce à une juste distance, les formateurs peuvent se permettre de partager des conseils ajustés, avisés dans un objectif de faire progresser l'étudiant. Selon les trois formateurs, c'est à ce niveau que se situe leur rôle, la transformation est à amorcer par l'étudiant lui-même. **Ils accompagnent la transformation individuelle mais ne peuvent la décréter. Ils s'inscrivent dans une « dimension réciproque » dans la relation binomiale et leurs verbatim nous permet de saisir la vivance en trame de fond d'une notion importante : « la parité de relation couplée à la disparité de place ».** (Doublet, 2021, p. 4)

### **3.2.2.3 Rapport entre réflexivité, auto-évaluation et évaluation**

Nous avons mis en lumière les déterminants de l'accompagnement à la posture réflexive. Nous allons maintenant nous attarder sur les buts visés par les formateurs et les répercussions sur la posture des étudiants et notamment sur le développement de l'auto-évaluation.

Cet accompagnement qui favorise le développement de la posture réflexive s'engage-t-il jusqu'à la démarche d'auto-évaluation pour l'étudiant ?

Rappelons que selon Anne Jorro, l'auto-évaluation est l'aboutissement de la démarche réflexive. Autrement dit, quelles sont les conséquences de cet accompagnement sur les capacités d'auto-évaluation de l'étudiant ? Les visées de cet accompagnement sont-elles uniquement en lien avec l'auto-évaluation ?

### **3.2.2.3.1 Formation infirmière et prescriptions : quelle place pour la réflexivité et l'auto-évaluation ?**

Nous avons identifié peu de moments formels, décrits par les « *informateurs* », propices au développement de la posture réflexive en lien avec les contenus de la formation infirmière. En effet, spontanément, lorsque nous demandons aux « *informateurs* » de décrire une situation où ils ont été directement impliqués dans le développement de la posture réflexive, deux des « *informateurs* » ciblent une situation axée sur un entretien en interindividuel non programmé à l'avance.

Michel est le seul à mettre en évidence une activité pédagogique inscrite sur le planning des étudiants et ainsi formalisée : Une séance de simulation en santé. Cela nous indique une volonté des formateurs de favoriser le développement de la posture réflexive, malgré une faible formalisation par le référentiel infirmier, comme nous l'avons précisé en amont.

Michel et Landry nomment une activité pédagogique formalisée et issue du référentiel : les APP<sup>26</sup> pour Michel ou ASAR<sup>27</sup> pour Landry. Mais ils ne s'attardent pas sur ce point. Rappelons l'importance de l'écriture pour la construction identitaire du futur professionnel, soulignée par Catherine Guillaumin. Ce passage à l'écriture pour être porteur de la construction identitaire doit être accompagnée de façon singulière et doit permettre pour l'écrivain d'extraire le sens de ses actions et d'identifier les compétences à l'œuvre. (Guillaumin)

**Les activités pédagogiques décrites et visant le développement de la posture réflexive sont menées de façon informelle par les formateurs et font parties du travail réel de l'accompagnateur.**

---

<sup>26</sup> Analyse de la pratique professionnelle

<sup>27</sup> Analyse de situations ou activités rencontrées

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M21 L346 | En évoquant le référentiel : « ... <i>En tout cas, il y a une tentative de la développer parce qu'il y a quand même des temps forts qui y sont dédiés, des APP qui vont dans ce sens-là, donc je pense qu'il y a une volonté de développer cette posture réflexive...</i> » |
| M10 L244 | « ... <i>Alors, la réflexivité, dans les choses concrètes y'a les ASAR, parce que les ASAR, ..., à partir du moment où ils se positionnent bah on voit un peu plus leur réflexivité...</i> »                                                                                |

**Le développement de la posture réflexive demeure une priorité pour les formateurs et les activités pédagogiques en lien avec cet objectif sont mises en œuvre à l'initiative des formateurs au regard des situations rencontrées et notamment en lien avec le suivi pédagogique de l'étudiant.**

#### **3.2.2.3.2 Finalités réelles de l'accompagnement : auto-évaluation mais aussi ...**

Les finalités de l'accompagnement peuvent être résumées de la manière suivante :

- ✓ Un gain de confiance en soi
- ✓ Une prise de conscience
- ✓ Le développement de la curiosité
- ✓ La construction identitaire de l'étudiant
- ✓ **L'auto-évaluation.**

Selon Michel, l'accompagnement qu'il met en place en incitant l'étudiant à expliquer ses actions, à justifier ses points de vue développe **la confiance en soi**, l'assertivité, et permet à l'étudiant d'asseoir son positionnement et de défendre ses points de vue. Selon lui, en sécurisant l'étudiant, ce dernier est également capable d'une **plus grande concentration et d'expliquer, de justifier ses actions.**

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M15 L254 | « ...ça a permis de dépasser les problèmes techniques de manière à la rendre <b>plus concentrée sur la prise en charge globale du patient, la recherche de signes cliniques, la réflexion professionnelle, autrement elle serait restée bloquée sur des problèmes techniques...</b> » |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

L'étudiante explique ses choix d'actions. De plus, elle explique, dans une dynamique d'auto-évaluation, qu'elle aurait dû pratiquer différemment.

|          |                                                                                                                                                                                |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M17 L288 | « ...elle m'a expliqué que c'est en retirant l'adaptable qu'elle avait senti dès le début que sa jambe était molle et donc elle a pris l'information... »                      |
| M18 L296 | « ...elle m'a décrit son cheminement... <b>elle se rend compte elle-même...</b> » « ...que ce soit l'étudiant qui se dise bah tiens là <b>j'aurais dû faire autrement...</b> » |
| M18 L316 |                                                                                                                                                                                |

Michel nous explique que « *l'auto-évaluation doit être guidée au début* » car l'étudiant « *est incapable de s'autoévaluer* ». Il souligne le rôle d'accompagnement du formateur auprès de l'étudiant, dans cette étape, dans cet apprentissage à part entière. Pour ce faire, il propose, par exemple, « *des guides d'apprentissage ou des QCM corrigés via une plateforme e-learning* ». Malgré un système d'évaluation jugé comme normatif, frein à la réflexivité, **les formateurs font preuve de créativité** pour favoriser l'auto-évaluation des apprenants en ce qui concerne leurs propres connaissances, savoirs ou compétences.

Landry nous explique que l'accompagnement qu'il a mis en place a permis à l'étudiante un **gain de confiance** en elle-même et a fait émerger des marques de reconnaissance de la part de l'étudiant, auprès du formateur accompagnateur. Ces marques de reconnaissance peuvent être assimilées à une marque de compréhension et d'assimilation de la part de l'étudiante concernant ses axes d'amélioration. L'identification de ces axes peut être permise grâce à une phase d'auto-évaluation.

Lors de la discussion menée par Landry, l'étudiante s'ouvre petit à petit. Landry est expérimenté pour détecter les déterminants liés à la communication non verbale lui permettant de détecter des indices propices à l'ouverture et la mise en confiance de l'étudiante, grâce à l'exercice de son ancien métier, en tant que soignant. **Ainsi et sans que cela ne soit prescrit directement par le référentiel, Landry accompagne l'étudiante vers une auto-évaluation grâce à la relation binomiale et le climat de confiance qu'il instaure.** L'étudiante a pris conscience « *de l'image qu'elle peut renvoyer* ».

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L8 L174 | « ... <b>qu'elle a évolué pendant notre discussion</b> , ...dans la posture au départ c'était plus les bras croisés avec le balancement et ensuite ça s'est un peu décroisé et un peu après essuyer ses yeux et elle a commencé à regarder ce qu'on écrivait, <b>on a écrit des choses...</b> » |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

C'est une sorte de contrat qui est passé entre l'étudiante et l'accompagnateur permettant à l'étudiante de modifier sa posture et de maintenir ses axes d'amélioration sur le long terme grâce à l'**auto-détermination** de ses derniers.

La question de nouveau du positionnement est évoqué par Landry. Cela demeure un objectif phare de l'accompagnement mené. Via les propos de Landry, nous comprenons son intention d'amener les étudiants à prendre conscience de leurs axes d'amélioration et de les inciter à s'inscrire dans cette recherche concernant la compréhension de leurs difficultés. **Nous comprenons alors qu'ils accompagnent les étudiants au développement de la posture réflexive jusqu'à la démarche d'auto-évaluation.**

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L19 L447 | « ...je les lâche pas par rapport à ça, c'est que celui qui a 12, moi je veux qu'il aille voir sa copie, ...je viens voir ma copie, je veux <b>comprendre pourquoi</b> , est-ce que j'ai pas compris ? Heu, est-ce que c'était pas l'attendu ? Est-ce que j'étais à coté de ci, de ça ? » |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Pour Juliette, cet accompagnement permet **la prise de conscience**, phase préalable à tout changement de posture de la part des étudiants. Cette prise de conscience aboutit à une remise en question.

|         |                                                                                                                                                                                                     |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J6 L212 | « ...elle m'a dit ça m'a mis un gros coup de pieds aux fesses et je me suis <b>remise en question</b> toute la soirée et j'ai compris que, voilà, les stages c'était important dans ma formation. » |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Juliette nous explique également que cet accompagnement vise **la construction identitaire de l'étudiant infirmier**, futur infirmier.

|         |                                                                                                                                                                                     |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J6 L219 | « ...en formation, ils doivent profiter engranger un maximum de connaissances pour après <b>se définir en qualité d'infirmière, construire son identité de manière globale...</b> » |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Le développement de la **curiosité** est souligné de nouveau par Juliette, il s'agit d'une visée très importante pour cette jeune formatrice. Elle souligne de nouveau la dimension réciproque (Paul) dans cette visée : elle démontre elle-même de par sa posture une certaine curiosité de manière à rendre l'autre curieux.

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J9 L250 | « ... <i>j'accompagne l'étudiante à être curieux en étant curieuse moi-même, ..., je veux rendre mes étudiants curieux il faut aussi que je le sois, parce que rabâcher un même cours pendant des années ou reprendre les cours des années précédentes sans rien changer...</i> » |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Via l'accompagnement instauré, les formateurs nous expliquent à travers leurs verbatim les finalités de leur accompagnement. Ils ne nomment pas directement l'auto-évaluation et la « *régulation* », comme énoncé par Françoise Campanale et Anne Jorro mais, indirectement, ils y participent via les objectifs présentés. En effet, leur accompagnement permet, selon eux, **un gain de confiance en soi**, socle préalable à tout échange, discussion, remise en question de ses avis par la confrontation à l'autre, aux autres. De plus, ils visent **la prise de conscience** de ce qui a été fait ou de ce qui n'a pas été fait, des résultats obtenus, de l'écart entre le travail fourni et les résultats obtenus. **Ils incitent l'étudiant à être curieux**, curieux des pratiques mais aussi curieux concernant ses propres capacités, compétences, lacunes, points d'approfondissement. **Ils attisent la démarche de questionnement**. Enfin, une dernière visée est mise en évidence, accompagner l'étudiant s'inscrit aussi dans une finalité de **construction identitaire et donc d'affirmation professionnelle**, de connaissance individuelle, de positionnement professionnel. Ces différentes visées sont accessibles via l'auto-évaluation. Elles sont soutien, terrain, socle ou prérequis à l'auto-évaluation de la part de l'étudiant.

Cet accompagnement s'opère lors de temps informels, hors temps d'évaluation, de façon transversale, et s'affilie plutôt à une contingence à saisir, à une pédagogie de l'opportunité. En somme, les informateurs font de l'auto-évaluation une priorité pour l'étudiant infirmier, via le développement d'une identité professionnelle réflexive et ce grâce à la relation pédagogique. Ils s'ajustent donc, contournent le système, font de la relation pédagogique une priorité pour favoriser l'auto-évaluation.

### 3.2.2.3.3 Les limites, les freins au développement de la réflexivité

Nous avons mis en évidence de nombreux éléments qui s'opposent au développement de la posture réflexive de l'étudiant infirmier, malgré une intention certaine et un accompagnement de la part des formateurs pour favoriser son émergence.

Ces différents éléments, identifiés comme freins au développement de la posture réflexive, selon les « *informateurs* », sont de plusieurs ordres :

- ✓ Les individus eux-mêmes
- ✓ Le manque de temps
- ✓ Une posture cadre ambivalente
- ✓ Une offre de stage pauvre et l'impossibilité de la confrontation à son projet professionnel en tant que stagiaire
- ✓ Une durée de stage trop longue
- ✓ Un **système d'évaluation normatif**.
- ✓ Selon Michel, **les individus eux-mêmes** peuvent être un frein au développement de la posture réflexive. En effet, il qualifie la posture réflexive comme une « *aptitude* » parfois non accessible à certains. Michel a des difficultés pour trouver ses mots pour développer cette idée et nous n'avons pas saisi l'opportunité de faire approfondir ce point, car trop envahie par notre propre point de vue à ce sujet-là, avis en contradiction avec les dires de Michel.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M21 L348 | « ...après si on vient sur la socio, la psycho, <b><i>est-ce que toute l'humanité est apte à (rires) se faire un propre retour sur ses actions, à réfléchir pourquoi il a fait des conneries, et que la fierté là-dedans (rires) ... »</i></b> |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



- ✓ **Un manque de temps** est souligné par Michel et Landry pour créer des espaces créateurs de la réflexivité. Des propositions pour augmenter les temps d'échanges entre formateurs et étudiants sont émises, mais le manque de temps est perçu comme un frein pour leur concrétisation.

|          |                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L19 L479 | « ...j'étais complètement à côté de la plaque et bah là ça pourrait nous dire ah bah attend c'est eux qui y sont ou nous, en fin de compte nous est-ce qu'on a été cohérent ? ... <b>mais faudrait plus de temps !</b> » |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

De plus, Landry évoque une posture cadre ambivalente, qui permet à la fois de la liberté d'action impulsée par les dirigeants mais aussi une demande de « suivre les injonctions ».

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L6 L99 | « ...c'est ce qu'on demande souvent au cadre, à la fois avoir des initiatives et en même temps suivre les injonctions, (silence), et ça y'a vraiment un paradoxe (rire nerveux), parce que parfois l'injonction te permet pas d'avoir des libertés et à l'inverse des fois sortir du cadre permet des améliorations ... et je pense qu'il y a aussi ce frein-là... » |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- ✓ Michel et Juliette se rejoignent concernant les freins liés aux difficultés, d'une part, d'avoir **une offre de stage** pouvant confronter l'étudiant à son projet professionnel, et d'autre part sur **la durée trop longue des stages**.

|          |                                                                                                                                                                                  |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M33 L526 | « ...je suis convaincu que <b>le stage participe à la réflexivité</b> , j'ai pas de chiffres, mais je pense que d'être confronté à son projet va le valider ou l'invalidier... » |
| J3 L80   | « ... <b>les périodes de stage pour moi sont trop longues...</b> »                                                                                                               |

Selon les trois informateurs, la confrontation au milieu professionnel permet à l'étudiant d'amorcer une remise en question, mais l'offre de stage trop pauvre ne peut garantir cette possibilité-là.

Selon Michel, **le stage a une grande valeur dans la formation**, « beaucoup plus de valeur que ce qu'il peut dire dans son bureau aux étudiants ». De même, Landry accompagne l'étudiante dans la modification de sa posture en lui proposant un stage de renfort pour se confronter au terrain en période estivale.

De plus, pour Juliette, en se confrontant à une multitude de points de vue offerte par les professionnels de santé du lieu de stage, cela permet à l'étudiant de se **construire sa propre identité professionnelle** et donc de développer sa « *fonction critique* » (Jorro).

|         |                                                                                                     |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J6 L209 | « ...le mieux c'est aussi de <b>croiser les regards</b> , pour avoir un maximum d'informations... » |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|

De plus, l'offre de stage est estimée comme étant trop pauvre pour l'ensemble des informateurs voire parfois **inadapté au niveau d'études** (stage très technique en première année et stage jugé comme non technique en troisième année).

|        |                                                                                                                                                                                                          |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J3 L93 | « ...ce qui me gêne encore c'est qu'un troisième année m'annonce qu'il a fait des stages en EHPAD, en Psychiatrie et que c'est son premier stage en milieu de troisième année au CHU ou en clinique... » |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- ✓ Enfin, le **dispositif d'évaluation en lien avec le référentiel infirmier de 2009** est **jugé comme trop normatif**, comportant un nombre important d'évaluations.

|          |                                                                                                                                                            |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L12 L282 | « ...on a regroupé les deux éval, parce que d'abord y'en a ras le bol, si on toilette le référentiel, y'en aura d'autres après qui seront à regrouper... » |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ce dernier serait à l'origine de la naissance de certains comportements délétères de la part des étudiants : « *bachotage* », et d'une considération faible « *humainement parlant* » de l'étudiant en tant que sujet, selon Landry.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L16 L361 | « ...c'est que y'a des UE qui sont très régentées par la fac, je pense à des QRM, des QCM, la pharmaco notamment et ça heu...la liberté de l'étudiant, <b>il est basiquement un évalué</b> , ..., <b>humainement</b> , honnêtement, heu, <b>c'est un évalué</b> , il rentre dans les cases, ça marche, il rentre pas dans les cases, il est boulé... » |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Ce dispositif d'évaluation serait selon les informateurs un frein à la réflexivité.** Les informateurs se donnent ainsi quelques marges de manœuvre. Des exemples de contournements sont présentés : rassembler des évaluations, inclure des questions propices à l'argumentation de son positionnement, en tant que futur soignant en ce qui concerne les évaluations de troisième année.

A travers les verbatim des différents « *informateurs* », nous avons analysé plusieurs éléments pouvant s'opposer au développement de la posture réflexive de l'ESI.

Tout d'abord, un « *informateur* » s'interroge sur **l'aptitude de l'être humain à s'autoévaluer**, et propose l'hypothèse que tous les êtres humains ne peuvent accéder à la réflexivité. En ce sens, il souligne le fait que le développement de la posture réflexive demande **un accompagnement, un soutien, un entraînement**, et qu'il s'agit d'une **compétence** pouvant se développer via la formation. (Breton, Guillaumin)

Les « *informateurs* » soulignent également **un manque de temps** pouvant être à l'origine de l'abandon de certaines démarches pédagogiques qui seraient pourtant facilitatrices pour le développement de la « *fonction critique* » de l'étudiant. Notamment, Landry souhaiterait, s'il avait plus de temps, **se laisser réinterroger par les étudiants sur sa propre ingénierie de formation, plus spécifiquement sur les modalités d'évaluation qu'il propose**. Il met en évidence également des contraintes liées à la posture cadre, qui selon lui, offre à la fois une possibilité d'action, mais aussi un cadre à l'origine d'une restriction dans la liberté d'action qu'il s'accorde.

Les « *informateurs* » mettent en exergue **l'importance du stage dans le développement de la posture réflexive et de la construction identitaire professionnelle**. Néanmoins, le contexte actuel lié à une **offre de stage pauvre** ne permet pas selon les informateurs de répondre aux demandes des étudiants, qui émettent un souhait concernant un futur lieu de stage. Cette demande s'inscrit dans une réflexion, menée grâce à une **auto-évaluation qui est freinée voire inhibée par l'absence de réponse positive** accordée par le formateur concepteur, lui-même contraint par le système et une offre de stage pauvre. Ainsi, l'impossibilité de se confronter à son projet professionnel serait un frein au développement de la réflexivité.

Enfin, le système d'évaluation comprenant un nombre important d'évaluations et attribuant **une place « basiquement d'évalué » à l'étudiant**, serait un frein à la réflexivité. L'évaluation comporte selon les « *informateurs* » un **dénouement binaire, « validé » ou « non validé »**, et ne favorise pas le développement de la réflexivité, contraignant l'étudiant à subir les temps d'évaluation.

Nous proposons maintenant d'axer l'interprétation et l'analyse des résultats sur le rapport entre évaluation et réflexivité. Nous tentons de comprendre, à travers les propos des informateurs, la place laissée au développement de la réflexivité à travers l'évaluation. Nous nous intéressons aux modalités d'évaluation utilisées et leur place dans le développement de la posture réflexive. « *L'évaluation formatrice* » est-elle nommée comme aide au développement de la posture réflexive ? Cette modalité d'évaluation est-elle utilisée ? Quelle est la place laissée aux étudiants dans la détermination des critères d'évaluation ?

#### **3.2.2.3.4 Le temps de l'évaluation = un temps d'apprentissage = un temps pour se situer dans ses apprentissages**

Le temps de l'évaluation représente-t-il un temps où le développement de la posture réflexive est convié ? Le temps d'évaluation est-il support au développement de la réflexivité chez l'étudiant infirmier ?

Tous les informateurs se rejoignent pour expliquer que le temps de l'évaluation constitue un temps d'apprentissage à part entière pour l'étudiant. En ce sens, ils adhèrent aux écrits de Anne Jorro qui place le temps d'évaluation comme un temps favorable au développement des apprentissages, dans la continuité des apprentissages, un temps à l'origine de mouvements vers la professionnalisation. (Jorro)

De plus, selon les informateurs, le temps de l'évaluation est **le temps pour « la mise à plat des connaissances »**.

|          |                                                                          |
|----------|--------------------------------------------------------------------------|
| J15 L345 | « ...moi je trouve que ça permet de mettre à plat les connaissances... » |
|----------|--------------------------------------------------------------------------|

Cela permet un auto-questionnement portant sur l'état de ses propres connaissances et permet à l'étudiant de se situer ou plutôt de se resituer par rapport à ses acquis, ses difficultés, ses manques. En ce sens, ils placent l'évaluation comme un temps également propice au développement de la réflexivité voire de l'auto-évaluation.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M23 L368 | <i>« ...ils évoluent instinctivement ... grâce aux évaluations, quand ils voient que c'est pas bon, ... le temps qu'ils n'auront pas échouer, ils vont peut-être continuer comme ça, et là <b>quand ils se retrouvent à aller au rattrapage, on a souvent des changements...</b> »</i> |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Juliette explique que développer de la curiosité sur un thème est important pour un étudiant. Le fait d'être évalué sur ce thème lui permet de situer ses acquis et de savoir si ses recherches ou ses connaissances sur ce sujet sont suffisantes et pertinentes.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J15 L347 | <i>« ...évaluer ses connaissances pour moi c'est important et je trouve que c'est en parallèle avec la réflexivité, on peut être curieux mais ...<b>si on n'est jamais interrogé sur la curiosité pour laquelle on fait preuve ..., on sait pas si elle est bien placée</b> ou si elle est efficace ... »</i> |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Michel évoque la place de l'échec suite à l'évaluation, sans nommer directement ses effets sur le développement de la posture réflexive. Il nous explique que **l'étudiant qui a échoué identifie ainsi clairement ses lacunes et peut amorcer une prise de conscience voire une remise en question**, remise en question permise donc grâce à l'évaluation.

De plus, nous comprenons à travers ces propos qu'il s'appuie sur le comportement de l'étudiant face à un échec pour évaluer la posture de ce dernier, mesurer sa compétence réflexive. Ainsi, il décrit différents types de comportements suite à l'échec en partant d'exemples précis : un étudiant qui n'amorce aucune remise en question suite à un échec ou, au contraire, une étudiante qui démontre sa volonté de vouloir se réajuster et approfondir ses connaissances sur le sujet en question, ayant pris conscience grâce à l'échec de ses difficultés et qui s'autoévalue à sa juste mesure. **En ce sens, le temps de l'évaluation et l'appropriation de ses propres résultats par l'étudiant, permet à Michel de prendre en considération des éléments en lien avec la posture de l'étudiant et donc d'enrichir son suivi pédagogique individuel à partir de ces différentes observations, en tant que formateur.**

Michel nous explique que le temps de l'évaluation peut être un temps d'apprentissage si « la note est argumentée » : « ...et si y'a un problème on en reparle et on met pas la note tout de suite et on l'argumente surtout... » (Michel, p. 103)

Michel se rapproche des éléments théoriques présentés par André Chauvet qui nous explique « *que toute progression ne peut se faire qu'à partir d'éléments argumentés à partir de données repérables, factuelles, discutables, mises en discussion et objectivables* ». (Chauvet) Michel se positionne alors comme un évaluateur-accompagnateur en instaurant une discussion suite à une évaluation. (Jorro)

Pour finir, Michel situe le temps de l'évaluation comme un temps d'apprentissage « *pour faire monter en compétence les étudiants* ». Son but étant de permettre aux étudiants d'acquérir des compétences et de les accompagner vers un but qu'il a déterminé en amont de tout le processus. Nous reprenons ses propos : pour les emmener vers la destination, le pays qu'il a ciblé.

Le temps d'évaluation est considéré par les informateurs comme un temps non seulement d'apprentissage mais un temps pour que **l'étudiant se situe dans son processus d'apprentissage**. Grâce à l'évaluation, l'étudiant peut s'auto-situer dans ses apprentissages et prendre conscience de sa situation, de ses connaissances, de ses compétences. Les informateurs nous expliquent que l'évaluation est source également d'évolution, de changement. **Lorsque l'étudiant est confronté à un échec, il amorce une prise de conscience, une remise en question. En ce sens, les informateurs établissent un lien entre l'évaluation et le développement de la posture réflexive.** L'évaluation permet à l'étudiant de situer le curseur de ses apprentissages et connaissances, et profite au formateur dans le suivi pédagogique individuel de l'étudiant grâce à l'analyse du comportement de l'étudiant suite à ses résultats.

L'enquête nous éclaire sur le fait que l'évaluation offre aussi à l'étudiant la possibilité de mesurer la pertinence de ses questionnements et de sa curiosité en lien avec tel ou tel sujet. L'évaluation permet ainsi d'objectiver ses apprentissages et d'instaurer un échange, une discussion grâce à **l'argumentation de la note**. Cette argumentation ayant pour objectif d'éveiller la prise de conscience, la compréhension de ses axes d'amélioration, la remise en question soit la posture réflexive.

Les informateurs nous expliquent donc que l'évaluation permet :

Pour l'étudiant de :

- Se situer dans ses apprentissages, d'amorcer une prise de conscience
- Poursuivre ses apprentissages.

Pour le formateur de :

- Mieux connaître l'étudiant par l'analyse de son comportement suite à l'obtention de ses résultats
- Renforcer le suivi pédagogique
- Accompagner l'étudiant à la prise de conscience et le développement de la posture réflexive.

Pour l'étudiant et le formateur de :

- Instaurer une discussion à partir des résultats obtenus et argumentés
- Etablir un lien vers un objectif commun : la professionnalisation.

**Notre enquête nous permet de comprendre que ce ne sont pas les modalités d'évaluation issues du référentiel de 2009 qui permettent le développement de la posture réflexive de l'étudiant en soins infirmiers, mais l'accompagnement des formateurs à l'issue des temps d'évaluation et l'évaluation en tant que telle, c'est-à-dire la confrontation de l'étudiant à ses propres connaissances.**

***3.2.2.3.5 Evaluation et posture : Essentiel à retenir à partir de la « Dimension réciproque » (Paul) et de la « Logique de soutien et de mobilisation » (Chauvet)***

Des éléments évocateurs de ces deux théories ont été mis en évidence à travers les verbatim. Nous décidons alors d'en écrire une partie à part entière dans l'interprétation et l'analyse des résultats et de mettre en exergue la quintessence des verbatim illustrant ces deux théories.

L'accompagnement au développement de la réflexivité chez l'étudiant infirmier s'appuie sur une dimension réciproque (Paul) dans la relation pédagogique. Nous avons constaté précédemment dans l'analyse des entretiens de nombreux éléments liés à la posture du formateur, évocateurs de cette dimension réciproque.

Nous nous posons alors la question suivante : lors des temps d'évaluation, cette dimension réciproque est-elle maintenue ? Quels sont les points de vue des informateurs à ce sujet ? Quels sont les éléments pratiques illustrant « *la logique de soutien et de mobilisation* » ? (Chauvet)

Pour Michel, de son point de vue, il n'y a pas de place à accorder aux étudiants lors du montage d'une évaluation dite normative. Lors des phases d'apprentissage avant le temps d'évaluation normative, il considère que l'étudiant a toute sa place pour pouvoir déterminer des critères de qualité, les critères liés à la compétence. De même, après le temps d'évaluation, Michel juge que les étudiants ont également une place dans l'évaluation.

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M35 L 364 | « ... <i>Non je laisse pas de place à l'apprenant, <b>pour moi ce n'est pas le rôle de l'évaluation, je trouve que c'est avant, dans la phase d'apprentissage</b>, parce que moi à un moment donné je suis là pour évaluer l'étudiant, donc c'est vrai qu'au moment non, mais <b>à postériori oui je lui laisse la place, pourquoi j'ai loupé ?</b> Pendant le temps donné réellement, non, c'est peut-être une prise de conscience d'aujourd'hui mais c'est vrai que...</i> » |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En effet, pour lui, il évalue « *un résultat* ». Il considère donc l'évaluation comme « *évaluation résultat* » et non comme une « *évaluation processus* » ou « *évaluation pour l'apprentissage* ». (De Ketele)

Néanmoins, son discours est très ambivalent. Il laisse une place importante aux étudiants dans le choix des critères, grâce à l'utilisation d'outils qui leur permet d'établir des grilles d'évaluation, et ainsi de s'évaluer les uns les autres. En ce sens, il se rapproche de « *l'évaluation dite conjointe* » ou « *co-évaluation* », comme énoncé par Anne Jorro et Jean-Marie De Ketele.



|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M37 L 573 | <p>Quand la question se pose quant à la place laissée aux apprenants dans la détermination des critères d'évaluation :</p> <p><i>« Alors, ça je le fais déjà, oui, ... pour moi je pars du principe que si on est capable de monter une évaluation on connaît tout, ... <b>je leur demande de créer un outils d'évaluation</b> pour ...évaluer un de leur collègue sur tous les gestes techniques, ...le fait que <b>ce soit eux qui déterminent leurs propres critères</b>, je les relis évidemment mais je sais qu'ils connaissent tout, ...donc ils vont le savoir, donc c'est fait en formatif, c'est fait avant mais pas en normatif, moi j'évalue <b>un résultat</b> donc je ne m'occupe pas de...des excuses. »</i></p> |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Michel ne décrit pas ses dispositifs d'évaluation comme des continuums mais en laissant la place aux étudiants dans la détermination des critères d'évaluation en amont de l'évaluation et en créant des espaces d'entraînement à l'évaluation, il favorise le développement de la posture réflexive, l'interrogation de chacun sur ses propres compétences à travers l'évaluation de ses pairs, et ainsi il incite chaque étudiant à s'autoévaluer. Nous retrouvons donc à travers ces manières de procéder des éléments évocateurs de « *l'évaluation pour l'apprentissage* » ou « *l'évaluation formatrice* ». (De Ketele)

De même, Juliette s'inscrit dans une posture propice à la critique de la part des étudiants, concernant sa propre pratique. Elle se met elle-même en situation, réalise le soin que les étudiants doivent réaliser au cours d'une évaluation et se laisse évaluer par les étudiants. Elle éveille ainsi chez eux leur sens critique et permet d'ancrer les savoir-faire à partir d'exemples et de contre-exemples. Elle fait vivre ainsi la dimension réciproque dans la relation pédagogique (Paul) et participe au déploiement de la réflexivité de l'étudiant, à travers les temps d'évaluation.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J14 L338 | <p><i>« ...je me suis permise ... de montrer des erreurs simples qu'on peut faire qui sont, ou rattrapables, ou pas, et ils avaient moi aussi à me noter, ... vous avez pas pris vos gants, vous avez pas désinfecté vos mains, ou vous avez pas désinfecté en escargot, ... »</i></p> |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Juliette nous explique également qu'elle doit garder une certaine distance avec les étudiants pour les évaluer, les aider à apprendre et à progresser. Elle nous explique que ce point est encore difficile pour elle dans l'ajustement de cette distance relationnelle, de par son ancien statut où le tutoiement des étudiants faisait parti de ses habitudes de travail. Elle observe des différences entre l'accompagnement qu'elle met en œuvre aujourd'hui en tant que formatrice et son accompagnement lorsqu'elle était tutrice d'étudiants infirmiers en stage en tant qu'infirmière.

|          |                                                                                                                                                                                          |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J10 L259 | <i>« ...Alors, j'essaie de mettre les étudiant à l'aise, faut pas que je fasse trop copain copain avec eux parce que ce sont des étudiants et que maintenant je suis formatrice... »</i> |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Pour elle, la proximité n'est pas la même. Elle nous explique qu'elle ne doit pas « *faire copain-copain, qu'elle n'est pas là pour leur offrir un café* », par exemple. Ces différents points font lien avec la théorie de André Chauvet et plus précisément « *la posture de soutien et de mobilisation* ». Elle adopte « *une attitude de bienveillance et d'exigence* » (Jorro).

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J20 L470 | <i>« ... pour moi <b>le formateur doit garder la distance du formateur</b>, ...c'est-à-dire que moi les étudiants que je vais avoir c'est pas mes potes ... <b>il faut que je les accompagne</b> et pas que je leur paye un café et ça j'ai encore un peu de mal... »</i> |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Landry évoque une situation où, pendant un temps d'évaluation normatif, il aide une étudiante et lui transmet une nouvelle compresse pour poursuivre son soin dans de bonnes conditions, suite à une erreur commise par un geste inadapté, et identifiée par l'étudiante elle-même.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L18 L425 | <i>« ... y'a un truc qui lui a échappé avec le stress, elle nous a tout de suite dit « est-ce que je peux vous demander d'aller chercher ça ? » C'était une compresse, ... je lui ai dit « bah vous feriez quoi dans la vraie vie ? », bah, « elle m'a dit j'appellerai une collègue par ce que vu que je suis déjà habillé en stérile »...donc on a été lui chercher une compresse, tout est reparti, elle a fait la suite vraiment y'avais pas de pièce à y mettre, c'était parfait... »</i> |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En ce sens, il adopte « *une posture de soutien et de mobilisation* » (Chauvet), apporte une aide et met en confiance l'étudiante pour qu'elle puisse poursuivre sereine lors de ce temps d'évaluation. Il rejoint Michel qui souhaite créer les conditions pour que les étudiants donnent le meilleur d'eux-mêmes. En adoptant **cette posture de facilitateur**, Landry sécurise, permet la confiance, socle essentiel pour que l'étudiant puisse s'interroger sur sa pratique, détecter des erreurs et émettre des axes de réajustements. **Ainsi, à travers cette posture empreinte d'une dimension réciproque (Paul) au cours d'un temps d'évaluation, nous pouvons admettre que l'étudiant peut s'autoévaluer et apporter des actions correctrices en lien avec son activité donc s'autoréguler (Jorro).**

Grâce à certaines modalités pédagogiques comme la détermination des critères de validation d'une compétence, Michel favorise le questionnement, la réflexion entre pairs mais aussi l'auto-évaluation et la co-évaluation. Il se place au second plan pour valider les critères proposés par les étudiants. Les critères d'évaluation sont ainsi déterminés par les étudiants et validés par le formateur/concepteur dans un souci de sécuriser les apprentissages, de vérifier l'exactitude des données.

Michel accompagne les étudiants à travers les temps d'évaluation et favorise le développement de la réflexivité. De même, Juliette se met en scène en réalisant un soin et permet ainsi le repérage des critères de qualité concernant telle ou telle activité de soins. L'enquête nous permet de comprendre que l'évaluation s'inscrit dans un continuum à partir des démarches opérées avant, pendant et après l'évaluation.

**Ils se rejoignent tous concernant leur posture basée sur une attitude associant simultanément « *bienveillance et exigence* ». (Jorro)**

Juliette, jeune formatrice, en fait une priorité et un point de vigilance particulier : apprendre à adopter une posture empreinte de bienveillance et d'attention à l'autre tout en respectant une certaine distance. Cette certaine distance semble être le gage de la progression de l'étudiant et de son émancipation vers leur fonction de futur professionnel de santé.

### **3.3 CRITIQUES SUR LE DISPOSITIF D'ENQUETE**

Nos critiques portent sur plusieurs points.

Tout d'abord, notre recherche qualitative s'est effectuée auprès de trois professionnels, certes issus de trois organismes de formation différents, mais le faible nombre d'« *informateurs* », ne permet pas de généraliser l'ensemble des données recueillies, analysées et interprétées.

La principale difficulté est liée à notre inexpérience de l'entretien d'explicitation. En ce sens, un ou deux entretiens d'entraînement auraient été une aide précieuse pour pouvoir mieux appréhender la technique.

Tout d'abord, il nous a été difficile d'interrompre les « *interviewés* » (Vermersch) pour les recentrer sur la description de la situation vécue pour trois raisons :

- « *La crainte de blesser le sujet et d'interrompre son processus de mise en mots* » (Vermersch, 2011, p. 63)
- Des difficultés pour guider le sujet via les relances, pour enclencher le travail via la focalisation ou l'élucidation ou plus transversalement, tout au long de l'entretien le travail de régulation (Vermersch, 2011)
- Une certaine cécité pour percevoir la « *parole incarnée* », même si nous avons maintenu notre vigilance pour identifier « *le décrochage du regard et le ralentissement du rythme de la voix* ». (Vermersch, 2011)

Il s'agit, en effet, d'un savoir-faire dont nous avons saisi la complexité via son application, soit grâce à ces trois entretiens menés. Nous avons peut-être utilisé cette technique d'entretien auparavant, mais c'est sans savoir que nous l'appliquions. « *L'acquisition d'un savoir-faire complexe se fait par couches successives et progressives, il est difficile de comprendre et de mettre en œuvre une nouvelle couche plus experte, tant que l'acquis expérientiel de la couche précédente n'est pas suffisant.* » (Vermersch, 2011, p. 168) Cette première enquête de terrain constitue donc notre première expérience de l'entretien d'explicitation, notre première toile.

De plus, il nous a fallu lutter pour ne pas émettre des questions basées sur le Pourquoi ? Ce genre de questions étant le plus naturel, il est difficile de s'en abstenir. Nous avons eu des difficultés de « *guidage avec un fractionnement fin* », ce qui a laissé la place à la mémoire habituelle et pénaliser le processus descriptif.

Globalement, tout au long des entretiens, nous avons eu des difficultés pour « *canaliser la verbalisation* » (Vermersch, 2011) dû à notre manque d'expérience, mais aussi au manque d'espaces de paroles pour les formateurs qui ont pleinement saisi l'opportunité de parler, d'expliquer mais moins d'explicitier !

Enfin, le contrat de communication implicite était tout à fait favorable dans le sens où nous partageons, intervieweur et interviewés, « *une base implicite de connaissances, de croyances, de valeurs.* » (Vermersch, 2011, p. 107) De plus, nous avons conscience du but recherché à travers la phase d'explicitation : s'informer en tant qu'étudiante en master SIFA conduisant une humble recherche. Nous pensons avoir réussi à « *clarifier le rôle de chacun et le but visé* ». (Vermersch, 2011, p. 107) Nous avons particulièrement porté notre vigilance sur la congruence entre nos dires et, nos faits et gestes. (Vermersch, 2011)

Finalement, notre vécu et notre ressenti sont très positifs même si notre technique demeure très fragile. Nous avons eu le sentiment que les professionnels étaient à l'aise et libres dans leur expression. Ces entretiens ont été également porteurs de reconnaissance, mais aussi de retour réflexif pour les différents professionnels rencontrés...

Cette recherche qualitative axée sur des entretiens compréhensifs avec des phases d'explicitation nous a permis d'atteindre notre objectif de découverte, d'ouverture, et de production de quelques savoirs.

### **3.4 DISCUSSION**

Au sein de ce chapitre, nous nous attachons à faire le point sur les connaissances générées par notre recherche.<sup>28</sup> Nous organisons notre discussion à partir d'une confrontation entre les théories retenues et soutenues lors de notre exploration théorique, et les résultats analysés et interprétés, issus de notre enquête auprès des formateurs/concepteurs en IFSI.

---

<sup>28</sup> Hervé Breton, le 20 avril 2021, « Epistémologie de la formation par production de savoirs », Master 2 SIFA

Notre recherche qualitative nous a permis d'organiser notre analyse et interprétation des résultats selon trois grands thèmes : représentations des informateurs, accompagnement du formateur/concepteur au développement de la posture réflexive de l'ESI, et rapport entre réflexivité, auto-évaluation et évaluation. Ces thèmes sont adossés à notre partie théorique.

Dans un esprit de cohérence, nous proposons d'étayer notre discussion grâce à une structuration s'inscrivant dans la continuité de ce prisme. Nous présentons notre discussion en faisant appel à l'analyse institutionnelle. Nous faisons ce choix car nous avons analysé des pratiques professionnelles via l'interprétation des résultats. Nous avons démontré, par le biais de cette analyse, des éléments en lien avec l'institution, ses idéologies, ses valeurs, ses habitus, ses contournements et ses tours de passe-passe. Nous saisissons l'opportunité de poursuivre notre recherche, via la porte de l'analyse institutionnelle, pour explorer davantage les zones d'ombre, l'envers du décor, les coulisses en ce qui concerne notamment le dispositif d'évaluation et son appropriation par les acteurs du système dont la visée est la préservation de la démarche réflexive.

*« L'analyse institutionnelle a pour but la compréhension d'une réalité sociale, partant des pratiques et des énoncés de ses acteurs ».* (Hess et Savoye, 1993, p. 3) L'analyse institutionnelle vise la compréhension de la réalité vécue par les acteurs qui la fondent, qui la constituent en tant que communauté à part entière. Elle s'intéresse aux organisations de travail, aux rapports entre les individus, aux enjeux de pouvoir, aux prises de décisions, mais aussi aux phénomènes de résistance, aux changements, au conformisme, et au contraire aux enjeux des « détracteurs » et des déviants dans leurs attitudes...Autant de questions qui vont être des points d'ancrage et d'étude de l'analyse institutionnelle. Nous illustrons les termes d'institution, d'institué, d'instituant et d'institutionnalisation, à partir de nos résultats d'enquête et ses révélations formalisées. Pour aider à la compréhension, nous prenons un temps pour redéfinir chaque terme, avant d'engager chacune des différentes parties de la discussion.

### **3.4.1 Institution et réflexivité : des valeurs et des pratiques qui émanent d'un passé en tant que soignant**

Tout d'abord, **l'institution** pourrait se définir comme « *le résultat d'une institutionnalisation, elle-même issue de la confrontation permanente entre un instituant, porteur d'énergie, de l'effervescence, de prophétie, de négativité sociale, avec l'institué, moment de la conservation et de la maintenance* ». (Hess et Savoye, 1993, p. 3) Cela implique de façon inhérente à cette notion l'idée de mouvement, d'appropriation historique par les acteurs de leur contexte de travail. L'histoire de la vie du collectif trouve des explications dans son historique pour justifier le présent et son organisation actuelle. En effet, les manières de faire actuelles des formateurs-concepteurs en ce qui concerne leur accompagnement et la relation à l'autre sont imprégnées de leurs valeurs, croyances, pratiques antérieures intégrées pendant leur exercice professionnel en tant que soignants. Des valeurs issues du monde du soin, comme « *l'authenticité, la sincérité, la positivité* » sont soutenues par les formateurs. Leur posture de soignant, leur manière d'être lors de leur activité infirmière vient teinter leur posture de ce jour. L'enquête nous permet de comprendre que ces valeurs sont véhiculées tacitement dans les manières de faire et font parties des règles de fonctionnement admises par et pour tous. Nous notons cette continuité entre leur posture d'hier en tant qu'infirmier et leur posture actuelle en tant que formateur-concepteur, tant dans leur accompagnement à la réflexivité que lors des temps d'évaluation.

|          |                                                                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| J10 L270 | « ...on avait trente minutes par étudiant et du coup on arrivait à les tenir sans problème et surtout ça a été équitable du coup... » |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Elle rejoint les deux autres informateurs sur la notion de justesse dans sa façon de procéder, lors des temps d'évaluation. Nous pouvons mettre en lien cette notion de justesse avec leur ancienne fonction de soignant. Le soignant doit prendre soin de chaque patient quelle que soit son contexte de vie, ses repères, ses souhaits, son origine, sa pathologie...

En ce sens, les formateurs s'inscrivent dans « *un compagnonnage respectueux et néanmoins interrogateur* ». (Chauvet)

Leur accompagnement s'appuie sur des principes portés par tous ; Nous pouvons en dénombrer quatre :

- Sécuriser, créer un climat propice à la mise en confiance
- « *S'abstenir* », laisser parler, se taire

*« Le fait de s'abstenir (de dire, de faire) dans l'accompagnement suppose un effort, car il va à l'encontre d'une tendance, d'une force, celle de l'intentionnalité, pouvant conduire à agir de manière directe, voire à agir pour ou à la place d'autrui. »* (Breton, 2015, p. 88)

- Se questionner mutuellement
- « *Laisser advenir* » les interprétations de la situation par l'étudiant.

Du fait que la démarche de questionnement soit partagée, la compréhension tend vers « *l'intercompréhension* » (Breton), grâce à une « *réciprocité* » et une « *mutualité* ». (Paul)

Ces pratiques actuelles se forgent donc à partir d'une histoire de vie, de compétences développées antérieurement et qui viennent influencer leurs manières de faire de ce jour. La pratique réflexive permet de rendre visible les compétences à partir des activités décrites et nommées par le sujet lui-même. La biographisation permet, après le passage de l'activité à la compétence, de conscientiser les acquisitions, et de comprendre pour le sujet en quoi son parcours professionnel participe à sa professionnalisation. En somme, le récit de vie permet à celui qui le vit de formaliser des compétences et de s'imprégner d'une méthodologie qu'il fait sienne. Pour tout accompagnateur, via l'auto-expérimentation, cette démarche sert sa propre posture, et simultanément soutient ce travail d'accompagnement à la réflexivité mené auprès de l'accompagné. De plus, ce travail réflexif de l'accompagnateur en IFSI rejoint le but principal de l'institution.

Une institution est avant tout un ensemble d'êtres humains pris dans une dynamique, un ensemble de personnes travaillant avec un but et des règles communs, explicites et implicites, voire tacites mais reconnues par tous. Au-delà des différentes valeurs citées précédemment, faisant partie intégrante du fonctionnement du collectif de formateurs, un but commun peut être mis en évidence via notre enquête : le développement de la posture réflexive, plus encore amener le futur professionnel vers la posture du « *praticien réflexif* » (Schön), capable d'auto-évaluation, capable d'interroger le système auquel il appartient car faisant preuve d'émancipation.



L'institution renvoie une image de ce qui est le plus important en termes de valeurs, d'idéologies, de compromis. Cette priorité « *au développement du positionnement professionnel et de la curiosité* »<sup>29</sup> sont des éléments comme pouvant être présentés comme des fondements de l'institution, ce qui l'anime, ce qui la pousse à saisir les opportunités pour pouvoir accéder à ce but commun.

### **3.4.2 L'instituant : système d'évaluation, frein à la réflexivité en IFSI**

Définissons maintenant ce que l'analyse institutionnelle nomme « *l'instituant* ». « *L'instituant* » vient mettre en exergue la contradiction, le débat entre ce qui est effectivement institué et ce qui est donné à voir à un moment donné. Cela peut être une attitude, un acte qui s'oppose à ce qui est institué, ce qui a été expliqué, approuvé comme étant la règle<sup>30</sup>.

« *L'instituant* » correspond à ce mouvement contestataire qui caractérise à ce moment-là l'organisation générale au sein du collectif. Ce mouvement est impulsé par les acteurs de l'institution qui sont à la fois fondateurs et partis pris de ses mouvements, comme nous l'avons expliqué précédemment. Dans le cadre de notre réflexion, la réglementation contraint les acteurs à « *un système d'évaluation où l'étudiant n'a pas la place centrale, où l'étudiant humainement parlant n'est pas considéré* »<sup>31</sup>, il est « classé » au rang d'évalué. Face à la réglementation, le cadre législatif, et animés par leurs savoirs portant sur l'évaluation et notamment sa place dans le développement de la posture réflexive, les formateurs-concepteurs opèrent des contours, s'arrangent du système, poussent la créativité de manière à tendre vers « *l'évaluation pour l'apprentissage* » (De Ketele, 2016). Ce type d'évaluation s'appuie sur une temporalité différente car elle considère les progrès possibles. « *L'évaluation pour l'apprentissage, lui, entend contribuer au processus continu des apprentissages des élèves en mettant en lumière non seulement les processus d'apprentissage développés, mais aussi ceux susceptibles d'être développés dans la suite de l'apprentissage.* » (De Ketele, 2016, p. 23). Ce type d'évaluation favorise le positionnement de l'étudiant qui peut, par exemple, participer à la détermination des critères de l'évaluation. Pour contrecarrer ce frein à la réflexivité, l'enquête nous démontre que des marges de manœuvre sont investies par les formateurs-concepteurs au sein de leurs

---

<sup>29</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Juliette et Landry

<sup>30</sup> Corinne Rougerie, le 3 novembre 2020, « Méthodologie de l'Intervention », Master 2 SIFA

<sup>31</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Juliette, Michel et Landry

ingénieries de formation et pédagogique. Ainsi, des pratiques viennent redessiner les règles instituées, en créant des modalités évaluatives propices au partage entre pairs, à l'argumentation des points de vue, au développement du positionnement professionnel. Ce dérangement créé par la réglementation est contourné et vient redéfinir « *l'institué* » en IFSI, et permet une appropriation des modalités d'évaluation via des manières de faire ouvrant la porte à la réflexivité. Nous développerons ces aspects pratiques liés à l'évaluation dans nos préconisations. « *L'instituant* » vient révéler les non-dits, la face immergée, la contradiction, ce qui amène le dérangement.

### **3.4.3 « Institué » : réinitialisation permanente des normes vers l'émergence de pratiques issues de l'agentivité et visant le consensus**

Il est temps de poursuivre notre discussion en nous attardant maintenant sur la notion « *d'institué* ». « *L'institué correspond à la chose établie, les normes déjà là, l'état de fait confondu avec l'état de droit* ». (Hess, 1993, p. 3) Cela représente les lois, les règles, les normes, la réglementation, les recommandations, les principes, mais aussi les injonctions institutionnelles édictées et énoncées. Cela s'étend également à la manière dont sont mises en activité ces différentes règles de vie du groupe de travail. Cela correspond donc à la mise en œuvre concrète de ces règles. Nous faisons de nouveau un détour vers notre cadre contextuel qui nous a permis de mettre en évidence un changement organisationnel notable, en lien avec le référentiel de 2009 : l'universitarisation des études d'infirmière (permettant l'accès à l'issue des trois ans de formation au grade de licence). L'universitarisation des études a entraîné des changements majeurs en termes de réglementation et de fonctionnement, notamment en ce qui concerne le dispositif d'évaluation. En effet, ce dispositif d'évaluation presque exclusivement normatif (QRU, QRM) laisse peu de place voire exclut totalement la contextualisation, c'est-à-dire la prise en compte de la singularité d'une situation dans la réflexion menée, mais aussi le développement des compétences, si nous nous appuyons sur la définition de la compétence qui correspond au savoir agir en situation (Le Boterf). Une évaluation par QRU, QRM permet d'évaluer, de mesurer les connaissances à un moment T, correspond à une « *évaluation de l'apprentissage* », (De Ketele, 2016) et ne permet pas la mobilisation de connaissances en situation. De plus, comme nous l'avons évoqué, l'universitarisation des études d'infirmière réorganise la vie institutionnelle des IFSI. Les formateurs sont conviés

à des réunions régionales animées par des référents universitaires et référents d'IFSI. Les modalités d'évaluation sont soumises à une uniformisation régionale laissant peu de place, selon cet « *institué* », à la créativité et « l'agentivité » des formateurs. Ce référentiel de formation pose une dichotomie entre ces intentions et les réalités : intentions portées vers le déploiement de la réflexivité et peu de temps ou de dispositifs centrés sur la réflexivité, issus du référentiel, référentiel notamment de certification. Nous pouvons nous reporter à notre schéma présent au sein de la première partie de notre écrit, pour de nouveau comprendre notre contexte de travail au niveau macro, méso et micro : Schéma N°1 (Les trois niveaux de l'ingénierie dans le champ de la formation : situation des IFSI en France, selon le modèle de Thierry Ardouin, par Séverine Proust).

En ce sens, nous admettons que l'enquête nous permet de dépasser notre constat initialement soulevé lors de notre phase contextuelle, en ce qui concerne une opposition entre intentions du référentiel concernant la réflexivité et le dispositif d'évaluation normatif, et nous permet d'affirmer que le dispositif d'évaluation actuel représente un frein à la réflexivité, au développement de la posture réflexive de l'étudiant infirmier.

Au-delà de cette affirmation, notre enquête confirme la place centrale de l'évaluation dans le processus d'apprentissage de l'étudiant. L'évaluation est admise comme un « *support de professionnalisation* ». (Jorro, 2007) Les « *informateurs* » en ont pleinement conscience. C'est à ce titre que des détournements sont opérés pour pouvoir pallier aux difficultés, atteindre des objectifs non énoncés par la loi, donner des priorités à travers l'évaluation pour accompagner la réflexivité et l'émancipation. L'analyse institutionnelle nous aide à repérer ces mouvements, les enjeux sous-jacents multiples et variés, enjeux stimulant les acteurs dans leurs actions et nourrissant leurs intentions et leurs déterminations. Des exemples de contournements sont ainsi identifiés : rassembler des évaluations, intégrer des questions rédactionnelles permettant à l'étudiant de développer ses points de vue à partir de questions généralistes sur la prise en soin du patient, permettre la création de grille d'évaluation par les étudiants avec précision des critères de qualité liés à l'activité menée. De plus, l'évaluation dans une dynamique de favoriser le développement de la posture réflexive est support à discussion entre accompagnateur et accompagné, après diffusion des résultats auprès des apprenants. L'échec est investi pour échanger, discuter, mieux comprendre, argumenter, se questionner, revisiter ses méthodes d'apprentissage pour l'apprenant. **Bref, dans ce cadre formel, la marge de manœuvre réside dans la posture de l'accompagnateur auprès des apprenants.**

### **3.4.4 Institutionnalisation : Un processus adaptatif permanent basé sur une pédagogie de l'opportunité**

Pour terminer notre discussion, nous nous orientons vers la notion « *d'institutionnalisation* ».

« *Pierre Cardan définit l'institution comme un processus dialectique opposant en permanence l'instituant à l'institué, le résultat de cet affrontement étant l'institutionnalisation* ». (Hess, 1993, p. 55)

Selon René Lourau, « *l'institué est le moment de l'universel, l'instituant, celui de la particularité qui est la négation de cet universel. Quant au troisième moment, celui de la singularité, la négation de la négation, autrement dit c'est l'institutionnalisation* ». (Hess, 1993, p. 56)

L'analyse institutionnelle permet d'explorer cette dynamique de confrontation entre institué et instituant. Ce processus par définition se fait de façon continue, sans interruption et redessine sans cesse, réinitialise de façon permanente la société, la vie du groupe, et ses priorités et leur déclinaison. Les institutionnalistes vont chercher à comprendre « *comment l'institué et l'instituant s'opposent, au sein d'une forme sociale, et génèrent une institutionnalisation, c'est-à-dire de nouvelles normes, un nouvel institué.* » (Hess, 1993, p. 4)

4) Les membres du collectif liés par la contrainte du travail vont s'approprier les règles du travail, les obligations réglementaires, juridiques, administratives et le cadre plus ou moins rigide au sein duquel ils évoluent, et ce en fonction de leurs priorités du moment, des enjeux sous-jacents, souvent en lien avec le contexte professionnel, sociétal, mondial. Ce mouvement d'appropriation s'opère de façon continue.

En dehors de l'appropriation du système d'évaluation par les formateurs-concepteurs, il est à noter également que l'accompagnement au développement de la réflexivité s'opérationnalise lors de temps informels, temps non-inscrits au préalable dans une planification préétablie (emploi du temps). L'enquête nous révèle que les temps d'accompagnement à la réflexivité s'intègrent dans « *le travail réel* » (Clot) des formateurs, qui jugent de l'opportunité de ces moments, au regard de la connaissance fine de la situation de l'étudiant, connaissance échafaudée grâce au suivi pédagogique. Suivi pédagogique et accompagnement à la réflexivité sont liés, imbriqués, l'un ne s'opère pas sans l'autre, et vice-versa. La concrétisation de cet accompagnement s'appuie sur une

analyse continue du formateur-concepteur en ce qui concerne la situation de l'étudiant et ce dans la durée. « *Evoluer professionnellement implique existentiellement le sujet adulte pendant de longs mois, souvent plusieurs années.* » (Breton, 2019, p. 241)

Cet accompagnement à la réflexivité a lieu à différents moments, en fonction de l'opportunité du moment, basé sur « *une pédagogie du Kairos* » (Doublet, 2021, p. 4). Il est soumis à un entraînement régulier. « *La capacité réflexive se développe par l'entraînement assidu et régulier.* » (Breton, 2009, p. 59)

Faisant partie intégrante de « *l'institué* » soit de ce qui fait commun, de ce qui fait règle pour la communauté, nommé comme « *un défaut de formateur* »<sup>32</sup>, l'utilisation des questions ouvertes est une technique de communication soutenue et révélée par notre enquête. Pour faire parler l'étudiant et l'amener à extraire ses propres interprétations en lien avec une expérience vécue, les accompagnateurs utilisent des questions ouvertes, essentiellement axées sur la compréhension du « Pourquoi ». Ces questions visent davantage la justification, l'explication de la part de l'étudiant et facilite moins le travail d'explicitation (Vermersch) guidé par l'utilisation de questions axés sur le « Comment ». Néanmoins, les pratiques rejoignent deux points théoriques soutenus par notre recherche :

- La vivance de « *la dimension réciproque* » (Paul) dans la relation pédagogique, dans les pratiques d'accompagnement à la posture réflexive,
- Le développement de l'assertivité, de la confiance en soi et l'ouverture de la voie de l'émancipation.

Nous pouvons affirmer que l'ensemble de ces temps informels permettent de proposer aux étudiants en soins infirmiers « *une formation réflexive qui traverse l'ensemble du programme* ». (Perrenoud)

Cet « *institué* » remodelé sous l'influence des priorités pédagogiques plus ou moins tacites des formateurs permet de nourrir dans une « *dimension réciproque* » la « *co-réflexivité* » et « *la négociation pédagogique* » (Boutinet). Chacun se laisse réinterroger dans son activité, dans une atmosphère habitée par « *une parité de relation et une disparité de places* ». (Doublet, Pineau, De Noyel) « *La posture réflexive est une danse qui se danse à deux* »<sup>33</sup> et qui s'instaure selon l'opportunité. Cette constance maintenue par la posture du formateur favorise la construction de « *l'identité réflexive* ». (Perrenoud) Dans cet esprit de

---

<sup>32</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Landry

<sup>33</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Juliette

constance, le collectif soutient « *la co-construction* » (Paul), jusqu'à l'assimilation individuelle qui vient redessiner « *son propre système de référence et favorise l'auto-évaluation jusqu'à la régulation* ». (Campanale) L'auto-évaluation est considérée comme la phase ultime visée par la démarche réflexive. (Jorro) Enfin, l'accompagnateur incarne une posture de médiateur pour aider le sujet en formation à mettre en mots ses apprentissages et mettre en exergue en quoi il est compétent et d'identifier quelles situations lui permettent de dire qu'il est compétent.

De par ses règles non éditées, non formalisées, reconnues par le collectif, l'accompagnement au développement de la posture réflexive ne suit pas une recette. Elle s'appuie, en premier lieu, sur des valeurs, des contournements, des ajustements, une pédagogie de l'opportunité. Cet accompagnement que nous pouvons affilier à « *un art* », s'appuie aussi sur une méthodologie (utiliser des questions ouvertes pour inciter l'étudiant à parler, partager la démarche de questionnement, rendre visible ses propres doutes). L'issue de cette démarche d'accompagnement présente une grande incertitude et demande de « *lâcher prise sur les certitudes* » (Cornu). Personne ne peut définir à l'avance le chemin que l'autre sera amené à parcourir. La transformation individuelle ne se décrète pas, « *elle s'accompagne* »<sup>34</sup>. Cette transformation individuelle s'opère dans des espaces-temps divers et variés, du fait du caractère intégratif de l'alternance en formation infirmière. Ainsi, la confrontation au milieu professionnel représente une ressource importante au développement non seulement de la posture professionnelle mais aussi de la posture réflexive. Cette confrontation conduit l'étudiant à s'interroger sur la teneur et la densité de son projet professionnel, ses propres ressources pour y accéder. Les expériences vécues sont porteuses du développement de la posture réflexive lorsqu'elles sont exploitées via « *l'explicitation* » (Vermersch). En effet, les techniques d'entretien axées sur l'explicitation sont porteuses du travail réflexif.

---

<sup>34</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Juliette, Michel et Landry

Grâce à l'écriture de cette discussion, nous comprenons que malgré un système d'évaluation jugé trop normatif par les formateurs-concepteurs en IFSI, l'enjeu de l'auto-évaluation à travers l'évaluation demeure un élément fondamental du soutien du dispositif d'évaluation réellement conçu. Cet enjeu visé se concrétise par l'intermédiaire de pratiques issues de contournements du système, permettant l'instauration d'un « *institué* » fondé sur des principes et valeurs tacites mais reconnus par tous. Ce contournement est témoin de l'intéressement de la part des formateurs au développement de la posture réflexive. Ces pratiques reposent sur un principal « outils de travail » du formateur : sa propre posture.

Nous laissons place maintenant à l'émergence de propositions, d'intentions, de préconisations s'inscrivant dans l'ensemble de notre recherche. Nous abordons cette phase pratique avec humilité, clairvoyance et rigueur.

### **3.5 PRECONISATIONS**

Dans nos préconisations, nous ne pouvons pas dissocier le binôme accompagnateur-accompagné. Nos préconisations visent alors une finalité commune : enrichir le processus de professionnalisation des étudiants et formateurs-concepteurs en faisant de l'accompagnement à la réflexivité l'élément structurel, soutenant et fondamental de l'ensemble des activités pédagogiques, soit de l'ingénierie de formation en IFSI.

Nous proposons d'orienter nos préconisations vers trois axes complémentaires, dans un souci de porter attention à la fois aux étudiants infirmiers et aux formateurs-concepteurs :

- Préconisation 1 : Propositions de **modalités d'évaluation** porteuses du développement de la posture réflexive de l'ESI et de son émancipation
- Préconisation 2 : Propositions d'ateliers d'**accompagnement biographique** pour les formateurs
- Préconisation 3 : Propositions d'ateliers d'accompagnement à la technique de **l'entretien d'explicitation** pour les formateurs.

### **3.5.1 Des modalités d'évaluation génératrices d'auto-évaluation**

#### **3.5.1.1 Participation active des professionnels de terrain : prendre appui sur l'alternance intégrative**

Une façon d'œuvrer différente pour le formateur devient possible grâce à un positionnement de régulateur, médiateur, superviseur ou « *co-jury* »<sup>35</sup>.

Le formateur devient alors un « *compagnon* » pour le professionnel de terrain, un guide pour mener son évaluation et remplir la grille d'évaluation, mais il n'est plus directement à l'initiative de la notation. Le professionnel de terrain et le formateur sont inscrits dans un rôle d'évaluateur-accompagnateur, lors des temps d'évaluation. Les appréciations sont partagées, discutées, négociées. L'étudiant saisit le sens de l'alternance intégrative et de la coopération, à travers l'entrée des professionnels de terrain au sein de l'IFSI. Le formateur, « *être affectif* »<sup>36</sup>, parfois soumis au poids de la responsabilité en lien avec l'évaluation des étudiants infirmiers, futurs soignants, se voit soutenu dans ces/ses démarches d'évaluation partagées, coopératives et co-réflexives. Les difficultés ressenties en lien avec l'attribution d'une note, la rédaction d'un sujet sont diminuées grâce au partage.

En effet, dans cette même dynamique, l'organisation de comités de relecture des sujets d'évaluation donne au formateur-concepteur la possibilité de se laisser interroger sur la réalité de la situation clinique proposée. Simultanément, cela convie des experts professionnels du terrain à l'IFSI, favorise le travail en équipe et la coopération. Le montage de l'évaluation ne se fait plus à huit clos mais fait vivre la complémentarité terrain-organisme de formation. Cela permet de valider la crédibilité du dispositif d'évaluation au regard de la réalité du terrain.

Un changement de paradigme est envisagé concernant **la posture du formateur** qui tend vers un accompagnement de professionnels de terrain évaluateur, à travers **un rôle de régulateur, de médiateur, lors de temps d'évaluation.**

---

<sup>35</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Landry et Michel

<sup>36</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Landry



### **3.5.1.2 Développement de l'auto-évaluation via l'écriture, la verbalisation et l'interaction**

Les évaluations comportant des questions permettant à l'étudiant d'argumenter et d'écrire ses points de vue, d'affirmer ses choix quant à la prise en soin du patient, sont porteuses du développement de la posture réflexive et du positionnement professionnel.

Les évaluations laissant une place plus importante à l'écriture, l'argumentation et la rédaction du raisonnement de l'étudiant sont une aide à la réflexivité. Il s'agit notamment de cas concrets qui peuvent comporter un calcul de doses et une question de type : « Vous recevez monsieur X ou un membre de la famille de monsieur X, ils vous demandent d'expliquer la prise en soin, que lui dites-vous ? »<sup>37</sup>. Ces questions sont assez généralistes et permettent l'argumentation du point de vue de l'étudiant en tant que futur professionnel. Ces questions peuvent faire une différence de notation importante entre deux étudiants, entre celui qui démontre sa posture professionnelle et celui qui ne parvient pas à la décrire et à se positionner.

Les formateurs ont davantage accès à « *l'infirmière que l'étudiante va être après, la professionnelle...* »<sup>38</sup>. En ce sens, via cette proposition, l'évaluation permet aussi **la construction de l'identité professionnelle**, à travers des questions où l'affirmation de ses propres choix concernant la prise en soin du patient est possible. La liberté laissée au sein des évaluations, à travers ce type de questions, permet donc à l'étudiant de développer, d'argumenter, d'asseoir ses points de vue.

Une autre proposition vient s'associer à cette première proposition. Dans un souci de mettre l'accent sur le processus d'apprentissage, une question portant directement sur une auto-évaluation orale de la part de l'étudiant à l'issue d'un temps d'évaluation permettrait à l'étudiant d'apprendre à s'autoévaluer. Par exemple, cette question pourrait être instaurée lors de toutes les évaluations orales en lien avec le raisonnement clinique infirmier : « Quel état des lieux faites-vous à ce jour concernant votre apprentissage du raisonnement clinique infirmier ? ». Les évaluations en lien avec le raisonnement clinique se déroulent sur les trois ans de formation. Ainsi, le processus d'évaluation serait davantage pris en compte. « *L'accent mis sur le processus d'apprentissage en cours (les progrès réalisés et les progrès possibles dans un contexte donné) conduit aussi à délaisser le paradigme de*

---

<sup>37</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Landry

<sup>38</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Juliette

*l'évaluation compétition pour privilégier un paradigme de l'évaluation accompagnement* ». (De Ketele, 2016, p. 25)

Enfin, une autre proposition vient compléter ces premières perspectives : la possibilité pour les étudiants infirmiers d'apporter des axes de réajustements concernant leur pratique, lors des temps d'évaluation. Cette possibilité ouvre la porte :

- Au développement de la posture réflexive par l'interrogation permise au cours de la séquence d'évaluation et la possibilité de remettre en question ses propres actions par l'ESI lui-même,
- La poursuite des apprentissages à travers l'auto-évaluation, le questionnaire émis et les réajustements pratiques effectués au moment même de l'évaluation.

Ainsi, l'erreur permise lors de temps d'évaluation offre la possibilité à l'étudiant de s'interroger, de les identifier et de s'autocorriger pendant l'évaluation (actions correctrices). **L'évaluation devient alors un temps à part entière pour développer la posture réflexive et engranger de nouveaux apprentissages. L'évaluation s'inscrit alors dans un continuum, celui de la professionnalisation.**

De manière synthétique et récapitulative, nous proposons donc des modalités d'évaluation propice à l'auto-évaluation comme :

- Des productions écrites à partir de l'étude d'un cas concret permettant l'argumentation de ses points de vue professionnels et la construction identitaire du futur professionnel,
- La réalisation d'activités soignantes, de soins, accompagnée de l'émergence d'une auto-évaluation orale sur sa propre pratique et d'actions correctrices lors du temps d'évaluation.

La posture de l'évaluateur ou les choix opérés par l'évaluateur permettent à l'étudiant de s'interroger, d'émettre une critique sur sa pratique, de réajuster, de réguler sa pratique, bref de développer à la fois sa posture professionnelle et réflexive. Ainsi, la poursuite des apprentissages générés lors de ces temps d'évaluation participe à la professionnalisation de l'ESI.

### **3.5.1.3 Les évaluations en groupe de pairs ou en binômes : la place du collectif en formation vers une projection professionnelle du travail en équipe et de la co-réflexivité**

Les évaluations organisées en groupe de pairs sont une aide à la réflexivité et au « co-développement émancipatoire ». (Breton)

La place des pairs est importante dans les apprentissages. Les étudiants se saisissent du groupe de pairs pour faire émerger des axes d'amélioration, à travers des évaluations conjointes entre pairs ou lors de temps préparatoires à l'évaluation organisés en groupes restreints. Par exemple, les étudiants échangent leurs copies et se corrigent mutuellement.

Le formateur devient régulateur du savoir et permet l'émergence du savoir déjà présent au sein du groupe d'étudiants. Le groupe est un élément favorable à l'émergence du savoir, au partage entre pairs, au questionnement entre pairs et à la co-construction. (Paul)

Cette modalité permet à chacun en participant activement à l'évaluation d'un de ses pairs de mobiliser des connaissances et de s'autoévaluer à travers la correction apportée à la copie. L'étudiant à travers cet exercice de correction fait lien avec ses propres réponses formulées. L'organisation de ces temps de correction entre pairs s'accompagne d'échanges. Les étudiants peuvent ainsi mettre en évidence les priorités en terme de savoirs en lien avec l'exercice infirmier.

Travailler en binôme lors de temps d'évaluation permet notamment **d'interroger les contenus théoriques, d'aider chacun à se situer dans ses propres apprentissages et à situer les essentiels pour l'exercice infirmier.** Travailler en binôme ou en groupe restreint, lors de temps d'évaluation, permet de faire le point sur son socle de connaissances à partir des échanges, de grandir, de s'autonomiser, de s'émanciper soutenu par un ou plusieurs pairs.

**3.5.1.4 Les évaluations dites formatives : une temporalité de l'évaluation favorable à « l'évaluation pour l'apprentissage » (De Ketele)**

Les temps d'évaluation formative correspondent à tous les temps préparatoires à l'évaluation normative.

L'évaluation formative participe au développement de la réflexivité, en permettant à l'étudiant de mieux comprendre « *les attendus* » en lien avec telle ou telle unité d'enseignement. L'intérêt de l'évaluation formative est essentiel pour l'étudiant infirmier pour « *confronter sa production à ce qui est attendu et clarifier des repères* » (Jorro), et donc s'autoévaluer en ciblant son niveau d'acquisition mais aussi ses manques.

L'ingénierie de formation en incluant des temps d'évaluations formatives participe au développement de la posture réflexive de l'ESI. En effet, l'évaluation formative constitue un temps, une étape permettant aux étudiants de délimiter les savoirs essentiels en lien avec telle ou telle thématique, de se tester sur leur socle de connaissances dans le but d'un ajustement en tant que détenteurs « *des attendus* ».

De plus, à travers l'évaluation formative, le formateur recueille des éléments venant étoffer son suivi pédagogique individuel, des éléments concernant la posture de l'étudiant et son niveau de connaissances. Suivi pédagogique, réflexivité et évaluation sont intimement liés.

**3.5.1.5 Quand la co-réflexivité entre étudiants et formateurs s'invite à travers le dispositif d'évaluation...**

Nous proposons un dispositif d'évaluation où l'évaluation dite normative serait suivie d'un temps d'auto-évaluation, tout en soulignant le caractère chronophage de cette démarche.

Ce dispositif permet à l'étudiant de s'autoévaluer à partir de l'évaluation qu'il vient de vivre, à travers une série de questions ouvertes posées à la fin de l'évaluation. Ces questions portent sur ses propres difficultés, ses ressources et permettent donc de favoriser chez l'étudiant une introspection sur ses propres connaissances, compétences et de procéder à un bilan au regard de l'évaluation en question. Ainsi, ce dispositif permet de développer la posture réflexive, grâce à ce temps de partage post-évaluation. L'étudiant pourrait mettre en exergue des pistes pour approfondir ses connaissances concernant telle ou telle thématique et partager ses orientations futures de travail.

De même, nous proposons des temps de discussions entre formateurs et étudiants. A l'issue d'un temps d'évaluation, les étudiants dans une ambiance de « *négociation pédagogique* » (Boutinet) nous présenteraient leurs points de vue en s'appuyant sur leur vécu de l'évaluation.

Ces temps de discussions permettent de faire vivre « *la dimension réciproque* » dans la relation pédagogique, comme énoncé par Maela Paul. Chacun se laisse interroger par l'autre, quel que soit son statut : **la co-réflexivité se développe et permet l'émergence des points de vue et des axes d'amélioration discutés et émis dans une dynamique de co-construction**. Ainsi, cette proposition fait référence aux éléments théoriques, notamment « *le principe d'interaction pour favoriser la co-construction* ». (Paul, 2020)

Nous avons émis quelques propositions en lien avec les modalités d'évaluation pour favoriser le travail réflexif via l'évaluation. Nous avons de nouveau mis en évidence l'importance de la posture de l'accompagnateur-évaluateur. Cette posture de ce jour s'appuie sur un vécu antérieur, des compétences, des savoirs formels, informels et non formels, développés lors de leurs activités professionnelles, associatives, personnelles multiples, et lors de temps et au sein d'espaces divers et variés.

Dans un souci d'aide à l'accompagnement du développement de la posture réflexive mais aussi à la prise de conscience de la part du formateur de ses propres acquis, nous proposons maintenant un atelier d'accompagnement biographique.

### **3.5.2 Atelier d' « accompagnement biographique » pour les formateurs-concepteurs en IFSI**

#### **3.5.2.1 Fondements de notre proposition : Visée d'émancipation pour le formateur et l'étudiant**

*« ...on peut aimer que le sens du mot « art » soit :  
tenter de donner conscience à des hommes  
de la grandeur qu'ils ignorent en eux. Malraux, 1935 »  
(Lainé, 2016, p. 15)*

Cette citation vient justifier notre proposition. Dans une vision plus micro et faisant appel à ce que nous vivons au sein de notre équipe de travail, soit l'arrivée de nombreux nouveaux formateurs, mais aussi pour certains « la perte de sens »<sup>39</sup> dans ce qu'ils font, perte de sens exacerbée par le contexte sanitaire actuel, contraignant les travailleurs au télétravail, cet accompagnement biographique permettra de mieux se connaître et se reconnaître.

*« La biographie, c'est la vie même d'un individu singulier entendue dans son décours temporel, historique, mais c'est aussi - et d'abord si on tient à l'étymologie - l'écriture de cette vie, sa reconstruction narrative, son récit. » (Lainé, 2016, p. 22)*

Le partage de ses expériences de vie permet de mieux se connaître soi-même mais aussi que les autres nous identifient, nous reconnaissent dans une visée de complémentarité, de co-construction. « A travers cette parole d'un fragile être humain à propos des actions qui furent les siennes dans le cours de sa vie, s'accomplit la « révélation » du sujet à ses propres yeux et à ceux des autres, au sens photographique et certainement pas mystique du mot « révélation » ». (Lainé, 2016, p. 28) En lien avec une impression générale flottante au sein de notre équipe de travail concernant une perte de contact, « une perte de sens »<sup>40</sup>, (impression pouvant s'étendre à de nombreuses équipes de travail actuellement), forcer le partage via la proposition de cette action concrète, l'atelier d'« accompagnement biographique » représente une porte d'issue parmi d'autres. Néanmoins, elle présente des avantages et des objectifs particulièrement ancrés dans notre travail de recherche.

---

<sup>39</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Michel

<sup>40</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Michel

En nous recentrant sur ce qui fait corps de notre recherche, le socle de nos aspirations, de nos convictions, soit l'accompagnement à la réflexivité auprès de l'ESI, « *l'accompagnement biographique* » ouvre la voie à l'émancipation par la prise de conscience de ses propres compétences mises au grand jour. « *La parole autobiographique est par elle-même un acte d'émancipation relative...lorsqu'ils prennent la parole sur leur propre histoire, ils accèdent à une visibilité qui leur était refusée. Nous pensons que se réalise là une modification majeure des rapports au pouvoir, à la domination et au savoir.* » (Lainé, 2016, p. 29) Cette proposition permet aussi de redonner non seulement sens à son activité de ce jour pour le narrateur, via la mise en exergue de son passé et de ses acquis, mais amène également une forme de reconnaissance intrinsèque et extrinsèque et « *une prise de pouvoir sur soi* ». (Lainé, 2016, p. 29)

Pour aider et accompagner l'apprenant à identifier ses propres compétences, à faire preuve de réflexivité, à s'autoévaluer, il nous semble nécessaire de savoir identifier chez soi, en tant qu'accompagnateur ses propres compétences, de savoir mener ce travail réflexif. Ce travail réflexif accompagné permet de faire émerger une face invisible et facilite également le travail de coopération en mettant en exergue la singularité de l'histoire de vie pour chacun des formateurs. « *Ce que je dis ou ce que j'écris donne une visibilité à un monde interne parfois méconnu du narrateur lui-même, que le processus de narration va mettre à jour* » (Chesta, 2016, p. 159) et au jour. Ce travail de biographie vient soutenir la démarche réflexive du formateur, lui-même accompagnateur de la démarche réflexive de l'étudiant infirmier. « *Cette approche du sujet conduit à pratiquer l'approche biographique après avoir soi-même réalisé ce travail pour soi, d'avoir éprouvé en tant que sujet la narrativité a pu produire est termes de connaissances et d'émancipation.* » (Chesta, 2016, p. 163) Cette démarche permet au formateur de mieux se situer, de s'auto-situer, de faire siens ses acquis, de prendre conscience. Ce travail fait appel à la notion de « *sujet réflexif renvoyant à l'univers de la réflexivité, là où l'individu se constitue en sujet d'une parole qui lui permet de penser (cogito ergo sum), de nommer et d'accéder à une certaine maîtrise dans son rapport au monde.* » (Chesta, 2016, p. 158)

Ainsi, nous proposons cette démarche de manière à sécuriser les formateurs dans leur accompagnement à la réflexivité. « *Une des conditions pour permettre l'émergence de l'histoire de vie réside dans le fait de pouvoir accueillir ces expressions émotionnelles sans projection, identification ou angoisse – ce qui implique d'être au clair et d'avoir travaillé sur sa propre histoire...* ». (Boucher, 2016, p. 72) L'accompagnement des étudiants

infirmiers confrontent les formateurs à des réalités sociales dépassant leur champs de compétences. L'« *accompagnement autobiographique* » permet à l'accompagnateur d'aller chercher ce que le sujet n'a pas conscientisé, dans son parcours, comme force, comme acquis, comme base de données propice aux développements individuel et professionnel. De plus, comme nous l'avons identifié lors de notre phase contextuelle, le mode de recrutement des étudiants infirmiers s'est modifié et s'effectue via une plateforme nationale, Parcours Sup. « *L'accompagnement biographique* » est également support, aide précieuse pour pouvoir guider les apprenants dans leur choix professionnel, « *choisir une voie professionnelle* » (Lainé, 2016, p. 76) ou y renoncer. « *Prendre le temps du récit de parcours et de vie, ce n'est jamais perdre son temps.* » (Lainé, 2016, p. 76)

Devenir « *praticien réflexif* » (Perrenoud), c'est aussi savoir s'opposer lorsque la situation le nécessite. En l'occurrence, il s'agit souvent pour l'infirmier de s'opposer à des manières de faire, des pratiques ne permettant pas la bientraitance du patient ou s'opposant à la singularité de la prise en soin. Les étudiants infirmiers sont des professionnels en devenir et leur posture en développement. Notre ingénierie de formation vise via ses intentions la transformation identitaire, l'affirmation d'un être dans ce qu'il est, la construction de ses principes d'actions, sa capacité à s'opposer, bref son émancipation. Emancipation ne signifie pas rébellion mal placée mais affirmation de ses valeurs en tant que soignant, défenseur des droits du patient. Pour accompagner cette métamorphose, le sujet vers l'émancipation, quoi de plus utile que de prendre conscience de ses propres possibilités ou de reprendre confiance en ses propres possibilités et compétences ? « *L'historicité désigne le processus par lequel l'être humain, à partir de la mise au jour et de la prise de conscience de ses forces qui ont déterminé son histoire passée, est davantage en mesure de se saisir de son histoire présente et à venir pour en infléchir le cours.* » (Lainé, 2016, p. 79) Autrement dit, en se posant les questions suivantes : « *Qu'est-ce que le travail a fait de moi ? Mais aussi, qu'est-ce que je peux et veux faire de mon travail ?* » (Lainé, 2016, p. 79), le sujet qu'il soit formateur-accompagnateur ou futur infirmier, sujet en formation, dirige son parcours, devient maître du jeu, « *sujet-auteur* » de son histoire. Ce travail réflexif s'inscrit donc « *dans une perspective émancipatrice du sujet* ». (Trekker, 2016, p. 191) Grâce à la lucidité inhérente à ce travail, le sujet s'oriente dans son parcours, saisit le sens des détours opérés, des ralentissements subis ou « auto-provoqués », des avancées porteuses de développement. « *Ce sont ces allers-retours ..., tout comme les voyages dans la temporalité qui vont permettre de poser des hypothèses de liens et de sens afin*



*d'amorcer des pistes de construction identitaire et de changement.* » (Boucher, 2016, p. 66)

### **3.5.2.2 Accompagnement en histoire de vie des formateurs en IFSI : un dispositif opérationnel et structuré**

Nous avons largement décrit les objectifs sous-tendus à cette proposition. Cela nous tenait à cœur d'explorer certaines pistes théoriques en lien avec cette proposition et de faire lien avec notre recherche sur le plan contextuel, théorique et empirique.

Nous présentons maintenant notre dispositif en définissant les contours pratiques dans une perspective concrète d'opérationnalisation.

Nous avons défini la population cible : les formateurs-concepteurs en IFSI. Nous avons souligné que les étudiants sont également visés, de façon indirecte, par cette proposition à travers les effets produits chez le formateur-concepteur. Nous engageons donc, à ce stade, un travail de précision concernant la population cible mais aussi les modalités de mise en œuvre de cette proposition. Nous devons observer une méthodologie stricte sur deux plans : la conception de ces ateliers et la conduite des ateliers.

#### ***3.5.2.2.1 Atelier à destination d'une population cible, les formateurs-concepteurs : selon quels critères ?***

Nous ciblons les nouveaux formateurs arrivant du monde du soin, qui se trouvent dans une situation de changement professionnel, d'évolution professionnelle, de modification ou perte de repères, bref des professionnels qui se trouvent « *à un moment particulier de leur parcours* ». (Aubron, 2016, p. 81) Cet atelier vise un objectif pour ces professionnels : comprendre « *comment une demande apparemment simple s'inscrit dans une histoire que l'on porte en soi sans quelques fois en être conscient mais qui joue un rôle dans nos choix, nos décisions, nos mises en actes et en actions.* » (Aubron, 2016, p. 81) Les nouveaux formateurs arrivant au sein de l'IFSI ont construit leur argumentaire et se sont appuyés sur ce dernier pour présenter leurs motivations lors de leur entretien de recrutement. Le récit de vie dépasse cette dimension et va permettre la « *réappropriation de différentes étapes de son parcours* » par le narrateur, ce qui a profondément marqué son chemin, ses choix, « *en nommant clairement ses valeurs, ses atouts, ses compétences* », et surtout ce qui servira de base d'appui à l'accompagnement qu'il souhaite mettre en œuvre en tant que formateur-concepteur en IFSI. (Aubron, 2016, p. 83)

Une prise de poste génère bien souvent des doutes sur ses propres compétences, des interrogations sur son choix d'orientation professionnelle. Le nouveau formateur en IFSI vit une profonde modification de son activité professionnelle. Tout son être est bouleversé par ces changements, son corps et son esprit doivent retrouver de nouveaux repères, se modeler en fonction d'un nouveau rythme de travail. Les nouveaux formateurs nous semblent être *« autant de sujets pour lesquels l'utilisation de l'approche biographique est un support utile pour accompagner chaque acteur à traverser ces étapes, par ce travail réflexif. »* (Bastard, 2016, p. 105)

En lien avec notre objectif de mieux se connaître et se reconnaître au sein de l'équipe pédagogique et le *« co-enrichissement »* qui en découle, ce dispositif ne peut pas se restreindre à accueillir uniquement les nouveaux formateurs. En effet, le risque qu'ils constituent un groupe à part de l'équipe globale serait trop grand. Cette idée irait à l'encontre de la co-réflexivité.

Parce que *« la démarche nécessite un niveau d'implication important qui doit tendre vers l'engagement »* (Chesta, 2016, p. 164), la notion de volontariat est essentielle.

Nous décidons donc d'y intégrer également tous les formateurs volontaires (cette notion de volontariat est également un principe soutenu bien sûr pour les nouveaux formateurs), qui ont perdu le sens de leur pratique, *« le sens même pour lequel ils s'y étaient engagés en tant que sujet professionnel »*. (Chesta, 2016, p. 163) De manière à lutter contre un épuisement professionnel dont les origines sont multifactorielles, penser l'accompagnement biographique permet pour le formateur de *« se repositionner comme « sujet agissant » dans un espace-temps »* (Aubron, 2016, p. 85) sécuritaire et créateur de singularité. Le récit biographique aide le narrateur à revisiter ses perspectives professionnelles, *« à penser différemment son avenir professionnel »*. (Bastard, 2016, p. 106)

#### **3.5.2.2.2 Quel cadre, quel lieu, quelles modalités pour la mise en confiance ?**

*« Pas de projet sans que soit défini un cadre. »* (Chesta, 2016, p. 166)

De manière à permettre l'instauration d'un climat de confiance, la confidentialité des confidences sera assurée. L'accompagnateur de l'atelier en présentera les contours dès le début de chaque temps de regroupements. De plus, un nombre limité de personnes, soit quatre personnes maximum est ciblée. Le collectif sera donc constitué de cinq

professionnels maximum, y compris l'accompagnateur de l'atelier. Un chiffre pair de participants doit être respecté au regard des modalités concrètes qui seront présentées ultérieurement. Nous visons le fait que cette pratique devienne « *instituée* » pour la communauté, « *qu'elle prenne explicitement et officiellement place dans les usages professionnels* » (Chesta, 2016, p. 167). Nous démultiplierons l'atelier autant de fois que nécessaire en fonction du nombre de volontaires, de manière à garantir l'accès pour tous.

Nous choisissons une salle où « *aucune autre activité de l'institution, contraire avec la nature même de l'approche biographique, ne s'y déroule* » (Chesta, 2016, p. 170). En ce sens, nous bannissons l'idée d'utiliser la salle de réunion. Nous agencerons notre espace de travail co-réflexif au fur et à mesure du déroulé des journées, commençant par une installation des tables en rectangle de manière à pouvoir favoriser les échanges. Très vite, nous laisserons la main aux participants pour disposer de l'espace à leur convenance, en fonction de l'intimité nécessaire à l'écriture en solitaire ou du partage d'informations en binôme. Ce lieu appartient au collectif le temps de ce travail réflexif. Ce lieu s'imprènera d'émotions, de verbatim symboliques, de sens, d'histoires singulières. « *L'approche biographique nécessite que le lieu soit habité au sens plein du terme. L'ambiance, les odeurs, la lumière sont autant d'éléments qui éveillent différemment les souvenirs et orientent implicitement le travail biographique.* » (Chesta, 2016, p. 170) Le cadre et le lieu ont pour vocation d'être suffisamment sécurisants mais également souples pour pouvoir accueillir ce qui se doit d'être dit, échangé, démontré et révélé. Ainsi, « *les échos des uns nourrissent et augmentent ceux des autres.* » (Chesta, 2016, p. 171)

Le rôle de l'accompagnateur mérite à ce stade d'être souligné. Mise à part la présentation du cadre de travail, car il s'agit bien d'un temps de travail spécifique, l'accompagnateur est présent « *pour faciliter les passages et les co-naissances, pour favoriser les allers et retours entre singularité de chaque expérience et les relations que l'on peut établir entre expériences.* » (Gratton, 2016, p.238) Ce travail s'opérationnalise lors de la mise en commun des différentes histoires de vie par chacun des narrateurs, dans l'objectif d'atteindre notre finalité, faire vivre la complémentarité entre les différents acteurs dans une visée de « *co-développement émancipatoire* ». (Breton) L'accompagnateur doit être vigilant et prendre en compte la singularité dans le collectif. Travail complexe, accompagner est assimilé à un art pour bien des auteurs. « *Considérer chaque personne qu'on accompagne comme une œuvre d'art, c'est l'écouter par-delà les apparences, dans une essence qui appartient aux artistes.* » (Boucher, 2016, p. 68) L'accompagnateur doit

donc « *tenir compte des demandes individuelles dans le groupe mais aussi être soucieux de la vie du groupe dans son ensemble.* » (Chesta, 2016, p. 172) La petite taille du collectif se justifie aussi à travers ces paramètres fondamentaux. De plus, nous sommes avec un collectif de formateurs, conscients des difficultés qui peuvent émerger dans l'animation d'ateliers ou de séquences pédagogiques. Chacun peut être amené tour à tour à prendre position et à partager l'animation dans un souci d'entraide, de parole libre et libérée, et de réciprocité respectueuse.

Il est à noter une modalité particulière : l'accompagnateur est également participant actif de la démarche réflexive et présente également son histoire de vie au collectif. Cette démarche réflexive, en effet, s'inscrit dans une continuité. C'est un processus narratif qui par définition ne s'interrompt pas, car s'inscrivant dans un contexte, contexte propre à la personne, singulier qui lui se modifie de façon permanente. Cette organisation s'inscrit dans la dimension du don-contre-don (Mauss) au sein d'un collectif de travail. De plus, « *cette capacité réflexive apparaît comme un élément essentiel à la santé physique et psychique de l'humain.* » « *Saint Augustin définit ainsi trois temps du récit : « le présent du passé, c'est la mémoire ; le présent du présent, c'est l'intuition directe ; le présent de l'avenir, c'est l'attente.* » Confession, livre XI, chapitre XX, 1964, Garnier-Flammarion. » (Trekker, 2016, p. 190)

### **3.5.2.2.3 Choix des outils pour une méthodologie rigoureuse**

Notre choix concernant l'outils support de l'atelier se porte, dans un premier temps, sur la ligne de vie. Ce support que nous avons eu l'occasion d'utiliser lors de séquences pédagogiques, au cours de séminaires du master, « *invite le sujet à explorer les périodes ou événements de sa vie, ce qu'il a acquis par sa propre expérience.* » (Chesta, 2016, p. 169) Dans le souci de favoriser la liberté d'action et de parole, les participants peuvent également proposer de nouveaux outils pour favoriser leur expression et mettre en évidence des événements générateurs de mouvements de vie.

Dans un second temps, à partir de cette ligne de vie, le professionnel est invité à écrire son histoire. Ce support de ligne de vie peut guider l'écriture. Via l'écriture, de nouvelles auto-révélation peuvent intervenir. Le support écrit obéit à trois temps : « *celui de la production par l'auteur, celui de la présentation, et celui des retours des participants et/ou de l'accompagnateur.* » (Chesta, 2016, p. 169) Le passage à l'écriture nous semble primordial dans le sens où elle permet de tendre vers un acceptable à partager. Elle modèle

les pensées en y intégrant raison et distanciation. « *L'écriture advient comme un passage de l'expression par les corps (émotion, perception) vers l'expression par l'esprit (concept et abstraction).* » (Trekker, 2016, p. 192) L'écriture permet lors de sa socialisation de percevoir à demi-mots les martellements du corps vécus par l'écrivain lors de sa formalisation et du partage à l'oral. « *L'écriture est certainement la forme la première qui permet un travail de soi à soi.* » (Gratton, 2016, p. 236) Elle est davantage « *introspective* », elle est source de « *remaniement en profondeur* ». (Trekker, 2016, p. 45)

#### **3.5.2.2.4 Présentation des différents temps lors d'un atelier**

L'atelier se déroule sur deux journées de 7 heures chacune.

Nous décidons de formaliser cette structuration via un tableau permettant d'avoir une vue d'ensemble du chemin qui sera parcouru par les participants.

|                  | JOUR 1                                                                                                                                                                                                                          | JOUR 2, Une semaine après le jour 1                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ACTIVITES</b> | Contractualisation : Présentation par l'accompagnateur du cadre de travail (confidentialité, partage), des objectifs, des supports utilisés (ligne de vie puis écriture)                                                        | Rappel de la consigne : présentation orale de son écriture<br>Inscription de l'ordre de passage des participants au tableau                                                                                                                                                               |
|                  | Ecriture solitaire de sa ligne de vie                                                                                                                                                                                           | Présentation individuelle et orale de son écriture : socialisation de son récit de vie par chaque professionnel                                                                                                                                                                           |
|                  | Constitution de deux binômes de travail et présentation pour chaque membre du binôme de sa ligne de vie<br><br>Proposition en binôme d'axes d'amélioration pour approfondir la compréhension des passages, des évènements clefs | Après chaque présentation, échange en plénière sur le vécu de chacun, les résonnances avec sa propre histoire mais aussi les possibilités professionnelles émergentes en ce qui concerne l'accompagnement des ESI à la réflexivité...<br><br>...Le champ des possibles...grâce au partage |
|                  | Consignes données pour la séance suivante : passage à l'écriture individuelle et ajustements, rédaction de son récit de vie en vue d'une socialisation au sein du collectif                                                     | Retour réflexif sur son vécu en tant que participant de l'atelier, propositions d'axes d'amélioration en lien avec l'animation de l'atelier                                                                                                                                               |
| <b>Remarques</b> | Est à noter que l'accompagnateur ne participe pas à la constitution d'un binôme mais s'assure du cadre de travail sécuritaire et veillant.                                                                                      | L'accompagnateur présente également son récit de vie et s'insère en fonction de l'ordre de passages des autres participants                                                                                                                                                               |

**Tableau N°6 : Présentation de l'organisation des deux journées de l'atelier « Accompagnement biographique » auprès des formateurs en IFSI**

Nous faisons le choix de laisser une semaine entre les deux temps, afin d'éviter pour le narrateur un sentiment d'abandon, pouvant le conduire à mettre de côté son travail réflexif, car pris dans un rythme de travail soutenu. Ce laps de temps permet aussi la maturation nécessaire au travail d'écriture issu de la réflexion indispensable au cheminement. Cela permet « *les avancées en respectant le rythme psychique des sujets.* » (Chesta, 2016, p. 174)

Le travail réflexif mené se prolonge via la socialisation de son récit de vie. Ecriture, socialisation de l'écriture entraînent des mouvements, des transformations identitaires dans un prolongement complémentaire. C'est lors de la socialisation, permettant d'ouvrir le débat sur des pistes et des projections d'actions auprès des étudiants infirmiers via l'histoire de vie, que notre finalité en tant qu'accompagnateur sera pleinement atteinte. A ce moment-là sont créées, à partir des échanges du collectif, les connaissances d'un aspect plus général et propices à l'émancipation des formateurs, les laissant autonomes et décideurs dans l'utilisation concrète des pratiques émergentes. « *Le travail autobiographique est source de savoir, de connaissance si l'autobiographie est « raisonnée », c'est-à-dire si au-delà de l'énonciation et des supports qui la favorisent, une réflexion sur cette production est partagée avec un accompagnateur et/ou avec un groupe. La mutualisation des expériences permet le passage des découvertes intimes à des connaissances plus générales.* » (Gratton, 2016, p. 237)

En ce sens, après un temps solitaire où chacun a pu écrire son récit de vie, la socialisation permet la co-production de connaissances et la co-réflexivité. Les formateurs sont amenés à accompagner les étudiants via l'histoire de vie au sein de collectif. Ils prennent conscience de l'intérêt de la socialisation pour le collectif et son développement, à travers l'expérience vécue. « *La socialisation suscite une production collective qui transcende les productions individuelles.* » (Chesta, 2016, p. 173)

Nous proposons donc **un dispositif d'accompagnement biographique auprès des formateurs dans une visée d'émancipation du formateur, de professionnalisation mais aussi de reprise de contact, de retour de sens dans son activité professionnelle**. Nous nous positionnons comme accompagnateur du collectif mais notre présentation a démontré aussi notre volonté, en toute humilité, de partager cette responsabilité, ayant pleinement conscience que nous ne détenons aucune « surcompétence », en ce domaine, vis-à-vis de nos collègues. Ces ateliers permettront aux formateurs, en tant qu'accompagnateurs des ESI, de s'approprier, en la vivant eux-mêmes, une méthodologie permettant de reprendre contact avec soi-même, de trouver le sens dans son parcours professionnel d'hier et celui à venir. A travers ces ateliers, nous visons tout simplement une meilleure connaissance et reconnaissance de tous, un partage de connaissances, une avancée commune, peut-être également un nouvel élan de vie pour chacun et pour tous...

Vivre soi-même ce travail réflexif, en tant qu'accompagnateur, est une des clefs indispensables pour pouvoir transférer la démarche auprès des ESI et les soutenir dans leur construction identitaire.

### **3.5.3 Atelier d'accompagnement des formateurs à la technique de l'entretien d'explicitation pour les formateurs en IFSI**

#### **3.5.3.1 Entretien d'explicitation : vers quelle finalité ? A partir de quel ancrage professionnel ?**

Nous nous appuyons de nouveau sur notre discussion et nos découvertes issues de notre recherche pour présenter la finalité de cet atelier.

Cet atelier d'accompagnement à la technique de l'entretien d'explicitation présente un double intérêt :

- Pour les formateurs : l'entretien d'explicitation sera une aide dans le suivi pédagogique de l'étudiant pour favoriser la prise de conscience et le développement de la posture réflexive ;
- Pour les étudiants : l'accompagnement mené par les formateurs formés à l'entretien d'explicitation permettra au formateur d'aider l'étudiant à décrire une situation vécue. Cette capacité descriptive travaillée, accompagnée, sollicitée, resollicitée



permettra petit à petit à l'étudiant de devenir autonome dans ce travail descriptif. Cela lui permettra de justifier ses acquis en stage auprès des professionnels de santé en partant de situations vécues et explicitées.

« *L'évocation* » d'expériences vécues en lien avec la compétence visée facilitera le remplissage du bilan de stage de la part des tuteurs accompagnateurs-évaluateurs. « *Dans le domaine de l'apprentissage, par exemple, ne pas savoir se resituer à soi-même le vécu d'une situation passée ou ne pas être capable de faire l'expérience de sa propre pensée peut être la cause ou le symptôme de déficits importants.* » (Vermersch, 2011, p. 159)

Plus globalement, il nous apparaît essentiel de repréciser les buts poursuivis par l'entretien d'explicitation :

- « *Aider l'intervieweur à s'informer,*
- *Aider l'élève à s'auto-former,*
- *Lui apprendre à s'auto-informer.* » (Vermersch, 2011, p. 27)

En tant qu'accompagnateur à la réflexivité en IFSI, les formateurs oscillent d'une dimension à l'autre en fonction des circonstances du moment.

Ces trois buts apparaissent en filigrane via notre enquête de recherche. Les formateurs évoquent l'accompagnement à la prise de conscience chez l'étudiant. L'entretien d'explicitation vise la prise de conscience. Néanmoins, nous avons noté un élément justifiant cette préconisation : l'utilisation majoritaire dans les pratiques des formateurs, de questions amorcées par le « Pourquoi », au dépend du « Comment ».

De plus, notre enquête a démontré le lien entre accompagnement à la réflexivité et suivi pédagogique. Le suivi pédagogique permet, en effet, via l'explicitation et les « relances », « *d'accompagner la prise de conscience, même si l'élucidation est terminée.* » (Vermersch, 2011, p. 121) Dans ce cadre-là, l'entretien d'explicitation permet aussi de soutenir l'étudiant dans son processus « d'apprendre à apprendre » et permet au formateur accompagnateur lors de temps de suivi pédagogique individuel de mieux connaître « *la méthodologie de travail de l'élève* ». (Vermersch, 2011, p. 170)

Concrètement et dans un souci de permettre au formateur de guider davantage le travail descriptif amenant à la prise de conscience de la part de l'étudiant infirmier, nous proposons cet atelier. Cette préconisation permettra pour le formateur de se familiariser

avec les questions propices à l'explicitation et sera un outil de travail utile pour le suivi pédagogique. Les formateurs considèrent les étudiants comme les principaux acteurs et auteurs de leur parcours d'apprentissage : « *Je les accompagne, on ne les change pas, ce sont eux qui changent* »<sup>41</sup>. En ce sens, le questionnement d'explicitation représente une aide, un outil pour le formateur dans son accompagnement à la transformation individuelle et ce, grâce au travail réflexif qu'il engage. « *Le questionnement d'explicitation prend son sens dans une pédagogie qui fait place importante à la prise en compte de la démarche propre de l'élève. La prendre en compte c'est d'abord la connaître et aider l'élève à en prendre conscience pour son propre bénéfice.* » (Vermersch, 2011, p. 170)

De plus, la dynamique des formateurs est de favoriser l'expression de l'ESI, de le laisser parler. Ils portent un intérêt pour la pensée de l'étudiant. Alors, cette technique prend tout son sens pour « *faire émerger la pensée grâce à la mise en mots* ». (Vermersch, 2011, p. 121)

### **3.5.3.2 Opérationnalisation de l'atelier**

#### **3.5.3.2.1 Une méthodologie empreinte de rigueur dans un contexte d'accompagnement empreint de souplesse**

Au sein de l'atelier que nous souhaitons organiser, il sera nécessaire de transmettre la méthodologie de cette technique d'entretien, non pas dans un désir d'amener les formateurs à devenir experts, mais dans un objectif de les aider à prendre conscience des incontournables, des essentiels pour mener ce travail d'accompagnement à la réflexivité.

Ainsi, des éléments théoriques seront transmis portant sur différents axes :

- Le rôle de chacun et les buts visés lors d'un entretien d'explicitation
- La nature des questions de l'entretien d'explicitation, les fonctions des « *relances* »
- La parole incarnée et ses manifestations à repérer.

Nous décidons de présenter sous forme d'un tableau l'ensemble de ces informations théoriques qui seront partagées lors des ateliers, avant la phase de mise en situation entre formateurs.

---

<sup>41</sup> Entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative, en référence aux propos de Landry, Juliette et Michel

|                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Le rôle de chacun et les buts visés lors d'un entretien d'explicitation :</p> <p>Présentation du cadre de l'entretien</p> | <p><u>Buts de l'entretien :</u></p> <p>A travers un travail réflexif, accompagner l'étudiant dans la mise en exergue « <i>d'informations dont il n'a pas encore conscience pour mieux se connaître, se rapprocher de soi-même, au sens d'être plus précisément en relation avec le vécu de son expérience passée</i> ». (Vermersch, 2011, p. 121)</p> <p><u>Rôle de chacun :</u></p> <p><b>L'accompagnateur</b> pose des questions favorisant « <i>la verbalisation du procédural</i> », la description des étapes de l'action, « <i>opère un guidage, formule des relances qui cherchent à influencer l'intention de verbalisation de l'interviewé.</i> » (Vermersch, 2011, p. 156)</p> <p>L'accompagnateur doit également créer les conditions propices à l'expression singulière, c'est-à-dire favoriser la congruence entre ses dires et ses actions (Vermersch) : Absence de dissonance entre sa communication verbale et non verbale.</p> <p><b>L'étudiant infirmier</b> opère un travail descriptif d'une situation vécue et répond aux questions de guidage de l'accompagnateur. Il s'engage vers un travail réflexif et a verbalisé son consentement. Ce travail réflexif permet un « <i>remaniement de ses propres schèmes de référence</i> ». (Jorro, 2007)</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>La nature des questions de l'entretien d'explicitation, les fonctions des « relances »</p> | <p><u>La nature des questions :</u></p> <p>« <i>Le questionnement descriptif est là pour documenter le détail de l'action effectuée, jusqu'à être suffisamment bien informé pour comprendre la logique intrinsèque de production de la réponse.</i> » (Vermersch, 2011, p. 86-87)</p> <p>Les questions qui induisent « <i>une explication directe, commençant par Pourquoi ?</i> », sont à éviter. « <i>...c'est tellement le genre de questions qui vient spontanément que s'en abstenir n'est pas naturel.</i> » (Vermersch, 2011, p. 86)</p> <p>Privilégier les questions « <i>qui induiront une réponse ponctuelle et descriptive</i> », grâce à l'utilisation du Comment ?. (Vermersch, 2011, p. 86)</p> <p>« <i>L'intention est bien de comprendre ce qui a fait que l'autre a procédé de cette façon particulière.</i> » (Vermersch, 2011, p. 86)</p> <p><u>Les fonctions des relances :</u></p> <p>Une relance peut être considérée comme un « <i>aiguillage</i> ». (Vermersch) L'entretien d'explicitation est comme un voyage à concrétiser par le binôme formateur/étudiant. Les lignes de chemin de fer à emprunter sont posées mécaniquement par l'accompagnateur, qui possède un outil, une boussole. Le but est de parvenir à la bonne destination que seul le voyageur connaît sans l'avoir conscientisé. Les « <i>relances</i> » correspondent à la boussole. Les relances permettent donc de :</p> <p>« <i>Focaliser</i> » : Permettre le recueil de nouvelles informations complémentaires</p> <p>« <i>Elucider</i> » : Etayer davantage les informations recueillies lorsqu'il manque des détails</p> <p>« <i>Réguler</i> » : Présenter de nouveau le cadre de l'entretien d'explicitation quand la quête d'informations pose problème, évoquer avec l'étudiant son vécu de l'entretien d'explicitation (Vermersch)</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La parole incarnée et ses manifestations à repérer | <p>Lorsque la personne se met en « évocation » (Vermersch), le formateur peut identifier différents indices attenant à la communication :</p> <p>Non verbale : « <i>Le décrochage du regard est l'indicateur privilégié du fait que le sujet tourne son attention vers son expérience interne.</i> »</p> <p>Para verbale : « <i>Le ralentissement du débit de la voix car le sujet découvre à partir de l'évocation et de la mise en mots les connaissances en acte.</i> »</p> <p>Verbale : « <i>Utilisation d'un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles.</i> » (Vermersch, 2011, p. 61)</p> <p>L'ensemble de ces indices permet d'affirmer que la personne utilise « <i>la parole incarnée</i> ». (Vermersch)</p> |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Tableau N°7 : Eléments théoriques évoqués lors d'un atelier d'accompagnement à la technique de l'entretien d'explicitation auprès des formateurs-concepteurs en IFSI**

La nature du questionnement dans le cadre de l'entretien d'explicitation est essentielle. Le sujet identifie une situation, une expérience vécue. Il est amené, guidé par l'accompagnateur pour décrire les différentes étapes de l'action. Il est interrompu par ce dernier lorsqu'il s'éloigne de l'aspect descriptif dans ses propos. « *Le questionnement d'explicitation s'appuie sur l'évocation des vécus passés en se centrant sur la dimension procédurale de l'action vécue.* » (Vermersch, 2011, p. 97)

L'accompagnateur doit maintenir une vigilance constante pour pouvoir maintenir ce cadre-là et intervenir pour recentrer sur l'aspect descriptif lorsque le narrateur s'en éloigne. L'accompagnateur doit mener avant tout une lutte contre lui-même, car proscrire le « Pourquoi » dans ses questions n'est pas chose aisée et naturelle. En effet, les questions basées sur le « Pourquoi » font appel dans la formulation des réponses à des « *savoirs conscientisés* » (Vermersch), des explications, des justifications ou des tirades connues sur le bout des doigts, car utilisées régulièrement dans le cadre de sa vie personnelle ou professionnelle. L'accompagnateur doit être dans un état de veille constant « *en insistant sur l'importance de tout ce qui induit une réponse descriptive, et sur la nécessité d'éviter les demandes d'explication, les « Pourquoi », de façon à ne pas induire des réponses basées uniquement sur les savoirs conscientisés.* » (Vermersch, 2011, p. 153)

Nous allons maintenant décrire les différentes séquences de l'atelier.

### **3.5.3.2.2 Atelier structuré pour une technique rigoureuse et porteuse de réflexivité pour le binôme formateur-étudiant**

La formation se déroulera sur deux journées différentes : une journée de sept heures et une demi-journée de quatre heures, séparées de quelques jours pour laisser un espace pour l'expérimentation concrète auprès des étudiants.

La première journée débutera par la **phase théorique**. Les différents éléments théoriques qui seront abordés ont été présentés ci-dessus. La référence bibliographique sur laquelle nous nous appuyons, « *L'entretien d'explicitation* » de Pierre Vermersch (2011), sera communiquée à l'ensemble des formateurs. Cet ouvrage est présent au sein du centre de ressources et de documentation de notre IFSI, ce qui facilitera l'emprunt par les formateurs du site.

Puis, est organisé **un temps d'expérimentation** en trinôme de formateurs. Nous décidons du nombre maximal de neuf formateurs par atelier. Le premier formateur identifie une situation qu'il a vécu et s'inscrit dans un travail « *d'évocation* » de cette situation. Le deuxième formateur, accompagnateur, pose les questions d'explicitation pour favoriser le travail descriptif. Le troisième formateur prend note de ce qui concerne la manière de faire de l'accompagnateur pour mener l'entretien d'explicitation. Nous nous appuyons sur notre propre vécu de l'exercice en tant qu'étudiante en master SIFA pour proposer cette organisation. Cette étape constitue une phase d'entraînement essentielle dans l'apprentissage de tout savoir-faire. Chaque membre du trinôme expérimente chacun des trois rôles. Cette organisation « *est avant tout expérientielle, chaque participant s'y implique dans tous les exercices comme intervieweur, interviewé et observateur.* » (Vermersch, 2011, p. 174)

La première journée s'achève par une **expression libre du vécu de chacun** en lien avec cette phase d'expérimentation entre pairs. Une consigne importante est transmise à la fin de cette première journée d'atelier : Chaque formateur doit se tester via une mise en situation concrète et réelle auprès d'un étudiant infirmier, lors d'un entretien en interindividuel, en vue d'échanger lors du prochain temps de formation, temps de travail réflexif sur sa pratique de l'entretien d'explicitation. Ce travail intersession sera donc porteur des échanges lors de la deuxième journée d'atelier.

La deuxième et dernière journée s'appuie donc sur un **retour réflexif** de la part des formateurs qui auront expérimenté l'entretien d'explicitation. Il s'agit d'une mise en commun des ressources identifiées, des difficultés, du vécu en tant qu'accompagnateur à la réflexivité, et des effets produits chez l'étudiant en terme, notamment, de prise de conscience. Ce travail réflexif, en collectif de pairs, permettra de faire émerger des pistes de solutions communes face aux difficultés rencontrées, et des astuces issues de la pratique. Chacun en gardera l'essentiel pour sa propre pratique. Les focus théoriques évoqués lors de la première journée seront de nouveau revisités en fonction des demandes relatives à des zones d'ombre ou des interrogations du moment. « *Il existe un besoin réel d'analyse de pratique pour pouvoir prendre conscience, plus finement, des difficultés que l'on rencontre et des ressources dont on a besoin pour les dépasser. C'est une étape décisive qui a besoin du retour réflexif pour être productive et aider à la mise en place d'une véritable compétence professionnelle.* » (Vermersch, 2011, p. 173)

Ce dernier temps pourra faire l'objet, par exemple, d'un entretien d'explicitation mené en plénière, entre deux formateurs : un formateur évoque une situation où il a mené un entretien d'explicitation et un formateur questionne vers un travail descriptif et propice à la prise de conscience. Cela permettra de nouveau une mise en situation pour ces deux formateurs et un temps d'observation riche pour les autres formateurs observateurs. « *Cette compétence est issue de l'accumulation digérée d'innombrables expériences différentes.* » (Vermersch, 2011, p. 174)

Enfin, cette dernière journée sera aussi le temps de la **réassurance et de la dédramatisation**, grâce à ce partage entre pairs. « *S'approprier un nouveau savoir-faire ne peut faire l'économie d'une phase d'utilisation maladroite qui conduit inévitablement vers une plus grande habileté.* » (Vermersch, 2011, p. 174) Les difficultés des uns font toujours plus ou moins écho auprès des autres membres du collectif.

Cet atelier centré sur la technique de l'entretien d'explicitation auprès des formateurs, accompagnateurs des étudiants infirmiers sera une aide certaine et un outil indéniable pour favoriser le développement de la posture réflexive du futur soignant. Son utilisation peut se décliner dans de nombreux espace-temps.

Les formateurs pourront, par exemple, mener une phase d'explicitation lors des temps d'échanges menés lors des visites de stage, au sein des services de soins, auprès de l'étudiant et en présence du tuteur. Nous pensons que cet outil, à travers sa fonction descriptive et d'aide à la prise de conscience, peut permettre, par exemple, dans ce cadre-là, de désamorcer des conflits, de repartir sur des bases d'apprentissage saines grâce à la détermination de nouveaux objectifs d'apprentissage issus du travail réflexif de l'étudiant.

Lors des entretiens de suivi pédagogique, l'entretien d'explicitation peut permettre d'aborder de nombreux points et d'éveiller de nouveaux axes d'amélioration concernant, par exemple, les modalités de travail de l'étudiant, la récurrence de problématiques de posture lors des temps de stage, ou encore les difficultés lors de la réalisation de soins auprès du patient.

Son usage transversal en fait un outil utile dans toutes les activités d'accompagnement menées par les formateurs en IFSI.



### **3.5.4 Des préconisations portées par des convictions**

Nous entamons notre conclusion concernant notre partie portant sur les différentes préconisations. Anne Massip-Zillhardt nous a demandé lors de son intervention pédagogique du 2 décembre 2020 : « *Quelles sont vos convictions en tant qu'ingénieur de formation ? Vos convictions doivent être perçues à travers la réponse que vous formulez à un appel d'offres.* »<sup>42</sup>

A travers nos différentes préconisations, nous avons souhaité démontrer que nos convictions sont portées par « *une dimension réciproque, humaniste et dialogique* ». (Paul)

Nos différentes préconisations se rencontrent sur plusieurs axes communs, objectifs pouvant être également porteurs de notre ingénierie de formation et des intentions qui s'y dessinent à travers sa conception :

- Favoriser l'autonomie et la professionnalisation des étudiants et des formateurs, en faisant confiance et en ne cessant de croire en la progression possible de chacun,
- Faire émerger le « *pouvoir d'agir* » (Lhotellier) des futurs soignants en herbe que nous accompagnons, guidons, soutenons, surtout lors de temps informels, car nécessairement quand le besoin se fait ressentir,
- Se laisser interroger par l'ensemble des protagonistes impliqués au sein de la formation en IFSI, dans une logique de « *négociation pédagogique* ». (Boutinet, 1990)

Premièrement, les modalités évaluatives proposées sont porteuses du développement de la posture réflexive de l'ESI, fondement du « *pouvoir d'agir* ». Elles ciblent de nouvelles pratiques ou viennent redessiner les contours de pratiques déjà initiées, en les complétant ou en précisant certains points.

Deuxièmement, l'atelier d'accompagnement biographique sera le lieu du Partage, de la mise en lumière de toutes les compétences présentes au sein de l'équipe pédagogique. Pour chacun des participants, la prise de conscience de son propre bagage expérientiel sera porteuse de renouveau, de consolidation, d'ouverture.

---

<sup>42</sup> Anne Massip-Zillhardt, le 2 décembre 2020, « Postures et méthodologie de l'intervention stratégique : Analyse, délibération, décision », Master 2 SIFA

Enfin, l'atelier d'accompagnement à la technique de l'entretien d'explicitation pour les formateurs sera une aide majeure dans leurs activités au quotidien pour désamorcer des incompréhensions, accompagner l'étudiant dans son parcours de formation semé de moments de doutes, d'incertitudes, de renoncements, de retour(s) vers soi, de résilience, bref de transformation individuelle.

## CONCLUSION GENERALE

Nous achevons ce travail d'écriture, presque nostalgique, certainement vigilante, assurément transformée.

Ce travail nous a permis de prendre le temps de la lecture et de faire émerger nos croyances, de les conscientiser. Simultanément, ce travail a été le temps des allers-retours, des oui ! Nous adhérons à cette théorie ! Des non ! Nous renonçons à cette partie, laissant place à une succession de deuils, que la raison finit par calmer et accompagner jusqu'à l'acceptation.

Notre posture professionnelle s'en trouve inévitablement métamorphosée mais nos principes demeurent présents. Les changements sont essentiellement liés à de nouvelles connaissances qui nous permettent de mener en toute confiance nos activités de concepteur. Cette recherche nous permet notamment de prendre conscience que notre rôle d'accompagnement semble s'étendre vers les formateurs dans un souci de partage, de continuité, d'un « *laisser advenir* », d'un accompagnement à la professionnalisation, voie de la reconnaissance.

Concernant nos missions en lien avec l'ingénierie de formation, cette recherche nous a permis de comprendre que l'ingénierie de la réflexivité demeure la clef de voute de la formation infirmière. Et pour répondre aux différentes questions que nous nous étions posées lors de notre introduction, nous pouvons y répondre en déclinant les objectifs que nous visons à travers notre ingénierie de la réflexivité :

- Inscrire l'accompagnement à la réflexivité comme priorité transversale tout au long des études en IFSI, en prenant en compte la multiplicité et la diversité des espaces-temps de la formation,
- Faire vivre l'accompagnement à la réflexivité via une « *réciprocité réflexive assurée* » (Breton),
- Veiller à la création d'espaces libres, d'espaces « *entre* » (Jullien, Breton) propices au partage, à « *la négociation pédagogique et à une pédagogie de l'opportunité* » (Boutinet, 1990)
- Permettre « *la dynamique de formation de soi* » grâce à un accompagnement propice à l'émergence du « *pouvoir d'agir* » et d'une émancipation.

Notre recherche nous a démontré que le plus beau des « dispositifs » dont dispose le formateur est sa propre posture. C'est à travers sa posture, posture empreinte de valeurs issues du monde du soin, que le formateur en IFSI permet à l'étudiant de cheminer et d'advenir le professionnel de santé de demain. Ce travail, comportant son lot d'imprévus, inévitablement soumis à la complexité de la relation humaine, permet chaque jour un renouveau. L'essentiel étant de préserver cette force pour tout accompagnateur, soit la posture réflexive qui ouvre la voie au questionnement portant sur ce renouveau, à la compréhension, « *l'intercompréhension* » (Breton) et la pérennité de ce qui fait notre raison d'être auprès d'êtres en construction identitaire.

## REFERENCES ET INDEX

### Table des Figures

|                                                                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Schéma N° 1 : Les trois niveaux de l'ingénierie dans le champ de la formation : situation des IFSI en France, selon le modèle de Thierry Ardouin, par Séverine Proust.....                                                | 24  |
| Schéma N° 2 : Illustration des étapes de l'ESI de la découverte de la posture réflexive à la construction d'une identité réflexive, inspiré des concepts de Philippe Perrenoud et Donald Schön, par Séverine Proust ..... | 57  |
| Schéma N° 3 : Illustration de la réflexivité et de sa dimension auto-évaluative, inspiré des concepts de Françoise Campanale et Alexandre Lhotellier, par Séverine Proust .....                                           | 67  |
| Tableau N° 4 : Tableau récapitulatif présentant les différents informateurs, filière initiale commune, infirmière.....                                                                                                    | 88  |
| Tableau N°5 : Présentation globale/récapitulatif des thèmes et sous-thèmes.....                                                                                                                                           | 99  |
| Tableau N°6 : Présentation de l'organisation des deux journées de l'atelier « Accompagnement biographique » auprès des formateurs en IFSI .....                                                                           | 166 |
| Tableau N°7 : Eléments théoriques évoqués lors d'un atelier d'accompagnement à la technique de l'entretien d'explicitation pour les formateurs-concepteurs en IFSI....                                                    | 173 |

## Liste des sigles

|        |                                                                           |
|--------|---------------------------------------------------------------------------|
| ACRE   | Analyser, concevoir, réaliser, évaluer                                    |
| AFGSU  | Attestation de formation aux gestes et soins d'urgence                    |
| APP    | Analyse de pratique professionnelle                                       |
| ARS    | Agence régionale de santé                                                 |
| ASAR   | Analyse de situations ou activités rencontrées                            |
| CHRU   | Centre hospitalier régional et universitaire                              |
| DU     | Diplôme universitaire                                                     |
| ECTS   | European credits transfer system                                          |
| EHPAD  | Etablissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes              |
| ESI    | Etudiant en soins infirmiers                                              |
| IDM    | Infarctus du myocarde                                                     |
| IFSI   | Institut de formation en soins infirmiers                                 |
| OF     | Organisme de formation                                                    |
| QRM    | Question à réponses multiples                                             |
| QRU    | Question à réponse unique                                                 |
| SIFA   | Stratégie et ingénierie en formation d'adultes                            |
| UE     | Unité d'enseignement                                                      |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture |

## Références Bibliographiques

- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation, Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie* (éd 5ème). Malakoff : DUNOD.
- Bacqué, M-H., Biewener, C. (2013). « L’empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? ». *Idées économiques et sociales*, Numéro 173, mars 2013. pp. 25-32. Consulté le octobre, 20, 2020. <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-3-page-25.htm>
- Béziat, J. (2013). *Analyse de pratiques et réflexivité, regards sur la formation, la recherche et l’intervention socio-éducative*. Paris : L’Harmattan.
- Bodin, A-M. (2019). *Soin, formation au soin, management du soin : trois « métiers impossibles », former au soin : transmettre et faire vivre l’art de l’agir soignant par la compétence sensible*. Tours : Université François Rabelais. 433 pages.
- Bois, M. (2011, Octobre). « Anne Jorro, Évaluation et développement professionnel ». *Recherche et formation*, pp. 152-154. Consulté le janvier 15, 2021. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/694>
- Bouissou, C., Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation: Regards critiques. *Carrefours de l’éducation*, pp. 113-122. Consulté le avril 6, 2021. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>
- Boutinet, J-P. (1990). *Anthropologie du projet*. (éd. 2020). Paris : PUF.
- Brémaud, L., Guillaumin, C. (2010). *L’archipel de l’ingénierie de la formation, Transformations et recompositions*. Rennes : PU RENNES.
- Breton, H. (2018). Enjeux et limites du portfolio infirmier pour l’accompagnement des parcours de professionnalisation en soins infirmiers. Dans C. Guillaumin, S. Pesce, S. Renier, E. Rusch (dir.). *De l’abandon à l’engagement. Enjeux singuliers des parcours de professionnalisation* (pp. 113-123). Tours : Presses Universitaires de François Rabelais.
- Breton, H., Pesce, S. (2019). *Ethique et paradoxes de l’accompagnement en santé, travail social et formation*, Passage aux actes. Paris : Téraèdre.
- Breton, H., Denoyel, N., Pesce, S. (2019). *L’accompagnement en formation d’adultes : postures, pratiques et effets*, Chemins de formation. Paris : L’Harmattan.
- Chauvet, A. (2012). Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences ? *Education permanente*, Numéro 192, 2012. pp. 131-141.
- Clerc, N., Agogué, M. (2014). « Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences ». *Recherche en soins infirmiers*, Numéro 118, pp. 7-16. Consulté le 20 décembre 2020. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2014-3-page-7.htm>
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.
- Denoyel, N., Guillaumin, C., Pesce, S. (2009). *Pratiques réflexives en formation, Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L’Harmattan.

- Doublet, M-H. (2021). Faire l'expérience d'une démarche d'analyse de pratique autogérée : le pari de la confiance, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20 mars 2021. pp. 13-38.
- Frétigné, C., De Lescure, E. (2007). « Sociologie et formation en France ». *Savoirs*, 3, 9-55. Consulté le janvier, 15, 2021 : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-3-page-9.htm>
- Gratton, E., Lainé, A., Trekker, A-M. (2016). *Penser l'accompagnement biographique*. Louvain-La-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Guillaumin, C. (2009). « La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation ». *Cahiers de sociolinguistique*, Numéro 14, pp. 85-101. Consulté le octobre, 21, 2020. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-85.htm>
- Guillet, L. (2003). « Quelques notions sur l'alternance en formation initiale ». Consulté le décembre 2, 2020. <https://www.cadredesante.com/spip/IMG/pdf/doc-166.pdf>
- Guilleux, C. (2019, août). « Apprentissage tout au long de la vie : engagement individuel ou devoir collectif? ». Appel à contributions, Calenda. Consulté le janvier, 10, 2021. <https://calenda.org/656462>
- Hess, R., Savoye, A. (1981). *L'analyse institutionnelle*. (éd. 1993). Paris : PUF.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*, Pratiques en formation. Paris : L'Harmattan.
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. (éd. 2016). Paris : DUNOD.
- Le Douaron, P. (2002). « La formation tout au long de la vie : Promotion René Cassin ». *Revue française d'administration publique*, 4, pp. 573-580. Consulté le janvier, 15, 2021. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2002-4-page-573.htm>
- Lhotellier, A. (1997). *L'accompagnement : Tenir conseil* (carriérologie éd.). carriérologie.
- Maroy, C. (1998). « La formation en entreprise : de la gestion de main-d'œuvre à l'organisation qualifiante ». Dans Coster M. de, Pichault F. *Traité de sociologie du travail*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 297-322.
- Mias, A., Verdier, E., Zimmermann, B. (2019). « Se former tout au long de la vie : engagement individuel, devoir collectif ? ». *Sociologie du travail*, pp.1-6. Consulté le décembre, 10, 2020. [https://www.sociologiedutravail.org/IMG/pdf/sdt\\_appel\\_formation\\_continue\\_fr.pdf](https://www.sociologiedutravail.org/IMG/pdf/sdt_appel_formation_continue_fr.pdf)
- Paugam, S. (2008). *Le lien social*. Paris : Editions Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement, Repères méthodologiques et ressources* (éd 2ème). Paris : De Boeck Supérieur.
- Paul, M., Lainé, A. (2009). *L'accompagnement dans le champ professionnel*. *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, *Savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2005, février). « Assumer une identité réflexive ». *Educateur*, pp. 30-33. Consulté le décembre, 20, 2020. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_01.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.pdf)



- Perrenoud, P. (2001, janvier). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». Cahiers pédagogiques, Numéro 390, pp. 42-45. Consulté le novembre, 10, 2020.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html#:~:text=Mieux%20vaudrait%20travailler%20sur%20le,leurs%20r%C3%A9flexions%20sur%20le%20m%C3%A9tier](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html#:~:text=Mieux%20vaudrait%20travailler%20sur%20le,leurs%20r%C3%A9flexions%20sur%20le%20m%C3%A9tier)
- Tourmen, C. (direction), De Ketele, J-M., Jorro, A., Mottier-Lopez, L., Etienne, R. (2016). Apprendre à évaluer. *Education permanente*, Numéro 208, 2016.
- Verdier, É. (2008). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution ». Sociologie et sociétés. Vol. 40. pp. 195–225. Consulté le janvier, 15, 2021. doi:10.7202/019478ar
- Vermeersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation* (éd. 2011). Paris : ESF.
- Wittorski, R., Sorel, M. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*, Action et Savoir. Paris : L'Harmattan.
- Rapport final « Adapter les formations aux enjeux du système de santé », publié le 15 octobre 2018, consulté le 2 décembre 2020. <https://solidarites-sante.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/rapports/sante/article/adapter-les-formations-aux-enjeux-du-systeme-de-sante>

# Table des Matières

|                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCTION GENERALE</b>                                                                                         | <b>5</b>  |
| <b>DU TRAJET AU PROJET</b>                                                                                           | <b>8</b>  |
| <b>1 LE CADRE CONTEXTUEL ET LES ENJEUX DE LA RECHERCHE</b>                                                           | <b>11</b> |
| <b>1.1 La réforme du 31 juillet 2009</b>                                                                             | <b>11</b> |
| 1.1.1 Un référentiel de certification à l'origine d'une ambivalence                                                  | 11        |
| 1.1.2 Un outil d'apprentissage ambivalent dans son opérationnalisation : le port folio infirmier                     | 12        |
| <b>1.2 La réforme du 8 mars 2018</b>                                                                                 | <b>13</b> |
| 1.2.1 La suppression de l'entretien de recrutement                                                                   | 13        |
| 1.2.2 Un engagement différent, un accompagnement différent                                                           | 13        |
| <b>1.3 Une évolution du système de santé, un infirmier en pleine mutation</b>                                        | <b>15</b> |
| 1.3.1 Une démarche de questionnement indispensable pour l'ESI                                                        | 15        |
| 1.3.2 Un monde incertain, un contexte de prise en soin mouvant, un accès à la connaissance différent                 | 16        |
| 1.3.3 Un contexte d'exercice infirmier en contradiction avec le référentiel infirmier et son dispositif d'évaluation | 17        |
| <b>2 CADRE THEORIQUE</b>                                                                                             | <b>20</b> |
| <b>2.1 Une ingénierie de formation contingente et un accompagnement spécifique</b>                                   | <b>21</b> |
| 2.1.1 Formation, ingénierie et ingénierie de formation : Eclairages terminologiques et contextuels                   | 21        |
| 2.1.1.1 Ingénierie et ingénierie de formation : Focus sur la phase d'analyse                                         | 21        |
| 2.1.1.2 La formation                                                                                                 | 26        |
| 2.1.1.2.1 Approche conceptuelle                                                                                      | 26        |
| 2.1.1.2.2 Approche socio-historique                                                                                  | 29        |
| 2.1.1.2.2.1 Enjeux sociétaux et réflexivité                                                                          | 30        |
| 2.1.1.2.2.2 Formation continue : Définition et cadre législatif                                                      | 31        |
| 2.1.1.2.2.3 L'individu devient responsable de son processus : liberté ou assujettissement ?                          | 32        |
| 2.1.2 Les spécificités de l'accompagnement du sujet en formation infirmière                                          | 34        |
| 2.1.2.1 L'accompagnement : définition et finalité                                                                    | 34        |
| 2.1.2.2 L'accompagnement : différents acteurs, une posture spécifique, un respect mutuel                             | 36        |

|            |                                                                                                                                   |           |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2.2</b> | <b>La réflexivité : un angle incontournable pour s'adapter à l'évolution du métier d'infirmier</b>                                | <b>40</b> |
| 2.2.1      | La place de la réflexivité face à l'évolution du métier d'infirmier et son impact sur nos priorités pédagogiques                  | 40        |
| 2.2.2      | Réflexivité : repères conceptuels et origine de la démarche                                                                       | 42        |
| 2.2.3      | La place du collectif dans le travail réflexif individuel                                                                         | 44        |
| 2.2.3.1    | Le collectif pour la co-construction: entre dimension individuelle et collective                                                  | 46        |
| 2.2.3.2    | La dimension de coopération conflictuelle vers l'émancipation collective et individuelle                                          | 48        |
| 2.2.3.3    | Objectifs : Une construction identitaire, une posture réflexive ancrée pour un exercice infirmier sécurisé                        | 50        |
| 2.2.4      | Réflexivité et alternance intégrative                                                                                             | 53        |
| <b>2.3</b> | <b>Evaluation, auto-évaluation et professionnalisation</b>                                                                        | <b>58</b> |
| 2.3.1      | Réflexivité et auto-évaluation dans le processus de professionnalisation                                                          | 59        |
| 2.3.1.1    | La posture d'accompagnateur-évaluateur : Une ressource essentielle                                                                | 59        |
| 2.3.1.1.1  | Tuteur infirmier, ESI et portfolio : une dimension triangulaire pour une co-évaluation                                            | 60        |
| 2.3.1.1.2  | L'évaluation des compétences : tuteur de stage, entre distance et proximité                                                       | 63        |
| 2.3.1.2    | Réflexivité et auto-évaluation : un processus complet et complexe                                                                 | 66        |
| 2.3.2      | La participation des étudiants au dispositif d'évaluation et ses conséquences sur la posture réflexive et la professionnalisation | 70        |
| 2.3.2.1    | Fonction formatrice et professionnalisante de l'évaluation                                                                        | 70        |
| 2.3.2.2    | Evaluation : Temporalités et finalités                                                                                            | 73        |
| 2.3.2.3    | Evaluation-accompagnement : place à la réciprocité                                                                                | 75        |
| 2.3.2.4    | Evaluation : levier du développement de la posture réflexive                                                                      | 76        |
| <b>2.4</b> | <b>Problématique de recherche</b>                                                                                                 | <b>79</b> |
| <b>3</b>   | <b>CADRE DE RECHERCHE : L'ENQUETE SUR LE TERRAIN</b>                                                                              | <b>84</b> |
| <b>3.1</b> | <b>Choix de la démarche de recherche</b>                                                                                          | <b>84</b> |
| 3.1.1      | Les objectifs de l'enquête                                                                                                        | 84        |
| 3.1.2      | Choix des informateurs                                                                                                            | 85        |
| 3.1.3      | Choix des outils de l'enquête                                                                                                     | 89        |
| 3.1.3.1    | Elaboration de notre grille d'entretien                                                                                           | 90        |
| 3.1.3.2    | Les étapes de l'entretien                                                                                                         | 91        |
| 3.1.3.2.1  | La phase d'ouverture de l'entretien                                                                                               | 91        |
| 3.1.3.2.2  | Les deux grandes phases de l'entretien de recherche : réflexivité et évaluation                                                   | 92        |
| 3.1.3.2.3  | La phase de clôture de l'entretien                                                                                                | 93        |

|             |                                                                                                                                                         |            |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.1.3.3     | Opérationnalisation de l'enquête                                                                                                                        | 93         |
| <b>3.2</b>  | <b>Résultats de l'enquête : Méthodologie, analyse et interprétation</b>                                                                                 | <b>94</b>  |
| 3.2.1       | Méthodologie de l'analyse des résultats                                                                                                                 | 94         |
| 3.2.2       | Analyse et interprétations des résultats                                                                                                                | 100        |
| 3.2.2.1     | Présentation des « informateurs »                                                                                                                       | 100        |
| 3.2.2.1.1   | Trajet de leur activité d'infirmier à la prise de poste de formateur/concepteur                                                                         | 100        |
| 3.2.2.1.2   | Des formateurs qui se forment tout au long de la vie                                                                                                    | 101        |
| 3.2.2.1.3   | Représentations des informateurs vers des réalités illustrées                                                                                           | 102        |
| 3.2.2.1.3.1 | Des réelles modifications de l'activité infirmière                                                                                                      | 102        |
| 3.2.2.1.3.2 | Mode de recrutement : Pas de réels changements avec Parcours Sup                                                                                        | 105        |
| 3.2.2.1.3.3 | Formation infirmière : Intellectualisation de la formation et un système d'évaluation normatif, face à un métier pratique                               | 105        |
| 3.2.2.2     | Accompagnement du formateur/concepteur au développement de la posture réflexive de l'étudiant en soins infirmiers                                       | 110        |
| 3.2.2.2.1   | La création de conditions sécuritaires pour l'étudiant                                                                                                  | 111        |
| 3.2.2.2.2   | L'incitation à l'expression de l'étudiant et son positionnement                                                                                         | 114        |
| 3.2.2.2.3   | Un encouragement à la compréhension, la réflexion et la curiosité et une démarche de questionnement partagée                                            | 116        |
| 3.2.2.2.4   | Une ambiance empreinte d'humour, de sincérité et de positivité                                                                                          | 119        |
| 3.2.2.2.5   | L'émergence de conseils ajustés grâce à une juste distance                                                                                              | 120        |
| 3.2.2.3     | Rapport entre réflexivité, auto-évaluation et évaluation                                                                                                | 122        |
| 3.2.2.3.1   | Formation infirmière et prescriptions : quelle place pour la réflexivité et l'auto-évaluation ?                                                         | 123        |
| 3.2.2.3.2   | Finalités réelles de l'accompagnement : auto-évaluation mais aussi ...                                                                                  | 124        |
| 3.2.2.3.3   | Les limites, les freins au développement de la réflexivité                                                                                              | 128        |
| 3.2.2.3.4   | Le temps de l'évaluation = un temps d'apprentissage = un temps pour se situer dans ses apprentissages                                                   | 132        |
| 3.2.2.3.5   | Evaluation et posture : Essentiel à retenir à partir de la « Dimension réciproque » (Paul) et de la « Logique de soutien et de mobilisation » (Chauvet) | 135        |
| <b>3.3</b>  | <b>Critiques sur le dispositif d'enquête</b>                                                                                                            | <b>140</b> |
| <b>3.4</b>  | <b>Discussion</b>                                                                                                                                       | <b>141</b> |
| 3.4.1       | Institution et réflexivité : des valeurs et des pratiques qui émanent d'un passé en tant que soignant                                                   | 143        |
| 3.4.2       | L'instituant : système d'évaluation, frein à la réflexivité en IFSI                                                                                     | 145        |
| 3.4.3       | « Institué » : réinitialisation permanente des normes vers l'émergence de pratiques issues de l'agentivité et visant le consensus                       | 146        |

|            |                                                                                                                                                                        |            |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.4.4      | Institutionnalisation : Un processus adaptatif permanent basé sur une pédagogie de l'opportunité                                                                       | 148        |
| <b>3.5</b> | <b>Préconisations</b>                                                                                                                                                  | <b>151</b> |
| 3.5.1      | Des modalités d'évaluation génératrices d'auto-évaluation                                                                                                              | 152        |
| 3.5.1.1    | Participation active des professionnels de terrain : prendre appui sur l'alternance intégrative                                                                        | 152        |
| 3.5.1.2    | Développement de l'auto-évaluation via l'écriture, la verbalisation et l'interaction                                                                                   | 153        |
| 3.5.1.3    | Les évaluations en groupe de pairs ou en binômes : la place du collectif en formation vers une projection professionnelle du travail en équipe et de la co-réflexivité | 155        |
| 3.5.1.4    | Les évaluations dites formatives : une temporalité de l'évaluation favorable à « l'évaluation pour l'apprentissage » (De Ketele)                                       | 156        |
| 3.5.1.5    | Quand la co-réflexivité entre étudiants et formateurs s'invite à travers le dispositif d'évaluation...                                                                 | 156        |
| 3.5.2      | Atelier d' « accompagnement biographique » pour les formateurs-concepteurs en IFSI                                                                                     | 158        |
| 3.5.2.1    | Fondements de notre proposition : Visée d'émancipation pour le formateur et l'étudiant                                                                                 | 158        |
| 3.5.2.2    | Accompagnement en histoire de vie des formateurs en IFSI : un dispositif opérationnel et structuré                                                                     | 161        |
| 3.5.2.2.1  | Atelier à destination d'une population cible, les formateurs-concepteurs : selon quels critères ?                                                                      | 161        |
| 3.5.2.2.2  | Quel cadre, quel lieu, quelles modalités pour la mise en confiance ?                                                                                                   | 162        |
| 3.5.2.2.3  | Choix des outils pour une méthodologie rigoureuse                                                                                                                      | 164        |
| 3.5.2.2.4  | Présentation des différents temps lors d'un atelier                                                                                                                    | 165        |
| 3.5.3      | Atelier d'accompagnement des formateurs à la technique de l'entretien d'explicitation pour les formateurs en IFSI                                                      | 168        |
| 3.5.3.1    | Entretien d'explicitation : vers quelle finalité ? A partir de quel ancrage professionnel ?                                                                            | 168        |
| 3.5.3.2    | Opérationnalisation de l'atelier                                                                                                                                       | 170        |
| 3.5.3.2.1  | Une méthodologie empreinte de rigueur dans un contexte d'accompagnement empreint de souplesse                                                                          | 170        |
| 3.5.3.2.2  | Atelier structuré pour une technique rigoureuse et porteuse de réflexivité pour le binôme formateur-étudiant                                                           | 174        |
| 3.5.4      | Des préconisations portées par des convictions                                                                                                                         | 177        |
|            | <b>CONCLUSION GENERALE</b>                                                                                                                                             | <b>179</b> |
|            | <b>REFERENCES ET INDEX</b>                                                                                                                                             | <b>181</b> |
|            | <b>Table des Figures</b>                                                                                                                                               | <b>181</b> |

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| <b>Liste des sigles</b>            | <b>182</b> |
| <b>Références Bibliographiques</b> | <b>183</b> |
| <b>Table des Matières</b>          | <b>186</b> |
| <b>ANNEXES</b>                     | <b>191</b> |

# ANNEXES

## Annexe I : Guide d'entretien

### Accompagnement des étudiants infirmiers au développement de la posture réflexive via l'évaluation

| Questions principales                                                                                                                                        | Questions complémentaires, de clarification                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Présentation du « <b>contrat de recherche</b> »</i>                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Présentation de son parcours professionnel par « l'informateur »</i>                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Pouvez-vous me présenter votre parcours professionnel ayant motivé votre arrivée en tant que formateur en IFSI ?                                             | Quels sont les éléments dans votre parcours professionnel qui ont motivé votre orientation professionnelle vers la formation initiale des étudiants infirmiers ?                                                                                                                |
| <i>Première grande phase portant sur la réflexivité</i>                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Questions liées aux représentations</i>                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Pouvez-vous me dire ce qui a changé ces dernières années sur le métier d'infirmier ? de formateur ? Que pensez-vous du nouveau mode de recrutement des ESI ? | Qu'est-ce qui devient majeur pour vous dans votre métier ? Quels sont les grands changements que vous avez observés ces dernières années en lien avec l'exercice infirmier ?                                                                                                    |
| <i>Questions d'explicitation : description d'une situation</i>                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Pouvez-vous me décrire une situation où vous avez été directement impliqué(e) dans le développement de la posture réflexive de l'ESI ?                       | Dans quel contexte cela s'est-il déroulé ? (QQOQC <sup>43</sup> )<br><br>Dans cette situation que vous avez développée, comment cela s'est déroulé concrètement ? Pouvons-nous reprendre une étape plus précisément... ? Quand vous avez parlé de ce point, pouvez-vous me dire |

<sup>43</sup> Quoi ? qui ? où ? quand ? comment ?

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>comment... ?</p> <p>Quels ont été les éléments facilitateurs ou freins dans cet exemple que vous venez de me raconter ? Vous êtes-vous appuyé(e) sur des personnes ? Sur des outils ? Sur des dispositifs prédéterminés au sein de l'ingénierie de formation ?</p>                                           |
| <i>Questions de compréhension</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>Dans le cadre de ma recherche, je mets l'accent sur le développement de la posture réflexive chez l'étudiant infirmier.</p> <p>Dans votre IFSI, pouvez-vous me dire comment se décrit la réflexivité ?</p> <p>Comment accompagnez-vous l'étudiant infirmier dans le développement de sa posture réflexive ?</p> <p>Comment la formation infirmière et ses modalités permettent-elle selon vous un développement de la posture réflexive de l'étudiant infirmier ?</p> | <p>Sur quels principes repose votre accompagnement à la réflexivité?</p> <p>Quels sont les éléments facilitateurs ou au contraire pouvant être des freins selon vous ?</p> <p>Existe-t-il des éléments à prendre en compte pour accompagner les étudiants infirmiers vers la posture réflexive ? Lesquels ?</p> |
| <i>Deuxième grande phase portant sur l'évaluation</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Questions liées aux représentations</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>Pour vous, c'est quoi l'évaluation ?</p> <p>Quels sont vos grands principes qui dirigent votre pratique en terme d'évaluation ?</p> <p>Comment se conçoit l'évaluation dans votre IFSI ? Quel est l'enjeu de l'évaluation ?</p> <p>Quelle place laissez-vous à chacun dans l'évaluation (formateurs, étudiants) ?</p>                                                                                                                                                 | <p>Comment s'organise l'évaluation au sein de votre IFSI ?</p>                                                                                                                                                                                                                                                  |



|                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pour vous, c'est quoi l'auto-évaluation ?                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Questions d'explicitation : description d'une situation</i>                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Pouvez-vous me présenter une situation où vous avez été directement impliqué(e) dans le montage d'une évaluation, de sa conception à la restitution en passant par la réalisation ? | <p>Dans quel contexte cela s'est-il déroulé ? (QOQOC)</p> <p>Dans cette situation que vous avez développée, comment cela s'est déroulé concrètement ? Pouvons-nous reprendre une étape plus précisément...? Quand vous avez parlé de ce point, pouvez-vous me dire comment... ?</p> <p>Quels ont été les éléments facilitateurs ou freins dans cet exemple que vous venez de me raconter ? Vous êtes-vous appuyé(e) sur des personnes ? Sur des outils ? Sur des dispositifs prédéterminés au sein de l'ingénierie de formation ?</p> |
| <i>Questions de compréhension</i>                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Comment considérez-vous la place de l'évaluation dans le développement de la posture réflexive de l'ESI ?                                                                           | <p>Selon vous, l'étudiant infirmier peut-il développer sa posture réflexive au moment de temps d'évaluation ? Si oui, quelles sont vos pratiques de ce jour ou envisagées à ce niveau-là ?</p> <p>Quels sont les freins envisagés dans la mise en œuvre de ces pratiques ?</p>                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Voulez-vous rajouter quelque chose en lien avec la posture réflexive de l'étudiant infirmier et le dispositif d'évaluation en IFSI ?                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Remerciements et clôture de l'entretien</i>                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

**Annexe II : Entretien semi-directif auprès de Michel, formateur-concepteur en IFSI**

Entretien n°1 – Michel, Formateur IFSI, 180 étudiants

Durée : 52, 21 minutes

Anonymisation des lieux et des personnes

Entretien enregistré le 9 mars 2021

87 interlocutions

- 1 S1 : Tout d'abord, merci beaucoup de me recevoir pour mon entretien de mémoire, je
- 2 voulais vous rappeler les règles concernant le déroulé de cet entretien : bienveillance,
- 3 confidentialité bien sûr, ce qui sous-entend l'anonymat, l'enregistrement sera en effet
- 4 détruit après retranscription. Peut-être qu'au cours de l'entretien, je serai amenée à
- 5 recentrer le débat si pris dans nos échanges nous nous éloignons un peu de mes centres
- 6 d'intérêt et pour vous, il sera toujours possible de me faire répéter une question, ou
- 7 reformuler ou même me dire que vous ne souhaitez pas répondre à une question. Voilà,
- 8 est-ce que c'est toujours ok pour vous ?
- 9 M1 Oui, bien sûr.
- 10 S2 L'entretien ne devrait pas durer plus d'une heure.
- 11 M2 Ok ça marche.
- 12 S3 Et bien donc dans un premier temps, est-ce que vous pouvez me présenter votre
- 13 parcours professionnel, en quelques minutes et surtout ce qui a motivé en fait votre entrée
- 14 dans la formation en tant que formateur ?
- 15 M3 D'accord, heu...Donc je m'appelle ..., je viens d'avoir 44 ans, j'étais parti sur une
- 16 carrière de sapeur-pompier à l'initiale, heu...avec un engagement dans la ville d'à côté qui
- 17 s'appelle ...comme pompier volontaire et c'est là où j'ai découvert le soin, mais mes
- 18 parents m'ont poussé à faire des études, donc j'ai fait une école d'ingénieur en génie et
- 19 sécurité pour préparer le concours de lieutenant, la vie a fait que j'ai pas pu continuer les
- 20 études qui étaient payantes et j'ai donc fait l'école d'infirmier parce que c'était gratuit et en
- 21 plus y'avait du boulot, voilà, et en plus y'avait du soin, heu, donc ensuite je sors de l'école
- 22 d'infirmier du CHU de ...en 2000, là je m'engage dans les sapeurs-pompiers de Paris
- 23 comme infirmier, dans la zone de réanimation, ça fait comme un SAMU, heu, j'y reste un
- 24 an, j'ai eu un vécu très intéressant là-bas, après je reviens dans la vie civile, à l'hôpital

25 pendant un an j'ai fait de la réa med à l'hôpital du Mans, tous les centres d'urgence du  
26 département de la ... et de la salle de réveil, parce que je voulais voir d'autres choses, et je  
27 rencontre mon épouse à peu près à ce moment-là, donc qui elle finissait ses études  
28 d'infirmière à Tours, et donc je rentre au CHRU de ... par la porte de la réa pédiatrique  
29 parce que j'y connaissais rien donc pour parfaire un peu mes connaissances du monde de  
30 réanimation, j'y reste 18 mois, et arrivent la création des urgences de l'hôpital de ... fin  
31 2003 début 2004, où là j'y arrive par la nuit, et donc là je travaille deux ans, on tournait sur  
32 tous les postes, à l'époque c'était plus varié que maintenant, c'est-à-dire par exemple,  
33 y'avait un poste en psychiatrie qui n'existe plus, y'avait l'IAO, le déchoquage, et tout ça,  
34 et puis, je réponds un peu à la question, j'habitais le centre-ville, je sortais beaucoup, et  
35 puis je me suis aperçu au cours de soirées entre amis, qu'il y avait des problématiques  
36 familiales avec la médecine, qu'ils comprenaient très bien ce que je leur racontais en fait,  
37 ça a vraiment commencé comme ça (rires), et il y avait le docteur... qui avait créé une  
38 formation chariot d'urgence au sein des urgences, et y'a eu un départ, on m'a demandé si  
39 je voulais y participer, et puis là c'est pareil, j'ai pris beaucoup de plaisir à préparer et à  
40 expliciter, à transmettre, donc en fait c'est parti vraiment d'un échelle micro pour prendre  
41 plus d'ampleur, heu..., arrive, comme ça fonctionnait bien, j'ai été proposé à la formation  
42 continue de tout le CHRU, toujours sur le chariot d'urgence, la formation du docteur...,  
43 donc là c'était un niveau un peu plus élevé, au niveau de la qualité des cours qu'il fallait  
44 préparer parce que ce n'était plus la même question, hein, et puis j'étais moins à l'aise  
45 (rires), et voilà, et donc arrive le temps de l'AFGSU, où là j'ai le CV pour, l'appétence  
46 pour, donc voilà, ça commence comme ça, et puis ça prenait de plus en plus de place dans  
47 ma vie, donc du coup, j'ai décidé de passer à 80% et de dédier des jours à l'AFGSU, en  
48 complément salarial et puis pour en faire plus, heu..., voilà, et puis heu, j'ai été recruté  
49 pour être responsable de formation pour la mutuelle ..., je cherche le nom, je suis désolée  
50 pour le blanc, heu..., à côté de ..., bref, peu importe, et en fait le poste m'a passé sous le  
51 nez, j'ai jamais vraiment su pourquoi, mais du coup j'étais prêt à quitter les urgences, et  
52 donc je me suis dit je vais aller en réa med c'est là où on pousse plus la technique et tout  
53 ça, et arrivé en réa med, grosse perte d'autonomie, mais un gain de connaissances certain,  
54 mais plus les mêmes rapports avec les médecins, et puis alors on faisait toujours la même  
55 chose, ils ont beau raconté ce qu'ils veulent, on fait des tours et puis des tours et des tours,  
56 mais bon...donc je me dis que ça va pas matcher aussi bien que mes dix ans aux urgences  
57 donc je me dis bah je connais le CHRU, j'ai été me renseigner à l'IFSI pour savoir si à tout  
58 hasard y'avait possibilité de faire un faisant fonction par exemple, pour être formateur à

59 50% parce que ça me paraissait important de garder un pied sur le terrain, et en fait, y'a eu  
60 une dame qui avait eu un grave problème cardiaque qui était formatrice AFGSU, et en fait  
61 cette demande de renseignement s'est transformée en candidature et ils m'ont laissé je  
62 crois 15 jours en tout cas un délai très très court, pour que je leur dise oui ou non pour  
63 passer le pas, et mon épouse m'a dit mais t'auras pas d'autres occasions je voyais pas ça à  
64 cette époque-là si vous voulez, donc... bah j'ai dit oui je me suis lancé donc je récupère  
65 une procédure un peu complexe qui avait été mis en place madame...pour être faisant  
66 fonction repasse des épreuves, des entretiens, des écrits, (souples), pour montrer patte  
67 blanche et donc je commence par les UE autour, heu, très cœur de métier quoi, donc la 4.4,  
68 les soins d'urgence, l'AFGSU, et la 2.4 les processus traumatologiques et j'intervenais au  
69 maximum sur tous les TD où il y avait de l'urgence, où j'y mettais ma patte, si c'était un  
70 érysipèle, ça se finissait en choc septique, (rires), parce que voilà, je trouvais ça  
71 intéressant...et donc je refais mes préparations, je fais l'école des cadres où je rentre en  
72 2014 financé par le CHU de ..., j'en sors en 2015 avec un dernier stage orienté simulation  
73 en santé avec une demande de l'HAS qui demandait de faire un état de lieux de ce qui se  
74 passait en simulation au CHU, heu, du coup j'arrive à l'IFSI et là on me propose un 50% à  
75 l'IFSI soins d'urgence et AFGSU, et 2.4 je crois, et puis l'école d'ambulancier, parce que  
76 j'avais un CV pour avec mes antécédents de pompiers et donc j'accepte et là trois  
77 évaluations sur le décret de situations en simulation donc j'ai dit bah c'est cool ça, ça va  
78 me plaire, et donc j'ai fait une formation courte et donc là je m'y plais bien et donc pour  
79 me perfectionner un peu plus, je fais un DU en simulation en santé, heu...et parallèlement  
80 à ça j'ai écrit 70 scénarios de soins d'urgence prévalentes validé par un comité de relecture  
81 et que je mettais en application sur les modules 1 et 2 de la formation ambulancière. Et en  
82 plus formateur AFGSU en continu et donc j'ai eu des problèmes avec une collègue, c'était  
83 plus possible de bosser ensemble, et puis la vie est bizarre, il y a notre DRH qui est venue  
84 un peu comme vous ce soir, (rires), elle est venue s'installer dans mon bureau en disant  
85 monsieur... j'ai un projet pour vous, est-ce que ça vous intéresse de venir au CESU et je  
86 me dis avec le CV que j'ai, je tourne toujours autour de ça, je m'en voudrais toujours de  
87 dire non même si c'est pas un projet qui est monté complètement, ça va peut-être être  
88 chiant, et effectivement ça a été chiant car quand je suis arrivé ici j'avais pas de bureau,  
89 y'avais rien du tout, c'était un début rocambolesque et voilà, et là du coup je suis 50%  
90 IFSI, 50% CESU. Et actuellement je passe un DU en oxylogie, à Créteil, c'est la gestion  
91 des situations sanitaires exceptionnelles, notamment multi victimes en spécialité.

- 92 S4 Je constate que vous êtes dans une dynamique de formation tout au long de la vie ?
- 93 M4 Oui mais courte, je supporte pas...enfin, pardon, j'ai eu des problèmes avec la fac, ça  
94 m'a gonflé mais vraiment gonflé conceptualiser et pas avancer, c'est pas moi, donc je l'ai  
95 fait parce que j'en avais besoin, mais moi la méthode que j'aime bien depuis que j'ai  
96 découvert les DU, je m'éclate en DU, on a un apport, on a un cours, je transmets et le DU  
97 en simulation, je vais pas tout vous raconter mais du coup, je fais partie des formateurs à  
98 attestation universitaire en simulation de la fac de médecine et on est peu de paramédicaux,  
99 c'est cool, j'ai vraiment une place qui s'est faite par rapport à ça et du coup j'ai écrit des  
100 synthèses, qu'est-ce que c'est que le pré briefing, qu'est-ce que c'est que le débriefing,  
101 quel sont les axes à débriefer, c'était pendant les concours infirmier, je sais pas si vous  
102 vous rappeler lorsqu'on surveillait le concours infirmier on avait trois ou quatre heures et  
103 on était cinq à surveiller donc moi je faisais ça des synthèses de nos synthèses et j'en  
104 profitais pour les faire valider aux médecins qui étaient avec moi en formation et donc on a  
105 sorti des documents qui n'avaient jamais été faits et parce que tout le monde fait de la  
106 simulation mais trois ou quatre fois par ans maximum et moi je me débrouille pas trop mal  
107 en synthèse, tout ce qui est trop approfondi ça me correspond pas mais ça correspond à  
108 mon parcours urgences, hein, qu'est-ce qui est grave, qu'est-ce qui est pas grave, c'est pas  
109 parfait mais ça le mérite d'exister, est-ce que c'est bon ? J'ai bien répondu ?
- 110 S5 Oui, oui, ne vous inquiétez pas, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce sont  
111 vos réponses qui m'intéressent (sourire) Donc au niveau de l'expérience de formateur IFSI,  
112 vous pouvez faire un petit point s'il vous plait ?
- 113 M5 Donc en tant que faisant fonction, heu...on va être précis, 18 mois 100% IFSI et après  
114 à 50% 5 ans, après j'ai le package formateur IFSI, suivi pédagogique, suivi mémoire,  
115 toutes les activités du formateur
- 116 S6 Ce qui m'intéresserait beaucoup c'est de connaître votre regard sur l'évolution du  
117 métier d'infirmier, qu'est-ce que vous en pensez ? Comment il a changé selon vous ?
- 118 (Silence)
- 119 M6 Le métier en lui-même ? Pas la formation du coup ?
- 120 S7 Oui le métier dans un premier temps
- 121 M7 Heu...moi je suis assez perplexe sur plusieurs domaines : l'arrivée de l'informatique  
122 qui a complètement bouleversé le rapport entre la prescription médicale, la modification de

123 l'état clinique et la compréhension de ce que fait le soignant, je trouve ça très compliqué  
124 quand par exemple un patient a fait une chute de tension, qu'il faut ouvrir l'échelle où il y  
125 aura les tensions de noter, le médecin va lire, le médecin va envoyer une autre prescription,  
126 il faudra ouvrir un autre document, on va lire 500 sérum phy en trente minutes, il a donc  
127 fait sa prescription, après il ferme le doc, l'infirmier il ouvre, il applique une fois que c'est  
128 fait il refait un tour de paramètres vitaux et quel lien il fait entre son remplissage et le  
129 patient, c'est pour moi c'est compliqué pour eux, il y a une perte de sens en fait dans tout  
130 ça et on se retrouve avec des études très généralistes et une médecine qui se spécialise  
131 énormément donc des fois je me trouve un peu à contrecourant, dans une formation que je  
132 trouve que je trouve, moins professionnalisante qu'elle a pu être, silence...

133 S8 Quand vous dites moins professionnalisante, qu'est-ce que vous voulez dire par là ?

134 M8 Bah, ils savent pas travailler, ils savent écrire, silence...on ne fait que les faire écrire,  
135 y'a peu de formateurs qui ont vu un patient récemment, c'est compliqué ce décalage, et  
136 encore moi ça va je suis sur les unités soins d'urgence, je me fais tous les ans des journées  
137 SAMU, journées IAO, journées Réa, mais en disant à mon institut que je fais des visites de  
138 stage mais en fait je me mets en parallèle comme un nouvel arrivant donc je fais rien pour  
139 éviter des problèmes de gestes techniques, je vais pas perfuser, pas de soins d'intubation au  
140 patient en risquant de l'extuber heu...je fais pas ça mais je reste avec l'infirmière comme  
141 un nouvel arrivant, pour essayer de rester frais dans mes apports, maintenir mon sens  
142 clinique surtout, en fait, je me suis dirigé beaucoup vers la simulation car j'ai trouvé que  
143 c'était un bon rapport entre les deux, qui fait bien le lien entre la théorie et la pratique. Par  
144 rapport au métier de maintenant, les jeunes de maintenant ont changé et leurs attentes  
145 aussi, je trouve que le métier a changé et que la population a changé aussi, ils acceptent  
146 plus ce que nous on a fait quoi... c'est-à-dire par exemple revenir sur les vacances, être  
147 disponible (rires), ça ils l'acceptent plus et je pense que c'est tant mieux quelque part donc  
148 du coup il y a plus le même rapport au travail, eux ont changé et l'apparition je le vois en  
149 visite de stage, des téléphones portables dans les poches de chacun, qui fait que les temps  
150 libres sont consacrés à d'autres choses que le patient, déjà que ça m'agaçait quand deux  
151 aides-soignantes faisaient la toilette d'un patient et qu'elles se racontaient leur week-end  
152 quand j'étais infirmier mais là...je m'y retrouve pas tout le temps, c'est..., c'est très  
153 personnel dépendant, donc il y a ça dans l'évolution et ...(silence)...je trouve qu'il y a une  
154 fuite des responsabilités, aussi, je trouve que les étudiants qu'on a formés, dès qu'il y a  
155 beaucoup de responsabilités dans un service, ça leur fait peur tout de suite, je trouve que

156 c'est plus marqué qu'avant. Ils ont des choix de projets professionnels qui sont le reflet de  
157 ça, ils peuvent se cacher un peu, j'ai quand même des étudiants maintenant qui veulent  
158 directement travailler de nuit en psychiatrie, alors j'ai rien, j'ai rien contre la psychiatrie  
159 mais la nuit c'est quand même des populations très angoissées la nuit, on sait bien qu'il y a  
160 après le coucher c'est Haldol et anxiolytiques type benzodiazépines qui vont prendre le  
161 relais et c'est quand même calme et ils vont perdre beaucoup de savoirs, je suis très surpris  
162 de ces projets professionnels, et beaucoup de projets professionnels qui semblent à mon  
163 sens, plus branché éduc spé, dans le sens relationnel, ils n'ont pas d'appétence pour la  
164 pharmaco, quand on voit les résultats en pharmaco, moi ce qui a fait que je me suis bien  
165 débrouillé et que j'ai été formateur chariot d'urgences, c'est que je connaissais les  
166 médicament, les injectables, la préparations, c'est ce que je retrouve moi, après est-ce que  
167 je deviens vieux et exigeant ? (rires)

168 S9 Rires, et qu'est-ce que vous pensez du nouveau mode de recrutement ?

169 M9 La première phrase qui me revient à l'esprit c'est l'ancien directeur de ... qui disait  
170 que faire un concours et une course en sacs à patates, c'est à peu près la même chose, je  
171 trouve qu'il y a pas de bon recrutement quand on est sur des temporalités aussi courtes, de  
172 toutes façons, sur dossier ou sur concours, n'importe quel, quand vous regardez les  
173 garçons, le cinéma qu'ils nous font à l'entrée, on se dit ouais génial et quand on voit ce  
174 qu'ils nous font après en terme de laxisme, de séduction... (rires), aujourd'hui, c'est peut-  
175 être plus ouvert à des gens timides par exemple parce qu'il y a plus l'oral, c'est ce que je  
176 dirais, mais après les résultats sont pas pires qu'avant...par exemple, sur la formation des  
177 ambulanciers, eux avant de rentrer ils ont un stage de un mois, on fait moins le malin en un  
178 mois, déjà on sait si le projet professionnel colle à la réalité, c'est une chance énorme, ils se  
179 disent, ok je suis pas très bien payé, les horaires c'est de la merde, les patrons voilà, mais  
180 par contre le patient c'est génial, je sais pas ce que je fais demain, c'est toujours de la  
181 surprise, ils ont des billes pour faire leur projet à eux, là c'est quand même du projet  
182 papier, à part les aides-soignants, et eux les aides-soignants ils travaillent sur les  
183 représentations des métiers de l'autre, j'ai pas forcément des bonnes choses à dire sur les  
184 AS qui deviennent infirmiers, il pensent qu'ils sont payés 200 euros de plus à préparer de  
185 seringues mais ils voient pas les responsabilités derrière, j'aurai pas une réponse claire,  
186 j'aurai qu'une réponse de normand, je pense de toutes façons que les deux solutions, c'est  
187 pas le plus optimale, et si on va sur d'autres champs professionnels, le parrain de mon fils,  
188 sans vous raconter ma vie, il est ingénieur de production chez Renault, cinq entretiens

189 d'une heure pour être recruté, on sait à qui on a affaire en cinq entretiens, on ne peut pas se  
190 cacher, là, moi, un quart d'heure d'entretien, tout le monde peut faire le mariolle, ou pas  
191 d'ailleurs et être complètement introverti par la pression mise parce que j'ai qu'un quart  
192 d'heure pour exprimer qui je suis donc voilà...

193 S10 Est-ce que vous pourriez me présenter une situation où vous avez été directement  
194 impliqué dans le développement de la réflexivité d'un étudiant infirmier ?

195 M10 La plupart des exemples récents par rapport à votre question, ça va être des  
196 débriefings en simulation. Ce sont ces situations là ou des APP. Parce que avec la covid,  
197 c'est plus difficile, ce sont des situations surtout avec des groupes parce qu'on a eu  
198 beaucoup de biais en ce moment avec les suivis pédagogiques c'est surtout en visio, donc  
199 la gestion du non verbal c'est pas pareil, et les questions qu'on pouvait poser en lien avec  
200 les alarmes qu'on voit sur le non verbal c'est plus difficile de les percevoir, de les poser, je  
201 voudrais pas aller là-dedans donc plutôt sur une situation en groupe, du débriefing en IFSI.

202 S11 Oui pas de problème, est-ce que vous avez une situation particulière qui vous revient  
203 en mémoire ?

204 M11 Oui il y a une situation qui m'a beaucoup marquée, avec une étudiante, c'était une  
205 situation... c'était une situation de simulation, le scénario en lien avec une situation  
206 d'urgence, les objectifs c'étaient heu...s'entraîner à l'évaluation d'une unité  
207 d'enseignement, en fait c'était une situation de simulation qui les préparait à l'évaluation,  
208 et la situation donnée c'était plus particulièrement la prise en charge d'un AVC. Je me suis  
209 beaucoup appuyée sur mon petit calepin, comme je vous disais en introduction, heu...  
210 l'étudiante utilisait son matériel donc elle avait pas de biais avec le matériel car elle le  
211 connaissait, quand elle s'est mise en action, je dirais que la prise en charge était très  
212 positive de ce que j'ai vu et la fin d'un brouillon sans nom, je cherche l'adjectif, ça  
213 correspondait pas du tout aux attendus et si c'était la vraie évaluation elle aurait pas eu son  
214 évaluation, parce que c'était un temps préparatoire à l'évaluation en fait, c'est ce que je  
215 reçois donc comme information pendant que je suis passif et que je regarde la situation se  
216 jouer à la caméra, et donc...

217 S12 Vous vous étiez derrière la caméra qui filmait la scène ?

218 M12 Oui, oui

219 S13 Il y avaient d'autres personnes présentes ?



220 M13 Il y avaient deux acteurs, la victime et le témoin, y'avait un autre collègue de sa  
221 promotion qui faisait l'auxiliaire pour être au plus près de la réalité, la simulation c'est  
222 vraiment s'approcher au plus près de la réalité sinon y'a trop de biais et l'étudiant se met  
223 pas dedans, il arrive pas à s'immerger ou alors au débriefing, il va me sortir oui mais dans  
224 la réalité c'est pas comme ça... donc pour éviter de me faire avoir parce que je me suis fait  
225 avoir, hein (rires) j'essaie de les plonger, je mets des indices, je fais des fausses  
226 prescriptions médicales pour qu'ils tiltent, les encourage à la recherche, je précise les  
227 signes cliniques, je maquille un peu, on fait un truc à peu près carré quand même, ça  
228 revient à l'évaluation, c'est-à-dire qu'est-ce qu'on attend de l'évaluation ? Quand on a  
229 réfléchi là-dessus, moi ce que je veux c'est qu'il me donne le meilleur d'eux-mêmes donc  
230 on les met en condition c'est à-dire on met tout pour que ça ressemble à la réalité, on les  
231 met en confiance, je suis très Maslow, moi, je veux d'abord qu'ils soient en sécurité et  
232 après ils accéderont à l'étape d'après mais s'ils se sentent pas eux-mêmes en sécurité, je  
233 vois pas comment ils devront le meilleur d'eux-mêmes...

234 S14 Pardon, dans la mise en confiance ou dans la mise ne sécurité, comment vous vous y  
235 prenez concrètement, par exemple dans la situation que vous me décrivez ?

236 M14 Heu...y'a eu un côté attitude de ma part, un côté sérieux dans la partie préparation et  
237 un temps qui lui a été donné pour qu'elle soit pas embêtée avec des problèmes techniques,  
238 typiquement toute profession confondue, le fameux problème du lit, je suis resté cinq  
239 minutes avec elle pour lui montrer comment on baisse la tête du lit, comment on enlève les  
240 barrières parce que dans le cadre de la situation d'urgence quand vous avez quelqu'un qui  
241 fait un arrêt cardiaque et que le lit est en position demi-assise, on peut pas voir l'étudiant  
242 s'engluer dans la mise à plat du lit, alors si c'est ça que je veux voir pour prouver aux  
243 autres qu'il faut d'abord gérer un lit avant de pouvoir faire autre chose, voilà ce sera un  
244 objectif pédagogique mais là globalement dans la situation c'était pas ça du tout, c'était la  
245 prise en charge du patient, donc cette mise en confiance était là pour donner les repères,  
246 pour moi tout ce qui est anxiolytiques ce sont les repères, repères dans le temps comment  
247 ça va se passer, je lui ai donc donner les repères dans le temps, c'est moi qui dit stop, je lui  
248 donne des repères physiques par rapport au matériel mais là c'était le sien donc elle le  
249 connaissait bien mais si elle avait jamais vu le sac d'intervention, je leur donne 20 minutes  
250 pour voir où c'est rangé, les perfusions, s'ils veulent toucher ils touchent, je veux pas que  
251 ce soit un frein...

252

253 S15 Et qu'est-ce que ça a permis dans la situation ?

254 M15 ça a permis de dépasser les problèmes techniques de manière à la rendre plus  
255 concentrée sur la prise en charge globale du patient, la recherche de signes cliniques, la  
256 réflexion professionnelle, autrement elle serait restée bloquée sur des problèmes  
257 techniques. Je l'ai vécu dans ma chair sur un DU, ils m'ont filé un sac d'intervention,  
258 j'avais pas eu le temps de regarder, j'ai cherché le SHA pendant une vraie minute et après  
259 j'ai cherché l'antiseptique pour poser ma voie veineuse le reste de l'intervention, je suis  
260 devenu fou, j'ai été bloqué avec ça donc l'ayant moi-même vécu (rires)

261 S16 et donc dans la situation relatée avec cette jeune femme, pouvez-vous me décrire un  
262 peu vos actions concrètes, ce que vous avez mis en place pour l'amener à réfléchir sur ses  
263 actions ?

264 M16 Pour moi, ça été la première partie mise en condition, briefing et pré-briefing, c'est  
265 primordial pour qu'elle puisse donner le meilleur d'elle-même, elle a joué ce qu'elle a joué  
266 et donc pendant ce temps-là, c'est à moi d'être sérieux, et donc après c'est au débriefing  
267 que je l'ai aidé à réfléchir...

268 S17 Ok et donc là dans le débriefing, qu'est-ce que vous avez fait concrètement, comment  
269 ça s'est passé ?

270 M17 D'abord, j'ai respecté ce qui est recommandé, j'ai donc rappelé les objectifs, j'ai  
271 accueilli les émotions de l'étudiante, Alice, pour se débarrasser des émotions pour pouvoir  
272 passer à autre chose, une fois que ça été fait, moi j'aime beaucoup les débriefing  
273 chronologiques, c'est à dire que je m'organise comme ça, ça beaucoup de sens dans  
274 l'urgence, car je suis souvent à la recherche du temps perdu, si je prends l'exemple  
275 d'Alice, je lui ai donc dit combien de temps elle avait mis pour reconnaître les signes de  
276 l'AVC, parce que j'ai un chrono et je l'ai chronométré, ça me permet de lui dire là t'as mis  
277 7 minutes, je reprends, j'ai cette mécanique, je note les temps, donc ensuite elle est rentrée  
278 dans la salle avec les informations qu'elle avait, je lui ai demandé à quoi elle a pensé et je  
279 suis beaucoup sur le raisonnement hypothético-déductif, qu'est-ce que t'as vu, t'as pensé à  
280 quoi ? Comment tu as vérifié cette hypothèse, quels allers-retours tu as fait ? Ce qui me  
281 permet de récupérer des informations. Et dans son cas, prise en charge d'un AVC, donc  
282 patient hémiplegique, 130 kilos, hémiplegique à droite, elle a commencé sa prise en charge  
283 par le bilan vital en lui serrant les mains, elle a vu qu'il était hypotonique à droite, et puis  
284 elle a continué ses actions, mais il est recommandé. Si le membre inférieur droit répond oui

285 ou non au niveau ordres simples, et du coup elle m'a expliqué au débriefing, alors que je  
286 m'étais dit tiens il faudra que je lui reproche ou en tout cas que je lui dise à un moment  
287 donné c'est pas les recommandations parce qu'elle avait pas vérifié le membre inférieur et  
288 en fait elle m'a expliqué que c'est en retirant l'adaptable qu'elle avait senti dès le début  
289 que sa jambe était molle et donc elle a pris l'information mais elle ne la pas verbalisé donc  
290 tout ça en fait on est obligé de tout reprendre pour être sûre que tout ce que j'ai vu, pour  
291 reprendre les delta, les écarts avec les bonnes pratiques mais surtout et aussi repérer les  
292 plus parce que en tant que soignant on est très très focalisé sur ce qui va pas, donc je mets  
293 un point d'honneur pour finir toujours sur du positif. (Silence)...

294 S18 Et du coup, qu'est-ce que ça a provoqué chez Alice ? Qu'est-ce que ça a provoqué  
295 chez l'apprenante ?

296 M18 Donc elle m'a décrit son cheminement, parce que ce qui m'intéresse c'est qu'elle a  
297 verbalisé son cheminement, pour que je puisse corriger, ça va pas être le bon mot, mais  
298 c'est le premier qui arrive, en tout cas pouvoir revenir sur les bonnes pratiques, et là  
299 heu...à la fin de ce qu'elle nous a présenté quand elle a présenté les informations pour les  
300 transmissions à la régulation du centre 15, je n'ai pas le temps c'est-à-dire depuis combien  
301 de temps ce monsieur a fait un AVC et donc là c'est erreur fatidique parce que ce patient là  
302 il avait fait son AVC depuis cinq ans et donc il peut aller aux urgences de l'hôpital et non  
303 aux urgences neurovasculaires si son AVC datait de moins de 6 heures. Et donc là tout le  
304 travail a été de lui dire bon bah voilà, cette partie où vous avez proposé une action elle était  
305 plutôt ADHOC et après qu'est-ce que vous avez fait au bilan ? Donc elle comprenait pas  
306 où je voulais en venir, comme elle comprenait pas où je voulais en venir et que je voulais  
307 pas lui donner la réponse parce que je voulais qu'elle me décrive comment ça s'était passé  
308 (rires), je lui ai dit le médecin régulateur que je jouais vous a orienté le patient où ? elle me  
309 dit à l'hôpital aux urgences, je lui dis, qu'est-ce que vous en pensez ? Elle me dit bah pour  
310 moi, c'est un AVC, donc normalement c'était aux urgences neuro-vasculaires, donc après  
311 on a refait le schéma pour qu'elle se rende compte elle-même et bien non j'avais  
312 l'information mais je l'ai pas donnée au médecin. Et là, le groupe m'a aidé à confirmer,  
313 j'étais plus en place d'accusateur parce que tout le monde s'est allié à moi, donc moi j'ai  
314 un humour un peu con et donc quand je vois que ça devient trop tendu, je leur dis, je leur  
315 dis quoi, j'ai remarqué ça...vous me connaissez j'ai que ça à faire que de vous observer, je  
316 suis payé pour ça, ou j'essaie de leur dire sans être trop jugeant mais que ce soit l'étudiant  
317 qui se dise bah tiens là j'aurais dû faire autrement

318 S19 donc dans cette situation vous vous êtes aussi beaucoup appuyé sur le groupe de pairs  
319 alors ?

320 M19 J'ai envie de dire qu'il n'y a pas de recette, c'est aussi en fonction de comment on  
321 ressent l'étudiant, il y a des étudiants qu'on sent fragile et on va s'appuyer sur le groupe  
322 pour détendre la responsabilité et après y'en a qui sont très au clair avec ce qu'ils ont  
323 produit et donc voilà, sur ce qu'ils nous proposent on n'a pas besoin du groupe, ils se  
324 rendent compte vite et tout seul, là j'ai pu le faire par ce que c'est un petit groupe, que je  
325 les connais bien, il y a avait de la cohésion dans ce groupe là, mais sur des grands groupes  
326 promotion, c'est délicat, parce que ça peut les mettre mal la simulation quand même

327 S20 Et donc vous dans cet objectif de faire attention, si vous pourriez me redire, pour vous  
328 faire attention c'est quoi ? Pour le formateur ?

329 M20 C'est déjà, heu, je réfléchis hein, je crois que c'est la sincérité, je pense que d'avoir  
330 un formateur sincère qui vit et qu'il pense ce qu'il dit, c'est très rassurant, dire qu'on peut  
331 se tromper, voilà, dire à un moment donné y'a eu ça et le fait de parler avec les mains, de  
332 vivre les choses, de transmettre sa passion, heu, je pense que c'est aidant, heu, après,  
333 heu..., moi j'ai un physique un peu rassurant, je dois faire un mètre 85, 100 kilos,  
334 naturellement, je sais que je dégage quelque chose de calme, et puis j'ai une voix très  
335 calme donc je sais que ça fait partie dans tout ce qui est communication non verbale des  
336 choses aidantes et puis avant, je me présente toujours, ils savent que je parle d'un sujet que  
337 je connais, je me sers de mon CV pas comme d'un faire-valoir mais comme un justificatif  
338 de ce que je vous enseigne, je le connais, je le vis, et je finis toujours par si j'ai pas la  
339 réponse, je la trouverai parce que, voilà, je ne suis pas tout sachant non plus, donc je pense  
340 que cette sincérité appuyée sur une expérience certaine, ça aide et puis bon bah beaucoup  
341 d'énergie sur l'attention du non verbal, de la communication et puis maintenant petit à petit  
342 de l'expérience, quoi, voilà, (silence)...

343 S21 selon vous, si on fait un pas de côté sur la formation infirmière, le lien entre la  
344 formation infirmière et le développement de la posture réflexive de l'étudiant infirmier,  
345 qu'est-ce que vous en pensez ?

346 M21 En tout cas, il y a une tentative de la développer parce qu'il y a quand même des  
347 temps forts qui y sont dédiés, des APP qui vont dans ce sens-là, donc je pense qu'il y a une  
348 volonté de développer cette posture réflexive, après si on vient sur la socio, la psycho, est-  
349 ce que toute l'humanité est apte à (rires) se faire un propre retour sur ses actions, à réfléchir

350 pourquoi il a fait des conneries, et que la fierté là-dedans (rires), je suis pas Dieu mais je  
351 me pose des questions sur qui est apte à pouvoir, silence, à être..., il me manque deux,  
352 trois mots ce soir, ça arrive...

353 S22 Ne vous inquiétez pas, est-ce que vous avez rencontré des étudiants qui n'étaient pas  
354 en capacité ou aptes comme vous dites ?

355 M22 Ils étaient pas en capacité oui, c'était pas, c'est un peu comme le rapport des gens qui  
356 vont pas bien qui vont chez un psychologue, ou un psychiatre, à un moment donné, la  
357 relation soignant/soigné va s'arrêter à un moment donné parce que la personne ne va plus  
358 se remettre en question, est-ce que ça va fragiliser les bases de la construction de cette  
359 personne-là, cela me fait penser en tout cas à la réflexivité et la capacité de l'étudiant à  
360 pouvoir se remettre en question parce qu'il va pouvoir chercher les excuses et il avancera  
361 pas...

362 S23 Et du coup, comment vous accompagnez cette difficulté là à la remise en question  
363 pour certains ?

364 M23 Par les faits, moi, au bout d'un moment, ça me soule, moi je suis très factuel, donc à  
365 un moment donné je lui mets le nez dedans, mais après ce n'est peut-être pas ce qu'il faut  
366 faire (rires), et après quand ils en ont marre, ils vont dire oui à tout ce qu'on dit, on ne les  
367 change pas, on voit très bien, soit ils vont boudier, ils vont se refermer. Et quelques fois, je  
368 vois les gens évoluer quand même (rires), ils évoluent instinctivement je dirai grâce aux  
369 évaluations, quand ils voient que c'est pas bon, parce que à un moment donné quand c'est  
370 le formateur qui dit là tu vas vraiment faire de la merde, excusez-moi pour les termes,  
371 (rires), je pense que si tu te remets pas en question, tu vas continuer, tu vas échouer, je  
372 serai là pour t'aider mais tu vas échouer, heu, le temps qu'ils n'aient pas échoué, ils vont  
373 peut-être continuer comme ça, et là quand ils se retrouvent à aller au rattrapage, on a  
374 souvent des changements, y'a la confrontation avec le milieu professionnel, le stage, voilà,  
375 et en version light, mais qui se passe très bien, les évaluations formatives qui nous aident  
376 pas mal à faire avancer les étudiants, moi je me base beaucoup dessus, dès que j'ai une UE,  
377 je fais une éval formative pour mettre un peu l'étudiant en face des attendus et qu'on parle  
378 de la même chose à un moment donné, donc ça, ça peut aider à modifier, c'est ce que je  
379 dirai, les évaluations formatives, le stage et quelques entretiens mais moi il faut que j'ai  
380 des billes pour l'entretien, c'est pas à la..., c'est pas quand on va se rencontrer au début de  
381 la formation que je vais pouvoir me permettre ça je les connais pas...

382 S24 Donc quand vous dites évaluation formative, comment ça se passe au niveau du  
383 montage de l'évaluation ? De la conception à la réalisation et après la réalisation, le  
384 partage des résultats ?

385 M24 Alors le problème c'est qu'on n'a pas beaucoup de temps dédié pour ce genre de  
386 choses, donc pour que ce soit à peu près efficace, si c'est un écrit je vais prendre  
387 l'évaluation qui a eu lieu y'a deux ans par exemple, on va être clair, pour pas que je perde  
388 de temps, on fait la correction après, c'est moi qui donne les réponses mais c'est les  
389 étudiants qui échangent leurs copies et c'est eux qui corrigent donc ça m'évite un temps de  
390 correction certain

391 S25 donc ça veut dire qu'ils corrigent entre pairs, entre étudiants ?

392 M25 Oui c'est ça, entre étudiants, sachant qu'ils se sur notent systématiquement donc je  
393 reprends les étudiants en difficultés à partir de douze, (rires), un douze à eux c'est un 8 à  
394 moi donc (rires), je le sais avec le temps et je sais quelles sont les problématiques  
395 récurrentes, c'est soit y'a pas de travail, soit c'est la lecture des questions, et la  
396 compréhension des questions et la précision du vocabulaire, parce que nous on ne se rend  
397 plus compte, on est bercé dans le vocabulaire médical, et eux ils comprennent pas ça, donc  
398 c'est toujours les mêmes trucs, et moi le petit plus, ça me permet de faire la différence  
399 entre le feignant et le stressé, parce qu'au moment de l'évaluation formative, y'a pas de  
400 stress, c'est une éval formative qui n'apparaît nulle part et je leur dis, grâce à ça je sais si  
401 vous travaillez pas ou si vous êtes stressé, et pour moi, ce sera plus la même approche, ça  
402 aide au suivi pédagogique et à la réflexivité

403 S26 Les retours que vous avez par rapport à l'utilisation de ces évaluations formatives de  
404 la part des apprenants, c'est de quel ordre ?

405 M26 Ils sont tous d'accord pour dire que c'est bénéfique, heu, pour savoir ce qu'ils doivent  
406 réviser, parce que des fois quand on leur donne, quand vous avez un professeur en  
407 cardiologie qui vient leur faire un cours, mais ils savent plus ce qui est important quoi,  
408 donc ça permet de recentrer un peu le débat, donc ça ils sont tous d'accord pour dire que  
409 c'est très bien, c'est un petit peu stressant, ça demande du travail, ça demande des  
410 échéances mais ils en réclament pour chaque unité, hein, heu, les points négatifs bah c'est  
411 la note devant tout le monde, heu, c'est quid de l'échec, c'est la stigmatisation, mais je  
412 joue, mais je l'assume parce ce que sinon ça n'existerait pas et quand ça n'existe pas, je me  
413 retrouve avec des problématiques à gérer deux semaines avant la diplomation, j'exagère

414 sur les délais mais, où j'ai plus de temps pour agir alors que là, je le sais assez vite, donc ils  
415 ravalent leur fierté, moi je moque pas d'eux, je me moque jamais, je les vouvoie toujours,  
416 c'est pas mes potes, je suis pas sur face book, ils savent où je suis, je reste dans un cadre de  
417 formateur et ce qui me paraît très important pour qu'il y ait un suivi mais j'en fait quelque  
418 chose de l'échec, c'est pas un échec qui reste comme ça et de même, ils viennent, je passe  
419 à un exemple, une étudiante qui avait bossé, qui a mal lu les questions, qui a eu une  
420 mauvaise note, et j'ai un autre élève qui a eu une mauvaise note et bien j'ai eu deux  
421 comportements très différents, et on voit au niveau réflexivité tout de suite les deux  
422 comportements, y'en a un qui était en phase de victimisation, et qui disait oui de toutes  
423 façons je suis stressé, vous ne m'aimez pas, machin, l'autre étudiante, elle m'a envoyé un  
424 mail directement en me demandant d'autres questions pour que je puisse m'entraîner donc  
425 on voit tout de suite qui va réussir et qui va pas réussir...

426 S27 Et comment vous amenez le premier à être dans une autre posture ?

427 M27 Moi je fais beaucoup de TD et on arrête de parler, je leur mets le nez dedans après et  
428 de temps en temps, j'ai quand même des étudiants, par exemple tout ce qui est du champs  
429 des dys, notamment des dyslexies, qui ont 35 ans, qui en ont ras le bol de l'école ont  
430 développé des arts de faire qui ne rentre pas dans nos clous, et bien eux je les laisse faire,  
431 vous ne voulez pas faire de TD, vous les faites pas mais au moins vous savez ce qui va  
432 vous attendre car vous l'avez vu, donc après vous faites votre fonctionnement, je me  
433 rappelle d'un ancien menuisier grand dyslexique, il refusait de faire devant tout le monde,  
434 il a eu 18 aux eval et lui voilà, je leur fais confiance, donc là, je pense qu'il faut faire  
435 confiance en tant que formateur

436 S28 Pour vous, c'est quoi l'auto-évaluation ?

437 M28 Bah l'auto-évaluation, il faut qu'elle soit guidée au début pour l'étudiant car il est  
438 incapable de s'autoévaluer, donc il lui faut un papier avec un guide d'apprentissage ou des  
439 QCM corrigés via une plateforme e-learning mais c'est pas quelque chose qui est lancé  
440 dans la nature car ça a d'intérêt pour personne. Du côté du formateur, c'est pas assez  
441 régulier, on est souvent dans l'auto-évaluation mais on a quand même besoin du regard de  
442 nos pairs, moi c'est grâce à la vidéo que je me rends compte que sur ma pratique  
443 professionnelle, heu, notamment sur les débriefings je parle trop, mais si j'ai pas ces outils-  
444 là, je ne le sais pas, à la limite et l'auto-évaluation elle reste nécessaire pour remettre en

445 cause notre pratique, trouver des axes d'amélioration et continuer cette roue infinie...et la  
446 pente ce sera la retraite (rires)

447 S29 Au niveau de l'évaluation, est-ce que vous pourriez me décrire, vous l'avez déjà un  
448 peu fait mais est-ce que vous pourriez refaire un focus sur une situation d'évaluation où  
449 vous avez été évaluateur où vous avez évalué un étudiant ?

450 M29 Qui s'est mal passé ?

451 S30 comme vous voulez.

452 M30 Après moi, c'est ce qui produit, moi avant j'ai écrit, j'ai fait validé par un comité de  
453 relecture, et une validation médicale, voilà ce que j'attends par rapport à telle situation et  
454 après il faut être au clair sur les écarts, et de toutes façons, enfin je pense qu'on partage  
455 cela, tous ceux qui ont moins de 6 on sera d'accord, tous ceux qui ont plus de 15, on sera  
456 d'accord, le ventre mou c'est entre 8 et 12, qu'est-ce qu'on fait de ces notes-là, j'en suis là  
457 dans mes interrogations, j'en suis donc à décrire qu'est-ce qui est inadmissible, parce qu'en  
458 fait la note m'agace, (rires), moi ce serait validé ou pas validé, moi je m'occupe des cours  
459 réa donc j'ai vraiment une vision très binaire du truc, on peut pas réanimer à moitié  
460 quelqu'un, on peut pas mettre 10, donc les groupes d'évaluateurs que j'accompagne je leur  
461 demande de ne pas mettre de notes entre 8 et 12, à un moment donné il faut qu'ils se  
462 positionnent, y'a pas de copains, quoi, qu'est-ce qui s'est passé ? Est-ce que le patient est  
463 vivant ? A la limite c'est ça, et si y'a un problème on en reparle et on met pas la note tout  
464 de suite et on l'argumente surtout...

465 S31 Et si on refait un focus sur le montage de l'évaluation plus particulièrement, comment  
466 vous vous y prenez ?

467 M31 Je vois bien ça comme préparer un trajet vers un pays qu'on ne connaît pas, c'est-à-  
468 dire que je veux aller à Florence, c'est-à-dire mon évaluation je la connais et après je vais  
469 trouver le chemin pour qu'ils y arrivent à y aller jusqu'à l'évaluation et qu'ils puissent  
470 monter en compétence, donc l'évaluation elle est plus centrale elle est devant, c'est mon  
471 but que j'ai déterminé avant et mon but c'est de les emmener là, donc toutes les actions  
472 vont être pour les emmener là et après le rôle pédagogique, c'est de varier un peu la  
473 théorie, la pratique, les films, les supports, les stages, les liens, les aider à faire les liens

474 S32 Ok et dans le montage en tant que tel, vous vous appuyez sur quoi ?

475 M32 (rires), bah d'abord, y'a le texte de loi, hein, évidemment le texte de loi est important



476 S33 Et justement, quelle marge de manœuvre vous vous donnez par rapport au référentiel ?  
477 M33 Les textes moi ça me fatigue, moi la 2.4, l'intellectuel qui a écrit la 2.4, la 4.5, moi je  
478 suis pas content, hein, qu'est-ce qu'on fait de la gestion des risques et des étudiants de  
479 première année, ça les intéresse pas du tout, comment on fait pour emmener une UE  
480 comme ça ? comment on fait pour emmener du polytraumatisé ? La 2.4 est quand même  
481 dans le référentiel en premier semestre ; moi j'ai appris ça en..., enfin, c'est...je trouve  
482 ubuesque certaines...je vois qu'on avait pas le même métier avec ceux qui ont écrit en tout  
483 cas, c'est pas destiné à des infirmiers qui vont travailler aux urgences en tout cas, c'est trop  
484 compliqué ou alors ils ont estimé que ça allait être vu dans les UE, se dire que l'infarctus,  
485 parce que finalement les cours qu'ils ont sur l'infarctus, c'est l'infarctus de deux jours,  
486 trois jours, ou quand il est en Centre de rééducation, y'a très peu d'aigu, je trouve, le  
487 référentiel est en décalage avec le métier et c'est pour ça que je partirais de la formation  
488 infirmière et que petit à petit je me dirige vers la formation continue, je trouve que c'est  
489 pas assez professionnalisant pour moi, et mes chefs ont fait...sont à fond universitarisation  
490 ils trouvent ça génial, tant mieux, mais moi je m'y retrouve pas, après chacun son point de  
491 vue, et là y'a un dialogue de sourds, c'est eux qui prennent des décisions, c'est moi qui suis  
492 pas d'accord (rires), parce qu'on en fait des écrivains des étudiants infirmiers, ils  
493 pratiquent pas du tout assez, ils sont pas en confiance, on le voit sur le terrain, faudrait  
494 qu'ils soient plus à l'aise sur les gestes techniques car ils connaissent vraiment rien sur les  
495 gestes techniques c'est vraiment...on voit que les 4.4 elles sont complètement focus sur la  
496 transfusion sanguine, la chambre implantable, et ça ils en font pas tous les jours ou alors  
497 dans certains services donnés et avant la prise de paramètres vitaux et comme tout le  
498 monde est pressé c'est des scopes qui prennent donc ils savent plus faire tout ça et donc  
499 quand les patients vont pas bien ils sont quand même très paniqués, ils appellent le  
500 médecin tout de suite, la pose de perf, la pose de sonde vésicale tout ça c'est compliqué, en  
501 plus y'a un collègue qui m'a dit quand je suis arrivé mais tu sais combien ils ont d'UE à  
502 valider et là il m'a dit parce que je venais d'arriver, ils ont 53 UE, enfin 59 UE, ils sont  
503 dans une logique de validation, tu leur ferais bouffer du foin, ils mangeraient du foin pareil  
504 y'a trop de trucs à valider, ils en ont rien à foutre d'avoir 12 ou 20, je pense qu'il y a trop  
505 d'exigences, que c'est trop dispersé sur certains cours, je trouve qu'on aurait dû se  
506 recentrer sur des savoirs de base quitte à refaire, ça va peut-être trop loin mais pour moi,  
507 faudrait un tronc commun et après par spécialité, moi j'ai bossé dans les services, être IAO  
508 à l'heure d'aujourd'hui, c'est une spécialité, vous ne pouvez pas être IAO sortie des études,

ça demande trop de connaissances et là c'est pas du technique, c'est du savoir sur la pathologie, sur l'évaluation, sur la prévalence, donc moi je préfère un tronc commun, je dis des bêtises de deux ans et puis un an de spécialité après, la psychiatrie, je serai incapable de faire ce qu'il font, la gériatrie, je serai incapable de donner à manger à quelqu'un, je suis pas fait pour, je pense que ce sont des spécialités, y'en a pas une qui est meilleure que l'autre mais ça demande des compétences particulières, la polyvalence c'est le grand foutoir pour moi, et les places de stage sont très dépendantes de ce qui se passe au niveau du département à l'instant T, de leur parcours précédent et y'a une offre de stage très pauvre, moi quand j'ai, moi quand j'ai dans une promotion de 180, 20 étudiants qui veulent faire un stage au SAMU, ils le feront pas, on va accéder à une réponse positive pour 6, 7 personnes, donc pour tout ce qui n'est pas spécialisé où y'a beaucoup de terrains de stage, y'a pas ces problématiques-là, pour les stages particuliers, par exemple, les gens qui veulent être infirmiers en prison, bah y'en a, c'est pas négligeable, donc c'est niche là on n'accède pas à leur demande, donc tout ça en prise dans une logique de groupe où y'a 180 étudiants en stage à chaque fois en même temps juste sur notre IFSI car y'a celui de la CRF donc on est quand même à 1000 1200 étudiants en stage dans le département d'Indre et Loire, donc je pense que sur le papier y'a une possibilité dans les faits l'offre des stage elle est pas là et ils sont dans une logique de validation, et je suis convaincu que le stage participe à la réflexivité, j'ai pas de chiffres, mais je pense que d'être confronté à son projet va le valider ou l'invalidier, je vis ça sur d'autres thématiques, j'ai vu beaucoup d'étudiants qui venaient me voir pour des projets SMUR, urgences, ou un autre exemple, tiens que je connais moins bien ça évitera les biais, la pédiatrie, j'ai toujours trois minettes dans mon suivi pédagogique qui veulent être puer et bah si elles font leur stage à clocheville, y'en a plus trois à la fin, jamais, jamais, jamais, parce que voilà on n'est pas du tout...il faut que le projet colle à la réalité, à l'instant T, donc je pense que le stage a beaucoup plu de valeur que ce que je leur dis dans mon bureau (rires) Pour en revenir à la marge de manœuvre que je me donne, la marge de manœuvre j'essaie de la réduire en faisant un comité de relecture et une validation médicale parce que des fois c'est pas raccord avec la réalité donc là on va demander des positionnements médicaux pour qu'ils aient tous les mêmes...si je prends un exemple, ils sont évalués sur la rupture de varices œsophagiennes avec des vomissements sanguins de un haricot à chaque fois, y'a dans les guides nationaux de recommandations on ne sait pas comment installer le patient, alors est-ce que je lui mets zéro si il met le patient debout, oui, là on est tous d'accord, il va faire chuter la tension, par contre s'il me le met en PLS alors qu'il est conscient, bah je me dis tiens c'est pas débile ça parce que

543 finalement, il va vomir dehors, moi mon but s'il me produit ou m'écrit quelque chose de  
544 nouveau que j'avais pas anticipé dans mon montage et bien la prochaine copie si c'est la  
545 même chose, il a la même note donc c'est pour ça que c'est important d'être prêt toujours  
546 avec la même production avoir la même sanction, ou la même note, la même sanction  
547 positive, sanction c'est toujours avec une connotation négative, je veux dire la même note,  
548 donc soit c'est dans les reco, soit y'a danger pour le patient et que tous ceux qui n'ont pas  
549 mis en danger aient la même note, c'est clair ?

550 S34 oui merci, quelle est la place que vous laissez à la réflexivité au moment des temps  
551 d'évaluation ?

552 M34 C'est-à-dire que lui pendant l'évaluation, il reconnaît son erreur et la dit oui, c'est  
553 possible, à partir du moment où il corrige pour moi il y a réflexivité, en fait mon guide,  
554 mon phare dans la nuit, y'a mise en danger du patient, est-ce qu'au final, ce qu'il propose  
555 c'est adhoc avec les recommandations ? Je généralise comme ça, après au cas par cas, c'est  
556 plus complexe, celui qui est réflexif, c'est-à-dire celui qui fait quelque chose en dehors de  
557 ce qui a été appris, en dehors de reco et qui met potentiellement en danger le patient qui  
558 voit mais qui ne corrige pas, il validera pas pour moi, mais si y'a réflexion et actions  
559 correctives adhoc avec ce qui est demandé, pour moi ça ne suffit pas de voir qu'on a fait de  
560 la merde entre guillemets mais il faut corriger autrement ça sert à rien et là la réflexivité  
561 elle a sa place en éval normative, en évaluation formative on accorde plus de temps à la  
562 réflexivité

563 S35 Dans le montage de l'évaluation, quelle place vous laissez à l'apprenant ?

564 M35 Non je laisse pas de place à l'apprenant, pour moi ce n'est pas le rôle de l'évaluation,  
565 je trouve que c'est avant, dans la phase d'apprentissage, parce que moi à un moment donné  
566 je suis là pour évaluer l'étudiant, donc c'est vrai qu'au moment non, mais à postériori oui  
567 je lui laisse la place, pourquoi j'ai loupé ? Pendant le temps donné réellement, non, c'est  
568 peut-être une prise de conscience d'aujourd'hui mais c'est vrai que...

569 S36 Parce que vous évaluez selon des critères ?

570 M36 Oui et des indicateurs

571 S37 Oui, tout à fait, et selon vous est-ce que l'étudiant aurait sa place dans la détermination  
572 de critères et indicateurs d'évaluation ?

573 M37 Alors, ça je le fais déjà, oui, sur tout ce qui est, pour moi je pars du principe que si on  
574 est capable de monter une évaluation on connaît tout, parce que pour moi, l'évaluation,  
575 c'est le phare, le truc qu'on va faire au début, quoi, donc en fait je leur demande de créer  
576 un outils d'évaluation pour qu'ils soient en capacité d'évaluer un de leur collègue sur tous  
577 les gestes techniques, ventilation, massage cardiaque, bilan, pose du DSA, passer l'alerte et  
578 le fait que ce soit eux qui déterminent leurs propres critères, je les relis évidemment mais je  
579 sais qu'ils connaissent tout, ils vont évaluer la profondeur (fait le geste du massage  
580 cardiaque pendant ses propos), ils vont évaluer le rythme, donc ils vont le savoir, donc ils  
581 vont évaluer quand il faut le faire donc ils vont le savoir, donc c'est fait en formatif, c'est  
582 fait avant mais pas en normatif, moi j'évalue un résultat donc je ne m'occupe pas de...des  
583 excuses

584 S38 Quand vous dites que vous lisez ce qu'ils ont déterminé comme critères, vous lisez,  
585 vous faites un retour ?

586 M38 Alors ça se passe en plusieurs temps en fait, y'a un temps où je leur expose ma façon  
587 de voir l'évaluation et cet outils d'évaluation, en général, ils comprennent pas trop, je leur  
588 dis qu'il est en plusieurs phases, y'a une phase d'écriture solo, y'a une phase de mise en  
589 binôme, puis en petits groupes, alors ça dépend de la taille de la promotion, une fois que  
590 c'est fait, tout outils créé doit être testé, donc on sort les mannequins et on vérifie si ça  
591 correspond, donc là, jusque-là ils sont accompagnés, une fois qu'ils ont fait ça, on va faire  
592 de la simulation et donc ils se servent de leurs outils pour évaluer la prestation de leurs  
593 collègues parce que autrement sur les évaluations sur une journée, ils se perdent entre les  
594 téléphones portables, une mouche qui passe, au moins ils ont quelque chose à faire, ils  
595 vérifient et après ce sera plus revu car je sais que c'est acquis

596 S39 Ok, je vous remercie beaucoup pour ces échanges très riches, je vous souhaite une  
597 bonne continuation dans votre parcours.

598 M39 Merci à vous également.

**Annexe III : Entretien semi-directif auprès de Landry, formateur-concepteur en IFSI**

Entretien n°2 – Landry, Formateur IFSI, 60 étudiants/promotion

Durée : 52, 21 minutes

Anonymisation des lieux et des personnes

Entretien enregistré le 8 mars 2021

42 interlocutions

- 1 S1 : Tout d'abord, merci beaucoup de me recevoir pour mon entretien de mémoire, je  
2 voulais te rappeler les règles concernant le déroulé de cet entretien : bienveillance,  
3 confidentialité bien sûr, ce qui sous-entend l'anonymat, l'enregistrement sera en effet  
4 détruit après retranscription. Peut-être qu'au cours de l'entretien, je serai amené à recentrer  
5 le débat si pris dans nos échanges nous nous éloignons un peu de mes centres d'intérêt et  
6 pour toi, il sera toujours possible de me faire répéter une question, ou reformuler ou même  
7 me dire que vous ne souhaitez pas répondre à une question. Voilà, est-ce que c'est toujours  
8 ok pour vous ?
- 9 L1 Oui, tout à fait
- 10 S2 Peux-tu me présenter ton parcours professionnel qui a motivé ton arrivée en tant que  
11 formateur en IFSI ?
- 12 L2 Alors, oui, je te ferai plus en large en écrit, pour faire rapide, ça part au tout début,  
13 j'étais infirmier en 90 donc ça date, j'ai fait le service militaire, service militaire qui  
14 n'existe plus maintenant, j'étais déjà infirmier, donc je me suis retrouvé à aller faire la  
15 formation d'auxiliaire sanitaire des armées de terre, alors que j'étais déjà infirmier et une  
16 fois sur place en nous demandant nos diplômes, ils nous ont dit halte ! vous allez pas faire  
17 ça parce que vous avez déjà des diplômes au-dessus, par contre, vous allez nous aider vous  
18 allez former des gens, des militaires de métier, donc ça a été ma première touche, on va  
19 dire avec la formation, et puis après le service, j'ai repris le boulot, ça a été un peu éloigné  
20 de la formation, j'ai fait un DU d'hygiène, une dizaine d'année après, ce qui m'a remis le  
21 pied à l'étrier à la formation, parce qu'on faisait de petites formations continues internes  
22 dans les différents établissements dans le groupe dans lequel j'appartenais, heu, et puis  
23 c'est proposé un poste de faisant fonction de cadre, moi j'ai dit ok à condition de faire  
24 l'école derrière, à condition de ne pas être un faisant fonction éternel, et au final, pour moi  
25 la formation de cadre ça a été un peu plus révélateur avec mes stages en équipe

26 pédagogique où je me suis dit j'ai envie de faire ça et c'est beaucoup plus pour moi une  
27 proximité avec le patient d'être formateur, parce que avec les élèves je vois très bien les  
28 patients, que sur le terrain, pour ma part de mon expérience, je les voyais très très peu en  
29 cas de graves problèmes, mon rôle n'était pas du tout auprès du patient, même si on doit  
30 changer de statut, on n'oublie pas nos valeurs soignantes infirmières, et là je m'y retrouvais  
31 pas en étant que cadre dans un service, voilà, (silence)

32 S3 Ok merci beaucoup, donc, heu, pour toi, qu'est-ce qui a changé ces dernières années sur  
33 le métier d'infirmier ?

34 L3 Alors, par rapport, parce qu'on peut comparer que ce qu'on connaît bien, par rapport à  
35 notre formation à nous, de...y'a X temps, on a...je pense qu'on forme des gens qui sont  
36 plus à même d'analyser des choses, peut-être parfois au détriment de l'exécution de la  
37 chose en question, heu, et ça après c'est à nous d'y remédier, notamment puisqu'il y a la  
38 disparition des MSP, qui avaient ses intérêts et ses défauts parce qu'il y avait un côté  
39 théâtral, tu sais très bien ce que je pense, qui faussait certainement un peu le jugement, heu,  
40 mais en revanche et moi c'est un cheval de bataille, la simulation, permet ça sans qu'il y ait  
41 le poids de la note et de la sanction derrière, donc ça permet d'équilibrer un petit peu le  
42 côté, je réfléchis à ce que je fais et j'adapte à la situation, ça c'est super intéressant, je  
43 trouve que quand on était formé à notre époque on était des très bons exécutants mais on a  
44 mis du temps à réfléchir au pourquoi une fois qu'on était sur le terrain, là j'ai un peu mais  
45 ce n'est que mon impression, que c'est l'inverse, c'est-à-dire que des gens qui sont formés  
46 parfois les professionnels de terrain disent eh mais ils savent pas faire ça ou faire ça mais  
47 par contre, ils sont sûrement plus, pour ceux qui s'y donnent, ils sont certainement plus  
48 armés au niveau réflexion, et réflexivité du pourquoi ils font les choses que nous on l'était,  
49 ça c'est mon sentiment, heu, après le référentiel, parce qu'il est pas nouveau il a plus de 10  
50 ans maintenant, heu, je pense qu'il a besoin d'un petit nettoyage dans le sens où il y a des  
51 connaissances théoriques, heu, qui n'ont pas forcément un attrait primordial pour la  
52 formation d'infirmière et si à cette classe là on l'a pas pour soulager le processus, plutôt  
53 pour mettre des renforts dans des domaines cœur de métier, moi je serai plutôt partant

54 S4 Ok et par rapport, au nouveau mode de recrutement, qu'en penses-tu ?

55 L4 J'ai eu à ce niveau là parce que j'ai pas participé au recrutement parcours sup en lui-  
56 même, donc je me base sur les différents sons de cloches entendus où les gens ont eu du  
57 mal, ça a été lourd au début pour sélectionner et maintenant ils sont à l'aise au niveau de la

58 sélection, ce n'est pas pour autant qu'ils en sont super satisfaits, moi je t'avoue, je viens  
59 d'une plus petite entité, est-ce que c'est ça qui nous protège, je trouve que je suis  
60 agréablement surpris par le recrutement qui a été fait par parcours sup, je tendais le dos  
61 pour deux choses importantes, la première que celles qui avaient cette école là à défaut  
62 d'autres choses, elle venait sans être vraiment intéressée par la profession, auquel cas elle  
63 quitterait rapidement, ce qui n'a pas été le cas, en tout cas pas plus qu'avant ou la  
64 deuxième chose, et ça c'est peut-être plus tendu, je rentre dans une école et au bout d'un  
65 an, je demanderais de changer d'école parce que je ne suis pas de la région, et au final,  
66 alors je sais pas, c'est pas de la fausse modestie, parce que la taille de l'école à taille  
67 humaine leur convient ou finalement ils sont loin des parents et que l'autonomie n'est pas  
68 si désagréable, toujours est-il qu'on n'a pas eu autant de départs, de fuites qu'on pouvait  
69 craindre, en revanche, un truc qui restera, peut-être qu'on y viendra, comme dans des  
70 écoles d'ingénieurs on fait, il font parcours sup ce qui ne les empêche pas d'avoir aussi un  
71 entretien oral parce que l'entretien oral avait quand même ce mérite, on voit dans les yeux  
72 si ça brille ou pas, alors on peut passer à côté de quelqu'un de brillant on peut passer et  
73 prendre quelqu'un qui fera pas l'affaire mais c'est à la marge, en règle générale, y'avait  
74 très peu d'erreur de casting, comme on dit, voilà, ce que j'en pense

75 S5 Et par rapport à l'évolution du métier de formateur ? Comme ça fait déjà plusieurs  
76 années que tu es formateur ?

77 L5 Alors, il évolue, heu...ah...silence, je vais te dire une réponse de normand, oui et non,  
78 il évolue, je pense moi obligatoirement et à plus forte raison avec la crise sanitaire, sur les  
79 outils parce que évidemment le distanciel, si on veut éviter des décrochages, fallait déjà se  
80 mettre un peu, au goût du jour, pour utiliser les outils qui sont utilisés par nos apprenants,  
81 qui sont utilisés par les apprenants et qui leur parlent donc ça heu..., on peut être plus ou  
82 moins réfractaire, ça personnellement ça m'embête pas, d'autant plus que j'arrive à rendre  
83 ludique un outil que je maîtrisais pas forcément au début et que par la force de choses en  
84 l'utilisant comme beaucoup de choses, je maîtrise un peu plus, en revanche, heu...je trouve  
85 où on évolue peut-être pas assez encore, c'est qu'on se détache pas suffisamment, alors je  
86 sais pas si tu le garderas ça, on se détache pas suffisamment du référentiel qui apparaît  
87 comme une bible, alors j'espère que là effectivement, on nous demande au sein des écoles  
88 de faire remonter les choses qu'on voudrait faire bouger, que ça puisse bouger, je trouve  
89 qu'on est trop rigide par rapport à ça et le référentiel des fois on est plus exigeant...même  
90 pas une question d'exigence, une question oui de rigidité, on est plus rigide que le

91 référentiel lui-même (rires), rien nous empêche d'être rigoureux mais on n'est pas obligé  
92 d'être rigide, et parfois on peut interpréter et avoir des ouvertures sur le référentiel qu'on  
93 ne se permet pas toujours, enfin moi j'ai pas trouvé, en général, je m'inclus dedans aussi  
94 parfois, la liberté d'y aller

95 S6 Comment tu peux l'expliquer cette liberté qu'on ne se donnerait pas ?

96 L6 Ah bah, je pense que...heu...y'a deux plans pour moi, le premier c'est plus on reste  
97 dans les clous plus c'est rassurant aussi bien pour dire il fallait qu'on amène ça on la  
98 amener et puis aussi dire on va pas nous reprocher de ne pas être dans les clous et je dirais  
99 c'est dommage, mais ça peut, alors ça par contre je suis sûre que tu le garderas pas, c'est ce  
100 qu'on demande souvent au cadre, à la fois avoir des initiatives et en même temps suivre les  
101 injonctions, (silence), et ça y'a vraiment un paradoxe (rire nerveux), parce que parfois  
102 l'injonction te permet pas d'avoir des libertés et à l'inverse des fois sortir du cadre permet  
103 des améliorations c'est valable dans le management de service comme dans la pédagogie et  
104 je pense qu'il y a aussi ce frein-là, voilà, c'est histoire de passer pour des rebelles ou quoi  
105 mais c'est de se dire, est-ce que je m'autorise ça ? Donc voilà, je pense que les deux freins  
106 c'est ça, je ne m'autorise pas parce que les autres le font pas ou on nous demande pas ça et  
107 est-ce qu'on va pas nous le reprocher si on le fait ? Reprocher c'est aussi bien les N+1 que  
108 les apprenants, c'est à double tranchant aussi. Voilà...

109 S7 Pourrais-tu me décrire s'il te plait une situation, Landry, où tu as été directement  
110 impliqué dans le développement de la posture réflexive d'un étudiant ?

111 L7 Ah, alors j'ai un exemple qui m'est arrivé l'année dernière, c'est une étudiante de  
112 première année, qui fonctionnait très bien, quand je dis qui fonctionnait très bien c'est que  
113 comportement au niveau de l'école, impeccable, les résultats théoriques au-dessus de la  
114 moyenne et en revanche premier stage, très bien, stage découverte c'est rare, à part si  
115 l'étudiant a tué quelqu'un mais c'est rare de ne pas valider, heu, deuxième stage plutôt bien  
116 mais était noté une timidité, donc là ça a été interprété comme une timidité, et dernier stage  
117 de première année, absence de progression par manque d'investissement et ça ne  
118 correspondait absolument pas à ce que moi je percevais de l'étudiante, et surtout des  
119 retours que j'avais de formateurs de première année qui la suivait aussi tout au long de  
120 l'année donc j'ai décidé avec l'accord de notre direction, car à ce niveau-là on a la chance  
121 que notre direction nous suive quand c'est cohérent, j'ai décidé de laisser le choix à  
122 l'étudiante en l'incitant fortement sur ce que je voulais c'est-à-dire à refaire un stage de



123 renfort, j'ai pas appelé ça rattrapage mais renfort l'été pour qu'elle travaille pas sur ses  
124 gestes techniques, pas sur le relationnel avec le patient mais sur cette timidité parce que  
125 c'est plus de ça qu'il s'agissait, et donc ça été, c'est quelqu'un d'intelligent donc ça a bien  
126 fini, mais c'était quand même compliqué dans le sens où le rattrapage, tu vois le mot est  
127 lâché, le stage de rattrapage est souvent vécu comme une sanction pour l'étudiant et moi là  
128 je voulais que ce soit vécu comme une chance pour attaquer la deuxième année où les  
129 stages sont plus longs avec une autre vision donc j'avais deux choses dans ce cadre, donc  
130 j'ai deux armes entre guillemets avec moi, j'ai une boîte de mouchoirs et l'humour,  
131 souvent les deux servent, heu...là, bah y'a eu quelques pleurs parce que avant même  
132 qu'elle arrive, le bouche à oreille, on avait du fortement lui dire à bah tu vas voir il va te  
133 faire faire un stage de rattrapage, enfin, voilà, comment ça peut être entendu et préparé, au  
134 final, je l'ai reçu, je lui ai dit, voilà, on a parlé de tout ce qui était positif, des résultats et  
135 quand on en est venu au dernier stage, bon bah voilà, ce qui m'ennuie, c'est que le stage ne  
136 reflète pas comment on vous perçoit et notamment parce qu'ils parlent de manque  
137 d'investissement, moi je crois que c'est votre timidité mais voilà la représentation et ce que  
138 ça peut renvoyer, ce que vous renvoyer, donc je lui ai dit clairement, moi le stage de  
139 renfort n'est pas une sanction, si vous ne voulez absolument pas, je vous suivrais parce que  
140 je vous sens capable, mais je pense sincèrement que ce sera utile pour vous de le faire en  
141 lui donnant des arguments précis, généralement les stages de rattrapage, on ne les envoie  
142 pas dans des stages casse-goules, hein, tu changeras le mot mais aussi souvent ils sont  
143 davantage seuls comme stagiaire et ce qui veut dire un peu plus de disponibilité des  
144 encadrants donc je lui avais dit ça ne peut être qu'un plus en sachant que ce que j'aimerais  
145 bien c'est qu'on travaille davantage l'intégration à une équipe mais le reste peut être  
146 travaillé donc heu...elle est pas sortie avec la banane mais sans pleurs mais en voyant un  
147 intérêt à ce stage et quand elle est revenue de son stage, là elle avait la banane et quelque  
148 part je me dis qu'elle avait gagné, c'est pas moi qui avait gagné j'ai pas de prime à les faire  
149 rattraper ou pas, mais elle, elle avait gagné, elle a pas attendu de m'envoyer le rapport ou  
150 de passer au secrétariat, elle est montée directement me montrer le rapport pour pas me dire  
151 « ah c'était bien la peine » mais plutôt pour me dire « merci », heu...voilà

152 S8 Et elle dans cette situation que tu décris, comment, au moment où tu lui annonces  
153 qu'elle va avoir un stage de renfort, comment elle a réagi ?

154 L8 Les premiers mots, ça dû être... je me doutais, et après elle a pleuré, donc je lui ai  
155 demandé pourquoi pleuré, ce que ça représente pour elle de faire un stage de rattrapage ?

156 Et donc c'est là où elle a dit mon stage n'a pas été bon du tout, et là j'ai tout de suite arrêté  
157 ça, j'ai dit qu'est-ce qui était bien ? qu'est-ce qui était pas bien pour vous dans ce stage ?  
158 Et là pour le coup, elle a trouvé plein de points positifs dans ce qu'elle avait appris, le seul  
159 point négatif, elle avait senti que l'équipe était distante, donc je lui ai dit à un moment  
160 donné quand tous les membres de l'équipe sont distants, parce qu'il y a des équipes qui ne  
161 sont pas faciles mais y'a toujours une personne ressource, y'a toujours un vilain canard,  
162 c'est la vraie vie, donc j'ai commencé à l'amener à se dire y'a un moment vous ce que  
163 vous êtes et ce que vous renvoyez s'ils ont tous sentis qu'il y avait un frein à votre  
164 intégration, voilà cinq semaines ne suffisent pas à dire oui c'est quelqu'un de timide mais  
165 aussi d'efficace donc souvent ça c'est franco-français, tu le garderas pas, enfin comme tu  
166 veux, on met vite une étiquette sur les gens et en cinq semaines souvent on peut pas  
167 l'enlever souvent, donc je peux pas dire qu'elle a bien pris la chose, après en discutant  
168 longuement je lui ai bien fait comprendre que ce n'était pas une absence de compétence ou  
169 de choses à valider qu'elle n'avait pas mais c'était lui donner une chance de s'entraîner à  
170 s'intégrer et que les stages de dix semaines, parce que là c'est pareil, si au bout de cinq  
171 semaines, ça c'est pas super bien passé, c'est déjà long mais quand on double le temps,  
172 c'est un peu plus compliqué surtout en milieu de formation, un stage de S3 ou S4, tu sais  
173 comme moi, là, on fait pas pile ou face si on le rattrape et là on est plus dans du rattrapage  
174 que du renfort, voilà je sais pas si j'ai eu les mots, au moins l'écoute parce qu'elle a évolué  
175 pendant notre discussion, dans la posture c'est pas filmé mais dans la posture au départ  
176 c'était plus les bras croisés avec le balancement et ensuite ça s'est un peu décroisé et un  
177 peu après avoir essuyer ses yeux, elle a commencé à regarder ce qu'on écrivait, on a écrit  
178 des choses, on a acté pour tracer pour ne pas, en plus, j'ai un principe où j'essaie de ne pas  
179 déroger, comme on était avec les patients, authentiques, donc moi je veux que ce soit clair  
180 et que si j'écris un truc on y fera référence à la fin du stage en fonction de ce qu'on  
181 attendait, on avait un contrat moral, on écrivait tous les deux, moi j'écrivais que je l'avais  
182 vue et qu'on avait tracé ces points là et elle, elle avait fait des pré-objectifs au stage et on  
183 avait dit qu'on se reverrait avec, que de la même façon, comme pour tous les stages,  
184 y'aurait bien sûr un accompagnement, c'est-à-dire qu'au bout de trois jours si y'avait eu un  
185 souci, elle pouvait très bien m'appeler ou me contacter, que c'était pas une épée de  
186 Damoclès, que c'était pas...je pense qu'elle a compris que ce stage n'était pas un droit de  
187 passage ou pas en deuxième année mais plutôt une aide pour que entre guillemets on en  
188 parle plus dans la formation et c'est ce qui se passe visiblement et donc c'est là dans la  
189 reconnaissance, heu...on attend pas forcément après ça mais y'a peu de gens qui sont, qui

190 rechignent à recevoir de la reconnaissance, y'a le merci quand elle est revenue avec son  
191 bilan parce qu'elle était satisfaite de son bilan et encore une fois on a joué carte sur table  
192 c'est-à-dire dans ses pré-objectifs, c'était rencontré le cadre et lui expliquer pourquoi elle  
193 était là, parce que encore une fois il faut mieux être honnête, quelqu'un qui fait un stage  
194 l'été c'est pas parce qu'il ne veut pas partir en vacances ! (rires) donc heu...elle s'était en  
195 plus, elle avait tout intérêt à le dire parce que c'était pas une histoire je m'en fiche, ou je  
196 suis à la ramasse ou je comprends pas ce qu'on me dit, c'était plus dans de l'attitude à  
197 montrer son investissement et à vaincre, comme je lui ai dit, parce que d'ailleurs, ce n'est  
198 pas le cas on les forme pas, on les accompagne à la formation, mais ça veut dire on les  
199 change pas, eux ils évoluent, ils changent ce qu'ils veulent changer mais on les change  
200 pas, il est hors de question que, elle s'appelle Alice cette jeune fille, elle dansera jamais sur  
201 la table, mais ce que je ne voulais pas, pour elle surtout, c'était qu'elle soit dans une,  
202 qu'elle soit représentée pas comme elle l'est vraiment, et son investissement il est réel mais  
203 un stage et toute une équipe quand même en cinq semaines a douté par juste sa façon  
204 d'être.

205 S9 Comment u as su qu'elle avait amorcé une remise en question ?

206 L9 Alors, y'a toujours le bilan mi- stage au milieu du stage, mais dans le suivi, parce qu'il  
207 se trouve en tant que référent pédago, on sollicite davantage les étudiants, notamment en  
208 première année, à partir du moment qu'ils savent qu'ils peuvent solliciter, en première  
209 année des fois il faut tendre plusieurs perches parce qu'ils ont encore, par exemple en post  
210 bac, ils ont encore ce côté c'est un prof, heu...qu'est-ce que je peux dire ? qu'est-ce que je  
211 peux pas dire, après quand ils voient comment on fonctionne, qu'on n'est pas des profs  
212 d'abord, (rires), heu...je pense, enfin j'ai rien contre les profs, ne mets pas ça, on va se  
213 faire..., mais je pense que ça change un peu la donne et ils ont plus confiance et ils font  
214 facilement les choses, toujours est-il que pendant ce stage donc je lui ai dit vous m'appellez  
215 si vous avez un souci, moi avant votre bilan mi- stage, je vous contacterai de toutes façons,  
216 elle avait un bilan de mi- stage de prévu, elle m'a appelé pour me dire c'est prévu le jeudi,  
217 donc moi j'ai appelé le mardi ou mercredi d'avant et elle m'a dit ça tombe bien on la fait  
218 ce matin car y'a eu un petit changement, de toutes façons je voulais vous appelez, et elle  
219 m'a dit bah voilà, y'a un truc que j'arrive pas encore à faire, à poser des questions quand  
220 y'a des grands pontes, parce qu'à l'hôpital y'a des staffs où y'a un peu plus que  
221 l'infirmière et l'aide-soignante, donc j'ai dit ça, ça va venir, est-ce que vous faites la  
222 transmission, parce que c'est super formateur parce que soit on est synthétique, on a tout

223 dit, on peut passer au suivant, soit on a plein de questions, donc ça veut dire qu'on a oublié  
224 des trucs, soit on n'en finit pas de faire la transmission et on nous dit va à l'essentiel et  
225 donc ça je trouve que c'est important, pour le fond, et pour la forme s'exprimer devant les  
226 autres quand on a des informations importantes à dire ça doit faciliter, quand ce sont des  
227 choses de l'ordre de tiens qu'est-ce que t'en penses ? je peux comprendre qu'on hésite  
228 mais quand y'a des choses importantes, faut pas hésiter à les dire, donc là le travail dans ce  
229 cas-là, c'était de l'amener à fixer ses pré-objectifs là-dessus, sur les transmissions, donc ça  
230 faisait partie même dans sa posture, tu sais les bras croisés, qu'elle prenne conscience de  
231 l'image que ça renvoie, celle qui est plutôt dans le coin et qui laisse les autres dire à sa  
232 place, c'est pas la même chose que la fille qui est là avec son calepin et son stylo et puis  
233 qui dit ah bah monsieur machin c'est moi qui m'en suis occupé, je veux vous dire ça, donc  
234 ça elle avait travaillé là-dessus, je lui ai dit dans un premier temps, elle avait un tuteur très  
235 bienveillant, c'est un mot à la mode, mais là pour le coup c'était pas galvaudé, et il l'a fait  
236 répéter avant les transmissions, il a très vite vu qu'elle percutait cette fille-là, et après il lui  
237 a dit donc là après tu présentes la même chose dans deux heures quand on sera tous  
238 ensemble, au départ il était à côté d'elle et après elle s'est lâché, le plus, le stage du S3, y'a  
239 eu encore des progrès, c'est-à-dire que les écueils qui l'auraient peut-être pas tant marquée  
240 si elle avait pas fait son stage de renfort et bien là, maintenant elle prend les devants et  
241 après les gens se rendent compte que c'est quelqu'un de réservé mais ils mettent plus ça  
242 sous le compte d'un manque d'investissement, et ça, ça change tout, je trouve.

243 S10 Comment ça se passe dans ton IFSI l'accompagnement à la réflexivité, c'est quoi vos  
244 grands principes concernant la réflexivité ?

245 L10 Alors, la réflexivité, dans les choses concrètes y'a les ASAR, parce que les ASAR, on  
246 essaie, personnellement, j'essaie beaucoup d'insister notamment quand on est sur l'analyse  
247 de se positionner, donc de les voir, à partir du moment où ils se positionnent bah on voit un  
248 peu plus leur réflexivité, parce que s'ils sont notamment sur quelque chose de très basique,  
249 notamment en première année, mais c'est pareil partout, puisqu'on travaille sur l'hygiène,  
250 t'as la recette de l'hygiène elle a pas été suivie, il faut faire ça parce que c'est dit dans tel  
251 cours et donc si ça s'arrête là, on est proche de l'exposé mais y'a pas de réflexivité, moi ce  
252 qui m'intéresse plus et on essaie de les faire travailler là-dessus, c'est ok c'est pas fait  
253 comme ça et alors ? ça correspond pas à ça, oui, y'a une faute ? est-ce que c'est faux ? bah  
254 non, parce que...et là on commence à rentrer un peu plus dans la réflexivité, l'adaptation,  
255 je prends l'exemple des soins à domicile, si la fille reste très basique, soins à domicile y'a

256 rien qui correspond aux règles d'hygiène donc...en fin de compte si on réfléchit y'en a  
257 plein qui correspondent seulement il faut s'adapter au contexte et à plein d'autres choses,  
258 donc ça par exemple, les ASAR le permettent parce que plus ils avancent dans la formation  
259 et plus ce qui m'intéresse c'est de savoir eux comment ils se positionnent même quand ils  
260 ont été étonnés d'un truc, c'est que le voisin a pas été étonné de la même chose, parce qu'il  
261 aurait pu le prendre en ASAR donc c'est pourquoi vous, ça vous a interpellé ?

262 S11 Et comment vous organisez ces ASAR ?

263 L11 Elles se font en deux temps, souvent on leur demande heu..., donc de le rendre avec le  
264 port folio, nous du coup on les lit j'allais dire de façon brute et après quand on les reçoit en  
265 entretien, on discute entre guillemets de ces ASAR et moi ça m'est arrivé alors pas qu'ils  
266 me refassent toute les descriptions, parce qu'à partir du moment où ils ont compris qu'il y  
267 avait du factuel, et qui y'avait pas de jugement de valeurs, ils le font, mais de l'analyse  
268 mais d'approfondir plus oui, notamment, parce que y'a une grosse différence, souvent ils  
269 confondent l'étonnement et le questionnement, donc ils font toute une série de questions et  
270 puis ils répondent à une ou deux et tu sais pas pourquoi ils sont passés de telle question à  
271 telle question, par exemple. L'exemple majeur, heu..., je leur dis souvent, alors je ne sais  
272 pas ce que tu en penses mais le TIR c'est une ASAR XXL, et bah, on est exactement là-  
273 dedans pour moi, c'est-à-dire qu'ils ont un étonnement, ils sont surpris par un truc, et après  
274 c'est à eux, alors pourquoi ? Et quand on dit pourquoi ? Pourquoi ? Pourquoi ? c'est peut-  
275 être un défaut de formateur mais je trouve qu'au fur et à mesure de la formation, ils  
276 comprennent l'intérêt de ce pourquoi, et ils se positionnent et de toutes les évaluations,  
277 dans toutes les évaluations du semestre 5, on a des questions où il faut qu'ils se  
278 positionnent et souvent ça fait des différences pas majeures de points mais ça fait une  
279 grosse différence entre quelqu'un qui va avoir un 12 et un 17. (Silence)...

280 S 12 Ok et concrètement, je ne comprends pas, comment tu l'inscris dans l'évaluation ?

281 L12 Par exemple, l'éval, heu...je prends une éval qu'on suit avec une collègue dont je  
282 tairai le nom que tu connais très bien (rires), heu...4.2 soins relationnels et 4.7 soins  
283 palliatifs, on a regroupé les deux éval, parce que d'abord y'en a ras le bol, si on toilette le  
284 référentiel, y'en aura d'autres après qui seront à regrouper, je trouve que ça s'y prête donc  
285 ils ont des témoignages à analyser donc y'a des choses très basiques, heu...les besoins  
286 qu'ils ressentent chez le patient, comment le soignant lui a répondu et après qu'est-ce que  
287 vous feriez vous ? Alors, moi je ferai comme lui, ok mais pourquoi ? Ah d'accord, là ça se

288 complique un peu. Alors, moi je ferai pas comme ça, ah, ok, vous feriez comment ?  
289 Comme ça et pourquoi ? Ah ! Et là on voit qu'il y a eu du cheminement par rapport aux  
290 années d'avant par exemple, donc ça c'est la 4.2, 4.7, heu...la 2.6 La psycho, pareil, y'a  
291 plein de petits cas, les évaluations sont plein de petits cas que la collègue de tout à l'heure  
292 (rires) fait souvent et dans les cas, y'a des questions basiques de cours parce qu'il faut  
293 quand même un savoir et puis après y'a toujours « vous êtes infirmières, vous recevez  
294 monsieur Tartempion, heu...qu'est-ce que vous lui proposez ? pourquoi ? Tu vois avoir  
295 toujours ça, encore une fois, c'est pour ça que quand je te disais, on se prend peut-être pas  
296 assez de liberté sur le référentiel, c'est que ça reste à la marge ces points là, ça fait quand  
297 même une différence au final sur une très bonne note ou une note correcte mais c'est pas  
298 heu...alors ce qui est normal aussi, faut quand même des connaissances, mais je veux dire  
299 c'est pas au même plan, tu vois, mais ça se fait comme ça par rapport à certaines  
300 évaluations, un autre exemple 2.9 processus tumoraux, c'est pareil, c'est des cas concrets  
301 avec bah notamment un petit calcul de doses qui traine mais y'a toujours en plus une  
302 question, vous recevez monsieur un tel ou la famille de monsieur un tel vient vous voir et  
303 vous demande ça, pourquoi ?

304 S13 Donc ça veut dire que même sur des évaluations et dispositifs universitaires comme la  
305 2.9, vous vous permettez d'avoir des questions de cet ordre-là ?

306 L13 Oui, on essaie, faut pas, mais oui, oui parce que encore une fois, sans être  
307 révolutionnaire, heu..., l'université c'est très bien notamment s'ils ont vraiment non pas  
308 l'équivalent mais un vrai grade de licence, ça je pourrais l'entendre mais pour l'instant  
309 l'université n'a jamais donné un métier, donc nous on est formation professionnalisante,  
310 y'a l'université qui est avec nous ou qui est rentrée chez nous ou on est rentré chez eux, je  
311 ne sais pas comment il faut le dire, heu...ça moi je suis pas contre, y'a pas de soucis mais  
312 en revanche, le cœur de métier il faut aussi qu'il soit évalué, si tu veux, quand je te disais  
313 que c'est à la marge, c'est dire que là où l'université est comme nous, elle va valider parce  
314 que y'aura 11 points de connaissances, et bah peut-être qu'il y aura quelqu'un qui aura que  
315 12 alors que nous ils pourront avoir 15 ou 16 pour celui qui aura développer un peu plus sa  
316 réflexivité, son positionnement et son argumentation.

317 S14 Pour toi, quand tu dis cœur de métier, c'est quoi le cœur de métier, Landry ?

318 L14 Alors, cœur de métier, y'a forcément les soins relationnels, mais les soins relationnels,  
319 j'allais dire tu l'apprends toute ta vie, je veux dire c'est pas...tu peux avoir des bases et ce

320 sont les expériences qui font que tu travailles davantage et heu...après toutes heu...les UE  
321 qui permettent le positionnement pour moi sont de cœur du métier parce que forcément  
322 c'est la vraie vie donc t'as pas que des Unités contributives ou constitutives, dans les deux  
323 t'en as à partir du moment où on peut voir l'infirmière qu'elle va être après  
324 professionnelle. (Silence).

325 S15 Ok, merci beaucoup, alors, pour toi, si on change un peu de sujet, c'est quoi les grands  
326 principes qui dirigent ta pratique concernant l'évaluation ?

327 L15 Ah, alors..., silence, je sais pas si ça va t'aider, y'a un côté connaissances pures  
328 théoriques qui pour moi est pas le plus important, c'est utile mais je veux dire, avec les  
329 moyens en plus d'aujourd'hui, on peut très bien aller chercher la connaissance en  
330 choisissant bien sa ressource enfin sa source, pardon, mais on peut l'avoir. Ce qui est plus  
331 compliqué à travailler, c'est le raisonnement, c'est la réflexion, c'est l'argumentation, c'est  
332 le positionnement encore une fois et donc, tu vois quand je te disais, c'est pas qu'on triche  
333 mais on en met dans nos évaluations, c'est parce que ce qui est important c'est...évident si  
334 tu sais rien ça va être difficile de te positionner (rires) ou l'argumentation tiendra pas on est  
335 d'accord, mais la connaissance on peut la trouver celui qui veut il peut la trouver, alors que  
336 l'argumentation ça se travaille, ça s'entraîne et puis surtout, dans la vie de tous les jours ça  
337 sert, quoi, tu peux pas répondre, toujours aux gens, je vais me renseigner et je vais vous  
338 dire, ou bah vous allez là, vous allez avoir le renseignement, on n'est pas hôtesse d'accueil,  
339 enfin je veux dire à un moment y'a besoin de prendre compte des stress des gens, de  
340 l'anxiété, de la tristesse, de la colère, enfin pour moi, que je prenne les soins relationnels de  
341 tout à l'heure, dans l'évaluation, ce qui est compliqué à évaluer, c'est la gestion des  
342 émotions, et pourtant c'est très important parce que, c'est une phrase d'un de mes maîtres à  
343 la fac, « on est toujours dans l'affect », seulement il faut savoir le gérer pour pas que ça ait  
344 d'incidences néfastes notamment pour le patient, mais nier qu'on est dans l'affect, c'est  
345 aller dans le mur, et dire tiens y'avait un mur, heu..., donc c'est ça qui est compliqué à  
346 évaluer parce que encore une fois, heu..., nous on y est aussi donc il faut avoir le recul et  
347 donc j'essaie d'être le maximum objectif mais forcément dans des comportements, pour  
348 peu qu'ils soient proches de ce que tu as la sensation, le ressenti que c'était super adapté,  
349 ça va fosser ton évaluation, ton jugement entre guillemets, donc c'est ça qui est compliqué,  
350 je trouve que c'est ça qui est le plus compliqué, pourtant, c'est très important qu'on  
351 l'évalue parce que on les lâche après...(Silence)

352 S16 Et quelle place tu laisses aux étudiants dans l'évaluation ?

353 L16 Alors, l'étudiant est évalué, pour moi, alors c'est pas sûr qu'il l'a d'ailleurs, mais  
354 pour moi, il devrait avoir la place centrale parce que là il a pas la place centrale dans le  
355 sens où il y a des attendus, des choses qui régissent l'évaluation mais l'idéal ce serait que  
356 ce soit lui qui soit au centre de l'évaluation et que à partir d'une seule question, en fin de  
357 compte, ce serait ça, un cas et puis, expliquez votre prise en charge ? Ce serait très large  
358 mais là on, enfin pour moi, on verrait plus quelles sont ses priorités, comment il s'organise,  
359 comment il le met en place, enfin, je pense que là, on aurait peut-être, alors ce serait plus  
360 dur à corriger peut-être parce qu'on aurait pas autant de possibilités qu'on a d'étudiant  
361 mais pas loin (rires) et nous on est, parce que c'est ça un peu le revers de la médaille de la  
362 fac, c'est que y'a des UE qui sont très régencées par la fac, je pense à des QRM, des QCM,  
363 la pharmaco notamment et ça heu...la liberté de l'étudiant, il est basiquement un évalué, je  
364 veux dire là, humainement, honnêtement, heu, c'est un évalué, il rentre dans les cases, ça  
365 marche, il rentre pas dans les cases il est boulé, mais heu...on sait pas pourquoi il a pas  
366 répondu bien ou pas, on peut toujours dire il a pas appris, ok, il pas compris, ok, c'est  
367 différent mais ok, mais à aucun moment on va peut-être se dire mais est-ce que la question,  
368 elle était bien posée, est-ce que c'est ce qu'on avait envie de savoir, est-ce que c'est ce  
369 qu'on a envie qu'ils sachent ? tu vois c'est plus ça, mais oui, moi, après c'est peut-être  
370 absurde ce que je dis par ce que c'est compliqué qu'il soit aussi au centre d'une évaluation  
371 mais ce serait quand même le top. (Silence...)

372 S17 Est-ce que tu peux me présenter une situation où tu as été directement impliqué dans le  
373 montage d'une évaluation, de sa conception, à sa restitution en passant par la réalisation ?

374 L17 Oui, ça peut être, heu...alors, qu'est-ce que je pourrais te donner comme exemple, bah  
375 là la 4.2, on a décidé de ..., plutôt que ce soient les étudiants qui jouent le rôle du patient,  
376 malgré qu'il y'en a qui jouent très bien mais on a toujours cette porte de sortie pour  
377 certains de dire, oui mais c'est pas pareil. On a cet acteur, Philippe, à qui on a écrit  
378 différents scénarii et les étudiants sont dans le même contexte que la vraie vie, ils ne  
379 connaissent pas l'acteur et il l'ont qu'une fois, lors de l'évaluation, on peut pas dire que oui  
380 mais la dernière fois il m'avait fait ci il m'avait fait ça, heu ils ont alors un temps qui est  
381 c'est plutôt basé sur de l'entretien, c'est pour les S3, ils ont un temps assez court, par ce  
382 que on veut pas non plus...on a des codes avec l'acteur, il a une oreillette, on lui dit bah là  
383 dis-lui que tu es fatigué...

384 S18 Oui mais toi, une situation où tu aurais été directement impliqué ?



385 L18 Ah d'accord, alors dans ces cas-là, je vais te prendre plutôt de la 4.4 S5, parce que là  
386 pour le coup, de A à Z, je suis le jury, c'est un mannequin qui a une chambre implantable  
387 mais je suis le jury, donc heu...Comment ça se passe alors, ça se monte en avance, là par  
388 exemple, on est assez content des résultats donc j'espère que c'est...on verra à la fin de  
389 l'année si on remonte ça en point positif on va dire, on a fait venir deux professionnels qui  
390 font, qui piquent sur chambre implantable quasiment tous les jours, bon, y'avait des  
391 groupes de 5, donc moi je suis passé d'une salle à l'autre pour voir les professionnels  
392 qu'avaient peut-être des petites différences mais sur le basique, ils étaient d'accord, et qui  
393 ont fait la démonstration avec un ou deux étudiants qui passaient avec le professionnel  
394 aussi et les autres qui regardaient par rapport au timing, une fois que ça c'était fait, j'ai  
395 donc prévu le matériel pour qu'ils s'entraînent, ils ont trois entraînements minimum, quand  
396 je dis minimum, c'est qu'ils avaient trois fois du matériel neuf pour s'entraîner, ils  
397 pouvaient en conserver pour s'entraîner plusieurs fois, on avait mis les locaux de notre  
398 hôpital de simulation, deux chambres à disposition avec des créneaux horaires très larges  
399 pour qu'ils s'entraînent, heu, et puis le jour de l'évaluation avec une collègue, que j'avais  
400 dépêchée, on a été co-jury avec les deux professionnels qui avaient montré le geste, voilà  
401 du bout au bout, ça va même plus loin puisque bah malgré ça c'est une éval où il y a  
402 encore pas mal d'échecs, là on a de la chance y'en a qu'une dizaine sur 35, des fois ça nous  
403 arrivait qu'on avait plutôt la moitié de la promotion qu'autre chose, notamment puisque,  
404 alors ça aussi on pourrait en reparler mais la première session, on est souvent plus sévère  
405 j'allais dire notamment parce qu'on sait les gens qui sont capables et quand on a quelque  
406 chose qui est un peu limite, on va plutôt avoir tendance à dire bon ils repasseront en  
407 deuxième session parce qu'il peut mieux faire que de dire il a compris le soin heu...ce qui  
408 est pas très juste hein, quand on y réfléchit, mais faut être honnête ça se passe pas mal  
409 comme ça, donc, voilà, ...Je me souviens par exemple de Pauline, Pauline qui avait vu  
410 piquer en chambre implantable mais qui l'avait jamais fait avant de démarrer la première  
411 session avec le professionnel, ses entraînements et l'évaluation et heu...qui lors des  
412 entraînements, alors oui ce que je ne t'ai pas dit c'est que je reste disponible pour répondre  
413 aux questions bien sûr, heu...j'ai même été en formateur, je dirai, parce que y'en a  
414 plusieurs qui m'ont dit bah est-ce que vous pouvez nous regarder, nous dire si heu si y'a  
415 des choses qui sont, qu'on doit faire attention, même si je les fait travailler souvent en  
416 binôme pour que justement y'en ait une qui regarde l'autre, donc j'ai eu plein de questions  
417 et Pauline, le jour de l'évaluation, heu...elle a fait un truc, enfin au cordeau, c'est-à-dire au  
418 détriment peut-être d'autres parce que c'était elle qui est passé la première donc le

419 professionnel qui était avec moi, il est scotché, et moi j'étais en co-jury avec lui mais  
420 j'étais plus, heu, je veux pas dire que la note il l'a posé tout seul, c'est pas vrai, mais c'était  
421 plus lui qui donnait d'abord son bilan et moi je pouvais moduler c'est-à-dire que, je  
422 pouvais dire bon voilà écoute, je l'ai vu déjà travaillé, là effectivement (bruit de bouche),  
423 j'ai du mal à comprendre qu'elle a perdue tous ses moyens, c'est pas pour ça qu'on va  
424 valider et à l'inverse, heu là par exemple pour le cas de Pauline, il m'a dit heu, il a regardé  
425 notre grille d'évaluation, il m'a dit je sais pas où enlever des points ? Parce que c'était au  
426 taquet, c'était parfait, heu, même dans, t'as vu y'a un truc qui lui a échappé avec le stress,  
427 elle nous a tout de suite dit est-ce que je peux vous demander d'aller chercher ça ? C'était  
428 une compresse, hein, c'était pas bien grave, mais je veux dire y'a eu une adaptation aussi  
429 dans ce qui peut arriver le jour d'une éval, ce qui n'arrive pas vraiment dans la vraie vie, et  
430 donc quand elle a demandé la compresse, je lui ai dit bah vous feriez quoi dans la vraie vie,  
431 bah, elle m'a dit j'appellerai une collègue parce que vu que je suis déjà habillé en  
432 stérile...bah c'est là, Bastien, pour ne pas le citer m'a regarder et m'a fait bah oui, donc on  
433 a été lui chercher une compresse, tout est reparti, elle a fait la suite vraiment y'avais pas de  
434 pièces à y mettre c'était parfait et alors, petite cerise sur le gâteau mais qui nous a pas plus  
435 influencé que ça mais elle a parlé au mannequin, comme si c'était un vrai patient mais  
436 peut-être aussi parce que ça l'aidait à être en condition mais on leur interdisait pas, hein,  
437 y'en a beaucoup qui vont te dire, ah ben je parle pas parce que c'est un mannequin, bah  
438 moi je dis tout ce que je fais parce que ça m'aide, ils ont libre choix par rapport à ça, et  
439 donc quand il l'a évalué, allez on a dû lui mettre, parce que c'était sur 15, y'a une partie  
440 écrite après, il a dû lui mettre 14,5 sur 15 mais là, j'allais dire, moi je l'ai vu travailler  
441 avant, pour moi elle devait valider, mais aussi pointu que ça, heu, voilà, c'est elle qui a  
442 travaillé

443 S19 Comment considères-tu la place de l'évaluation dans le développement de la posture  
444 réflexive ?

445 L19 Ah (silence), en tant que formateur (rires), j'allais dire c'est plus indirectement que je  
446 me rends compte, c'est-à-dire y'a des étudiants heu...je vais prendre un exemple très  
447 précis, les étudiants qui valident pas, généralement ils demandent à voir leurs copies,  
448 classique, ce que je fais passer comme message et notamment ceux que je suis en tant que  
449 référent parce que je les lâche pas par rapport à ça, c'est que celui qui a 12, moi je veux  
450 qu'il aille voir sa copie, il a 12 parce qu'il a pas bossé, il a pas révisé, il s'en sort bien ok,  
451 mais il a 12 alors qu'il a bossé comme un fou alors qu'il pensé avoir 16 ou 17, je viens voir

452 ma copie, je veux comprendre pourquoi, est-ce que j'ai pas compris ? Heu, est-ce que  
453 c'était pas l'attendu ? Est-ce que j'étais à coté de ci, de ça ? Et ça, c'est pour ça que je te  
454 dis, c'est indirectement, parce qu'on peut voir, y'a des étudiants ils vont être très validation  
455 heu...comment on dit Heu...Ah tu couperas là j'ai un blanc...leur satisfaction est  
456 validation dépendante, voilà, c'est-à-dire que la réflexivité parfois elle court-circuitée par  
457 j'ai validé ouf tant mieux je passe à autre chose et j'ai pas validé et même pire que  
458 réflexivité, je comprends pas mais est-ce que je veux chercher à comprendre ce n'est pas  
459 toujours le cas. C'est pour ça que je te dis c'est plus indirectement. Moi, en tant que juste  
460 formateur, moi ce qui m'intéresse, même si on a 12, c'est de savoir pourquoi on a 12. Si on  
461 a 12 parce que j'ai du bol, c'est tombé un peu sur ce que j'avais révisé, le reste j'avais pas  
462 révisé, bon, après chacun voit midi à sa porte, mais on sait pourquoi. Quand quelqu'un a  
463 que 12 ou que 11, et qu'il se contente parce que c'est validé alors qu'il a passé des heures à  
464 travailler sur un sujet heu moi j'ai envie que ça lui pose question...Alors, en ce moment,  
465 avec la COVID, c'est différent, c'est drôle parce que vous vous avez fait beaucoup  
466 d'évaluations écrites en présentiel, et les oraux en distanciel et nous on a fait l'inverse,  
467 quand je dis c'est drôle, c'est que finalement j'ai l'impression qu'on n'est pas satisfait de  
468 ce qu'on a fait et vous non plus, (rires) mais par contre y'a des choses où on est satisfait et  
469 nous aussi donc ça veut dire que il doit y avoir des choses qui doivent pouvoir se faire,  
470 mais si on parle pas du distanciel parce que ça c'est à part, heu...il faudrait parce que de  
471 toutes façons, quand tu sais pas quelque chose, c'est pas parce que tu auras deux heures ou  
472 trois heures que tu vas le deviner, moi je pense qu'il faudrait un temps plus long, encore  
473 une fois, on va peut-être être dans les bisounours, tu fais un travail de recherche mais  
474 l'idéal effectivement une évaluation qui devrait durer une heure et demi, la faire durer deux  
475 heures mais que la dernière demi-heure ce soit effectivement, qu'est-ce que vous avez  
476 rencontré comme difficultés pour faire cette évaluation, qu'est-ce qui vous a permis  
477 justement, est-ce que vous pensé que vous avez plus ou moins réussi ? Qu'est-ce qui vous  
478 a permis de...je pense que ce serait étonnant les premières fois, ils oseraient peut-être pas  
479 se lâcher mais ça ce serait super intéressant parce que si au bout de 100 copies, t'as  
480 toujours j'ai pas compris par rapport à tout ce que j'ai révisé ou par rapport, je dis une  
481 bêtise, par rapport au guide de révision que je mettais acté, j'étais complètement à côté de  
482 la plaque et bah là ça pourrait nous dire ah bah attend c'est eux qui y sont ou nous, en fin  
483 de compte nous est-ce qu'on a été cohérent, ça sert autant aux deux ! mais faudrait plus de  
484 temps !

485 S 20 Selon toi, Landry, ce sera la dernière question, est-ce que laisser la place à l'étudiant  
486 pour qu'il puisse participer à la détermination des critères d'évaluation, ce serait une plus-  
487 value dans la formation infirmière ?

488 L20 Alors, ce sera un peu révolutionnaire, faut des garde-fou dans le sens comme si y'avait  
489 un cahier des charges, c'est-à-dire que quand je te dis, je suis pas contre les connaissances  
490 parce qu'il faut du savoir, le pilier de la compétence on sait, hein ? ce serait intéressant par  
491 ce que là quand ils demandent des guides d'évaluations, en fait j'ai plus l'impression c'est  
492 pour ça que, quand j'ai démarré ma formation, tu parlais d'évaluation, quand j'ai démarré  
493 ma formation, déjà au début on rentre un peu dans des chaussons d'autres formateurs pour  
494 prendre sa place, et après on change de chaussures, on prend les siennes, mais je m'étais  
495 dit ouais ! guide d'évaluation c'est intéressant parce que l'essentiel est dedans et ça leur  
496 permet de ne pas se perdre à prendre des détails qui ne leur sont pas utiles mais vraiment  
497 que ce qui leur servira dans le métier et puis plus ça va, plus je me dis qu'avec ce guide en  
498 fait, ils bachotent pour répondre à un guide d'évaluation sans forcément, on parlait de  
499 pratique réflexive, comprendre pourquoi c'est ça le plus important, pourquoi ça c'est plus  
500 important que ça et au final ceux qui vont avoir, si on est nous cohérent et que notre  
501 évaluation correspond bien à l'essentiel qu'on attend ils vont nous le régurgiter mais quid  
502 de la compréhension donc moi je t'avoue j'en reviens beaucoup, après je sais que ça peut  
503 être utile en première année, bah c'est à peu près pareil partout, le S1 fait des carnages, par  
504 ce qu'ils savent pas l'attendu, alors y'en a qui bossent pas non plus, mais on sait pas  
505 l'attendu, mais y'en a qui bosse énormément et qui sont à la ramasse parce que ah c'était  
506 pas ça qu'on attendait donc ça, dans ces cas-là ok mais moi j'y vais vraiment avec des  
507 pincettes, et pour finir, évidemment, si on construit avec alors, évidemment c'est pas  
508 construire, est-ce qu'en première question ça vous irait si on pose telle question ? (rires),  
509 non ! mais dire voilà, vous voyez votre métier y'a ça et ça, heu, travailler avec eux sur  
510 cette thématique-là, par exemple, l'organisation infirmière ou du positionnement, vous  
511 avez une situation relationnelle, qu'est-ce qui est important pour vous qu'on vous  
512 demandent, que vous devez savoir selon vous ? tu vois ça c'est, c'est la phase ultime, en  
513 sachant qu'on est d'accord, faut des garde-fous, il est pas question que l'étudiant fasse de  
514 A à Z son évaluation et qu'il la rende mais qu'il participe parce qu'en plus, ce sera propice  
515 à discussion, nous, on sent qu'on a envie que vous sachiez, que vous ayez ces  
516 connaissances-là, parce que ça va vous servir là, ah oui ! dans ce cas-là, oui ! ils peuvent  
517 dire ça, et à l'inverse, ouais on nous fait ça, ça nous sert pas, et nous de dire, j'ai rien

518 contre la pharmaco, mais la pharmaco de première année, on est d'accord, ça fait quand  
519 même dix ans que ça dure, donc y'a un moment, moi, en toute honnêteté, tant pis, je le dis,  
520 mais la pharmaco de première année je la repasse, je suis pas sûre de l'avoir, souvent je  
521 regarde le truc, je me dis ouais peut-être parce que j'ai des petits restes ou par curiosité, des  
522 fois t'as été un peu plus loin grâce à ton expérience professionnelle, ok, mais je m'en  
523 sortirai pas avec un 18, hein (rires)

524 S 21 Ok et bien je te remercie beaucoup Landry, ce sera donc détruit au niveau de  
525 l'enregistrement après transcription, merci beaucoup

526 L21 Merci à toi, n'hésite pas à m'envoyer un mail pour avoir les informations  
527 supplémentaires si besoin.

**Annexe IV : Entretien semi-directif auprès de Juliette, formateur-concepteur en IFSI**

Entretien n°3 – Juliette, Formateur IFSI, 160 étudiants/promotion

Durée : 57,25 minutes

Anonymisation des lieux et des personnes

Entretien enregistré le 12 mars 2021

44 interlocutions

- 1 S1 : Tout d'abord, merci beaucoup de me recevoir pour mon entretien de mémoire, je
- 2 voulais te rappeler les règles concernant le déroulé de cet entretien : bienveillance,
- 3 confidentialité bien sûr, ce qui sous-entend l'anonymat, l'enregistrement sera en effet
- 4 détruit après retranscription. Peut-être qu'au cours de l'entretien, je serai amené à recentrer
- 5 le débat si pris dans nos échanges nous nous éloignons un peu de mes centres d'intérêt et
- 6 pour toi, il sera toujours possible de me faire répéter une question, ou reformuler ou même
- 7 me dire que tu ne souhaites pas répondre à une question. Voilà, est-ce que c'est toujours ok
- 8 pour toi ?
- 9 J1 Oui, tout à fait
- 10 S2 Pourrais-tu me présenter ton parcours professionnel qui a motivé ton entrée en IFSI en
- 11 tant que formatrice ?
- 12 J2 Je suis diplômé de novembre 2009, donc de l'ancien référentiel, j'ai effectué mon IFSI à
- 13 Amboise donc en petite structure, et j'avais envie d'aller sur le CHU, j'ai une maman qui
- 14 est infirmière donc j'ai pu faire deux stages optionnels sur le CHU et après j'ai envoyé ma
- 15 lettre de motivation, ma candidature et ça a été retenu, j'ai pu intégrer le pôle tête et cou
- 16 directement tout d'abord en temps partiel à 75% et ensuite on m'a proposé un 100% j'ai
- 17 fait de l'orl et de l'ophtamo et puis j'ai fait les six services du pôle tête et cou jusqu'à me
- 18 faire stagier et titulariser en neurologie vasculaire où j'ai passé bah dix ans, donc voilà,
- 19 heu...ensuite j'ai, pendant ces dix ans là, je me suis formée à la neurologie vasculaire,
- 20 y'avais pas encore de diplôme universitaire de neurologie vasculaire donc j'ai pas pu le
- 21 passer et j'avais fait mon travail de fin d'études sur les soins palliatifs, j'avais effectué un
- 22 stage en oncologie médicale qui m'avait vraiment plu, donc du coup, j'ai pu faire mon DU
- 23 de soins palliatifs, donc ça c'était bien, j'ai voulu être, enfin mettre en place des choses en
- 24 soins palliatifs dans, au sein du service, ce qui n'était pas forcément une chose aisée
- 25 puisqu'on a l'équipe mobile de soins palliatifs qui peut passer dans tous les services donc

26 au final, ça faisait un doublon et donc la direction ne voulait et après j'ai fait de l'éducation  
27 thérapeutique en vue de lancer un programme d'éducation thérapeutique post-AVC et là  
28 par manque de médecin, par manque d'argent, c'est pareil, ça n'a pas été développé, donc  
29 du coup un petit ras-le-bol de la fonction publique hospitalière, m'a un petit pris aussi. J'ai  
30 deux enfants, j'ai donc heu...commencé à 100% , premier enfant j'ai réussi à avoir un  
31 80%, au trois ans de mon premier j'ai pu repassé à 100%, puisque j'avais des collègues  
32 plus jeunes que moi donc on a pu échanger et rester dans le même service, heu, à la  
33 naissance de mon deuxième, j'ai pu avoir aussi un 80% et rebasculé après à 90% puis  
34 rebasculer à 80% , ça été un peu un mic mac, avec mon 80% je me suis dis bah puisque  
35 voilà, c'est ça je vais monter l'éducation thérapeutique, au final, je me suis battue pendant  
36 presque un an et demi, pour voir qu'il y avait rien qui avançait et donc je me suis dit bah  
37 c'est pas grave, je me dis je vais aller voir si ailleurs, c'est plus vert, donc je me suis  
38 inscrite chez ADECCO médical, au final, ils me proposaient pas mal d'EHPAD, des  
39 choses comme ça et c'était pas forcément, enfin, mon idéal de travail, donc du coup, j'ai  
40 pas forcément bossé beaucoup avec ADECCO et après j'avais une...la maman d'une  
41 copine à moi qui est mon esthéticienne, qui m'a parlé de la MFR de..., qui cherchait  
42 notamment des infirmières pour dispenser des cours auprès d'assistantes de vie aux  
43 familles, alors c'était vraiment la première fois que je donnais des cours, donc je me suis  
44 mise une pression de dingue, mais bon voilà, j'ai effectué 9 à 10 jours depuis novembre  
45 2020, heu ça a été une révélation, ça a été super, vraiment un contact super, avec la  
46 formation, dans l'échange, dans le fait de transmettre tout ça, c'était vraiment top et du  
47 coup, ma cadre qui n'est pas très bonne pour gérer les plannings enfin après ça c'est son  
48 problème, (rires), m'a gentiment poussé dehors entre guillemets, en me disant, voilà,  
49 puisque de toutes façons l'éducation thérapeutique n'aboutirait pas, l'infirmière en  
50 pratiques avancées c'était pas forcément ce que je voulais faire et donc du coup, elle m'a  
51 dit d'aller chercher ailleurs qu'à l'hôpital ce que je désirai, j'étais plutôt partie sur  
52 infirmière conseil, infirmière coordinatrice et au final en lui parlant de la formation auprès  
53 des AVDF, elle m'a dit bah essayer de tenter ailleurs, donc effectivement, j'ai demandé ma  
54 mise en dispo qui a été acceptée de suite, donc j'avais deux mois et demi pour trouver un  
55 autre travail, comme je suis pas quelqu'un qui, par chance, a été au chômage, du coup, je  
56 me suis mise une grosse pression, j'ai envoyé 150 lettres de motivation et des CV un peu  
57 partout, j'ai eu 5 entretiens en une semaine, j'ai eu les réponses positives et du coup, le  
58 dernier jour, c'était le vendredi, j'ai rencontré la directrice de l'IFSI, qui au bout de 20  
59 minutes d'entretien, m'a embauché directement alors que j'ai ni formation de formatrice ni

60 quoique ce soit, je n'ai même pas fait la formation tutorat aux étudiants, j'ai bien sûr  
61 encadré les étudiants sur le terrain de stage mais j'ai même pas ce tutorat là et du coup, ça  
62 m'a soulagé, j'ai été lancé dans le grand bain tout de suite avec un accueil au top, je tiens à  
63 le redire et à le souligner mais du coup effectivement, je suis un peu novice dans la  
64 formation mais j'essaie d'apprendre et faire ce qu'on me demande pour l'instant (rires), de  
65 prendre tout ce qui est bon à prendre

66 S3 Merci beaucoup, donc tu viens du terrain, toute fraîche (rires), qu'est-ce que tu penses  
67 de l'évolution du métier d'infirmier de ces dernières années, est-ce que le métier à évoluer  
68 pour toi, dans quel sens ?

69 J3 Du coup, c'est vrai que moi, toute fraîche sortie du terrain et c'est pour ça aussi que je  
70 me suis inscrite sur l'expérimentation et que je suis assez contente d'y être, on a beaucoup  
71 beaucoup intellectualisé mais du fait de la LMD, hein, du fait de l'association avec  
72 l'université, le rôle de l'infirmière, alors dans leurs études, parce qu'au final dans leur  
73 pratique, les pauvres entre guillemet, parce que voilà, ils sont acteurs de leur formation, ça  
74 c'est ce qu'on leur rabâche, dès la première année, y'en a qui le comprennent, y'en a qui se  
75 laisse un peu porter, donc là c'est plus compliqué mais être acteur de sa formation, ça veut  
76 bien dire prendre tout ce qui est bon à prendre, voilà, ils ont beaucoup de travail personnel  
77 et ça je m'en rendais absolument pas compte avant en tant qu'infirmière de terrain, là pour  
78 préparer quelques UE, TPG alors tout ça, c'est un truc que j'avais absolument pas notion,  
79 et je me disais qu'on sortait des infirmiers qui étaient plutôt des petits médecins plutôt que  
80 des infirmiers de terrain, voilà, c'est vrai que moi c'est ce que je peux reprocher au  
81 référentiel, les périodes de stage pour moi sont trop longues, heu...parce que bah quand ça  
82 se passe bien, c'est tant mieux, quand ça se passe pas bien, nous sur l'ancien référentiel on  
83 avait que 4 semaines, 4 semaines, un stage qui se passe pas bien, on prend son courage à  
84 deux mains et on se dit, je me lève et j'y vais, 10 semaines où ça se passe pas bien, on a le  
85 droit de vraiment pas être bien et de faire appel aux formateurs, de faire appel à l'IFSI et de  
86 freiner des 4 fers clairement, je pense qu'il y a un manque de motivation quand ça se passe  
87 pas bien sur une ligne stage. Après je me rends compte aussi de la difficulté avec Laurette,  
88 qui gère les terrains de stage et de trouver justement des terrains de stage. Je pensais  
89 absolument pas ça non plus comme difficulté parce que pour moi, un infirmier de terrain,  
90 c'est un infirmier qui certes, sait, qui, comment dire ? intellectualise un petit peu plus le  
91 soin, parce qu'on n'est pas que de moutons non plus, on n'est pas que des exécutants du  
92 médecin, faut réfléchir en tant qu'infirmier, se dire là y'a un problème, là je ferai pas



93 comme ça, heu, voilà, j'ai pas appris comme ça, j'ai aussi ma réflexion à moi mais du  
94 coup, moi ce qui me gênait et qui me gêne encore c'est qu'un troisième année m'annonce  
95 qu'il a fait des stages en EHPAD, en Psychiatrie et que c'est son premier stage en milieu  
96 de troisième année au CHU ou en clinique et que c'est un vrai stage technique en fait et ça  
97 moi personnellement ça me gêne, quand justement là j'ai fait des démarches cliniques avec  
98 les étudiants grâce aux visites de stage, encore hier hein, une première année, alors je dis  
99 une petite parce qu'effectivement, elle doit faire un mètre 50 pour 40 kilos, mais première  
100 année, réanimation médicale, et je me dis ben mince quoi ! et je me souviens d'entendre  
101 des troisièmes années me dire, bah oui là, je retourne en EHPAD et là je me dis, y'a quand  
102 même un truc, y'a quand même un truc, je me dis oui les premières années on le droit  
103 d'avoir des stages techniques mais voilà, pour moi, comme la première, encore pour moi,  
104 s'apparente à l'aide-soignante, au rôle propre de l'infirmière, effectivement, il faut qu'il  
105 apprenne à manipuler, à perfuser, à piquer, à prendre soin autre que la toilette, mais je  
106 pense que si les bases sont pas forcément acquises bah je pense qu'après c'est pas à volo  
107 mais c'est un peu moins recherché, quoi...

108 S4 Et l'infirmier de demain devrait répondre à quelles exigences, on devrait orienter  
109 l'exercice infirmier vers quoi demain ?

110 J4 Les IPA moi je trouve ça génial, j'ai emmené une copine au concours, quand elle m'a  
111 expliqué ce qu'on attendait vraiment d'une infirmière en pratiques avancées, je trouve ça  
112 génial, après, c'est un concours, je trouve que c'est bien, parce qu'il y a quand même des  
113 étudiants, des infirmières qui sont plutôt sur un versant exécutant et ce que j'attendrais  
114 d'un infirmier de demain, c'est plutôt qu'il continue à prendre soin car c'est quand même  
115 plutôt un métier technique et pratique mais en gardant une certaine réflexivité personnelle  
116 sur sa vision du soin quoi, alors après c'est un peu vague ce que je raconte, comment dire ?  
117 ce que j'aime dans ce référentiel-là par contre, c'est que y'a de l'anglais, y'a une ouverture  
118 d'esprit qui est assez importante et je trouve ça bien, que nous on n'avait absolument pas  
119 dans l'ancien référentiel et moi je trouvais ça dommage, mais après, les port folios, je les  
120 trouve bien même si alambiqués. Ce que j'aimerais bien d'un infirmier de demain, c'est un  
121 professionnel qui puisse prendre en charge une personne, un patient, de manière globale  
122 mais aussi en prenant toute sa capacité psychologique et sociale, en fait clairement, ce que  
123 l'infirmier doit faire après je pense que les étudiants d'aujourd'hui ils sont plus enclin à la  
124 réflexivité, à réfléchir à la globalité de la prise en charge, que nous on avait beaucoup plus  
125 sur la pratique, sur le prendre soin, en temporalité, c'était vraiment l'instant, que

126 maintenant, j'ai l'impression que les étudiants ils arrivent vraiment à prendre le patient  
127 dans leur globalité, antérieure et postérieure, mais le problème au jour d'aujourd'hui, c'est  
128 qu'il faut tout aller plus vite, moins cher, et avec le moins de moyens possibles donc je ne  
129 sais pas vraiment si ça pourrait être jouable, ça c'est clair (silence)...

130 S5 Et au niveau du métier de formateur ? Est-ce que pour toi, y'a des évolutions à venir,  
131 est-ce qu'il a évolué ?

132 J5 Oui moi je pense, moi qui a connu madame P en tant que formatrice en troisième année,  
133 à l'IFSI d'Amboise, puisque c'était ma référente de troisième année, heu...comment  
134 expliquer ça ? C'est pas qu'on était plus adulte parce que je pense pas, clairement y'avais  
135 quand même des étudiants en troisième année qui avaient à peine 20 ans et qui étaient  
136 diplômés à 21 ans, bon j'étais plus âgée mais voilà, ça c'est mon choix de vie, mais du  
137 coup je pense qu'ils étaient pas aussi, alors ça va être fort, mais je dirai maternant, voilà, je  
138 trouve tellement chouette, alors c'est assez ambigu, je trouve ça chouette de prendre des  
139 petits groupes et tout ça et de les faire avancer, de les faire cheminer jusqu'en troisième  
140 année, je trouve ça génial d'avoir un groupe et de pouvoir l'emmener jusqu'à la troisième  
141 année, voilà parce qu'en trois ans on découvre plein de choses, on a des attentes, nous en  
142 tant que formateurs, on arrive à découvrir des caractères qui s'affirment donc voilà, qui  
143 s'apaisent en trois ans, c'est vraiment agréable, après d'un côté, on a ce côté maternant,  
144 guidant, et d'un autre côté, on est là à dire oui mais là il faut que tu travailles  
145 personnellement, faut que tu te débrouilles, c'est assez ambigu, ce lien-là, alors voilà, je  
146 suis novice, j'ai pas toutes les ficelles, tous les tenants et aboutissants, mais c'est vrai c'est  
147 ce qui me chafouine un peu, alors chacun a pu monter son rôle de formateur en plus de  
148 manière personnelle, y'a pas de souci mais effectivement, je trouve que voilà, je trouve ça  
149 génial, de les appeler de leur redire, d'autant plus que là la situation sanitaire fait qu'on est  
150 tout par zoom, par mail, ou par message, enfin, et je trouve que la situation sanitaire reste  
151 vachement bien gérée, après ça rajoute forcément du boulot. Après je trouve qu'il y a un  
152 côté, c'est ça c'est cette ambiguïté, du genre voilà vous êtes acteur de votre formation mais  
153 du coup, je vous rappelle quand même que pour vous dire que n'oubliez pas demain on se  
154 voit en zoom et n'oubliez pas là c'est telle heure, y'a ces petites choses là où on se dit que  
155 quand même, enfin voilà...

156 S6 Ok merci, pourrais-tu me décrire une situation où tu as été directement impliqué dans le  
157 développement de la posture réflexive de l'étudiant infirmier ?

158 J6 Bah moi j'ai travaillé pendant dix ans neuro vasculaire, j'ai eu évidemment beaucoup  
159 d'élèves, j'en ai eu quel que soit l'IFSI, la CRF, le CHU mais je me souviens d'une élève  
160 qui prenait pas forcément d'initiatives, en fin de deuxième année, elle ne prenait pas  
161 d'initiatives, elle restait assise une fois qu'elle avait terminé avec ses patients, du coup, je  
162 suis quelqu'un, bon ça se voit pas par le téléphone mais je suis assez speed alors je sais  
163 qu'il va falloir que je me calme un petit peu, donc je lui avais gentiment expliqué que je  
164 ne comprenais pas pourquoi elle ne regardait pas le fichier des protocoles ou que elle  
165 n'était pas sur une démarche clinique, une réflexion, faut savoir que la neuro vasculaire  
166 c'est pas très compliqué hein, on a soit l'accident hémorragique ou soit l'accident  
167 ischémique, enfin je veux dire quand on a compris ça on a les tenants, les aboutissants, les  
168 surveillances à faire, les médicaments associés, bon mais justement, même ça elle n'en  
169 était pas capable car elle était pas forcément bien dans son stage parce que voilà c'était  
170 peut-être pas le stage auquel elle s'attendait, et du coup sur sa posture réflexive, j'ai essayé  
171 de la pousser dans ses retranchements, concernant sa démarche clinique qu'elle avait  
172 entamée mais pas terminée et heu...voilà, je peux être assez sèche de temps en temps, je  
173 me souviens que là j'avais essayé de vraiment la pousser dans ses retranchements en disant  
174 écoute un infirmier c'est pas qu'un exécutant, on n'est pas des moutons non plus, il faut  
175 aussi que tu réfléchisses pourquoi tu fais une dose de Kardégic® ? une dose de  
176 Lovenox® ? pourquoi est-ce que dans ce cas-là on en fait et pas là ? pourquoi là le patient  
177 on l'alimente et pas là ? en fait, il faut que tu saches comment ça fonctionne et comment  
178 tourne l'équipe pluridisciplinaire par rapport à un patient et pas un autre et voilà, donc au  
179 final, elle l'avait pas vraiment bien pris, ce que je peux entendre amplement mais du coup,  
180 dans les jours qui suivent elle était beaucoup plus dans la curiosité de la chose et voilà, son  
181 bilan mi-stage avait été mitigé mais son bilan final de stage beaucoup mieux parce qu'elle  
182 avait été beaucoup plus dans la réflexion, beaucoup plus dans la pluridisciplinarité, et elle  
183 avait compris que se poser des questions c'était pas que pour la neurovasculaire mais que  
184 voilà un caillot ça peut être partout, l'hémorragie ça peut être partout...on était là où on fait  
185 les transmissions infirmières, dans un espèce de bocal, y'a des ordinateurs autour et y'a  
186 une table ronde au milieu et elle était là assise au milieu à attendre que le temps passe, et  
187 c'est ça qui m'a dérangé beaucoup, et du coup je l'avais un peu prise à rebrousse-poil et  
188 après je m'étais dit elle voit pas les soins et l'aide qu'elle peut apporter ou alors elle n'ose  
189 pas ou la réflexion ne se pousse pas assez, et j'avais essayé entre guillemets de rayer les  
190 mentions inutiles, et puis du coup on s'était aperçu que voilà elle avait du mal à  
191 comprendre les différences entre AVC, que du coup elle comprenait pas pourquoi

192 monsieur X et monsieur Y on n'avait pas la même prise en charge, donc du coup on avait  
193 tout repris. C'est à ce moment-là dans la salle qu'on a ébauché quelque chose, et donc je  
194 lui avais demandé si tu es d'accord, si l'infirmière avec qui tu tournes es d'accord, tu te  
195 poses et tu regardes sur internet, tu regardes nos protocoles, tu vas poser des questions, il  
196 faut être curieux dans la vie que ce soit au travail comme ailleurs en fait, je lui ai dit vous  
197 devez être acteur de votre formation, je trouve cette phrase juste magnifique et vraiment  
198 intéressante, heu.. et du coup elle m'avait dit j'ose pas et donc je lui avais expliqué si toi tu  
199 n'oses pas ce sont pas les infirmières qui vont venir vers toi, parce que malheureusement  
200 elles prendront pas cas de tes questions, elles viendront pas forcément te chercher, elles  
201 peuvent pas tous les porter, les uns comme les autres, j'ai dit y'a le boulot, y'a les familles,  
202 y'a tout ce qui gravite autour d'une infirmière qui fait que si tu viens pas les voir elles  
203 prendront pas le temps de venir te voir. Et le lendemain, elle m'a dit ça m'a fait mal ce que  
204 vous m'avez dit car je me suis dit que je servais à rien, donc là je lui ai dit attention c'est  
205 pas du tout ça, il faut juste comprendre qu'il faut être curieux, en plus la neuro vasculaire  
206 c'est une équipe jeune, majoritairement agréable, une grosse équipe donc y'aura toujours  
207 au moins une infirmière dans la journée sur qui t'appuyer. Y'a pas de problème, je peux  
208 entendre qu'avec une ça passe pas bien ou avec X ou Y, y'aura forcément quelqu'un avec  
209 qui y'aura plus d'affinités même si le mieux c'est de croiser les regards parce qu'en allant  
210 que vers une personne elle a son idée, sa représentation de la maladie, des pathologies, le  
211 mieux c'est aussi de croiser les regards, pour avoir un maximum d'informations, et du  
212 coup le lendemain, elle m'a représenté une démarche clinique qui était terminée qui était  
213 presque parfaite et elle m'a dit ça m'a mis un gros coup de pieds aux fesses et je me suis  
214 remise en question toute la soirée et j'ai compris que, voilà, les stages c'était important  
215 dans ma formation. Et du coup, ça a bien marché avec elle, on avait déjà essayé  
216 l'indifférence avec elle, évidemment ça fonctionne avec personne ce qui est normal, on  
217 avait essayé le cocooning, la bienveillance et j'avais pas l'impression que ça fonctionnait,  
218 je pense qu'elle avait besoin d'un petit électrochoc et du coup ce jour-là, je lui ai dit voir  
219 une étudiante assise alors que toute l'équipe travaille, là y'a un problème, y'a quelque  
220 chose, on est là pour les étudiants mais s'ils viennent pas vers nous, on sait ce qu'on a à  
221 faire, en formation, ils doivent profiter engranger un maximum de connaissances pour  
222 après se définir en qualité d'infirmière, construire son identité de manière globale,  
223 quoi...Je l'ai pas lâché non plus après, est-ce que t'as compris ? Qu'est-ce que tu penses de  
224 ... ? est-ce que là je me trompe...enfin voilà,

225 S7 Selon toi, le développement de la posture réflexive, comment s'est possible ?

226 J7 Alors déjà la bienveillance, si t'es pas bienveillant, tu peux pas avoir une  
227 communication de qualité, là je pense que ça c'est sûr, la posture réflexive c'est vraiment,  
228 c'est de la bienveillance, de la curiosité de la part des deux, des deux parties, je veux dire,  
229 il faut que l'étudiant soit curieux mais il faut que le formateur soit aussi curieux de  
230 l'étudiant, parce qu'une posture réflexive, on est bien d'accord, c'est comme une danse,  
231 faut que ça se fasse à deux, ça se danse à deux, en tout cas pour moi, hein, (silence), tout ce  
232 qui est de l'accompagnement des étudiants finalement, déjà, l'accompagnement  
233 pédagogique clairement, c'est ce qui nous aide à nous sentir, à nous poster en qualité de  
234 formateur et je trouve tout ce qui est des recherches en lien avec une UE après quand on  
235 fait toujours la même on commence à la connaître, mais quand on se lance des challenges,  
236 si j'ose dire, je trouve que la posture réflexive vient aussi dans la curiosité de l'unité  
237 d'enseignement qu'on va faire l'année suivante et les liens qu'on peut avoir en binôme  
238 avec un autre formateur avec lequel on n'a pas forcément l'habitude de travailler ou  
239 comme moi, par exemple, une nouvelle formatrice qui déboule, on se dit on va l'accueillir  
240 dans l'UE, on va la faire travailler là-dessus pour voir son ressenti, sa réflexion là-dessus.

241 S8 Merci Juliette, c'est quoi tes grands principes qui dirigent ta pratique en terme  
242 d'évaluation ? Comment ça se passe dans ton IFSI ?

243 J8 Alors, je vais me répéter mais d'abord, c'est la curiosité, tout simplement, s'il est  
244 curieux il a déjà les trois quarts des points, le comportement envers les autres aussi est  
245 important, un étudiant qui est très intelligent, enfin il peut être très intelligent mais avoir un  
246 comportement avec les autres, inadapté, et là du coup, je serai pas forcément bon public,  
247 clairement, il faut qu'il soit curieux, avoir un comportement adapté avec les autres, ses  
248 pairs, la formatrice évidemment...(Silence)

249 S9 Et toi, en tant que formatrice, comment tu accompagnes l'étudiant à être curieux ?

250 J9 Je pense que lui rabâcher clairement qu'on est là pour les aider, que justement,  
251 j'accompagne l'étudiant à être curieux en étant curieuse moi-même, donc du coup avoir  
252 tout le temps une petite curiosité à piquer pour savoir que, voilà, quoi, je veux rendre mes  
253 étudiants curieux il faut aussi que je le sois, parce que rabâcher le même cours pendant des  
254 années ou reprendre les cours des années précédentes sans rien changer, heu...et en lisant  
255 d'un ton monocorde ou en leur redonnant des photocopies et en leur disant bisous tchao, je

256 pense que voilà, c'est rendre vivant un cours en essayant d'être aussi curieux que eux on  
257 leur demande de l'être, voilà...

258 S10 Du coup, dans un temps d'évaluation, quelle place tu laisses à l'étudiant, au  
259 formateur ?

260 J10 Alors, j'essaie de mettre les étudiants à l'aise, faut pas que je fasse trop copain copain  
261 avec eux parce que ce sont des étudiants et que maintenant je suis formatrice mais eux du  
262 coup, pendant leur TD, ils ont été évalués dessus d'ailleurs, on avait pour la chambre  
263 implantable, j'avais un groupe de 6 ou 8, j'avais demandé et j'avais deux étudiantes qui  
264 avaient posé des aiguilles de Huber donc elles sont passées en premier pour justement voir,  
265 montrer aux autres comment ça se déroulait, on en a rediscuté un petit peu et on avait revu  
266 ensemble à partir des recommandations, heu...de ce que je faisais en qualité d'infirmière et  
267 ce qu'elles avaient apprise durant leur stage et du coup après chacun était passé voilà,  
268 j'essaie de rendre curieux les étudiants mais aussi en faisant le TD, le rendre plus vivant,  
269 du coup, je me mettais à la place du mannequin, je faisais parler la mannequin, bref, je me  
270 souviens bien de ça, donc voilà, je laisse le même temps parce que de toutes façons en TD  
271 formatif, on avait des échéances de trois heures, après ce sont les temps d'éval, on avait  
272 trente minutes par étudiant et du coup on arrivait à les tenir sans problème et surtout ça a  
273 été équitable du coup...(silence)

274 S11 Si on reste sur cet exemple-là, pourrais-tu me décrire une situation plus précisément,  
275 dans le cadre de la chambre implantable puisque c'est ce que tu présentais mais tu peux en  
276 choisir une autre, comme tu veux, du début à la fin de l'évaluation, comment ça s'est  
277 passé ?

278 J11 Du coup, le premier c'était, ça m'a fait sourire parce que c'est pas un prénom que je  
279 connais plus que ça, Colas, voilà du coup, ça a été le premier il a voulu passer en premier,  
280 donc je pense qu'il savait très bien qu'il avait pas besoin de revenir à la session d'après, il  
281 m'a dit clairement à la fin donc ça c'était drôle, donc il est passé, donc je l'avais fait sortir  
282 pour justement ranger tout le matériel qu'on avait utilisé avant pour se perfectionner un  
283 peu, j'avais mis un peu le bazar entre guillemets dans la caisse, et puis du coup, je l'ai fait  
284 rentrer il s'est installé, il a mis sa blouse comme si il était en stage et puis moi je me suis  
285 installée clairement à la tête du mannequin en lui disant que je m'appelais madame J, que  
286 j'avais 45 ans, que j'étais en atteinte d'un cancer du sein en traitement, que j'avais une  
287 chambre implantable et que voilà il fallait qu'il vienne m'installer ma chimiothérapie, que

288 je le savais mais que j'étais un peu anxieuse, j'essayais d'avoir ça, donc il a préparé son  
289 matériel, il discutait un peu avec moi, j'ai essayé de les mettre à l'aise parce que je trouve  
290 que voilà clairement....

291 S12 Donc ça veut dire que tu avais à la fois la casquette de l'évaluatrice et à la fois la  
292 casquette de la patiente à ce moment-là ?

293 J12 Oui tout à fait, et du coup, je lui ai demandé pour savoir si justement il était prêt, et  
294 donc je lui ai dit bah voilà l'évaluation commence, je suis donc madame J et je vous écoute  
295 donc voilà y'a pas eu de souci, il a bien expliqué, il était enfin ils étaient tous un peu  
296 stressés, mais stressés et amusés du coup que je prenne la place du mannequin, heu...mais  
297 heu...après ils m'ont dit qu'ils étaient plutôt soulagés d'avoir quelqu'un à qui parler aussi,  
298 voilà, parce qu'ils m'ont dit c'est de vouloir discuter avec un mannequin, ce qui est  
299 compliqué c'est ça, quoi, c'est que du coup y'a pas forcément, y'a pas de réponse, et du  
300 coup ils ont trouvé ça intéressant

301 S13 Et pour toi, c'était pas trop difficile de faire à la fois la voix off de la patiente et de  
302 noter aussi ce que tu avais à noter au niveau des observations ?

303 J13 Non parce que j'ai vraiment noté à la fin et du coup j'ai réussi, je pense rien avoir  
304 oublié, je leur ai dit que je notais tout à la fin et que après, ça a été des évaluations assez  
305 simples, y'a pas eu de souci particulier. Concernant par exemple, Colas, il a réalisé son  
306 soin avec aseptie, y'a pas eu de faute d'hygiène, il a réussi à garder une communication  
307 adaptée avec la patiente et puis après pas de souci, il a fait son tri des déchets, sac jaune,  
308 sac noir, sans problème, on en a rediscuté ensuite et puis voilà, ce qu'il m'a dit, ça a été le  
309 premier à me dire que ce qu'il a trouvé agréable c'est que le mannequin puisse parler et  
310 qu'il a été un peu stressé quand même de l'évaluation mais que ça l'avait un peu détendu  
311 que je prenne la place du mannequin et donc voilà, donc une fois le soin réalisé, le champ  
312 débarrassé, le lavage des mains avec le SHA, il est ressorti, j'ai donc dit aux autres que je  
313 prenais cinq minutes pour évaluer Colas sur la grille et que le prochain pouvait frapper  
314 d'ici cinq minutes, donc je donnais des créneaux comme ça, je pense que Colas a expliqué  
315 clairement le soin aux autres.

316 S14 Est-ce qu'il y a eu des erreurs de commises par un autre étudiant ?

317 J14 Alors, et bien non, parce qu'il était 6, alors y'en a un que j'ai eu le dernier jour, en  
318 dernier, Rémi parce qu'il était très très stressé lui Rémi, parce qu'en plus il était embêté vu  
319 qu'il était covid + donc la première fois, il avait pas pu venir en présentiel, après c'était sa

320 septaine donc il a pas pu venir donc il était extrêmement stressé mais au final, c'était rigolo  
321 car je connais une de ses cousines, du coup je vois son nom sur sa blouse, monsieur P ...,  
322 donc je lui dit auriez-vous une cousine qui s'appelle Sidonie, quelqu'un de votre famille, et  
323 là il me dit bah oui c'est ma cousine, donc je lui ai dit bah en tant qu'infirmière j'ai  
324 travaillé avec Sidonie, donc il me dit ah bon, donc je lui dis c'est bon ça va vous déstresser  
325 un peu, il m'a dit on va dire que oui et puis au final, il était tellement stressé que son soin  
326 était un peu moins sûr au niveau de la gestuelle, de la dextérité mais clairement ils ont fait  
327 aucune faute d'asepsie donc je les ai remercié là-dessus. Mais si y'avais eu une erreur,  
328 j'arrête le soin, c'est terminé, ou il faut reprendre le soin complètement ce qui est embêtant  
329 ou alors bah voilà, là effectivement au niveau des évals ça ne s'était pas passé, j'ai  
330 tendance à être gentille lors des éval, j'ai pas tendance à être peau de vache si je puis dire,  
331 j'essaie d'être juste mais d'essayer de rattraper les coups si y'a possibilité, je demande à  
332 l'étudiant, qu'est-ce qui s'est passé ? Est-ce que lui il a vu une faute ? Est-ce que  
333 voilà...S'il me réexplique, s'il réajuste en disant bah oui là j'ai fait une faute madame J,  
334 est-ce que éventuellement on efface tout je recommence, je dis ok vous avez vu votre faute  
335 on recommence, je prends note, on recommence, voilà, alors je dis là c'est facile c'est un  
336 mannequin, avec une vraie personne, ça dépend de là où on en est de la faute, après il en  
337 avait conscience hein, pas de souci, j'ai fait, j'ai joué le jeu entre guillemets, j'ai fait des  
338 fautes d'asepsie, des fautes d'hygiène assez monstrueuses en leur montrant et du coup,  
339 parce que comme on avait trois fois trois heures, je me suis permise de passer à chaque fois  
340 et de montrer des erreurs simples qu'on peut faire qui sont ou rattrapables ou pas et ils  
341 avaient moi aussi à me noter, en disant bah voilà, madame J, vous avez pas pris vos gants,  
342 vous avez pas désinfecté vos mains, ou vous avez pas désinfecté en escargot, voilà, voilà,  
343 donc on a fait ça, oui (silence)...

344 S15 Comment tu considères la place de l'évaluation dans le développement de la posture  
345 réflexive de l'étudiant ?

346 J15 Moi je trouve que ça permet de mettre à plat les connaissances, voilà, pour moi la  
347 posture réflexive elle est très importante, très intéressante, y'a pas de souci, je travaille  
348 dessus mais je trouve que justement qu'évaluer ses connaissances pour moi c'est important  
349 et je trouve que c'est en parallèle avec la réflexivité, on peut être curieux mais si jamais on  
350 est jamais interrogé sur la curiosité pour laquelle on fait preuve du coup, on sait pas si elle  
351 est bien placée ou si elle est efficace en fait, enfin, l'auto-évaluation ou travailler en  
352 binôme je trouve ça très intéressant, par exemple, y'a certains étudiants qui travaillent en



353 binôme, je trouve ça top, en plus, j'ai l'impression qu'en qualité de formateurs, on est  
354 moins sévère, enfin les deux étudiants qui s'évaluent ils ont tendance à être beaucoup plus  
355 sévères, beaucoup plus à cheval sur certaines choses que nous on peut l'être et du coup je  
356 trouve que le travail en binôme de pairs, il est pour moi efficace et important sur le  
357 développement de la curiosité de l'autre

358 S16 Là dans ton exemple, pour bien comprendre c'est un étudiant qui évalue un autre  
359 étudiant ?

360 J16 Oui, moi je trouve ça super, avec la crise sanitaire c'est quelque chose qui se  
361 développe de plus en plus où là, les faire s'évaluer en binôme, je pense qu'il y aurait  
362 moins, enfin je pense qu'ils se donneraient plus à fond, moi je vois ça comme ça, c'est-à-  
363 dire à deux ou trois, de se dire, bon bah voilà, les filles les garçons, on a une éval à rendre,  
364 on se voit tel jour, il faut qu'on bosse à fond parce que c'est hyper important, y'aura  
365 toujours dans le trio ou duo, une espèce de petit leader, quelqu'un qui mènerait plus et ils  
366 restitueraient sur céléne ou autre pour, je trouve ça enrichissant, là c'est une production  
367 collective ou un binôme et voilà, ils ont tous les deux un sujet différent sur la même UE  
368 hein, ce serait beaucoup de travail et du coup chacun fait son éval et l'autre corrige en  
369 disant bah non tu te souviens pas du cours de monsieur machin ? ou madame untel ? c'est  
370 quand même hyper important, moi je trouve que clairement ça c'est plus important que ça,  
371 voilà quoi et qu'est-ce qu'on peut faire pour s'en souvenir un peu mieux, que ce soit plus  
372 efficace, voilà, quoi...ça laisserait plus de place à l'étudiant et je pense qu'ils en sont  
373 capables et honnêtement je pense qu'ils seraient friands de ce genre de choses, ça  
374 permettrait à l'étudiant d'être, pas plus considéré, parce que attention ils sont considérés  
375 comme étudiants, y'a pas de problème, je pense que voilà, on leur laisse une bonne place,  
376 mais je pense que d'être justement, de s'autoévaluer ou d'évaluer l'autre, ça leur  
377 permettrait d'avoir déjà une place de professionnel, voilà de se dire que oui, effectivement  
378 d'ici deux ans, 1 an, trois mois, un mois bah demain, je suis professionnel de santé, je vais  
379 arriver dans un service, une structure, un SSIAD, enfin voilà, et je vais évaluer les autres,  
380 je vais être évalué, voilà ce qui va me tomber dessus entre guillemets et si j'ai appris ça  
381 pendant ma formation ah du coup, je serai pas démuni face à ça et j'aurai peut-être moins  
382 peur d'évaluer les autres, d'être plus ou moins efficient et puis d'être plus ou moins  
383 efficace ou pervers ou quoi que ce soit si j'ai pendant ma formation des évaluations à  
384 rendre, à faire et à corriger...(silence)

385 S17 Qu'est-ce que tu penses du système d'évaluation du référentiel infirmier de 2009 ?

386 J17 Je le trouve un peu simplet, si j'ose dire, c'est vrai qu'on a, c'est long à  
387 préparer...(rires), c'est beaucoup de boulot après c'est, je reviens toujours à mon ancien  
388 référentiel que j'apprécie beaucoup, heu...on avait beaucoup plus de questions réflexives,  
389 je trouve, là c'est simple, enfin c'est simple, QCM, questions à réponses uniques, quelques  
390 questions rédactionnelles, enfin je...voilà, dans mes souvenirs, pas si lointains que ça  
391 (rires), on avait beaucoup plus de réflexion, il fallait vraiment qu'on apprenne des choses et  
392 je trouve beaucoup plus de questions à se poser, on recrachait beaucoup plus nos acquis  
393 que là, alors, c'est vrai que c'est le référentiel qui fait que clairement, mais voilà on avait  
394 beaucoup plus de questions ouvertes en disant bon bah voilà, parlez-moi du plan de soins  
395 de madame, citez-moi trois maladies dégénératives et expliquez leurs sens enfin la  
396 définition, leurs soucis sur la santé et quelles surveillances, quels traitements, je pense  
397 qu'on était beaucoup plus, on avait beaucoup plus de..., on demandait beaucoup de  
398 réflexion au niveau des évaluations aux étudiants que maintenant alors que...et puis nos  
399 cours étaient pas structurés de la même façon, ça tu le sais, et du coup, j'ai beaucoup de  
400 mal avec ce référentiel, alors je comprends que ça doit suivre l'université et pourtant Dieu  
401 sait que j'ai fait de l'université, enfin voilà, j'ai une licence de psycho, je comprends, moi  
402 ce qui me passionne la neuro vasculaire, c'est mon truc aussi, mais voilà dans le référentiel  
403 les processus obstructifs, je comprends pas qu'on puisse parler de la constipation et de  
404 l'infarctus du myocarde, ça ça me...j'ai toujours pas compris, à partir du moment où y'a  
405 un bouchon et là j'ai du mal à comprendre qui a pu réfléchir comme ça en amont au niveau  
406 national à ce dire qu'on allait regrouper tous les processus obstructifs enfin...voilà, je  
407 trouvais que l'ancien référentiel était intéressant, ok pour passer en université et il a fallu  
408 bien évidemment modifié plein de choses, beaucoup de travail personnel et ça je félicite les  
409 étudiants tous les jours.

410 S18 En quoi il était plus intéressant du coup ?

411 J18 Et bien, moi, je trouve que clairement on avait, je trouve qu'en première année on avait  
412 les bases, en fait, alors, j'ai...du coup, moi j'étais ASH, enfin je faisais office d'AS donc  
413 j'avais les bases de la toilette, je comprenais enfin voilà, y'avais pas de souci, mais de mes  
414 souvenirs, oui première année, on avait des sciences humaines mais pas aussi poussé, j'ai  
415 regardé la 1.1 ! (silence), j'ai rien compris, et je me suis dit bah mince Juliette t'as 36 ans,  
416 comment tu peux si jamais un jour on te dit bah Juliette, faut que tu fasses ça, je suis  
417 embêtée parce que je comprends pas, c'est ardu, je trouve ça trop ardu pour une première  
418 année par exemple, je trouve ça trop poussé, alors que moi mes cours de sciences humaines

419 que j'ai gardées hein, c'est simple, enfin c'est simple, oui, après j'avais 23 ans alors que  
420 peut-être aussi, voilà, mais on avait des maladies simples, enfin des maladies, comment  
421 c'était les maladies, je sais plus ce que c'était, on avait de la psychiatrie, on avait beaucoup  
422 beaucoup, beaucoup bah de la personne âgée, en fait beaucoup de vieillissement  
423 pathologique ou physiologique et ça c'était la première année, clairement, la deuxième  
424 année on allait plus sur de la chir mais on parlait d'abord de l'ortho et après de toutes les  
425 chir possibles maxillo-faciale, voilà, mais je trouve que ce référentiel là c'est pas qu'il  
426 mélange mais il part d'un tronc commun qui est tellement commun qu'on met beaucoup  
427 beaucoup de choses dans chaque UE et j'ai du mal à comprendre comment est-ce qu'un  
428 étudiant de troisième année ne peut pas connaître, je dis une bêtise, comment un étudiant  
429 de première année peut déjà connaître la cancéro alors qu'il ne connaît pas le vieillissement  
430 voilà, pour moi c'est compliqué dans la structuration des UE mais bon après...c'est pas  
431 moi qui fait et je me plierai volontiers au truc (rires)

432 S19 Merci Juliette, donc dernière petite question, qu'est-ce qui en arrivant ici dans la  
433 formation, en tant que nouvelle formatrice, quels sont les éléments qui peuvent te manquer,  
434 est-ce qu'il y a quelque chose qui te manque ?

435 J19 La formation de formateur, qui pourrait m'apporter une posture justement, je  
436 ...(hésitation), je suis encore trop dans l'action plutôt que dans la réflexion, je saute sur tout  
437 ce qui bouge au niveau du travail, mon planning est pas du tout rempli au niveau du  
438 planning, c'est normal je viens d'arriver, en fait c'est ça je suis pas quelqu'un qui...je suis  
439 déjà comme ça de base, j'aime aider, je peux pas rester inactive et voilà, j'ai du mal à  
440 comprendre qu'on puisse travailler 4 heures sur un point, 4 heures sur un truc alors que des  
441 fois on peut peut-être y passer que deux heures, quoi, mais parce que et c'est normal il faut  
442 s'écouter et il faut prendre ce qu'a dit une, ce qu'a dit l'autre et puis les deux dernières  
443 heures on rédige le truc, et ça j'ai encore un peu de mal parce que voilà, parce que le  
444 travail en qualité d'infirmière de terrain c'est tu fais ton taf, tu sais que tu le fais, tu sais  
445 comment tu dois le faire et t'en réfères à tes collègues si jamais t'as un problème mais si  
446 t'as pas de problème t'as pas besoin d'en parler en fait, alors que là, c'est hyper intéressant,  
447 on est tout le temps en équipe, tout le temps à discuter, tout le temps à se dire, est-ce que tu  
448 penses que cet étudiant là si on le gardes, est-ce que tu penses qu'il va grandir ? Ou alors,  
449 est-ce que si on arrête sa formation maintenant on va pas le regretter ? Et les UE c'est  
450 pareil, par exemple là la 2.9 processus tumoraux que j'ai montée pour la deuxième session,  
451 je suis assez fière de moi, de mon truc, mais voilà, y'a toujours des axes d'amélioration,

452 donc voilà la formation de formateur peut aider à me poser, parce que je suis une  
453 infirmière de terrain, j'ai pas été une faisant fonction cadre de santé. L'ancien référentiel, si  
454 je peux revenir dessus mais c'était nos formatrices qui nous faisaient les cours  
455 majoritairement, on avait des médecins mais c'était beaucoup beaucoup d'infirmières et  
456 avec Mylène, je l'aide beaucoup dans la 2.7 processus dégénératifs et défaillances  
457 organiques, et elle et moi on est d'accord, pourquoi pas faire appel à des infirmières  
458 puisqu'on forme des infirmiers et au final, on a des partenariats avec des médecins et  
459 quand j'ai lu les cours des médecins, on me demande de repasser l'éval, je pense que...on  
460 me demande de faire les trois ans de l'école d'infirmière, je pense que je ne serai pas  
461 capable, parce qu'il y a beaucoup beaucoup beaucoup de termes, d'intellectualisation et de  
462 médicalisation des termes que moi j'ai pas appris, c'est très, beaucoup plus poussé en  
463 qualité de cours que nous ce qu'on a eu

464 S20 Je reviens sur la formation de formateur quand tu dis que ça te permettra d'avoir donc,  
465 de développer une posture, une posture...peux-tu décrire un peu s'il te plaît ?

466 J20 Oui une posture qui me permettrait de prendre de la hauteur et de la distance face aux  
467 étudiants, (silence)...moi personnellement je sais que c'est un travail qu'il faut que je fasse  
468 et j'essaie et heureusement ce qui est bien pour moi, là pour l'instant c'est les zoom même  
469 si j'aimerais aller sur les lieux de stage, là ce qui est bien pour moi, c'est qu'on se voit par  
470 vidéo interposées et du coup, je...je suis très tactile (mime une caresse dans le dos), allez,  
471 vous inquiétez pas ça va aller, je suis pas là pour vous punir, je leur dis et le fait d'avoir un  
472 écran crée une distance qui pour moi pour l'instant est bénéfique, parce que pour moi le  
473 formateur doit garder la distance du formateur, pas du savoir omniscient, pas le tout  
474 sachant mais du coup, quand même une...faut garder une certaine distance, c'est-à-dire  
475 que moi les étudiants que je vais avoir c'est pas mes potes quoi, il faut savoir que ça va être  
476 les prochains professionnels de santé mais il faut que je les accompagne et pas que je leur  
477 paye un café et ça j'ai encore un peu de mal

478 S21 Et sous le mot accompagnement, toi tu y mets quoi ?

479 J21 Et bah je les accompagne dans leur formation, en cours, en stage, enfin, y'a pas de  
480 souci, je n'avais pas conscience de tout ça, on a leurs mails, leurs numéros de téléphone, on  
481 leur dit à chacun si vous avez un problème ou quoi que ce soit, appelez-nous, appelez vos  
482 référents, appelez l'ifsi, moi je veux dire jamais de la vie j'aurai imaginé appeler ne serait-  
483 ce que madame P, peut-être parce que je suis déjà d'un tempérament c'est comme ça et pas

484 autrement et que si on me fait une réflexion, derrière il faut que ce soit constructif et donc  
485 que je vais réajuster mais je trouve ça top que l'étudiant puisse compter sur nous  
486 clairement, donc ça c'est un accompagnement que j'apprécie, voilà...

487 S22 Ok merci beaucoup Juliette pour toutes ces réponses, bonne continuation à toi

488 J22 Merci à toi !

### Annexe V : Exemple de tableau permettant la création des unités de sens par analogie

| Thème                                                                                                                                                                                                                     | Sous-thème identifié                                                                                                                                                                                                                                    | Extraits entretien Michel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Extraits entretien Landry                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Extraits entretien Juliette                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Réflexivité et accompagnement</p> <p><b>Renommé au cours de l'analyse et interprétation des résultats :</b></p> <p><i>Accompagnement du formateur/concepteur au développement de la posture réflexive de l'ESI</i></p> | <p>Curiosité, démarche de questionnement partagée</p> <p><b>Renommé au cours de l'analyse et interprétation des résultats :</b></p> <p>Un encouragement à la compréhension, la réflexion et la curiosité et une démarche de questionnement partagée</p> | <p>« Par les faits, moi, au bout d'un moment, ça me soule, moi je suis très factuel, donc à un moment donné je lui mets le nez dedans » (L 364)</p> <p>« J'essaie de les plonger, je mets des indices, je fais des fausses prescriptions médicales pour qu'ils tiltent, les encourage à la recherche, je précise les signes cliniques, » (L 225)</p> <p>« ...après c'est au débriefing que je les aide à réfléchir... »(L 266)</p> <p>« je lui ai demandé à quoi elle a pensé et je suis beaucoup sur le raisonnement hypothético-déductif, qu'est-ce que t'as vu, ? T'as pensé à quoi ? Comment tu as vérifié cette hypothèse ? Quels allers-retours tu as fait ? Ce qui me permet de récupérer des informations... »(L 278)</p> <p>« ...je lui ai dit le médecin régulateur que je jouais vous a orienté le patient où ? elle me dit à l'hôpital aux urgences, je lui dis qu'est-ce que vous en pensez ?... » (L 308)</p> | <p>« J'ai décidé de laisser le choix à l'étudiante en l'incitant fortement ce que je voulais c'est-à-dire à refaire un stage de renfort, » (L 121)</p> <p>« ...donc je lui ai demandé pourquoi pleuré, ce que ça représente pour elle de faire un stage de rattrapage ?... Qu'est-ce qui était pas bien pour vous dans ce stage ? » (154L)</p> <p>« ...ça correspond pas à ça, oui, y'a une faute ? est-ce que c'est faux ?... »( L 252)</p> <p>« ...c'est-à-dire qu'ils ont un étonnement, ils sont surpris par un truc, et après c'est à eux, alors pourquoi ? Et quand on dit pourquoi ? Pourquoi ? Pourquoi ? c'est peut-être un défaut de formateur mais je trouve que au fur et à mesure de la formation, ils comprennent l'intérêt de ce pourquoi et ils se positionnent... » (L 272)</p> <p>« ... Ce qui est plus compliqué à travailler, c'est le raisonnement, c'est la réflexion, c'est l'argumentation, c'est le positionnement... » (L 329)</p> | <p>« Pourquoi tu fais une dose de Kardégic® ? Une dose de Lovenox® ? Pourquoi est-ce que dans ce cas-là on en fait et pas là ? Pourquoi là le patient on l'alimente et pas là ? » (L 174)</p> <p>« j'avais essayé de vraiment la pousser dans ses retranchements en disant écoute un infirmier c'est pas qu'un exécutant, on est pas des moutons non plus, il faut aussi que tu réfléchisses » (L 172)</p> <p>« ...il faut juste comprendre qu'il faut être curieux... » (L 204)</p> <p>« ... la posture réflexive c'est vraiment, c'est de la bienveillance, de la curiosité de la part des deux parties, il faut que l'étudiant soit curieux mais il faut que le formateur soit aussi curieux que l'étudiant, parce qu'une posture réflexive, ..., c'est comme une danse, faut que ça se fasse à deux, ça se danse à deux, en tout cas pour moi, hein, (silence), tout ce qui est de l'accompagnement des étudiants finalement, déjà, l'accompagnement pédagogique clairement, c'est ce qui nous aide à nous sentir, à nous poster en qualité de formateur. » (L 225)</p> |

Université de Tours – Année universitaire 2020-2021

Master professionnel 2ème année SHS – Mention « Sciences de l'éducation »

Parcours SIFA – Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes

Accompagnement au développement de la posture réflexive de l'étudiant en soins infirmiers –  
Recherche qualitative auprès des formateurs/concepteurs en IFSI sur les dispositifs d'évaluation et  
leurs impacts sur la réflexivité

Séverine Proust

**Résumé du Mémoire :** Dans un contexte de soins mouvant, soumis à des changements rapides et continus, le développement de la posture réflexive de l'étudiant en soins infirmiers devient une priorité. Il existe une divergence entre les intentions du référentiel de formation portées vers le déploiement de la réflexivité et un dispositif d'évaluation presque exclusivement normatif.

Partant de ce constat, l'auteure explique l'importance de la phase d'analyse dans l'ingénierie de formation. Puis, la recherche apporte un éclairage théorique étayé à partir des concepts tels l'accompagnement, plus précisément l'accompagnement à la réflexivité, et l'évaluation, plus particulièrement l'auto-évaluation.

Une enquête qualitative réalisée auprès de trois formateurs/concepteurs exerçant au sein de trois IFSI différents interroge les dispositifs d'évaluation et leurs impacts sur le développement de la posture réflexive et l'auto-évaluation. Ainsi, l'enquête permet d'entrevoir les pratiques en terme d'évaluation et la place laissée à l'étudiant dans le montage des dispositifs. L'enquête offre une vision sur les dispositifs d'évaluation et situe l'enjeu actuel pour le soignant : la construction d'une identité réflexive, porte d'entrée à la construction identitaire et l'émancipation. L'enquête permet de saisir l'importance de la posture du formateur dans son accompagnement auprès des futurs infirmiers.

Une discussion prenant appui sur l'analyse institutionnelle permet de pointer les coulisses et les règles tacites admises par les formateurs pour une appropriation du dispositif d'évaluation et la possibilité d'une co-réflexivité.

Les préconisations émises s'intéressent aux étudiants infirmiers mais aussi aux formateurs et sont portées par les convictions de l'auteure.

**Mots-clés : Ingénierie de formation, accompagnement, réflexivité, auto-évaluation**

Support for the development of the nursing student's reflexive posture – Qualitative research with  
IFSI trainers/designers on assesment devices and their impact on reflexivity

Séverine Proust

**Summary of Memory :** In a context of rapid and continuous changing care, the development of the nursing student's reflexive posture becomes a priority. There is a discrepancy between the intentions of the training curriculum geared towards the deployment of reflexivity and an almost exclusively normative evaluation system.

Based on this observation, the author explains the importance of the analysis phase in training design. Then, the research provides a theoretical insight illustrated with concepts such as educational support, more precisely in case of reflexivity, evaluation, and particularly self-assessment.

A qualitative survey of three trainers/designers working in three different IFSIs examines the evaluation mechanisms and their impact on reflexive posture development and self-assessment. Thus, the survey allows us to glimpse the practices in terms of evaluation and the place left to the student in the assembly of the training plans. The survey provides a vision of the evaluation mechanisms and situates the current challenge for the caregiver : the construction of a reflexive identity, as a gateway to identity building and emancipation. The survey helps to understand the importance of the trainer's posture in supporting future nurses. A discussion based on institutional analysis allows us to point behind the scenes and the unspoken rules tacitly accepted by trainers, to facilitate the appropriation of the evaluation system and the possibility of co-reflexivity. The recommendations issued are aimed not only at nursing students but nursing trainers as well, and are obviously driven by the author's convictions.

**Keywords : Training design, coaching, reflexivity, self-assessment**