



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

Année Universitaire 2008-2009

# **Contribution à l'étude de l'alternance en I.F.S.I. : accompagnement à la construction d'une posture réflexive**

Mémoire présenté et soutenu par *Brigitte YGONNET*

Sous la direction de  
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences  
Sébastien Pesce, Attaché temporaire d'Enseignement et de Recherche  
Hervé Breton, Chargé de cours

En vue de l'obtention du  
Master Professionnel 1<sup>ère</sup> année  
Mention professionnelle Ingénierie de la Formation

Mes sincères remerciements à :

- Annie et à Marie-Christine pour l'important travail de relecture,
- Elsa et Thibaut, mes enfants, pour leurs encouragements et leur compréhension,
- Bruno mon compagnon pour son aide précieuse, sa compréhension et son soutien,
- Catherine et Éric pour avoir rendu ce travail possible.

## Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>1. D'un trajet singulier à la participation à un projet d'école.....</b>	<b>6</b>
1.1. Le projet pédagogique.....	7
1.2. Le projet pédagogique de l'I.F.S.I.....	8
<b>2. La question de départ.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Approche Conceptuelle.....</b>	<b>14</b>
3.1. L'accompagnement.....	14
3.2. L'alternance.....	28
3.3. Alternance et réflexivité.....	44
<b>4. De la question de départ à la problématique.....</b>	<b>56</b>
<b>5. Approche méthodologique.....</b>	<b>60</b>
5.1. Le choix de la population étudiée.....	61
5.2. Élaboration d'un guide d'entretien.....	62
5.3. Choix définitif du public.....	64
5.4. Méthodologie de conduite des entretiens.....	65
5.5. L'analyse de contenu.....	69
<b>Conclusion.....</b>	<b>103</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>105</b>
<b>Index des auteurs.....</b>	<b>252</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>253</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>259</b>

## Introduction

Notre recherche s'effectue à une période charnière de la formation infirmière : celle-ci est en pleine évolution et un nouveau référentiel de formation sera appliqué à la rentrée de septembre 2009. Il est centré sur le développement des compétences. Il a pour objet de professionnaliser le parcours de l'étudiant dans une logique d'alternance. Une des finalités de la formation est d'amener l'étudiant à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif.

Formatrice en I.F.S.I.<sup>1</sup> depuis dix-huit ans nous assurons en parallèle des fonctions de coordination d'année. En 2001, l'arrêté du 28 septembre<sup>2</sup> a introduit deux nouvelles dispositions dans le programme des études d'infirmier<sup>3</sup>. Le travail de fin d'études ou mémoire professionnel est devenu une épreuve certificative et l'enseignement des sciences humaines a été renforcé. A cette occasion, l'équipe de formation a saisi l'opportunité au travers de la réécriture du projet pédagogique de structurer la formation autour, entre autre, de la réflexion sur la pratique.

Afin de concrétiser cette orientation, l'équipe a fait le choix d'introduire un apprentissage à la réflexivité à partir de situations vécues en stage. Cet apprentissage donne lieu à une production écrite en 1<sup>ère</sup> année dans le cadre du module de sciences humaines et à la rédaction du T.F.E. en 3<sup>ème</sup> année. Ainsi, la construction d'une posture réflexive chez les étudiants en soins infirmiers n'est-elle pas une orientation pédagogique nouvelle pour nous.

Les travaux réalisés dans ce cadre ont mis en avant la fonction d'accompagnement dans notre pratique de formateur.

Cet accompagnement à la production de ces écrits a révélé la place et la richesse des savoirs d'expérience et a interrogé notre représentation des savoirs.

La mise en valeur de ces savoirs d'expérience a été l'occasion de questionner le système de formation en alternance.

Les résultats obtenus aux travaux de fin d'études et plus particulièrement l'année dernière ont soulevé peu à peu des questionnements et des doutes quant aux modalités

---

1 Lire partout Institut de Formation en soins infirmiers

2 Annexe à l'arrêté du 23 mars 1992 modifié, modifiée par l'annexe à l'arrêté du 28 septembre 2001. Programme des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier et d'infirmière. p. 36 « **Renforcement des sciences humaines** dans la formation des infirmiers en vue d'améliorer la relation thérapeutique entre le soignant et le soigné. »

3 Lire partout infirmier, infirmière

d'accompagnement de cet apprentissage à la réflexivité.

L'opportunité nous étant donnée par le biais de la formation continue de reprendre des études, nous avons choisi de mener une réflexion sur ce thème dans le cadre d'une recherche action.

Cette dernière (débutée cette année) nous conduit dans une première partie à évoquer de manière plus précise que dans l'introduction, la genèse de notre questionnement.

La clarification de la question de départ nous incite dans une deuxième partie à explorer les concepts d'accompagnement, d'alternance et de pratique réflexive.

En ce qui concerne l'accompagnement, après avoir recensé les différents aspects qu'il peut revêtir, nous nous intéressons plus particulièrement à l'accompagnement en formation dans la guidance des mémoires de fin d'études.

Nous abordons ensuite l'alternance et les différents types de savoirs et l'alternance comme système de formation permettant d'apprendre de son expérience.

Enfin l'apprentissage à la réflexivité est envisagé comme élément indissociable d'un dispositif d'alternance.

La troisième partie présente l'enquête de terrain. Trois entretiens sont réalisés auprès d'infirmiers nouvellement diplômés. Ces derniers ont terminé leur scolarité en novembre 2008 et obtenu leur diplôme, soit en novembre de la même année, soit en avril 2009.

L'analyse porte sur le vécu et le ressenti d'une formation en alternance, de l'accompagnement au mémoire professionnel et de l'apprentissage d'une posture réflexive.

La conclusion présente les résultats de l'enquête et ouvre sur des perspectives.

## **1. D'un trajet singulier à la participation à un projet d'école.**

Infirmière depuis trente et un ans, nous avons exercé dans divers services de médecine et de chirurgie avant de suivre la formation de cadre de santé durant l'année scolaire 1989/1990. Un déménagement pour raison familiale nous a permis d'intégrer un I.F.S.I. de zone rurale en 1991 et d'y exercer depuis, la fonction de cadre formateur. En 1992, nous avons participé à la mise en place du programme actuel des études d'infirmier. En 2001, dans le cadre du renforcement des sciences humaines, le choix a été fait, concernant l'enseignement de ce module, de travailler en partenariat avec des enseignants chercheurs du département de sciences de l'éducation de l'université. Ce partenariat s'est modifié au fil des ans, enrichi des expériences et bilans successifs. Depuis plusieurs années conjointement à une fonction de formation plus classique, nous accompagnons, en co-animation avec un universitaire, les étudiants en soins infirmiers de 1<sup>ère</sup> année dans la rédaction d'un travail de réflexion issu de leurs deux premières expériences de stage. Parallèlement, nous réalisons, en binôme de formateurs, un accompagnement auprès des étudiants de 3<sup>ème</sup> année dans le cadre de la réalisation de leur mémoire de fin d'études (à partir également d'une réflexion menée sur une situation de stage). Afin de rendre lisible notre cheminement, il apparaît nécessaire d'apporter quelques éléments de compréhension du contexte de notre étude.

L'I.F.S.I. dans lequel nous travaillons a été agréé en 1977 et a ouvert en septembre de la même année. A l'époque de son ouverture le programme en vigueur est celui de 1972 et la durée des études est de 28 mois. La capacité d'accueil est alors de 15 élèves. Le bassin de recrutement recouvre essentiellement trois départements limitrophes à forte ruralité. L'I.F.S.I. s'appelle encore « École d'infirmières » et propose pour l'essentiel des terrains de stages dans un proche rayon (trente kilomètres). Cette période est également marquée par le début des stages en extra-hospitalier. Le programme de 1972 fait place au programme de 1979 et, à la rentrée de septembre 1979, la durée des études est portée à 33 mois. C'est ainsi que l'allongement des études va permettre la reconnaissance du diplôme d'état infirmier au niveau européen. La capacité d'accueil passera progressivement de quinze à vingt élèves jusqu'à l'avènement du programme de 1992 où l'effectif est porté à vingt-cinq puis trente et enfin trente-deux.

Ce programme des études d'infirmier a conduit l'équipe, accompagnée par deux

formatrices de l'école de cadres de Poissy dépendant du S.I.R.I.F.<sup>4</sup> à réfléchir sur le dispositif de formation dans un premier temps, pendant un an de juillet 1994 à juin 1995, soit onze jours discontinus et, dans un deuxième temps, à réécrire le projet pédagogique.

## 1.1. Le projet pédagogique

Le projet pédagogique est appelé également projet de formation et est construit en référence à un programme officiel des études et à un référentiel métier. Dans le cas de notre étude, nous nous intéressons au métier d'infirmier. Le projet pédagogique est élaboré par l'équipe pédagogique sous la responsabilité du directeur de formation. C'est un travail qui s'inscrit dans la durée et qui rend compte du cheminement de l'équipe :

« Cette construction collective suppose la capacité à travailler en équipe des différents acteurs du projet, mais elle renforce également cette capacité. »<sup>5</sup>

Le projet pédagogique est destiné tant aux étudiants, qu'aux éventuels employeurs et aux tutelles (D.R.A.S.S...).<sup>6</sup> Dans une conception de projet, il importe que l'équipe réfléchisse et précise un certain nombre de points :

- la place de l'étudiant dans le dispositif de formation,
- le rôle et les missions du formateur : elles sont doubles, touchant l'enseignement comme l'accompagnement. Dans une logique de formation, il s'agit d'être moins centré sur l'expertise et davantage sur l'apprenant et ses besoins, de « développer une éthique de la relation pédagogique fondée sur le respect mutuel, l'échange, la capacité à croire en la réussite de l'apprenant. »<sup>7</sup>
- le profil du professionnel attendu en fin de formation.

Le projet pédagogique doit tenir compte des besoins de formation : ce sont les besoins en terme de quotas de personnes à former chaque année, définis par la D.R.A.S.S. Il prend également en considération les orientations du programme de formation, à savoir former des professionnels de santé polyvalents, capables de s'adapter aux différentes organisations du travail.

---

4 Syndicat inter hospitalier régional Ile de France

5 Goudeaux, A., Loraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de) (2003). *Formateurs et formation professionnelle*. Rueil-Malmaison : Lamarre. p. 106

6 Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales

7 Goudeaux, A., Loraux, N., Sliwka, C. (2003), *op. cit*, p. 107

Enfin, le projet pédagogique permet la traduction de principes pédagogiques tels que :

- la place du stage : « lieu d'application de connaissances théoriques et pratiques et/ou....lieu d'intégration de connaissances. » <sup>8</sup>
- la place de l'évaluation formative dans le dispositif de formation.
- la place et la conception du suivi pédagogique.

## **1.2. Le projet pédagogique de l'I.F.S.I.**

Après avoir redéfini les concepts de la formation et en regard des textes réglementaires, l'équipe a réalisé une analyse de la « réalité ». Cela a consisté à repérer les éléments du contexte (politique, socio-économique, institutionnel) dans lequel s'inscrit la formation infirmière, mais également la demande en terme d'une part, de problèmes santé de la population et d'autre part, d'attente des professionnels. Cette analyse de la réalité a permis de déterminer le type de soins que les infirmières formées en I.F.S.I. sont en capacité de dispenser.

Nous, c'est-à-dire l'équipe pédagogique, en avons déduit les orientations essentielles de la formation, qui nous ont permis de mettre en évidence les grands domaines d'activités.

L'étape suivante a consisté à étudier l'activité infirmière dans ces différents secteurs à partir d'entretiens et d'observations pour préciser le « savoir professionnel » mobilisé pour ces activités.

Ce « savoir professionnel » identifié à partir de l'action constitue les « savoirs en usage », selon G. Malglaive<sup>9</sup>, qui se déclinent en :

- savoir théorique
- savoir procédural
- savoir pratique
- savoir faire

L'équipe pédagogique a choisi alors de construire le dispositif de formation en regard de ce modèle qui lui a paru adapté à l'activité infirmière.

L'ensemble de ces savoirs mobilisés constituent les compétences. Parallèlement, à

---

<sup>8</sup> Ibid., p. 108

<sup>9</sup> Cité in Moreau D. CEEIEC (1990), « La formation des infirmières », in *rip infirmière enseignante*, N°8-20<sup>e</sup> année, septembre-octobre 1990. pp. 24-25



partir de 1996, la procédure d'accréditation des établissements de santé s'est mise en place. Elle a « pour objectif de porter une appréciation indépendante sur la qualité d'un établissement ou, [...] à l'aide d'indicateurs, de critères et de référentiels portant sur les procédures, les bonnes pratiques cliniques et les résultats des différents services et activités de l'établissement »<sup>10</sup>. Puis, l'évaluation des pratiques professionnelles a été inscrite dans la loi de 2004 relative à l'assurance maladie.<sup>11</sup>

En tant qu'équipe de formation, il nous a semblé important et nécessaire de former des professionnels qui s'interrogent sur leurs pratiques et ce, dès la formation initiale.

Dans ce sens, nous avons réécrit le projet pédagogique de l'I.F.S.I. après avoir identifié les grands principes fondateurs de ce projet :

- l'autonomie des étudiants
- le travail en équipe
- la réflexion sur la pratique

A cette occasion, la conception du formateur a été retravaillée en équipe. Les notions de guidance et d'accompagnement apparaissent.<sup>12</sup>

L'arrêté de Septembre 2001 a accordé de l'importance à « la responsabilisation de l'étudiant pour lui permettre [...] d'élaborer son projet professionnel. »<sup>13</sup>.

Il a également prévu le « suivi pédagogique basé sur l'accompagnement et le développement personnel de l'étudiant [...] »<sup>14</sup>

En regard du projet pédagogique, du dispositif de formation et de l'arrêté de Septembre 2001, l'équipe a fait des choix pédagogiques visant à développer l'autonomie des futurs professionnels et à donner sens à une logique d'alternance au travers :

- d'exploitations de situations de stage par l'analyse de pratiques
- de la production d'un mémoire de sciences humaines en fin de 1<sup>ère</sup> année
- du Travail de Fin d'Étude (épreuve certificative)

Ce dernier ainsi que le mémoire de sciences humaines de 1<sup>ère</sup> année introduisent un apprentissage à la pratique réflexive à partir d'expériences vécues par l'étudiant en situation de travail, narrées, analysées, enrichies par des apports d'auteurs permettant de

10 Ordonnance n° 96-346 du 24 avril 1996 portant réforme de l'hospitalisation publique et privée.

11 Loi 2004-810 du 13 août 2004 relative à l'assurance maladie.

12 Voir Annexes Projet pédagogique (Extrait) p.112

13 Annexe à l'arrêté du 23 mars 1992 modifié, modifiée par l'annexe à l'arrêté du 28 septembre 2001. Programme des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier et d'infirmière. p. 36

14 Ibid., p. 36

porter un regard sur son action et sur « soi » dans l'action. L'équipe pédagogique n'intervient pas dans le suivi des mémoires de sciences humaines. Comme nous l'avons vu précédemment, ce module est coordonné par un enseignant chercheur d'université. En revanche l'équipe ainsi que des cadres de santé de services recevant des étudiants en stage participent à l'évaluation des travaux. La finalité, la méthode et les moyens ont été travaillés en équipe pluridisciplinaire. L'équipe pédagogique intervient seule dans l'accompagnement et le suivi des mémoires des étudiants de 3<sup>ème</sup> année. L'évaluation est réalisée par un « cadre enseignant et une personne qualifiée dans le domaine traité »<sup>15</sup>. Compte tenu de l'importance donnée par l'arrêté de 2001 au mémoire (il devient une épreuve certificative pour les étudiants diplômés en Novembre 2004) et du choix de développer la réflexion sur la pratique, l'ensemble des formateurs a suivi, en Septembre 2004, une formation de quatre jours intitulée, « approche réflexive : réalisation du travail de fin d'études », dispensée par une directrice d'I.F.C.S.<sup>16</sup>.

---

15 Arrêté du 6 septembre 2001 modifié relatif à l'évaluation des connaissances et des aptitudes acquises au cours des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier. p. 72

16 Institut de formation des cadres de santé.

## **2. La question de départ**

Depuis quelques années et surtout cette dernière, un constat s'impose à l'équipe, des étudiants sont « en échec » dans leurs travaux de fin d'études : dix candidats sur trente<sup>17</sup> présentés au diplôme d'État de novembre 2008 obtiennent des notes faibles à l'épreuve du T.F.E.<sup>18</sup> (de 20 à 32/60) mettant en péril pour certains l'obtention du diplôme.

A partir de ce constat, une question peut être posée, portant sur la nature et les raisons de ces faibles évaluations lors du T.F.E. :

### **Quel accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans la formation en soins infirmiers ?**

Nous avons dans un premier temps émis l'hypothèse que le problème posé était en rapport avec une question de méthode dans l'apprentissage de cette posture réflexive. Concernant cette promotion (2007-2008), nous avons alors examiné les résultats obtenus lors de la validation du module de sciences humaines en juin 2006, qui se présente sous la forme d'une production de savoirs : sur 32 étudiants, 11 avaient obtenu des notes situées entre 8 et 10 /20 <sup>19</sup>.

Il est à noter par ailleurs que ces notes n'avaient pas compromis leurs passages en 2<sup>ème</sup> année (la note attribuée au travail de sciences humaines n'étant qu'une note partielle d'un module de psychiatrie).

En 2005/2006, la promotion d'étudiants en 1<sup>ère</sup> année se décompose ainsi :

- Sexe : 29 filles, 3 garçons,
- Age moyen des étudiants en formation initiale : 19, 5 ans<sup>20</sup>,
- Age moyen des étudiants en formation continue : 36 ans,
- Formation initiale : 22,
- Formation continue : 7,
- Reconversion : 3,

Parmi les étudiantes en reconversion : une est enseignante dans un établissement privé (maîtrise de géographie), une deuxième est secrétaire et la troisième possède une

---

17 Voir Annexes Tableau I : Notes du diplôme 2008 p. 106

18 Lire partout : Travail de fin d'étude

19 Voir Annexes Tableau II : Évaluation écrite 16 mars 2006 p. 107

20 Voir Annexes Tableau III : dates de naissance des étudiants de la promotion 2005-2008 p. 108

licence d'histoire et a effectué des remplacements dans un hôpital.

En 2008, sur les 30 candidats présentés aux épreuves du diplôme d'état

- Sexe : 27 filles, 3 garçons,
- Formation initiale : 21,
- Formation continue : 7,
- Reconversion : 2,

Après avoir examiné la composition du groupe, nous nous sommes penchée plus précisément sur la méthode proposée.

En 1<sup>ère</sup> année : l'accompagnement est assuré tout au long de l'année (soit en face à face, soit par courriel) par un enseignant de l'université qui suit les 32 étudiants, aidé par un second enseignant de l'université intervenant plus ponctuellement et n'assurant que les suivis en face à face et trois interventions théoriques. En tant que coordinatrice d'année, nous avons pour mission de faire le lien entre les enseignants et les étudiants, mais nous n'intervenons pas directement dans les suivis.

En 2<sup>ème</sup> année : il n'est pas demandé de travail écrit de type production de savoir. L'enseignement des sciences humaines est réalisé par un psychologue clinicien qui aborde la psychologie et ses différents courants. L'évaluation du module est réalisée sous forme d'un travail sur table de deux heures.

En 3<sup>ème</sup> année : l'accompagnement est réalisé en groupe d'étudiants par un binôme de formateurs dans un premier temps. Les étudiants choisissent le binôme qui les accompagne. Dans un deuxième temps l'accompagnement se déroule en face à face c'est-à-dire un étudiant et un binôme de formateurs. Les enseignants chercheurs n'interviennent pas au cours de cette année.

Les accompagnateurs ne sont pas issus des mêmes champs disciplinaires. L'accompagnement en première année est assuré par des enseignants chercheurs du domaine des sciences de l'éducation. En troisième année, il est assuré par des cadres de santé de formation infirmière, n'ayant pas suivi de formation universitaire.

La méthode d'accompagnement n'est pas la même et nous constatons que les résultats entre la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>ème</sup> année n'évoluent pas d'un point de vue global. Il y a le même pourcentage d'étudiants en difficulté mais certains ont amélioré leurs résultats quand d'autres les ont vus décroître. Un groupe enfin, a vu ses résultats se stabiliser.

A partir de cette analyse, des questions nouvelles surgissent :

- Quelle est la nature de la guidance : qu'est-ce qu'accompagner des mémoires ?
- La discontinuité entre première et troisième année est-elle à l'origine de ces difficultés ?
- Dans cette formation par alternance quelle place donne-t-on à l'apprentissage à la réflexivité ?

Afin de préciser notre problématique, il nous faut tenter de répondre à ces questions. Ainsi, dans le chapitre suivant, allons-nous aborder le concept d'accompagnement, la notion de guidance. Puis nous explorerons l'alternance, un système de formation et enfin la pratique réflexive et ses enjeux dans un dispositif de formation en alternance.

### 3. Approche Conceptuelle

#### 3.1. L'accompagnement

La notion d'accompagnement tout comme celle de suivi pédagogique apparaît dans le programme des études de 1992 : « **Suivi pédagogique** basé sur l'accompagnement et le développement personnel de l'étudiant en vue d'une meilleure intégration des connaissances par celui-ci »<sup>21</sup>.

Ces notions sont maintenues, sans apport de précision supplémentaire, dans l'arrêté du 6 septembre 2001 modifié : En revanche, ce dernier intègre des modifications quant au mémoire professionnel de fin de formation : « **Un travail de fin d'études** écrit et personnel, de quinze à vingt pages sur un thème d'intérêt professionnel choisi par l'étudiant en accord avec l'équipe enseignante »<sup>22</sup>.

Cette épreuve devient alors l'épreuve écrite certificative du diplôme d'État d'infirmier. Ce texte a été l'occasion pour un certain nombre d'I.F.S.I. dont le nôtre, de nous interroger sur le type de travail qui pouvait être proposé pour la réalisation de ce T.F.E., dans le cadre d'une formation par alternance.

« Ce travail de fin d'études, inscrit dans un dispositif de formation en alternance, peut alors être support d'un questionnement qui trouve son point d'ancrage dans les situations de travail que les étudiants côtoient. Il leur permet par l'acquisition et le développement de savoirs méthodologiques, d'éprouver les liens entre théorie et pratique, de se saisir d'une réalité afin de la transformer en apprentissage »<sup>23</sup>.

Ainsi, l'opportunité nous a été donnée de traduire au travers de cet écrit, l'apprentissage à la réflexivité, un des principes structurants du projet pédagogique de l'institut de formation où nous exerçons. Développer une démarche réflexive chez les étudiants, c'est aussi avoir pour objectif la professionnalisation de ces derniers et envisager la formation comme un processus, mais c'est aussi réinterroger la place du formateur dans le dispositif.

Si l'accompagnement apparaît officiellement dans le programme de 1992, dans le cadre du suivi pédagogique, rien n'est mentionné concernant le travail réalisé par les

---

21 Programme des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier et d'infirmière p. 36

22 Arrêté du 6 septembre 2001 modifié relatif à l'évaluation continue des connaissances et des aptitudes acquises au cours des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier

23 Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *Formateurs et formation professionnelle*. Rueil-Malmaison : Lamarre. p.228

équipes pédagogiques dans l'aide apporté à la réalisation du T.F.E. Il faut se référer aux ouvrages professionnels pour trouver mention d'accompagnement et de guidance.

« Pour mener à bien ce travail, l'étudiant bénéficie d'un accompagnement que l'on peut qualifier de guidance. En effet, le formateur va à la fois :

- conseiller, orienter, diriger le travail dans le sens des attentes formelles et des critères de l'institution validante
- accompagner l'étudiant dans sa réflexion, ses doutes, ses incertitudes, ses errances, par un soutien, dans le cadre d'une relation duelle »<sup>24</sup>.

Le terme de guidance est également retrouvé dans les documents concernant la réalisation du T.F.E. Ces documents ont été élaborés en région puis adaptés par chaque institut de formation avant d'être remis à chaque étudiant<sup>25</sup>.

Formatrice en I.F.S.I. depuis plusieurs années, nous sommes amenée à accompagner les étudiants en soins infirmiers dans la rédaction de ce travail écrit. Il nous a semblé utile, pour une meilleure compréhension de notre part, d'essayer de clarifier le concept d'accompagnement et la notion de guidance, en nous intéressant à l'étymologie, l'évolution du mot au cours de l'histoire, aux pratiques et aux sens attribués aux différents verbes qui illustrent ces pratiques.

### **3.1.1. L'étymologie**

Étymologiquement, le mot « accompagnement » vient de compagnon, de « cum » qui signifie « avec » et de « panis » qui signifie « pain ». « Le compagnon est celui avec qui on partage le pain (cum panis) »<sup>26</sup>.

Le mot « compagnon » a d'autres sources dont « - celle qui a pour base le latin « *concomitans* » désignant le *compagnon de route* »<sup>27</sup>. Ces idées de partage, que ce soit de nourriture ou de route commune se retrouvent dans les écrits de Guy Le Bouëdec : « L'idée de marcher aux côtés de quelqu'un, ou de manger son pain avec lui, selon l'étymologie, est bien ancienne »<sup>28</sup>.

---

24 Ibid., p.229

25 Voir Extraits du document : le travail de fin d'études p.113

26 Guillaumin, C. in « Accompagnement et post modernité, Propos sur un praticien tragique » au colloque *L'Accompagnement et ses paradoxes, questions aux praticiens, scientifiques et politiques*. 22/23/24 mai 2003, Abbaye Royale de Fontevraud p. 2

27 Paul, M., 2004, *L'accompagnement : une posture spécifique*. Paris : L'Harmattan. p. 63

28 Le Bouëdec, G., 2002, « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », in *Éducation permanente*, n° 153, avril 2002. p. 13

### **3.1.2. L'évolution du sens du mot du Moyen-Âge à nos jours**

Dès le Moyen-Âge, nous retrouvons la notion de pèlerins qui cheminent « côte à côte ou s'accompagnant réciproquement. »<sup>29</sup> Puis, accompagner prend le sens « d'aller de compagnie »<sup>30</sup>, au sein des cours royales : « [...] les dames de compagnie avaient pour tâche de valoriser un personnage important tout en restant au second plan. »<sup>31</sup>

Plus tard, dans l'histoire, au XV<sup>e</sup> siècle, nous retrouvons cette notion dans le domaine musical. Récemment le terme d'accompagnement a fait son apparition tant en aéronautique militaire que dans les chemins de fer. Dans le premier cas, accompagner « consiste, pour l'aviation de chasse, à escorter, pour les protéger, les appareils de reconnaissance, de bombardement ou de transport » et dans le second, « le personnel d'accompagnement des trains [...] a pour mission de vérifier le bon fonctionnement du matériel roulant. »<sup>32</sup>

Ce n'est que depuis une trentaine d'années, que le terme d'accompagnement est largement utilisé, couvrant la plupart des domaines de la vie. Guy Le Bouëdec dans un article d'éducation permanente (2002) et Francis Danvers<sup>33</sup>, dans « Penser l'accompagnement adulte » évoquent ces domaines :

- L'accompagnement spirituel semble être la forme la plus ancienne d'accompagnement, même si, comme le souligne Guy Le Bouëdec, pendant longtemps, on a davantage parlé « de direction spirituelle ou de direction de conscience. »<sup>34</sup>
- L'accompagnement dans le domaine de la formation professionnelle continue des adultes touche à la fois des projets collectifs d'une équipe de travail et des projets individuels de personnes en insertion ou en reconversion.
- Le domaine socio-économique, avec l'émergence du management, voit apparaître diverses formes d'accompagnement des personnels.

---

29 Paul, M., 2004, *op cit.*, p.63

30 Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *L'accompagnement en éducation et en formation : un projet impossible*. Paris : L'harmattan. p. 23

31 Paul, M., 2004, *op cit.*, p.63

32 Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *op. cit.*, p. 24

33 Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J-Y. (sous la direction de), 2007, *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. p. 51

34 Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *op. cit.*, p. 26



- L'accompagnement dans le domaine éducatif scolaire s'intéresse autant aux différentes formes que peut revêtir la relation maître/élève qu'à la pédagogie employée.
- L'accompagnement des personnes en fin de vie, est un domaine récent d'intervention de soignants spécialisés (vingt ans environ). Guy Le Bouëdec souligne par ailleurs « qu'assister les mourants en fin de vie n'est pas, évidemment, une émergence récente »<sup>35</sup> mais que le mode de vie, plus urbain, ainsi que les conditions de travail ont conduit les familles et l'entourage à hospitaliser leurs proches en fin de vie.

Quels que soient les différents domaines où s'exerce la fonction d'accompagnement, il va être question d'une situation qui met en présence deux personnes : une va vivre l'accompagnement, va être le bénéficiaire, l'autre va l'exercer. La place de chacun des protagonistes est alors à clarifier.

« ... retenons, comme marque originelle de l'accompagnement, l'idée que celui-ci concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger. »<sup>36</sup>

Après un balayage concernant l'évolution du terme « accompagnement » au cours de l'histoire et après avoir repéré son ancrage dans le domaine de l'éducation, une recherche sur la signification du mot « accompagnement » et ses synonymes nous a semblé utile.

### **3.1.3. Les synonymes**

La recherche des synonymes du mot accompagner a été conduite à partir du dictionnaire des synonymes et contraires<sup>37</sup> et du dictionnaire « Hachette » multimédia<sup>38</sup>. Parmi un certain nombre, nous avons retenu dans ces deux dictionnaires ceux qui font sens pour nous en regard de notre pratique professionnelle : ce sont « conduire, escorter, guider, protéger, suivre ». Ils sont définis ainsi :

- conduire : mener, guider, diriger la marche ou des pas,

---

35 Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *op. cit.*, p. 45

36 Le Bouëdec, G., 2002, *op. cit.*, p. 14

37 Dictionnaire des synonymes et contraires, 1992, Henri Bertaud du Chazaud. Paris : Le Robert. 768 p.

38 Le Dictionnaire de la langue française in L'encyclopédie Hachette 2002 Hachette Multimédia.

- escorter : accompagner quelqu'un pour le protéger, le surveiller ou lui faire honneur,
- suivre : accompagner, escorter, venir avec,
- guider : conduire, montrer le chemin à, diriger, mener, mettre sur la bonne voie.

Maela Paul définit ces termes ainsi :

- « *conduire* : accompagner quelqu'un quelque part ;
- *guider* : accompagner (qqn) en montrant le chemin, en veillant à la marche ;
- *escorter* : accompagner pour guider, surveiller, protéger (ou honorer) en protégeant la marche »<sup>39</sup>.

Au vue des éléments de définition, accompagner renvoie à l'idée de cheminer ensemble, de faire route ensemble, à une relation entre deux personnes. Mais nous percevons que l'accompagnement revêt un sens différent, des nuances (selon que l'on se situe dans conduire, guider ou escorter), qui impliquent alors certaines postures. Il s'agit peut-être de naviguer entre « guider, conduire, suivre, escorter », en fonction des situations et en ayant clarifié les postures convoquées. « Le fait d'accompagner renvoie à l'idée de déplacement avec la visée d'être guide, de protéger, d'honorer... »<sup>40</sup>

Nous nous proposons de réaliser « cette navigation entre les mots » au travers d'écrits d'auteurs.

#### **3.1.4. Ce qu'en disent les auteurs**

Évoquer la relation à l'autre, nous a conduit à revisiter le « développement de la personne » de Carl Rogers.

Dans cet ouvrage, Carl Rogers tente de montrer en quoi certaines conditions nécessaires à ce qu'il appelle « l'apprentissage authentique en psychothérapie » peuvent être transposées et prendre sens quand elles sont appliquées à la pédagogie. Il prône le principe de la non directivité dans l'accompagnement de la personne c'est-à-dire l'aider, lui montrer le chemin, être à ses côtés, mais ne pas faire à sa place. On retrouve trois fondements essentiels dans cette pratique :

---

39 Paul, M., 2004, *op cit.*, p. 68

40 Guillaumin, C. *op cit.*, p. 2

- la considération positive inconditionnelle :

Il s'agit de reconnaître l'autre comme une personne humaine, croire en lui, prendre l'autre tel qu'il est, sans jugement. C'est « porter une attention chaleureuse au client. Une attention qui ne soit pas possession, qui ne demande aucune gratification personnelle. »<sup>41</sup>

Carl Rogers utilise le terme « d'acceptation » à la place de considération. Ce terme incarne l'idée qu'il faut accepter l'autre tel qu'il se donne à voir, avec l'expression de ses sentiments négatifs comme positifs.

- l'empathie :

Elle renvoie à la volonté d'entrer en compréhension avec l'autre. Elle consiste précisément à ne pas se mettre à la place, à ne pas faire « comme si », à tenter de comprendre l'autre, lui reconnaître ses capacités, sans jamais se mettre à sa place.

- l'authenticité

C'est être conscient des attitudes et des sentiments que l'on adopte, en tant qu'enseignant ou formateur, les reconnaître et les accepter afin qu'en toute lucidité, on accepte l'autre dans ce qu'il est, de différent et de singulier.

Carl Rogers avance l'idée que l'enseignant qui adopte cette attitude vis à vis des élèves, favorise l'apprentissage chez ces derniers :

« [...] l'enseignant qui peut accueillir avec chaleur, qui peut accorder une considération positive inconditionnelle, qui peut avoir de « l'empathie » pour les sentiments de crainte, d'attente et de découragement inclus dans la rencontre d'une nouvelle matière d'étude, aura fait beaucoup pour établir les conditions d'une véritable connaissance. »<sup>42</sup>

La question de l'accompagnement à l'acquisition d'une posture réflexive chez les étudiants infirmiers, au travers de la réalisation du mémoire professionnel, nous a conduit à porter attention à certaines formes de pratique d'accompagnement.

Maela Paul dans « L'accompagnement : une posture spécifique » et dans un article intitulé « L'accompagnement : une nébuleuse » fait l'inventaire des pratiques d'accompagnement qui existent, tels le *coaching*, le *counselling*, le conseil et consultance et le mentorat. Nous avons délibérément laissé de côté certaines autres formes telles que le compagnonnage, le tutorat, le parrainage et le sponsoring, estimant qu'elles ne concernaient pas directement notre étude.

---

41 Rogers, C., 1968, *Le développement de la personne*. Paris : Dunod. p. 204

42 Ibid., p. 208

- le *coaching*

Cette pratique concerne l'accompagnement de personnes en situation de travail qui cherchent à améliorer leurs performances professionnelles et personnelles, grâce à une modification de leur comportement. Cette pratique est caractérisée par un objectif à atteindre à partir d'un problème posé et centré sur le passage à l'action, avec l'idée d'analyse de cette action, permettant une correction en vue d'une amélioration. Cette idée d'entraînement pour anticiper l'action « mobilise tout particulièrement l'intelligence réflexive dans l'action »<sup>43</sup>. Le *coaching* apparaît alors comme un accompagnement au développement de la réflexivité permettant une plus grande autonomie des acteurs.

- le *counselling*

C'est une pratique dont le développement en France est lié à l'intérêt porté aux travaux de Carl Rogers.

« Son univers sémantique est celui du conseil et de l'aide, de la guidance et de l'assistance dans un processus de développement »<sup>44</sup>.

Cette approche psychologique centrée sur les ressources de la personne est née au début du 20<sup>ème</sup> siècle aux États-unis, pour faire contrepoids à l'approche médicale centrée sur la pathologie. A son origine, le counselling est pensé comme pratique d'orientation professionnelle, puis il devient peu à peu une démarche centrée sur la relation, la rencontre et l'écoute.

« Le *counselling* définit un type d'accompagnement à la fois psychologique, éducatif et social [...] La relation est centrée sur la personne (en relation avec elle même) et sur l'interaction »<sup>45</sup>.

- le conseil et consultance

Donner conseil consiste à donner son avis, non à décider.

« Le conseil suppose de s'impliquer ensemble sur une situation commune tout en conservant un rapport d'étrangeté l'un par rapport à l'autre. »<sup>46</sup>

Actuellement, la posture de conseil met en avant la relation entre deux personnes, s'inscrivant dans la durée, évoquant processus et cheminement. Elle tend à se généraliser et à faire passer au second plan celle du consultant expert, intervenant ponctuellement. Nous

---

43 Paul, M., 2004, *op. cit.*, p. 28

44 Paul, M., 2002, « L'accompagnement : une nébuleuse », in *Éducation permanente*, n ° 153, avril 2002, p. 44

45 Paul, M., 2004, *op. cit.*, p. 32

46 Paul, M., 2002, *op. cit.*, p. 46

retiendrons que la posture de conseil dans l'accompagnement peut se définir par :

« l'instauration d'une dimension relationnelle entre deux personnes considérées comme sujets-acteurs, adossée à une dimension temporelle prenant en compte le temps de maturation et l'inscription dans une histoire [...] »<sup>47</sup>.

- le *mentoring* ou mentorat

Il fait référence à l'idée que l'homme a besoin du contact des aînés, des anciens pour se développer. Le mentorat peut s'exercer dans des situations de formation par l'intermédiaire d'un directeur de mémoire par exemple.

« La relation mentorale se définit donc, sur une base de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle, comme une relation d'aide et d'apprentissage entre une personne d'expérience qui partage connaissance, expérience, idées et compréhension d'une organisation avec une personne moins expérimentée, disposée à tirer profit de ce partage. »<sup>48</sup>

L'auteur, après avoir identifié les synonymes du verbe « accompagner » s'appuie sur le fait qu'ils peuvent être employés avec un sens différent, en regard des registres sémantiques qu'ils évoquent :

- « à partir d'*escorter* se déploie le registre du soin, de la protection, de l'aide et de l'assistance,
- à partir de *guider* : le registre du conseil et de l'orientation,
- à partir de *conduire* : le registre de la direction, centré sur l'idée d'une conduite à tenir [...] »<sup>49</sup>

Quelles que soient les pratiques étudiées, une récurrence de termes se fait jour, permettant de dresser une typologie générale de l'accompagnement. Il instaure une relation entre deux ou plusieurs personnes, il est fait d'interactions :

« [...] il s'agit d'un processus d'influence personnelle, caractérisée par l'implication du professionnel et une alliance de travail réciproque basée sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode [...] »<sup>50</sup>

Il peut prendre la forme de conseil, d'aide, de guidance, d'écoute. L'accompagnement s'inscrit dans une temporalité et s'adapte en fonction des moments et des besoins des accompagnés, il n'a pas une forme unique, mais est susceptible d'en

---

47 Ibid., p. 46

48 Paul, M., 2004, *op cit.*, p. 43

49 Paul, M., 2004, *op cit.*, p. 68

50 Paul, M., 2002, *op. cit.*, p. 53

prendre diverses et d'en changer fréquemment :

« Le travail d'accompagnement réside donc dans la capacité à « jouer » ces différents registres, selon les personnes, au moment opportun et en fonction de l'objet du travail [...] reliant les protagonistes de la relation. »<sup>51</sup>

Quelle que soit la posture adoptée pour accompagner la personne au plus près de ses besoins et de son parcours, se profilent des principes fondamentaux ou fondateurs qui sont : une « attitude d'effacement, de mise en retrait, consistant à ne pas faire ni dire à la place de l'autre. »<sup>52</sup>

Pour Guy Le Bouëdec, accompagner est une posture, posture éducative, originale et singulière. Il existe d'autres postures, qui ne sont pas de l'accompagnement, que l'on exerce dans des fonctions d'éducation ou de formation, comme « diriger » qui renvoie à une fonction statutaire (enseigner, soigner, évaluer), comme « suivre » qui s'exerce dans le cadre d'une relation contractuelle (suivre un mémoire par exemple).

Cependant l'auteur précise qu'il existe peu de situations qui relèvent uniquement de l'accompagnement :

« Le plus souvent, l'accompagnement est un moment, une posture particulière dans une relation qui en appelle aussi d'autres, comme la direction, le suivi ou l'animation. »<sup>53</sup>

Accompagner, c'est à la fois « accueillir et écouter l'autre ; l'aider à discerner et à délibérer (dans le sens de participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit) ; cheminer avec sollicitude à ses côtés. »<sup>54</sup> Ce n'est pas une action ponctuelle, c'est au contraire un processus qui s'inscrit dans la durée. Pour cette raison, l'auteur affirme qu'accompagner ne peut équivaloir à « tenir conseil ». Cependant, Guy Le Bouëdec apporte quelques nuances lorsqu'il écrit :

« Le sens du processus d'accompagnement n'est sans doute pas très éloigné de celui de l'expression « tenir conseil » [...] On peut considérer que le « tenir conseil » est, comme on le verra [...] un moment d'accompagnement, du moins dans certaines situations. »<sup>55</sup>

Enfin, l'accompagnement ne peut s'exercer qu'au sein d'une institution, celle-ci

---

51 Paul, M., 2004, *op cit.*, p. 75

52 Paul, M., 2002, *op cit.*, p. 53

53 Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *op. cit.*, p. 153

54 Le Bouëdec, G., 2002, *op. cit.*, p. 18

55 Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *op. cit.*, p. 19

étant envisagée au sens d'organisation sociale avec des règles explicites :

« L'institution donne l'autorité pour accompagner, en même temps qu'elle fixe le cadre, les références et les médiations. »<sup>56</sup>

Le mandat explicité, les règles et modalités clarifiées, permettent de réduire la part laissée à l'initiative de chacun et ainsi de limiter les dérives.

Jean-Noël Demol, dans un article portant sur l'accompagnement professionnel et universitaire des étudiants<sup>57</sup>, présente une étude sur la perception de l'accompagnement par des étudiants en I.U.P.<sup>58</sup> des métiers de la formation. Il fait référence à Jean Clénet qui recense plusieurs fonctions d'accompagnement dont deux sont centrées sur l'aide à l'écriture du mémoire professionnel et l'aide à la présentation orale.

Cette formation bénéficie d'un double accompagnement, professionnel et universitaire. L'accompagnateur professionnel s'apparente davantage au tuteur ou au maître de stage. Nous choisissons de ne pas aborder cet aspect, notre étude portant sur l'accompagnement en centre de formation. L'accompagnateur universitaire est perçu par les étudiants comme une personne disponible, présentant des qualités d'accueil et d'écoute, attentif à chacun, susceptible de soutien et de confiance, capable de conseiller et d'aider tant sur le plan méthodologique que conceptuel.

Dans le cadre de l'accompagnement du mémoire, l'accompagnateur est vu comme une personne bienveillante sans être complaisante, une personne ressource (en fonction de ses compétences spécifiques), qui marche à côté, avec, mais ne montre pas le chemin, l'étudiant restant maître du chemin qu'il prend.

Cependant l'auteur envisage l'accompagnement tant en cours de la formation, que pour le mémoire, comme une activité complexe relevant quelquefois du paradoxe. En effet il faut à la fois :

« travailler le sens, [...] sans donner la direction, [...] partir de l'expérience sans s'y enfermer [...] la porter à un métaniveau de réflexion [...] travailler avec la personne sans être thérapeute, [...] »<sup>59</sup>

Tout en étant centré sur la personne, l'accompagnateur est « garant de la qualité du

---

56 Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *op. cit.*, p. 159

57 Demol, J-N., 2002, « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université », in *Éducation permanente*, n° 153, avril 2002. p. 131

58 Institut Universitaire Professionnalisé

59 Ibid., p 136

produit final sans intervenir dans le processus de production. »<sup>60</sup>

L'accompagnement est envisagé enfin, comme moyen au service de l'articulation théorie pratique, ici savoirs universitaires et savoirs professionnels, avec la perspective de produire du savoir, son propre savoir par l'intermédiaire du mémoire professionnel. Jean-Noël Demol pose alors la question de l'accompagnement et de l'autonomie laissée dans une perspective de production de savoir. Doit-on en tant que formateur ou enseignant, accompagner de manière rapprochée au risque d'être trop présent ou doit-on peu formaliser, « laisser faire » au risque de laisser s'installer une forme de découragement ?

Jean-Pierre Boutinet dans « Vulnérabilité et accompagnement de projet »<sup>61</sup>, décline l'accompagnement selon trois modes qui peuvent aller du conseil à la guidance en passant par le suivi. Selon l'auteur, le conseil s'apparente à l'accompagnement-visée qui s'effectue sur un mode « plus offensif et conquérant ». Cet accompagnement-visée se rapproche du *coaching* par son aspect offensif :

« L'accompagnement-visée, qui se rapproche de l'entraînement prôné par le *coaching*, se veut être un accompagnement vers l'atteinte de tel ou tel but : [...] une production, [...] la réussite à telle ou telle épreuve. »<sup>62</sup>

En revanche la guidance renvoie à l'accompagnement-maintien qui opère sur « le mode défensif et précaire. »<sup>63</sup>

Dans le conseil, l'accompagné garde l'initiative de la rencontre. Il décide de solliciter ou non l'accompagnateur selon un accord clair passé entre eux. Le suivi s'appuie sur un contrat stipulant et formalisant les modalités d'accompagnement. La guidance s'effectue sur la base d'un contrat très encadré de règles qui peut apparaître plus contraignant que celui utilisé dans le suivi. L'initiative des rencontres est laissée à l'accompagnateur. Ces trois modalités d'accompagnement jouent selon l'auteur sur « le paradoxe entre une affirmation d'autonomie et un apport d'étayages. » Ainsi, selon le mode d'accompagnement pouvons-nous aller du « laisser-faire » au nom du projet d'autonomie, à l'injonction paradoxale « soyez autonome ». Ces modes d'accompagnement engendrent également des postures spécifiques qui vont définir une méthodologie et une philosophie du projet d'accompagnement.

---

60 Ibid., p 137

61 Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J-Y. (sous la direction de), 2007, *op. cit.*, p. 30

62 Ibid., p. 29

63 Ibid., p. 29



Ainsi parler du « projet de » fait référence au conseil et « ancre la personne accompagnée dans son autonomie »<sup>64</sup>. La personne pilote son projet.

Parler du « projet avec » renvoie au suivi. La personne ressent le besoin d'un accompagnement plus cadré :

« ce suivi pourra s'apparenter dans certaines phases du projet ou à certains moments à un travail de coconstruction du projet accompagné : il s'agit de faire ensemble, sachant que l'on apprend et l'on conforte son autonomie dans l'action ou mieux dans la coaction. »<sup>65</sup>

Enfin, dans le « projet pour » l'accompagnateur prend l'initiative de manière plus ou moins ponctuelle du projet d'accompagnement qui pour un temps peut être fragilisé. Cette posture évoque la guidance :

« la personne accompagnatrice se substitue de façon exceptionnelle à la personne accompagnée pour la guider... »<sup>66</sup>

Dans cette approche et en référence à la recherche sur les synonymes, il nous semble que l'accompagnement de conseil renvoie à l'idée de marcher à côté, d'escorter, de protéger, alors que l'accompagnement de guidance est employé dans le sens de conduire, diriger.

Ne pas se mettre à la place de l'autre, ne pas se substituer à lui, l'accompagner sur le chemin qui est le sien, nous conduisent à visiter la notion d'éthique dans l'accompagnement.

### **3.1.5. Éthique de l'accompagnement**

La place de l'éthique en formation et plus précisément de l'éthique de l'accompagnement en formation renvoie à la question du respect de la personne et de l'autonomie du sujet.

Il nous a paru nécessaire de clarifier le terme éthique en regard de la morale. Nous nous sommes référée aux écrits de Paul Ricoeur (1990), relatés dans l'article de Jean-Noël Demol<sup>67</sup>. L'éthique relève de la personne, de ses choix, de ce qu'elle juge bon de faire, alors que la morale relève des normes sociales. « Schématiquement, l'éthique relève de soi, de ses références (autoréférences) et la morale s'impose hors de soi (hétéroréférence). »<sup>68</sup>

---

64 Ibid., p. 37

65 Ibid., p. 38

66 Ibid., p. 39

67 Demol, J.-N., 2002, *op. cit.*, p. 140

68 Ibid., p. 140

L'accompagnement en formation, dans une perspective éthique, doit avoir pour but de permettre à l'autre d'accéder à une plus grande autonomie, avec le souci de l'accepter tel qu'il est, de l'encourager dans ses choix et de « stimuler sa capacité à délibérer\* ». »<sup>69</sup> Pour nous le sens du mot délibérer se rapprochera de celui évoqué par Alexandre Lhôtellier, c'est-à-dire la « capacité à délibérer pour agir et ce, en groupe, à travers une réunion de gens qui échangent. »<sup>70</sup>

Guy Bourgeault dans *Éducation permanente* (2002) écrit que la relation d'accompagnement en formation doit s'établir, d'un point de vue professionnel, dans le respect de la juste distance :

« [...] la relation interpersonnelle évoquée [...] étant faite de distance en même temps que de proximité [...] c'est que la responsabilité de sa qualité propre incombe d'abord et avant tout au professionnel. »<sup>71</sup>

Respecter l'autonomie du sujet, c'est lui permettre par la relation qui se sera établie de pouvoir décider de l'orientation qu'il souhaite donner à sa vie, en étant là, à ses côtés, attentif sans imposer. Poser la question de l'éthique conduit l'auteur à s'interroger sur les pratiques d'accompagnateur :

« La personne qui accompagne n'est ni un guide ni un organisateur du voyage, « gentil » (le GO du Club Med.) ou non. Elle doit agir « en second » et seconder parfois, sans décider cependant pour l'autre du chemin à prendre. Accompagner, faire route avec et pourtant rester un peu en retrait, lucide, attentif... Accompagner : faire route avec quelqu'un sur un chemin qui n'est pas le sien, mais celui de l'autre, avec la conscience que l'on n'ira pas, finalement où l'autre ira. »<sup>72</sup>

Guy Le Bouëdec pose le principe de l'autonomie comme un principe éclairant et structurant de l'accompagnement :

« Adopter l'autonomie comme principe éthique c'est considérer que chaque personne, moi-même naturellement, mais aussi l'autre, est imputable, responsable. »<sup>73</sup>

La notion de responsabilité des deux protagonistes, une certaine co-responsabilité en quelque sorte, instaure une « égalité des droits »<sup>74</sup> même s'il y a une « disparité de place,

---

\* Capacité à délibérer, ou encore vertu morale de l'intelligence pratique, ou *phronésis* (Vaillant, 1993)

69 Ibid. p. 141

70 Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J-Y. (sous la direction de), 2007, *op. cit.*, p. 109

71 Bourgeault, G., 2002, « Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation », in *Éducation permanente*, n° 153, avril 2002. p. 225

72 Ibid. p. 226

73 Le Bouëdec, G., 2001, « Une posture éducative fondée sur une éthique », in *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril 2001. p. 19

74 Ibid., p. 19

de position. »<sup>75</sup>

Mireille Cifali pose la question des pièges et dérives de l'accompagnement. Ne pas imposer, laisser priorité aux projets de l'autre, s'effacer, ne pas être dans un projet pour l'autre est une noble ambition, à condition de ne pas le laisser s'enfermer dans une situation dont il ne peut sortir seul, à condition aussi de ne pas nier ni ce que nous sommes ni nos convictions.

« Si accompagner ne signifie pas l'annulation de ce que « je suis » au profit unique de l'autre, n'aboutit pas au renoncement de nos convictions, à l'effacement de notre place et du débat, alors oui, le terme accompagnement peut être intéressant à filer. »<sup>76</sup>

### **3.1.6. Synthèse**

Au travers de cette revue d'auteurs, l'accompagnement nous est apparu une posture spécifique qui peut cependant être exercée à l'occasion de fonctions identifiables :

« L'accompagnement serait donc une autre manière d'exercer des pratiques par ailleurs techniquement définies.

On ne trouvera donc de l'accompagnement que si l'on place quelque chose comme une *posture* spécifique au centre de ces actions. »<sup>77</sup>

La centration sur la personne, l'attention, l'authenticité dans la relation et la considération inconditionnelle de l'autre sont des principes centraux.

L'accompagnement pose la question du sens pour la personne au travers de l'interaction accompagnateur/accompagné qu'Alexandre Lhôtellier appelle aussi la relation dialogique :

« Le dialogique ne signifie pas être d'accord mais au moins de respecter les différences et même de les rendre créatrices. C'est la parole partagée qui devient la terre commune d'un changement possible. »<sup>78</sup>

Penser l'autonomie du sujet comme étant au cœur de la pratique d'accompagnement, c'est poser la question du rapport au temps, du processus et du « chemin qui se fait en marchant »<sup>79</sup> :

« Cheminer, c'est se conduire. C'est à la fois se frayer un chemin, pouvoir s'y tenir, « tenir la route », savoir changer d'allure, se reposer, continuer,

75 Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J-Y. (sous la direction de), 2007, *op. cit.*, p. 150

76 Cifali, M., 2001, « Accompanyer : quelles limites ? », in *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril 2001. p. 16

77 Paul, M., 2004, *op cit.*, p. 79

78 Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *op. cit.*, p. 189

79 « Le chemin se fait en marchant » poème d'Antonio Machado poète espagnol (1875-1939)

aller au bout, etc.

Le cheminement, c'est l'épreuve du chemin vers soi, de la marche dans la durée, autant que la réalisation de tâches. Mais la voie de la marche dans la durée n'est jamais tracée d'avance. »<sup>80</sup>

A l'issue de cette recherche se pose alors la question des contraintes dans le cadre de la formation et peut-être du paradoxe d'un accompagnement dans une logique de résultats à atteindre (obtention d'un diplôme) à l'intérieur d'une limite temporelle.

Ce travail inachevé d'exploration du concept d'accompagnement ne nous permet pas d'avoir à ce jour une définition précise, mais au contraire une pluralité d'approches, dessinant un objet dont les bords restent encore flous, nous laissant certes dans l'incertitude, mais en même temps dans la conviction que questionner sa pratique est essentiel dans la fonction d'accompagnement en formation.

Cette fonction exercée dans le cadre de la formation infirmière, nous conduit à aborder le deuxième volet de notre recherche à savoir : un dispositif de formation en alternance permettant de développer une démarche réflexive chez les étudiants en soins infirmiers.

## **3.2. L'alternance**

L'histoire de la formation infirmière s'est structurée autour de l'alternance, bien que le terme n'apparaisse pas dans les programmes officiels.

### **3.2.1. Historique de la formation infirmière**

La formation infirmière s'est construite depuis son existence autour d'une alternance entre « périodes d'apprentissage à l'hôpital et périodes de cours dans l'école. »<sup>81</sup> Jusqu'après la seconde guerre mondiale, une grande place était laissée à l'apprentissage des pratiques professionnelles sur le terrain et l'apport théorique était assez rudimentaire. La formation était essentiellement pratique, au lit du malade.

L'alternance comme « dispositif pédagogique qui allie un système d'étude (l'école) et un système d'action (le milieu de travail) »<sup>82</sup> apparaît dans le programme des études de 1951. La formation en deux ans (commune pour la première année aux élèves infirmiers,

---

80 Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *op. cit.*, pp. 190-191

81 Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *op. cit.*, p. 71

82 Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *op. cit.*, p. 20

assistants sociaux et sages-femmes) est dispensée pour moitié en stage le matin (formation pratique) et pour moitié l'après-midi à l'école (formation théorique). Les enseignements n'ont pas grand lien entre eux. L'enseignement théorique est essentiellement axé sur l'aspect médical, il comporte peu d'apports en soins infirmiers. L'école et le terrain de stage fonctionnent en parallèle, ne se rencontrent pas. Il s'agit là, tel que l'écrit Gil Bourgeon d'une alternance juxtapositive :

« deux périodes d'activité différente : l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles »<sup>83</sup>.

Au programme de 1961, entièrement dédié à la formation infirmière, succède celui de 1972. La durée des études passe de 24 à 28 mois d'études. Pour la première fois, une partie importante du programme est consacrée aux soins infirmiers. Le programme « n'est plus construit en termes de pathologies mais bien de soins infirmiers »<sup>84</sup> et il envisage « la collaboration étroite qui doit exister entre les équipes enseignantes et soignantes afin de maintenir l'unité de la formation, [...] »<sup>85</sup> Certaines périodes de l'année prévoient des périodes de stages de quatre semaines permettant une immersion dans le monde du travail. Cependant, le modèle dominant est le modèle applicatif. Le terrain de stage n'est pas considéré comme lieu de construction de savoir. L'élève applique en stage des savoirs théoriques et des techniques de soins vues à l'école. Dans cette approche, l'action ne produit pas de savoir particulier.

Le programme de 1979 prévoit l'allongement de la durée des études de 28 à 33 mois afin de permettre la reconnaissance du diplôme d'État au niveau européen. Il introduit la notion de projet pédagogique, reconnaissant ainsi l'autonomie des écoles et « officialise la reconnaissance du rôle propre, l'enseignement de la démarche de soins et l'introduction des sciences humaines. »<sup>86</sup> Une réflexion sur les soins infirmiers et les connaissances à transmettre s'amorce.

Le programme de 1992 toujours en vigueur à ce jour, mérite de s'y attarder car il représente le contexte de notre étude.

---

83 Bourgeon, G., in Lerbet, G., 1993, « Alternance et cognition », in *Éducation permanente*, n° 115, février 1993. p. 69.

84 Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *op. cit.*, p. 25

85 Ibid., p. 25

86 Ibid., p. 27

### 3.2.2. Contexte législatif

Le texte de 1992 allonge la durée des études à 37,5 mois et entérine la suppression de la formation d'infirmier psychiatrique au profit d'une seule formation d'infirmier sanctionnée par un diplôme d'État. L'école devient I.F.S.I., les élèves obtiennent le statut d'étudiant.

Le texte officiel détermine la durée de la formation qui se décompose ainsi :

- 2 240 heures d'enseignement théoriques obligatoires
- 140 heures de suivi pédagogique
- 2 380 heures de stage

soit un total de 4 760 heures.

Il présente la finalité de la formation :

« La finalité de la formation est de permettre à l'infirmier d'assumer chacun de ses rôles en tenant compte notamment des aspects éthiques et juridiques de son engagement professionnel. »<sup>87</sup>

La formation se caractérise par un enseignement théorique modulaire réalisé en centre de formation :

« Ces modules permettent également aux étudiants tout au long des études d'acquérir les compétences nécessaires pour remplir efficacement le rôle de formation, d'encadrement, d'organisation et de gestion dévolu à l'infirmier. »<sup>88</sup>

L'enseignement clinique, c'est-à-dire au lit du malade, en situation réelle, apparaît dans les textes et est assuré par le biais du stage :

« Les stages constituent au sein de la formation un temps d'apprentissage privilégié d'une pratique professionnelle par la possibilité qu'ils offrent de dispenser des soins infirmiers. »<sup>89</sup>

Il est à noter que « **l'organisation des stages** relève de la compétence des I.F.S.I. en collaboration avec les responsables des structures d'accueil. »<sup>90</sup>

Basé selon le texte officiel sur l'accompagnement des étudiants et leur développement personnel, le suivi pédagogique « signifie bien la recherche de la « centration » sur l'apprenant en tant qu'individu singulier. »<sup>91</sup>

87 Annexe à l'arrêté du 23 mars 1992 modifié, modifiée par l'annexe à l'arrêté du 28 septembre 2001. Programme des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier et d'infirmière. p. 36

88 Ibid., p. 37

89 Ibid., p. 40

90 Ibid., p. 41

91 Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *op. cit.*, p. 32

L'élaboration du projet pédagogique en référence au programme d'études et au référentiel métier est laissé à l'initiative des équipes pédagogiques. La rédaction du projet est alors l'occasion de rappeler les valeurs qui fondent la formation et d'en donner la traduction au travers du dispositif.

La réécriture voici quelques années du projet pédagogique<sup>92</sup> de l'institut a permis de faire apparaître l'alternance comme élément fondateur de l'ingénierie de formation :

« La formation établit ses fondements sur une philosophie humaniste et une analyse systémique des événements. Elle a pour but : la construction de l'identité professionnelle dans une logique d'alternance. »<sup>93</sup>

Donner sens à une logique d'alternance, au travers d'un dispositif pédagogique centré sur l'apprenant et permettant la construction d'une professionnalité infirmière nous conduit en premier lieu à repérer au travers d'écrits d'enseignants-chercheurs, ce que signifie l'alternance.

### **3.2.3. L'alternance : savoirs théoriques et savoirs d'action**

Dans un premier temps nous nous sommes appuyée, d'une part sur des écrits professionnels et d'autre part sur des auteurs dont les travaux ont servi de base à la réflexion menée autour de la réécriture du projet pédagogique.

#### **a) Savoirs savants et savoirs d'action**

Annie Goudeaux chargée d'enseignement en sciences de l'éducation à Genève définit l'alternance comme :

« d'une part, la reconnaissance et l'institutionnalisation de l'existence de savoirs différents : les savoirs savants et les savoirs de l'action. Ce qui différencie ces savoirs, c'est qu'ils ne sont pas de même nature :

- du côté des savoirs savants, il s'agit de savoirs construits à partir de l'observation du monde, ils sont formalisés et formalisables, ils sont généralisables, ils sont stables ;
- du côté des savoirs d'action, il s'agit de savoirs non formalisés, difficiles à dire et à décrire pour l'opérateur, très fortement enracinés dans le corps, ils sont singuliers, instables, labiles ;

d'autre part, reconnaître les vertus apprenantes de l'action : on apprend en faisant et faire développe l'intelligence pratique. »<sup>94</sup>

---

92 Voir Annexe Projet pédagogique (Extrait) p.109

93 Ibid., p.109

94 Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *op. cit.*, p. 77

La conception du lien entre les savoirs et du statut de l'un par rapport à l'autre va être à l'origine de différents modèles à partir desquels se construisent des dispositifs d'alternance.

Dans le modèle dissociatif les deux lieux (école, terrain) fonctionnent de manière cloisonnée, en parallèle : chaque lieu produit des savoirs distincts, qui ne se rencontrent pas, « il existe une séparation de lieux, de temps, d'acteurs. »<sup>95</sup>

Dans le modèle dit applicationniste, le stage n'est pas un lieu de production de savoirs, mais un lieu d'application de savoirs théoriques et procéduraux vus à l'école.

Ces deux modèles peuvent être classés, selon l'auteur dans une alternance juxtapositive.<sup>96</sup>

Les savoirs savants et savoirs d'action ont été abordés également par Gérard Malglaive. Il ne parle pas de savoirs savants mais de connaissances formalisées qui regroupent :

- les connaissances théoriques :

« les connaissances théoriques ont pour vocation de dire ce qui est et non ce qu'il faut faire de ce qui est, ni comment il faut le faire. La connaissance du réel et de son fonctionnement permet d'anticiper l'action en l'exerçant d'abord en pensée, sur les modèles formalisés que fournissent les connaissances théoriques. »<sup>97</sup>

- les connaissances techniques :

« elles sont toutes tournées vers l'action à laquelle elles fournissent leurs procédures.

Parce qu'elles plongent leurs racines dans l'action, les connaissances techniques y puisent les moyens de mettre au point les procédures calculées, de les rectifier et de les compléter à la faveur d'une confrontation directe avec le réel dans toute sa complexité. »<sup>98</sup>

Les connaissances techniques renvoient au savoir-faire, c'est-à-dire à ce qui est appris et expérimenté dans la réalisation concrète. Elles concernent l'application, la mise en œuvre des procédures.

---

95 Ibid., p. 78

96 Gil Bourgeon, in Lerbet, G., 1993, « Alternance et cognition », in *Éducation permanente*, n° 115, février 1993. p. 69, définit l'alternance juxtapositive comme « deux périodes d'activités différentes : l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles. »

97 Malglaive, G., 1994, « Alternance et compétence » in *Cahiers pédagogiques*, n° 320, janvier 1994. p. 26

98 Ibid., p. 26



- les connaissances méthodologiques :

« proposent, quant à elles, les procédures de conduite de l'action [...] Inséparables en pratique des connaissances techniques, les connaissances méthodologiques disent comment « il faut s'y prendre »<sup>99</sup>

Elles sont également appelées savoir procédural. Elles recouvrent le domaine des protocoles, des méthodes de travail.

Ces connaissances formalisées n'ont de sens qu'adossées à la pratique :

« Cette dernière est en effet génératrice d'un savoir particulier, irréductible aux deux autres mais ayant vocation à se transformer en eux : le savoir pratique. »<sup>100</sup>

Le savoir pratique est un savoir non formalisé, issu de l'expérience :

« Ce savoir rend compte de ce que les autres savoirs ne prennent pas en considération pour assurer la pertinence de leurs énoncés. Il comble [...] les mille détails du fonctionnement versatile du réel qui souvent font échec à l'action. »<sup>101</sup>

L'ensemble de ces connaissances articulées entre elles constitue ce que Gérard Malglaive appelle « le savoir en usage », autre nom pour nommer la compétence.

Nous avons vu que la conception du lien hiérarchique entre les différentes classes des savoirs (qu'ils soient nommés savoirs savants, formalisés, savoirs d'action ou pratique) a une incidence sur les types de dispositifs mis en place.

Des deux modèles envisagés par Annie Goudeaux ressort l'idée que les savoirs théoriques relèveraient de l'école et la pratique du stage. Cette conception n'est pas sans évoquer le paradigme des sciences appliquées où le savoir se situe uniquement du côté de la science, des savants qui conçoivent le travail et où, de l'autre côté, se situent les professionnels qui appliquent et exécutent les tâches. Ce modèle ne fonctionne plus dès lors que

« des notions comme celles de travail, d'expérience, de compétence apparaissent. »<sup>102</sup>

Envisager la formation sous l'angle de la compétence, c'est envisager qu'il existe « dans l'exercice de l'activité professionnelle, des savoirs produits par l'intelligence

---

99 Ibid., p. 26

100 Ibid., p. 26

101 Ibid., p. 26

102 Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *op. cit.*, p. 79

humaine aux prises avec la résistance du réel [...] »<sup>103</sup>

Annie Goudeaux avance l'idée que dans un dispositif d'alternance, chacun des deux lieux (école, terrain de stage) doit être considéré comme « un environnement constitué de théorie et de pratique. »<sup>104</sup>

Ces deux types de savoirs sont liés. Si la théorie permet de conceptualiser la pratique, de passer du particulier au général, c'est à partir de la pratique - prise dans un sens large - que la théorie s'élabore.

Il est donc de la responsabilité de l'école de faire de l'alternance intégrative<sup>105</sup>, afin de permettre à l'étudiant ou l'élève d'articuler théorie et pratique. Annie Goudeaux tout comme Philippe Perrenoud (*Alternance et complexité en formation* : 2001) affirment que cette mise en lien peut se faire aussi bien sur le terrain - au lit du patient - que dans une salle de cours à l'institut de formation.

Dans le cadre de la formation infirmière, il est également de la responsabilité de l'institut de formation de transmettre le travail prescrit. En effet, face à un exercice professionnel soumis à des exigences de sécurité, les procédures de soins se sont développées, avec la prescription « forte » de s'y conforter. Le tuteur infirmier engage aussi pleinement sa responsabilité dans l'encadrement des stagiaires.

« Un tuteur infirmier ne peut accepter une approche par tâtonnements et essais-erreurs de l'étudiant, car le mauvais geste d'un étudiant peut avoir des conséquences dramatiques. »<sup>106</sup>

La notion de travail prescrit a été mise en évidence par les ergonomes. Ils différencient le travail sous deux aspects : le travail prescrit et le travail réel.

---

103 Ibid., p. 79

104 Ibid., p. 79

105 Bourgeon, G., in Lerbet, G., 1993, *op. cit.*, p. 70 définit l'alternance copulative (proche de l'alternance intégration) comme la « compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatifs. » Georges Lerbet précise dans ce même article : « Dans cette situation, le système (éducatif) institué a perdu une partie de sa puissance de contrôle sur les acteurs et les réseaux de relations [...] Cet institué minimisé gère peu d'informations : son pouvoir se limite à organiser le temps et l'espace de la formation (sessions, stages) [...] Il a du pouvoir sur l'évaluation somative [...] la maîtrise de la situation d'alternance est largement transférée aux acteurs eux-mêmes [...] ».

Malglaive, G., 1994, *op. cit.*, p. 28. Gérard Malglaive parle d'alternance intégrative et la définit ainsi : « Plus que dans l'articulation des contenus des deux modalités de formation, l'alternance intégrative se joue dans la concertation permanente des acteurs qui conserve[nt] chacun leur spécificité et leur zone d'autonomie parce que l'un et l'autre obéissent à leur logique propre. Et cette concertation a un objet unique et permanent : l'élève. »

106 Auziol, E. et Bourret, P., 2001, « Complexité des situations et discours simplificateurs », in Lhez, P., Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *Alternance et complexité en formation*. Paris : Seli Arslan. p. 60

b) Travail prescrit, travail réel

Le travail prescrit renvoie aux protocoles, aux conduites à tenir, aux procédures. Il précise l'organisation et la répartition des tâches entre les différents intervenants ou opérateurs. La tâche définit ce que la personne occupant un poste de travail doit faire à priori, elle relève du domaine prescrit. Le travail réel désigne ce qui a été fait par la personne, l'activité réalisée en regard des objectifs fixés par la tâche.

Guy Jobert, ergonomiste, s'est intéressé à l'écart entre travail prescrit et travail réel. Il tient selon lui à deux raisons. D'une part les procédures ou modes d'emploi se réfèrent à :

« des situations théoriques, standardisées et stabilisées, alors que les situations réelles rencontrées par les travailleurs sont infiniment variables et soumises à des aléas. »<sup>107</sup>

et d'autre part,

« il existe une différence de nature entre le discours produit sur la réalité par les scientifiques ou les technologues et ce que les travailleurs expérimentent lorsqu'ils doivent concrètement intervenir sur cette réalité. »<sup>108</sup>

Travailler, exercer l'activité n'est jamais le reflet de la tâche. Travailler, c'est faire face à l'imprévu, s'adapter, prendre des décisions. Le travail prescrit n'envisage jamais la variété des situations rencontrées par l'opérateur, mais une situation standard, hors d'un contexte et qui par définition, ne se rencontre que rarement.

« Travailler ne consiste jamais en une pure exécution de normes antécédentes mais exige de la part des opérateurs une mobilisation de l'intelligence, de l'invention, de la prise de décision, soit pour rendre les règles applicables malgré la singularité des situations, soit pour pallier leur manque ou leur inadéquation. »<sup>109</sup>

Cette capacité à mobiliser un savoir et à agir en situation - qui rappelle la notion de « savoir caché dans l'agir professionnel » décrit par Donald Schön - est ce que Guy Jobert nomme comme « l'intelligence au travail ou l'intelligence pratique ». Le modèle de cette intelligence fait référence à *Mètis*, divinité de la Grèce ancienne.

« La *mètis* vise l'efficacité pratique dans le rapport de l'homme à la réalité »<sup>110</sup>.

---

107 Jobert, G., 1999, « L'intelligence au travail », in Carré, P., Caspar, P. (sous la direction de), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod. (rééd. 2004). p. 352

108 Ibid., p. 352

109 Ibid., p. 353

110 Ibid., p. 354

Cette intelligence de l'action est appelée « ruse » car elle s'attache selon l'auteur « davantage à l'obtention du résultat qu'à la façon dont elle l'obtient. »<sup>111</sup> Cette intelligence pratique est également une « intelligence du corps, [...], elle est à l'œuvre spontanément chez tout être humain lorsqu'il est confronté à quelque chose qu'il doit résoudre[...] »<sup>112</sup>

Selon Guy Jobert, la compétence renvoie à cette intelligence pratique, à l'ingéniosité au travail. Elle est par définition singulière et non formalisable.

Elle ne peut donc pas s'enseigner. La question qui se pose alors pour le formateur, n'est pas tant de savoir comment transmettre des savoirs formalisés, mais plutôt, comment accompagner l'émergence et le développement de compétences chez le formé à partir de situations concrètes vécues par lui.

Organiser la formation autour des compétences nécessite de la part des formateurs une approche centrée sur l'activité réelle et pas uniquement sur la tâche prescrite. Il s'agit « d'articuler, en les différenciant, savoirs théoriques et savoirs pratiques [...] »<sup>113</sup>. Dans ce type de formation, le formateur aide le formé à mettre en mots son activité, afin de lui permettre de s'en distancier, d'apprendre de cette action située, d'en dégager le sens.

Enfin pour que cette articulation théorique-pratique prenne sens, les auteurs (A. Goudeaux et G. Jobert) proposent d'instaurer d'autres dispositifs à l'intérieur du dispositif de l'alternance. Ils peuvent prendre l'aspect :

- de séances d'analyse de pratiques où une situation est analysée et éclairée par des concepts théoriques. C'est une démarche qui va du particulier au général et qui sert à modéliser l'action.
- de séances de « mise en mots de son expérience ». C'est une forme « d'apprentissage générée par la narration de l'action et la réflexion qui suit celle-ci. »<sup>114</sup>

Mais pour André Geay, penser l'articulation théorie-pratique ou l'articulation des apprentissages formels et expérientiels comme formatif n'a rien d'automatique. Pour cela il est nécessaire d'envisager l'alternance comme un système interface entre l'école et l'entreprise.

---

111 Ibid., p. 354

112 Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *op. cit.*, p. 76

113 Jobert, G., 1999, « L'intelligence au travail », in Carré, P., Caspar, P. (sous la direction de), *op. cit.*, p. 360

114 Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *op. cit.*, p. 81

### 3.2.4. L'alternance : approche systémique

L'alternance, dans son évolution récente a une double fonction :

- « *une fonction économique d'adaptation* à l'entreprise par développement de compétences dites [...] « d'employabilité » parce qu'elles sont d'ordre personnel ou relationnel et non purement technique [...] »
- *une fonction pédagogique de qualification* par intégration de la formation en entreprise à l'acquisition des savoirs et savoir-faire de la compétence[...] »<sup>115</sup>

Ces deux fonctions ne sont pas forcément présentes dans tous les dispositifs relevant de l'alternance.

Le Haut Comité Éducation-Économie définit l'alternance comme une « formation en deux lieux et en co-responsabilité »<sup>116</sup> L'entreprise et le centre de formation assurent la responsabilité conjointe d'une même formation. Il faut que les deux systèmes s'engagent dans un projet commun de formation.

Georges Lerbet définit l'alternance comme : « Une formation à temps plein et à scolarité partielle, associant au moins deux lieux de formation. »<sup>117</sup>

La conception de l'alternance d'André Geay est « celle d'une intégration complète de ces deux fonctions dans un *système interface entre le travail et l'école.* »<sup>118</sup> « L'interface c'est ce qui rompt le face à face, c'est le système qui met en relation deux autres systèmes. »<sup>119</sup>

Le système travail et le système école répondent à deux logiques contradictoires voire paradoxales selon l'auteur, qui sont mises en relation dans le système de l'alternance. A l'intérieur de ce système, l'élève ou l'étudiant « développe des rapports aux savoirs et des stratégies d'apprentissage bien spécifiques et y réalise finalement des apprentissages différents qu'il devra concilier. »<sup>120</sup>

#### a) L'alternance comme système interface

Dans le *système travail*, l'élève va mettre en œuvre ce qu'il a appris à l'école, va vouloir appliquer « comme on lui a appris à l'école ». Or, cela ne se passe rarement

« [...] comme on l'a appris à l'école car la réalité professionnelle est

---

115 Geay, A., 1998, *L'école de l'alternance*. Paris : L'harmattan. p. 33

116 Haut Comité Éducation-Économie, Revue Alternance n°3, octobre, 1988

117 Lerbet, G., 1995, *Bio-cognition, formation et alternance*, L'harmattan, p. 159

118 Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 34

119 Geay, A., 1991, « L'alternance éducative », in *Actualité de la formation permanente*, n ° 115, 1991. p. 8

120 Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 34

toujours interdisciplinaire et plus complexe que les modèles. »<sup>121</sup>  
« Dans le système travail fonctionne une logique de production qui est une logique de mise en œuvre des savoirs dans des pratiques. »<sup>122</sup>

Cette logique de production admet peu l'erreur. Il est à noter que dans la formation en soins infirmiers, l'apprentissage par essai-erreur dans le cadre du stage est difficilement envisageable compte tenu des règles de sécurité qui prévalent et de la responsabilité qui incombe aux soignants.

Dans le *système école*, la logique est celle de la transmission des savoirs. L'enseignement disciplinaire prévaut. Il gomme « les incertitudes de la recherche, simplifie pour mieux faire comprendre. »<sup>123</sup>

L'élève ou l'étudiant est contraint de composer avec ces deux logiques, pour apprendre.

« L'apprentissage est un processus de construction de savoir et non une simple accumulation de données qui s'empileraient comme des briques. »<sup>124</sup>

Pour tirer parti de ce processus en construction, l'élève doit transférer ses acquisitions d'un lieu de formation à un autre. C'est au niveau du transfert que s'opère l'apprentissage et c'est la capacité à transférer de l'élève qui doit mobiliser l'intérêt dans l'alternance..

Présenter les deux logiques (système travail/ système école), de cette manière peut sembler excessif et caricatural, A. Geay précise que ce qui l'intéresse :

« c'est que ce conflit de logiques structure les représentations de chaque lieu et se traduit par une opposition théorie/pratique. »

En effet, l'alternance se résume souvent à deux lieux, deux temps de formation, différents, complémentaires et fonctionnant de manière parallèle (ce fonctionnement est à rapprocher de l'alternance juxtapositive décrite par Gil Bourgeon, qu'André Geay appelle également fausse alternance) :

- l'un où l'on apprendrait la pratique en entreprise « selon la logique de la production »<sup>125</sup>

---

121 Ibid., p. 35

122 Geay, A., 1991, *op. cit.*, p. 8

123 Ibid., p. 8

124 Ibid., p. 7

125 Ibid., p. 8

- l'autre où l'on apprendrait la théorie à l'école « selon la logique de formation »<sup>126</sup>

Envisager l'alternance du point de vue de l'articulation théorie-pratique, risque d'opposer inutilement le savoir scientifique (ou savoir savant) au savoir pratique.

*b) La notion de rapport au savoir*

Bernard Charlot n'oppose pas ces deux types de savoir, mais pose la question de « qu'est-ce qu'un savoir pratique, sinon un savoir qui éclaire la pratique ? C'est ce savoir de la pratique qui est à la fois théorique et pratique et qu'on appelle savoir technique. »

Le savoir scientifique peut être nécessaire et utile pour éclairer la pratique et inversement la pratique permet au savoir scientifique de se développer. Il est vain de vouloir les dissocier.

Bernard Charlot s'interroge sur les rapports entre savoir et pratique et envisage la question des savoirs sous l'angle du rapport spécifique au savoir car dit-il « le transfert (élément central du processus d'apprentissage) est dépendant *du rapport au savoir produit par la situation d'apprentissage, car " il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir. " »*<sup>127</sup>

Il pose la question du rapport au savoir sous l'angle du rapport d'un sujet apprenant à un objet qui est le savoir. Ce rapport passe par le langage, car il « permet au savoir d'acquérir le statut d'objet. »<sup>128</sup>

Le savoir dans le cas du rapport pratique au savoir est utilitaire, il permet de résoudre des problèmes. C'est un savoir d'usage, il n'a pas besoin d'être dit :

« [...] **le savoir vaut par ce qu'il permet de faire** ; il prend son sens dans l'action. Ainsi le langage ne vaut que comme instrument de communication et non comme outil de conceptualisation. »<sup>129</sup>

Le savoir dans le cas du rapport théorique au savoir se suffit à lui-même, il n'est pas adossé à une pratique :

« Ce système repose évidemment sur le langage qui donne au savoir un statut d'objet directement transmissible. [...] le savoir ne vaut pas seulement

---

<sup>126</sup> Ibid., p. 8

<sup>127</sup> Charlot, B., in Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 41. Bernard Charlot définit le rapport au savoir comme « *le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* (parce que né inachevé). (B. Charlot, 1997)

<sup>128</sup> Charlot, B., « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », in *Éducation permanente*, n° 115, février 1993. p. 17

<sup>129</sup> Geay, A., 1989, « Stratégie d'apprentissage et stratégie d'enseignement en système de formation alternée », in *Actualité de la formation permanente*, n° 106, 1989. p. 9

par ce qu'il permet de faire, mais aussi **par ce qu'il permet de dire.** »<sup>130</sup>

En regard de son rapport au savoir, l'apprenant développe des stratégies d'apprentissage spécifiques.

Selon André Geay, le rapport pratique au savoir engendre des « stratégies d'utilisation du savoir »<sup>131</sup> L'apprenant cherche à savoir à quoi sert ce qu'il apprend. Il est dans une démarche de production de savoir. Il a besoin de comprendre l'utilité pratique de ce qu'il apprend, de trouver du sens, de relier ses apprentissages à une expérience. Georges Lerbet définit la production de savoir ainsi :

« Produire du savoir, n'est pas en inventer. C'est en organisant à sa façon pour **produire un sens qui soit son sens.** Pour l'alternant, entre l'école et le travail, il deviendra alors possible de diversifier son rapport au savoir et ses stratégies d'apprentissage. »<sup>132</sup>

Le rapport théorique au savoir engendre des « stratégies d'acquisition de savoir dans lesquelles la recherche de l'information est **pilotée par la mémoire** et se fait dans la manipulation des signes et des symboles. »<sup>133</sup>

Ces deux logiques de rapport au savoir sont pour André Geay responsables de difficultés d'élèves dans leurs transferts d'apprentissage et ce dans les deux sens (en partant autant d'un rapport théorique que d'un rapport pratique au savoir). Se pose alors la question de « Comment articuler ces deux rapports au savoir dans l'interface école-travail ? »<sup>134</sup>

Le but de la pédagogie de l'alternance est de favoriser le développement des capacités de transfert chez l'élève ou l'étudiant, sachant que le rapport au savoir engendre des stratégies d'apprentissage différentes.

« Il n'y a apprentissage que lorsque le savoir prend sens pour l'apprenant, comment faire pour trouver le sens du savoir abstrait ? »<sup>135</sup>

### c) Les stratégies d'apprentissage

Elles décrivent la manière dont les individus s'y prennent pour apprendre.

Jean Piaget<sup>136</sup> a regroupé les stratégies d'apprentissage selon deux logiques :

---

130 Ibid., p. 9

131 Ibid, p 9

132 Lerbet, G., in Geay, A., 1993, « Pour une didactique de l'alternance » in *Éducation permanente*, n° 115, février 1993. p. 84

133 Geay, A., 1989, *op. cit.*, p. 9

134 Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 45

135 Geay, A., 1989, *op. cit.*, p. 10

136 Piaget, J., 1974, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF. pp. 231-241



« partir de la réussite pour aller vers la compréhension ou, à l'inverse, aller de la compréhension vers la réussite. »<sup>137</sup>

Il a également montré dans son ouvrage *Réussir et comprendre*, que  
« [...] l'enfant entre dans l'intelligence par une démarche qui va de la réussite à la compréhension (R-C) et dans laquelle « réussir c'est comprendre en action et comprendre c'est réussir en pensée ». On peut dire que l'enfant développe alors des **stratégies de type R-C**, dans lesquelles la recherche de l'information se fait dans le contact avec les objets et est **pilotée par l'expérience** quotidienne. »<sup>138</sup>

L'enfant doit réussir concrètement ce qu'il entreprend pour comprendre ensuite comment il s'y prend et pourquoi. Dans le cadre du rapport pratique au savoir, c'est ce même schéma qui est sollicité. L'élève qui passe de réussir à comprendre va ainsi transformer ses expériences acquises en situation en un savoir généralisable qu'il pourra transférer dans d'autres situations.

« Ce n'est que vers l'adolescence, que l'enfant, grâce au développement de ses structures cognitives, va mettre en œuvre une démarche inverse qui lui permettra de partir de la compréhension pour aller vers la réussite. Dans ces **stratégies d'apprentissage de type C-R**, la recherche de l'information se fait dans la manipulation des signes et des symboles du langage et est **pilotée par la mémoire**. »<sup>139</sup>

Cette démarche est largement sollicitée à l'école lorsqu'il s'agit de réaliser des apprentissages abstraits. L'élève doit d'abord comprendre et abstraire, partir de l'idée générale, du concept pour appréhender le réel.

#### *d) Des apprentissages différents*

L'alternance associe des apprentissages issus de la situation scolaire (des apprentissages formalisés) et des apprentissages issus de la situation de travail ou stage (des apprentissages expérientiels).

Envisager le savoir d'expérience, c'est considérer à l'image de Donald Schön qu'il y a un savoir caché mobilisé dans les situations pratiques. Ce savoir caché, Schön l'évoque sous le nom de « savoir en cours d'action. » Il rappelle le savoir pratique évoqué par Malglaive. La pratique professionnelle est « [...] un *art de la pratique* [...] Cet art est une intelligence des situations, [...] un *art de bien poser les problèmes* et de les résoudre en

---

137 Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 47

138 Piaget, J. in Geay, A., 1993, *op. cit.*, p. 82

139 Ibid., p. 83

direct. »<sup>140</sup> Ce savoir est de l'ordre de l'implicite, il n'est pas formalisé, il ne s'enseigne pas. Ce savoir expérientiel est lié à la situation de travail et pour qu'il y ait expérience, il faut qu'il y ait un problème à résoudre.

Dans un ouvrage paru en 1984 « *Experiential Learning* », David Kolb a décrit le processus d'apprentissage expérientiel comme un cycle composé de quatre étapes : une expérience concrète, une observation réfléchie, une formation de concepts abstraits et des généralisations conduisant à une expérimentation nouvelle. Selon Kolb :

« L'apprentissage expérientiel est un processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation. »<sup>141</sup>

Le cycle peut ainsi recommencer. Ce cycle fonctionne dans des situations de résolution de problème de la vie quotidienne. Dans le modèle de Kolb, on apprend de ses erreurs quand on les saisit et les transforme.

Prendre en compte l'expérience de l'alternant en tant qu'expérience d'apprentissage est la problématique de la didactique de l'alternance

#### e) La didactique de l'alternance

Elle va consister à « se centrer sur la manière d'enseigner dans l'alternance en tenant compte de la spécificité des stratégies d'apprentissage des alternants. »<sup>142</sup> La démarche instaurée part des situations de travail pour construire des situations de formation. Il s'agit de partir d'une situation-problème, d'une situation concrète de travail qui va être analysée afin de repérer les **savoirs en usage** (savoirs théoriques et pratiques) et construire une progression théorique. A côté des savoirs en usage, les enseignants repèrent les **savoirs-outils** (mathématiques, linguistiques) nécessaires à l'analyse et la compréhension des situations professionnelles. Problématiser à partir de situations demande à maîtriser des savoirs plus théoriques. Selon André Geay le problème n'est pas tant de partir de l'expérience mais plutôt de « **ne pas y rester** »<sup>143</sup>. Il faut que l'élève ou l'étudiant enrichisse son expérience de théorie, qu'il intègre des notions abstraites pour pouvoir les réutiliser afin d'analyser d'autres situations.

---

140 Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 51

141 Kolb, D., 1984, in Landry, F., 1991, « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. p. 22

142 Geay, A., 1993, *op. cit.*, p. 84

143 Ibid., p. 86

« Autrement dit, il faut faire fonctionner la boucle « réussir-comprendre » dans les deux sens, en alternant les démarches inductive et déductive. »<sup>144</sup>

La démarche de construction de situation-problème part du programme ou du référentiel métier, elle permet d'identifier des notions-clés. Ces notions-clés sont présentées comme des outils de résolution de problèmes. La notion-clé apparaît comme une réponse à un problème.

Cette démarche aborde la question du statut de la situation-problème pour l'apprenant. En effet, si la situation-problème est construite à partir de situations professionnelles de référence, elle risque de faire davantage sens pour l'enseignant, que pour l'élève : celle-ci ne fait pas forcément écho à son expérience.

Il peut s'avérer utile de construire des situations-problèmes qui partent des représentations des élèves et leur permettent de faire émerger leur questionnement. Néanmoins l'apprenant devra à un moment de son apprentissage, faire des transferts et faire appel à des notions plus théoriques. L'alternance met l'apprenant au centre du dispositif. L'autoformation y est essentielle.

Ainsi, nous retenons au fil de nos lectures, quelques notions structurantes qui nous permettent de préciser le concept d'alternance.

Chaque environnement est un lieu de formation et un lieu de production, l'environnement est constitué à la fois de théorie et de pratique.

La notion d'interface avec un projet commun de formation établi en coresponsabilité, structure la formation par alternance.

La prise en compte de l'expérience est essentielle puisque apprendre dans un système de formation par alternance, c'est penser l'expérience comme moment d'apprentissage, de formation, c'est « transformer ses expériences en savoir. »<sup>145</sup>

Développer une attitude réflexive chez des étudiants en soins infirmiers, dans le cadre d'une formation en alternance, revient à s'intéresser à l'apprentissage par l'expérience. Réfléchir sur son expérience, qu'elle soit porteuse de sens, la transformer en savoirs, nous semble être l'enjeu de la pratique réflexive. Si la pratique réflexive n'apparaît pas explicitement dans le programme des études d'infirmier, il est fait néanmoins mention dans

---

144 Ibid., p. 86

145 Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 54

le texte de professionnalisation :

« Le programme des études d'infirmier a pour objectif de favoriser l'émergence d'un nouveau profil d'infirmier dont les caractéristiques seront les suivantes : [...]

- un infirmier bénéficiant d'une meilleure reconnaissance sociale grâce à un savoir lui permettant d'affirmer une réelle professionnalisation. »<sup>146</sup>

Le projet pédagogique de l'I.F.S.I. énonce « *la réflexion sur la pratique* » comme un des principes fondateurs de « *La construction de l'identité professionnelle dans une logique d'alternance* »<sup>147</sup>.

### 3.3. Alternance et réflexivité

#### 3.3.1. Alternance dialogique

Nous abordons cette troisième partie avec l'étude de la notion de l'alternance dialogique de Noël Denoyel. En effet, il nous a semblé que cette notion permettait l'articulation entre les deux concepts d'alternance et de réflexivité, tant nous retrouvons chez l'auteur, l'idée que l'on ne peut pas faire de pratique réflexive, sans faire de l'alternance et que l'alternance nécessite une pédagogie de la réflexivité.

Noël Denoyel émet l'idée d'une formation par alternance structurée comme un dialogue, pour qu'elle soit intégrative. L'alternance est vue comme un processus à l'intérieur duquel il envisage l'accompagnement du formé entre « les temps formels et les temps expérientiels. »<sup>148</sup>

Dans cet entre-deux de formation, le sens émerge :

« si un dialogue entre les discontinuités des activités organise une continuité formative (autoformation) par la rencontre des autres (hétéroformation) et des choses (écoformation). »<sup>149</sup>

L'alternance, avons-nous vu précédemment est définie comme une formation à temps plein dispensée dans au moins deux lieux. La relation entre ces deux temps est

---

146 Annexe à l'arrêté du 23 mars 1992 modifié, modifiée par l'annexe à l'arrêté du 28 septembre 2001. Programme des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier et d'infirmière. p. 36

147 Voir Annexes Projet pédagogique (Extrait) p.109

148 Denoyel, N., 2005, « L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique » in *Éducation permanente*, n° 163, février 2005. pp. 81-88.

149 Ibid., p. 81

envisagée comme formatrice, elle est alors « pédagogie de la rencontre. »<sup>150</sup> L'apprentissage se fait à l'occasion de rencontres, bilans où le formé peut rendre compte de son expérience, l'explicitier.

« Le dialogue tutorial est central dans une formation par alternance »<sup>151</sup>. Il officialise et pérennise l'accompagnement expérientiel dans ce type de formation. Ce dernier est nécessaire pour qu'émanent de ces différents moments de formation, des produits articulant différents savoirs, des productions de savoir.

C'est « la mise en dialogue » dont parle N. Denoyel qui articule trois notions « un travail d'actorialité, de réflexivité et d'intentionnalité. » Dans cette approche, plusieurs types d'expériences sont évoquées :

- l'expérience vécue en prise directe avec le travail, l'action,
- l'expérience accompagnée, réfléchie, qui prend sens pour soi au travers de l'échange avec d'autres,
- l'expérience singularisée ou « mise en perspective car elle confronte les savoirs académiques aux savoirs produits et aux savoirs agis. »<sup>152</sup>

Dans une pédagogie de l'alternance, se former par l'expérience, c'est être réflexif sur l'action, produire du sens sur l'action déjà faite. L'alternance nécessite une pédagogie de la réflexivité et un projet de travail par production de savoir :

« [...] pour renforcer la posture d'auteur autoréflexif. Ainsi la capacité dialogique de délibération, la compétence interrogative de tout un chacun peut être stimulée par des formations par alternance structurées comme un dialogue. »<sup>153</sup>

Apprendre par l'expérience, c'est envisager que l'on peut apprendre des situations de vie personnelles ou professionnelles.

### **3.3.2. La formation expérientielle**

Gaston Pineau aborde la formation expérientielle en s'appuyant sur la théorie tripolaire de la formation. Cette théorie s'inspire de la « problématique des trois maîtres - soi, les autres, les choses - que la vie fait expérimenter en direct »<sup>154</sup>, problématique de

---

150 Ibid., p. 81

151 Ibid., p. 82

152 Ibid., p. 84

153 Ibid., p. 84

154 Pineau, G., 1991, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. p. 29

l'éducation énoncée par Jean- Jacques Rousseau au 18<sup>ème</sup> siècle.

Cette formation expérientielle est définie « comme une formation par contact direct mais réfléchi. »<sup>155</sup> Contact direct s'entend sans besoin de médiateurs (formateurs ou programme), mais plutôt par confrontation directe avec une situation qui peut devenir expérience. Toutes les situations ne sont pas formatrices, si nous n'avons pas réfléchi dessus. Réfléchir sur son expérience, consiste en un travail réflexif qui tire des leçons de l'expérience.

Gaston Pineau souligne que « la formation expérientielle est périlleuse, aux risques et périls de chacun. Étymologiquement d'ailleurs, *ex-perire* c'est sortir du péril, de l'épreuve. »<sup>156</sup> Elle est créatrice de rupture et en même temps cette rupture est créatrice de situations nouvelles auxquelles il faut donner du sens.

En effet, ce ne sont pas des situations d'école qui vont être affrontées mais des situations de la vie ordinaire où se mêlent d'après l'auteur, la solitude et l'intimité.

« Tenter de les vivre de façon formatrice, a obligé à sortir de l'ombre trois préfixes et à forger les concepts-outils d'auto-, d'éco- et de coformation. »<sup>157</sup>

Le concept d'autoformation évoque l'expérience de la solitude du sujet face à lui-même dans le processus de formation. Le sujet s'expérimente, c'est ce que Gaston Pineau appelle « la prise en charge par soi-même de soi-même »<sup>158</sup>.

A côté du concept d'autoformation émerge celui d'écoformation, avec l'idée que l'on se forme au contact des choses, de la nature, de l'environnement. Nous dépendons des éléments naturels qui nous entourent.

Notre dépendance et notre lien aux choses se situent grâce (ou à cause) de notre éducation, dans un rapport d'usage selon des « règles sociales suffisamment admises pour être transmises. »<sup>159</sup>

L'auteur s'interroge sur les rapports aux choses. Au travers de l'histoire, il semble qu'après une opposition aux règles d'utilisation transmises (voire aux choses elles-mêmes) émerge une prise de conscience du lien personnel pouvant exister avec les choses :

« Le rapport d'usage, loin d'être nié, est accepté mais dépouillé des règles apprises et découvert à sa racine, ou plutôt à ses racines, [...]. Au-delà de

---

155 Ibid., p. 29

156 Ibid., p. 30

157 Ibid., p. 31

158 Ibid., p. 31

159 Ibid., p. 33

ou par l'utilité physique, la chose acquiert une valeur symbolique, c'est-à-dire qu'elle devient support de sens, signifiant visible éveillant dans l'être un signifié invisible... »<sup>160</sup>

Toutes les personnes entrant dans une dynamique de formation par l'expérience n'éprouvent pas nécessairement cette transformation « d'un rapport d'usage matériel des choses [...] en un rapport personnel d'échange symbolique. »<sup>161</sup>

Cependant les êtres vivants se sont semble-t-il construits en entretenant un rapport physique avec les éléments naturels et les civilisations se sont développées culturellement grâce à leur puissance symbolique. Il apparaît enfin que l'autoformation du sujet interpelle à un moment donné son rapport aux choses, quelque soit la nature de ce rapport.

Si l'expérience de la solitude et de l'absence de l'autre s'éprouve dans l'autoformation, l'intimité et la proximité de l'autre se vivent dans le coformation.

« Autant la solitude peut ouvrir à l'expérience de soi et des choses, autant l'intimité peut aussi ouvrir à l'expérience de l'altérité, au point d'altérer l'identité personnelle même. »<sup>162</sup>

La rencontre avec l'autre, l'échange d'expériences est potentiellement formateur. La coformation apparaît alors comme un concept à développer.

L'auto, l'éco et la coformation sont trois préfixes intéressants à relier à la formation, quand on veut comprendre l'apport d'expériences telles que la solitude dans la formation.

Ils renvoient à des dynamiques de formation différentes. L'auteur interroge la nature du lien entre les trois. Est-il de l'ordre de l'antagonisme, de l'articulation, de la liaison. La référence au traité sur l'éducation « *l'Émile* » de Jean-Jacques Rousseau peut apporter un éclairage.

L'éducation pour Jean-Jacques Rousseau dépend de trois maîtres ; « soi (sa nature individuelle, ses dispositions primitives), les autres et les choses. »<sup>163</sup> Ce qui pose problème, réside dans le fait que les leçons venant de ces trois maîtres peuvent être différentes voire opposées. Il fait alors le choix de l'éducation provenant de la nature au profit des deux autres.

« Mais que faire quand elles sont opposées ; quand au lieu d'élever un homme pour lui-même, on veut l'élever pour les autres ? Alors le concert

---

160 Ibid., p. 33

161 Ibid., p. 33

162 Ibid., p. 35

163 Ibid., p. 37

est impossible. Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen. »<sup>164</sup>

L'idéal de Rousseau a laissé place ensuite à l'école obligatoire qui a privilégié, un temps, « l'instruction sociale » et laissé de côté « les acquis de l'expérience directe des choses. »<sup>165</sup>

Les trois maîtres de Jean-Jacques Rousseau ont inspiré des théories éducatives redonnant une place à l'auto et l'écoformation, c'est le cas de la théorie tripolaire.

Pierre Dominicé aborde la formation expérientielle en interrogeant la place de l'expérience dans la formation d'adulte.

Les situations de vie sont envisagées comme potentiellement formatrices et en même temps se pose la question de comment faire pour que l'expérience de chacun soit porteuse de sens ? Une expérience non réfléchie, non distanciée n'est pas formatrice, pas plus que l'ancienneté n'est nécessairement synonyme d'expérience.

« L'expérience peut alléger la formation, mais ne la remplace pas. Elle n'équivaut à la formation que dans la mesure où elle s'est révélée significative et a pu être explicitée. »<sup>166</sup>

Pierre Vermersch, dans ses recherches aborde la question du lien entre expérience et formation ainsi que l'explicitation comme technique pouvant aider à la description de l'action.

Une idée assez répandue serait que l'individu ne se forme que dans des lieux dédiés à la formation. Mais une autre idée remet en lumière le fait que la formation peut se réaliser en dehors de la formation organisée ou programmée. Il y a de la formation :

« [...] dans l'expérience au sens le plus général de " toutes les interactions entre l'environnement et le sujet et entre le sujet et lui-même. " »<sup>167</sup>

L'idée d'expérience telle que définie par l'auteur, rappelle la formation et ses trois piliers : l'auto, la co et l'écoformation et évoque les compétences développées sur le terrain de l'exercice professionnel, « hors formations institutionnalisées, sur la valorisation de ces

---

164 Rousseau, J.J., 1966, « l'Émile », Paris, Flammarion. p. 38

165 Pineau, G., 1991, *op. cit.*, p. 39

166 Dominicé, P., 1991, « La formation expérientielle : un concept importé pour penser la formation » in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. p. 53

167 Vermersch, P. (1991). « L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. p. 272



compétences et une meilleure évaluation de leur pouvoir de transfert. »<sup>168</sup>

Envisager la transférabilité de compétence, c'est envisager la personne comme extérieure à ce transfert. Philippe Perrenoud emploie le terme de mobilisation des compétences : dans cette situation la personne est active.

Tout comme il y a de la formation dans l'expérience « au sens large », il y a de « l'expérience dans les formations institutionnalisées ». <sup>169</sup>

Les individus en formation vont réaliser d'autres apprentissages que ceux formalisés dans le programme de formation. Ils vont apprendre des situations qu'ils vont vivre en formation.

Il est nécessaire d'envisager des formations privilégiant la dimension expérientielle :

« [...] l'apprentissage des savoirs-faire ne sauraient se réaliser sans « faire », de même l'apprentissage de méthodes ne saurait se déconnecter d'une action nécessitant la mise en jeu de ces méthodes, comme l'apprentissage au niveau des attitudes ne saurait se passer d'une réelle implication personnelle des formes. »<sup>170</sup>

La formation expérientielle se construit entre pairs, les échanges entre les participants sont riches de sens. Dans une formation expérientielle organisée, le rôle du formateur ou de l'enseignant est d'aider le formé à expliciter sa démarche, afin de transformer son expérience en « objet de pensée. »<sup>171</sup>

La difficulté réside dans le « comment » accompagner l'étudiant dans l'explicitation d'une démarche ou d'un récit d'expérience, sans être dans une recherche d'« intelligibilité »<sup>172</sup>, de compréhension de « comment le formé a fait »<sup>173</sup>.

Le formateur peut ainsi court-circuiter l'étape de questionnement nécessaire pour arriver à cette compréhension. Il importe de centrer le questionnement autour de recherches descriptives afin que cette description de plus en plus précise prenne du sens pour le formé et lui rende la situation intelligible.

Toute situation de vie serait constitutive d'expériences :

---

168 Ibid., p. 272

169 Ibid., p. 272

170 Ibid., p. 273

171 Ibid., p. 274

172 Ibid., p. 274

173 Ibid., p. 274

« [...] il y a interaction avec l'environnement et avec lui-même, même les non-faits, les non-actions, les non-communications etc. sont aussi des expériences. »<sup>174</sup>

Trois temps peuvent être distingués dans l'expérience :

- un premier temps de préparation ou anticipation où l'on réfléchit avant d'agir
- un deuxième temps qui est celui de la réalisation de l'action
- un troisième temps qui concerne la réflexion sur l'action vécue, « le retour réflexif sur l'expérience »<sup>175</sup>.

« Vivre une expérience ne suffit pas »<sup>176</sup> pour pouvoir en tirer des apprentissages. Pour qu'une expérience vécue puisse être comprise et réinvestie, elle doit être analysée, mise à distance. Il faut alors passer par une démarche que Pierre Vermersch nomme « Prise de conscience » en référence aux travaux de Jean Piaget. Nous ne développerons pas, dans le cadre de notre recherche, cette démarche pas plus que « l'entretien d'explicitation », une méthode de réflexion sur les pratiques.

La notion de retour réflexif (ou l'idée du praticien qui réfléchit sa pratique) a été abordée par Donald Schön dans un ouvrage sorti aux États-Unis en 1983. Il a été traduit en français en 1994 et le livre est sorti au Québec sous le titre de : « *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* ».

### **3.3.3. La pratique réflexive**

Donald Schön a étudié le rapport entre savoir théorique et savoir d'action. Pendant longtemps, la pratique est abordée sous l'angle de la rationalité technique. Ce modèle perçu comme rigoureux a permis d'envisager l'activité professionnelle comme :

« [...] une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques. »<sup>177</sup>

Dans le modèle de la rationalité décrit par Schön, « la recherche est séparée de la

---

174 Ibid., p. 275

175 Ibid., p. 276

176 Ibid., p. 276

177 Schön, D., 1996, « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier, J-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. (2<sup>ème</sup> tirage 2004) p. 202

pratique »<sup>178</sup> et est considérée comme supérieure. Cependant, les deux aspects sont liés car la théorie apportée par la recherche doit permettre d'expliquer et de résoudre des problèmes pratiques de terrain.

« Les chercheurs sont censés mettre à la disposition des praticiens les sciences fondamentales et appliquées. Ceux-là en tireront des techniques de diagnostic et de résolution de problèmes. »<sup>179</sup>

Mais la rationalité technique n'envisage pas ce qui peut brouiller la pratique professionnelle, elle est de son point de vue « un processus de résolution de problèmes »<sup>180</sup>

Elle occulte le cheminement de pensée, le processus qui permet au praticien de poser le problème. Les limites de la rationalité technique résident dans le fait d'envisager le problème comme une entité, or le problème se retrouve englobé dans une situation qui elle, est unique, singulière, instable. On comprend alors :

« [...] pourquoi l'incertitude, la singularité, l'instabilité et le conflit de valeurs sont des phénomènes si perturbants dans l'épistémologie positiviste de la pratique [...] »<sup>181</sup>

Le modèle de la science appliquée ne suffit pas pour expliquer la compétence en situation pratique. Il y aurait selon Schön, un savoir caché dans les situations pratiques, dans l'agir professionnel, qui ferait que le « geste habile révèle souvent un savoir plus considérable qu'on ne le croit. »<sup>182</sup>

Ce savoir caché est celui qu'évoque Schön, lorsqu'il parle de « savoir en cours d'action, celui qui caractérise le savoir pratique. »<sup>183</sup>

Cette réflexion en cours d'action présente deux aspects qui sont à envisager simultanément :

- ce à quoi, il nous faut penser pour mener à bien une tâche, les savoirs mobilisés pour mener l'action,
- et en même temps la réflexion que nous menons sur l'action en cours pendant sa réalisation.

---

178 Schön, D., 1996, *op. cit.*, p. 203

179 Ibid., p. 203

180 Ibid., p. 204

181 Ibid., p. 205

182 Ibid., p. 206

183 Ibid., p. 207

La réflexion au cours de l'action conduit à une réflexion sur l'action. Réfléchir sur l'action, revient à mener une réflexion à distance ou « après coup » selon l'expression de Philippe Perrenoud.

En réfléchissant sur l'action, le praticien produit du sens sur l'action déjà faite. Le praticien (celui qui pratique), peut être en position de chercheur, dès lors qu'il mène une réflexion en cours et sur l'action.

« Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. »<sup>184</sup>

Ainsi, en réfléchissant sur l'action, le praticien émet une théorie sur un cas particulier, « il ne sépare pas la réflexion de l'action. »<sup>185</sup>

Selon les propos de Schön, cette forme de « recherche en pratique » peut avoir un intérêt particulier lorsqu'il s'agit de faire réfléchir le praticien « sur le savoir caché dans l'agir. »<sup>186</sup>

Cette approche permet aux praticiens d'identifier « leurs savoirs par rapport à ce qui réussit dans la pratique, ce qui les embarrasse, ou ce **qui les empêche d'agir.** »<sup>187</sup>

La reconnaissance d'un « savoir caché » dans la pratique marque un tournant épistémologique en ce sens qu'il reconnaît l'existence et la valeur d'un savoir chez les professionnels, digne de transmission.

Philippe Perrenoud, enseignant chercheur en sciences de l'éducation à Genève a beaucoup écrit sur la place de la pratique réflexive en formation notamment dans les métiers de l'enseignement et du soin. La pratique réflexive s'intéresse à une réflexion sur une pratique professionnelle et « les modalités de la réflexion sur cette pratique dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes. »<sup>188</sup>

Les savoirs issus de cette réflexion professionnelle sont « souvent implicites, tacites [...] Ils sont « professionnels » au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier. »<sup>189</sup>

Philippe Perrenoud les nomme des « *savoirs d'expérience* ». Ils sont issus d'une

---

184 Ibid., p. 210

185 Ibid., p. 210

186 Ibid., p. 212

187 Ibid., p. 212

188 Perrenoud, P., 2004, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », in *Éducation permanente*, n° 160, septembre 2004. pp. 35-60

189 Perrenoud, P., 2001, « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », in *Cahiers pédagogiques*, n°390, janvier 2001. pp. 42-45

réflexion sur l'action. Cette réflexion débute en cours de l'action et se poursuit dans l'après-coup. Le praticien réfléchit sur ses actions passées et ses réactions, les analyse afin d'en tirer des enseignements, mais il ne peut plus à ce moment-là les modifier.

Être réflexif, c'est distinguer et articuler, réflexion dans et sur l'action :

« [...] 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 [...] Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir. »<sup>190</sup>

La réflexion dans l'après-coup présente deux fonctions selon l'auteur dont celle d'apprentissage, puisque le praticien apprend de l'expérience en revenant sur l'action passée. Les erreurs, les difficultés, « les sentiments d'impuissance ou d'incompétence sont aussi des moteurs du retour réflexif. »<sup>191</sup>

La réflexion sur l'action permet aussi de repérer son mode de fonctionnement, ses réactions, afin d'éventuellement les faire évoluer.

« La réflexion sur l'action nous donne accès à certaines composantes de notre habitus. »<sup>192</sup>

Pierre Bourdieu a nommé habitus, l'ensemble de nos schèmes d'actions.

Réfléchir sur sa pratique nécessite de mobiliser des savoirs. Parmi eux, nous allons retrouver les savoirs procéduraux qui disent comment doit se dérouler l'action, ainsi que des théories de l'action :

« La réflexion d'un professionnel sur sa propre pratique est de l'ordre de la description, de la compréhension, de l'explication. Elle mobilise donc de vraies théories de l'action, de ses déterminants, de l'habitus qui la soutient, du système d'action collective dans lequel elle s'inscrit. »<sup>193</sup>

A côté de ces théories de l'action, sont adossées des théories que Perrenoud nomme de *sens commun*, (ce que chacun sait, spontanément, à priori), des savoirs issus des sciences humaines, ainsi que des théories issues du travail. Ces différents savoirs et théories peuvent contribuer à développer une posture réflexive, si l'intention de la formation est traduite dans le dispositif de formation.

Vouloir former des praticiens réflexifs, dans le cadre d'une formation initiale,

---

190 Ibid., pp. 42-45

191 Perrenoud, P., 2004, *op. cit.*, pp.35-60

192 Ibid., pp. 35-60

193 Ibid., pp. 35-60

consiste à les amener à développer une réflexion sur leurs pratiques, afin qu'ils apprennent de cette réflexion, qu'ils construisent des savoirs à partir de l'action.

« Tout le monde réfléchit pour agir durant l'action et après coup, sans que cette réflexion engendre systématiquement des apprentissages. On répète les mêmes erreurs, on fait preuve des mêmes cécités, parce que l'on manque de lucidité, de courage, de méthode. »<sup>194</sup>

L'enjeu de la formation, consiste alors à rendre régulière cette pratique au cœur du dispositif. Il apparaît souhaitable,

« [...] de créer des lieux d'analyse de la pratique, de métissage des apports et de réflexion sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit dans une classe. Des lieux aussi, parfois les mêmes, où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité. »<sup>195</sup>

Une posture réflexive ne peut se développer que dans des dispositifs d'alternance intégrative tels que définis par Gil Bourgeon, c'est-à-dire où une véritable articulation théorie-pratique peut s'exercer. L'analyse des situations de travail, la référence aux pratiques sont au cœur de la formation réflexive.

« Elle 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*. »<sup>196</sup>

Enfin pour Catherine Guillaumin « la réflexivité comme outil [...] doit être conçue à la fois comme une compétence. »<sup>197</sup>

« En tant que compétence, c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences. »<sup>198</sup>

En ce sens, elle rejoint Philippe Perrenoud lorsqu'il aborde la place de la pratique réflexive dans un dispositif de formation orienté vers la professionnalisation « aussi bien comme *méthode* indissociable de la démarche clinique que comme *objectif* de formation.<sup>199</sup>

---

194 Perrenoud, P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Pédagogie Recherche. Paris : ESF. p. 18

195 Ibid., p.19

196 Perrenoud, P., 2001, *op. cit.*, pp. 42-45

197 « Une compétence est un trio indissociable de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. » in Guillaumin, C., 2009, « L'observation réflexive », in Collectif., *Pratiques réflexives en formation ingénierie émergente*. Paris : L'Harmattan. (à paraître) p. 14

198 Guillaumin, C., 2009, *op. cit.*, p. 14

199 Perrenoud, P., 2001, *op. cit.*, p. 25

Réfléchir sur l'action, transformer cette réflexion en savoir nouveau, interroger l'écart entre travail prescrit et travail réel, construire les solutions aux problèmes en situation, c'est privilégier la posture réflexive, « une réponse à la complexité des tâches et des situations professionnelles. »<sup>200</sup>

---

200 Perrenoud, P., 2001, « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », in Lhez, P., Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *Alternance et complexité en formation*. Paris : Seli Arslan. p. 15

#### 4. De la question de départ à la problématique

Notre fonction de formateur en I.F.S.I. et l'obtention de notes faibles aux T.F.E. pour un certain nombre d'étudiants, nous ont conduite à réfléchir sur notre pratique et à nous poser la question suivante :

##### **Quel accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans la formation en soins infirmiers ?**

La question de départ a évolué suite à une première enquête portant sur la méthode d'apprentissage à la pratique réflexive et nous a amenée à envisager notre question sous divers angles : celui de la nature de la guidance des mémoires professionnels, de la discontinuité entre première et troisième année et celui de la place donnée à l'apprentissage à la réflexivité. Nous avons ainsi exploré les concepts d'accompagnement, d'alternance et de pratique réflexive.

L'accompagnement réalisé par le formateur doit se préoccuper du sens des apprentissages pour le formé, de la question de son rapport au temps pour lui permettre d'articuler théorie/pratique et du « chemin qui se fait en marchant »<sup>201</sup>. En effet, le formateur ne sait rien du processus par lequel le formé chemine pour transformer ses expériences en savoirs.

Un système de formation en alternance doit être construit afin de permettre l'articulation théorie-pratique et la transformation de l'expérience en savoirs. Dans une logique d'alternance et d'apprentissage à la réflexivité, l'apprenant est au centre du système. Cependant, afin que cette transformation ait lieu, il est nécessaire que l'expérience soit analysée, réfléchie.

Développer une démarche de réflexion sur la pratique, faire que la réflexivité devienne une compétence nécessite que ce concept imprègne le système de formation en alternance. A ce sujet, André Geay écrit « la mise en œuvre d'un système de formation relève de ce qu'on appelle « *l'ingénierie de formation* »<sup>202</sup>. Ainsi, dans le contexte du mémoire, l'ingénierie se révèle un concept à explorer. Nous ne pouvons en faire cette année qu'une approche modeste compte tenu du travail de recherche déjà effectué et de la contrainte de temps. Néanmoins, dans le cadre de notre étude il nous apparaît nécessaire de le définir. Il reste un concept que nous souhaitons aborder de manière plus approfondie

---

201 « Le chemin se fait en marchant » poème d'Antonio Machado poète espagnol (1875-1939)

202 Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 56



l'année prochaine. Nous utilisons le terme d'ingénierie en référence aux travaux de Thierry Ardoin et Jean Clénet.

Thierry Ardoin définit :

« l'ingénierie de formation comme une démarche socio-professionnelle, au cours de laquelle, par des méthodologies appropriées, l'ingénieur en formation doit analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. »<sup>203</sup>

L'évaluation n'a pas toujours été conçue comme une étape à part entière de l'ingénierie. Elle apparaît comme partie intégrante de l'ingénierie vers les années 1990.

Thierry Ardoin précise dans son article que :

« l'ingénierie de formation ne s'arrête pas à l'acquisition de techniques ou de capacités, ni à la mise en œuvre de « recettes », mais va bien à la recherche de la « création » des conditions les plus favorables pour permettre ou faciliter les apprentissages. »<sup>204</sup>

La démarche d'ingénierie en formation articule quatre niveaux : le niveau du développement personnel, de l'organisation « des structures en tant que collectifs de travail »<sup>205</sup>, de la production (utilisation des savoirs au service d'une plus grande efficacité dans le travail) et enfin celui de la formation. Selon l'auteur, la formation vise en première intention « le développement des savoirs. »<sup>206</sup>

Pour Jean Clénet l'idée de :

« Concevoir, construire et conduire des organisations, des systèmes, des artefacts, des dispositifs... [...] nous invite à (re)penser nos modèles et nos modes d'intervention – c'est-à-dire les ingénieries en formation(s). »<sup>207</sup>

Concernant l'ingénierie, Jean Clénet pose la question suivante : s'agit-il d'appliquer des modèles existants ou d'en inventer de nouveau ? L'ingénierie programmatique ne tient pas compte de l'idée de la formation comme complexe. Dans cette approche, il suffit d'appliquer le programme, les procédures pour apprendre ou pour faire et ceci en dehors de tout contexte.

---

203 Ardoin, J., 2003, « La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? », in *Éducation Permanente*, n° 157, avril 2003. p. 15

204 Ibid., p. 23

205 Ibid., p. 23

206 Ibid., p. 23

207 Clénet, J., 2003, « L'ingénierie en formation(s) : appliquer et /ou concevoir ?, in *Éducation permanente*, n° 157, avril 2003. p. 63

De son point de vue, l'alternance s'appuie trop souvent sur des cahiers des charges très structurés, centrés sur des contenus et des programmes. Il faut :

« considérer l'alternance comme un système à concevoir et à dynamiser par des acteurs, autour de grandes fonctions dont il est permis de penser que leur nature et leurs interactions contribuent à ce qui fait la qualité effective de l'alternance. »<sup>208</sup>

Concevoir ne se limite pas à organiser les contenus, à penser leurs apports dans une logique de progression sur l'année, il « importe également de comprendre les organisations de formations – leur(s) conception(s) et les modes d'interventions associés – sans ignorer les lois et les cadres nécessaires dans lesquels elles s'inscrivent. »<sup>209</sup>

Le but d'une ingénierie de formation inventive serait de concevoir un système de formation ouvert où « chacun des apprenants pourrait ainsi y trouver et y construire, en relative autonomie, ses spécificités et ses savoirs propres. »<sup>210</sup> Cette ouverture engendrerait une certaine souplesse « à la fois permise par le cadre et générée par l'apprenant lui-même. »<sup>211</sup>

André Geay écrit qu'une ingénierie de l'alternance se compose d'une ingénierie des dispositifs de formation et d'une ingénierie pédagogique. L'ingénierie pédagogique selon Philippe Carré et Gérard Jean-Montcler :

« [...] concerne les *pratiques pédagogiques* elles-mêmes. La notion d'ingénierie devient nécessaire quand la pédagogie se fait... « autre » : quand elle s'ouvre sur le monde environnant (visites, stages, alternance), quand elle utilise des équipements et des outils variés [...], quand elle intègre de multiples intervenants, [...] quand elle exploite des situations différentes du face-à-face classique entre le formateur et le participant (travaux de groupe ou individualisation des parcours)... »<sup>212</sup>

---

208 Ibid., p. 72

209 Ibid., p. 73

210 Ibid., p. 73

211 Ibid., p. 74

212 Carré, P., Caspar, P., 1999, *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod. (2<sup>ème</sup> édition 2004). p. 423

Ainsi l'évolution de notre question de départ et l'approfondissement conceptuel nous conduisent à l'élaboration de la problématique suivante :

**Comment l'ingénierie pédagogique fondée sur l'alternance et l'accompagnement, favorise-t-elle la construction d'une posture réflexive chez les étudiants infirmiers ?**

Afin d'explorer cette problématique, deux hypothèses de recherche peuvent être émises :

- l'accompagnement est moteur dans la construction de cette posture réflexive.
- la posture réflexive est référée uniquement dans l'enseignement des sciences humaines et dans la guidance du T.F.E..

## 5. Approche méthodologique

Afin de vérifier ces hypothèses, nous nous proposons de conduire des entretiens auprès d'infirmiers ayant terminé leur formation en novembre 2008.

En effet nous souhaitons étudier l'impact d'une ingénierie de l'alternance et de l'accompagnement sur le développement d'une posture réflexive chez les étudiants en soins infirmiers. Initialement, nous souhaitons également comprendre les raisons de la faiblesse de la note obtenue au T.F.E., du point de vue de ces mêmes étudiants. Le terrain d'étude retenu est l'I.F.S.I. où nous travaillons.

Afin de mener cette recherche, nous nous orientons vers le choix de l'entretien comme méthode d'investigation. Madeleine Grawitz en donne la définition suivante :

« C'est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé »<sup>213</sup>.

L'entretien semble l'outil approprié ; en effet, nous souhaitons que les interviewés produisent un discours sur différentes thématiques et décrivent certaines situations de formation qu'ils ont vécues. Si l'entretien permet de faire décrire, de parler « sur », il est aussi utile quand il s'agit de réaliser l'analyse des propos de l'interviewé.

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques »<sup>214</sup>.

Pour mener ces entretiens, le choix se porte sur la technique de l'entretien semi-directif : c'est-à-dire permettre aux interviewés au travers d'une grille de questions préalablement élaborées, d'avoir un certain degré d'expression libre et en même temps permettre à l'intervieweur de recueillir des réponses riches :

« *Le degré de liberté* laissé aux interlocuteurs se traduit dans la présence et la forme des questions.  
*Le niveau d'information* recueillie s'exprime dans la richesse et la complexité des réponses »<sup>215</sup>.

Dans le cadre de l'entretien semi-directif, certaines questions posées ont sollicité un discours d'explicitation, lorsque par exemple, nous demandons aux interviewés de décrire des situations de formation, comme « pouvez-vous me parler des méthodes

---

213 Grawitz, M., 2001, *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz. p. 644

214 Blanchet, B., Gotman, A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan. (réed. 2007). p. 24

215 Grawitz, M., 2001, *op. cit.*, p. 645

d'accompagnement proposées, me les décrire » ou « pouvez-vous me décrire les temps de réflexion sur la pratique ». Il s'agit pour nous de poser des questions qui amènent à une description détaillée sur les thèmes évoqués :

« la méthode [...] cherche plutôt à recueillir les informations descriptives qui vont documenter la conduite du formé jusqu'à la rendre intelligible. »<sup>216</sup>

### **5.1. Le choix de la population étudiée**

Le choix initial s'est porté sur des étudiants ayant terminé leur formation en novembre. Ainsi dégagés de la formation, il nous semblait qu'ils pourraient s'exprimer plus librement.

Nous retenons prioritairement des femmes, car elles sont beaucoup plus nombreuses dans la promotion et, issues de la formation initiale (deux sont âgées de 22 ans et la troisième a 25 ans). Deux tiers des étudiants émanent de cette filière. Précisément nous souhaitons sélectionner une étudiante qui entre la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>ème</sup> année a stabilisé ses résultats, une qui les a améliorés et une qui les a vus chuter. La demande d'entretien auprès de ces trois jeunes gens est formulée fin octobre/début novembre, avant la proclamation des résultats du Diplôme d'État. Tous donnent leur accord. Il est convenu que nous les recontacterons ultérieurement par téléphone. Lorsque fin novembre nous avons connaissance des résultats aux épreuves, une des trois étudiantes a échoué et doit repasser l'épreuve pratique lors de la session d'avril. Nous la rencontrons à l'I.F.S.I., début décembre ; son embarras est perceptible, elle n'ose refuser et en même temps nous la sentons assez désespérée et un peu réticente quant à l'exercice que nous lui proposons.

Nous décidons alors de ne pas poursuivre et de modifier le profil de notre public en demandant à un garçon âgé de 22 ans, Alexandre<sup>217</sup>, issu de la formation initiale et présentant le même profil de résultats que la jeune fille (note obtenue au T.F.E. inférieure à celle obtenue en sciences humaines en 1<sup>ère</sup> année). Il nous donne son accord.

Le choix du garçon s'impose alors, car les autres étudiants susceptibles d'être retenus dans l'échantillon sont issus, soit de la formation continue, soit ont échoué aux épreuves du D.E.<sup>218</sup>, soit enfin ne rentrent pas dans la fourchette des résultats initialement

---

216 Vermersch, P., 1991, « L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. p. 275

217 dont le prénom a été déontologiquement choisi

218 Lire partout Diplôme d'État.

retenus (note au T.F.E. inférieure à 32/ 60).

La décision de ne pas mener d'entretiens auprès de nos collègues de travail a été délibérée. En effet, étant toutes impliquées depuis quelques années tant dans la guidance que dans l'évaluation des T.F.E., nous avons pensé que cela constituerait un biais de nature à modifier les interactions interviewé/interviewer et donc le déroulement de l'entretien.

## **5.2. Élaboration d'un guide d'entretien**

Afin de nous familiariser à la technique de l'entretien et de tester notre grille, nous décidons de mener un entretien exploratoire auprès d'une des deux nouvelles infirmières. Le rendez vous est pris pour la fin de l'année 2008. Étant l'une et l'autre en vacances, nous proposons à Sylvaine<sup>219</sup> de réaliser cet entretien à notre domicile (proche du sien). Nous convenons ensemble d'un jour et d'une heure de rendez vous.

L'entretien a duré 50 minutes. Il est enregistré avec l'accord de Sylvaine. Le déroulement sur notre lieu d'habitation a pu représenter une gêne car nous avons été dérangées à plusieurs reprises. Le domicile de l'interviewer peut introduire un biais, le lieu n'est pas neutre, l'interviewé peut ne pas se sentir à l'aise.

A l'issue de l'entretien, une discussion informelle s'est engagée où des éléments intéressant notre recherche ont été livrés. Nous avons demandé l'autorisation de reprendre l'enregistrement à deux reprises. Certaines questions, lors de la retranscription nous ont semblé orienter et induire la réponse, tel que :

« Est-ce-que cela vous a convenu, avez-vous ressenti des difficultés ?  
Est-ce une méthode qui vous a aidé, convenu, ou avez-vous été plus à l'aise, plus aidé, quand on vous a proposé dans un deuxième temps de faire l'analyse sous forme d'un tableau ? »

L'exercice s'avère utile pour tester la pertinence des questions et éventuellement apporter des modifications. Quelques points peuvent être retenus pour les entretiens suivants : être attentif à ne pas induire les réponses et apprendre à utiliser la relance quand nous souhaitons des précisions, un développement de la part de l'interviewé :

« Les relances prennent pour objet le dire antérieur de l'interviewé. [...] Les relances ne définissent pas les thèmes à évoquer, elles s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de l'interviewé comme des fragments de contenus subordonnés à ce dernier. »<sup>220</sup>

---

219 dont le prénom a été déontologiquement choisi

220 Blanchet, B., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 79

A l'issu de cet entretien exploratoire et afin que les suivants apportent suffisamment de données, la grille est modifiée et huit questions sont élaborées autour des sujets que nous souhaitons aborder. La grille d'entretien est insérée en annexe et nous nous proposons de reprendre ici les thématiques évoquées :

- une question traite de l'alternance et interroge les étudiants sur la connaissance qu'ils ont de ce système de formation ainsi que leur vécu.
- trois questions abordent l'accompagnement aux travaux de sciences humaines et au T.F.E. ainsi que ses modalités et s'intéressent à la description de ce qui est fait.
- deux questions abordent le dispositif de formation : l'une sollicite une description de ce qui existe et l'autre un discours sur l'organisation.
- une question a trait à la connaissance de la pratique réflexive.
- enfin, une question évoque l'évaluation (les modalités et le ressenti).

Les questions ont été construites dans le respect de l'objet de recherche qui avait été précédemment présenté aux interviewés lors de la demande initiale, de la manière suivante : « Dans le cadre de la première année de master, ingénierie de la formation, je conduis une recherche sur l'accompagnement de étudiants infirmiers lors des T.F.E. ».

Les auteurs Blanchet et Ghiglione précisent que les entretiens de recherche doivent débiter par des consignes claires et précises et identiques pour tous les interviewés :

« Tout entretien de recherche débute donc par une consigne inaugurale de l'interviewer ; celle-ci doit être claire et non contradictoire avec le contrat initial et plus précise que celui-ci quand à l'objet de la demande »<sup>221</sup>

Ainsi dès le début de l'entretien, nous introduisons précisément la question sur l'accompagnement : « À propos de l'accompagnement aux différents travaux que vous avez eus à réaliser : les travaux de sciences humaines en 1<sup>ère</sup> année et le mémoire en 3<sup>ème</sup> année, je voudrais vous demander de me parler des méthodes d'accompagnement qui vous ont été proposées, de me les décrire. »

« Une consigne ainsi libellée, doit être énoncée littéralement à tous les interviewés d'un même corpus d'entretien. »<sup>222</sup>

---

221 Blanchet, B., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trotognon, A., 2005, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod. p. 99

222 Blanchet, B., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trotognon, A., 2005, *op. cit.*, p. 99

Pour les trois entretiens, nous avons eu le souci de formuler le même type de questions en utilisant des stratégies d'intervention de type consignes pour chacun.

« La formulation de la consigne est déterminante pour le sens à attribuer au discours. »<sup>223</sup>

A. Blanchet et A. Gotman dans « L'enquête et ses méthodes »<sup>224</sup> distinguent la demande de discours d'opinion et celle de discours de narration. Ainsi, lorsque nous écrivons « que pensez vous du dispositif de formation », nous sommes dans une demande de discours d'opinion et lorsque nous demandons aux interviewés de nous décrire les méthodes d'accompagnement ou les temps d'analyse de pratiques, nous sommes dans une requête de discours de narration.

### **5.3. Choix définitif du public**

Deux entretiens ont été menés fin janvier. L'exploratoire ayant été conduit auprès d'une des étudiantes initialement retenue, nous ne pouvions le réutiliser pour notre étude. Nous décidons de réaliser un troisième entretien qui se déroule fin février. Le délai d'un mois entre les deux séries d'entretiens est dû au fait que nous nous sommes questionnée quant à la faisabilité de ce projet. En effet, nous n'avons pas pu nous entretenir auprès d'étudiants issus de la formation initiale. Parmi ceux qui correspondaient au profil nécessaire (note moyenne voire inférieure à 10 tant en 1<sup>ère</sup> qu'en 3<sup>ème</sup> année), une avait échoué et devait repasser les deux épreuves (théorique et pratique) du D.E. en avril, l'autre habitait désormais dans une autre région éloignée ; ces considérations tant déontologiques que géographiques rendaient très improbable, de notre point de vue, la réalisation de ces entretiens, auprès de ces personnes.

Notre choix s'est finalement porté vers une étudiante de 40 ans, Christine<sup>225</sup> issue de la formation continue présentant le profil souhaité. Travaillant dans le même établissement hospitalier, la prise de contact en est favorisée. Le statut d'étudiante en formation continue ne nous semble pas devoir fausser l'analyse, dans la mesure où les questions portent sur la formation infirmière (vécu, contenu...) et aucune question ne fait référence à l'antériorité du parcours.

La difficulté réside pour nous dans le fait que cette étudiante a également échoué à

---

223 Ibid., p. 99

224 Blanchet, B., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 79

225 dont le prénom a été déontologiquement choisi



l'épreuve pratique du D.E. et doit se représenter en avril. L'occasion nous est donnée mi-février, de la rencontrer dans une structure d'hébergement pour personnes âgées, où elle travaille en tant qu'aide soignante. Nous présentons notre requête en précisant que nous comprendrions tout à fait qu'elle refuse. Elle accepte sans hésitation et un rendez-vous est fixé pour la semaine suivante, fin février.

## **5.4. Méthodologie de conduite des entretiens**

Tout au long de la conduite de l'entretien, nous avons eu le souci de favoriser la production de discours chez les interviewés, de bien les comprendre, de rendre compte de leurs propos et analyses, avec le souci de limiter les interprétations.

« L'interviewer poursuit son objectif qui est de favoriser la production d'un discours sur un thème donné au moyen de stratégies d'écoute et d'intervention. »<sup>226</sup>

### **5.4.1. Le choix du lieu et de l'heure**

Le lieu tout comme le moment sont des paramètres à prendre en compte car susceptibles d'influencer le discours de l'interviewé. Les entretiens étant destinés à un public d'infirmiers, il fallait être attentif à leur disponibilité tant à l'égard du jour que de l'heure du rendez vous. Les deux jeunes infirmiers travaillent dans des hôpitaux distants d'une soixantaine de kilomètres de notre lieu de travail et d'habitation. Nous avons saisi l'opportunité de la remise des diplômes infirmiers fin janvier et le contact fut pris un mois auparavant, afin de savoir s'ils seraient présents lors de cette journée et s'ils pensaient que nous pourrions nous rencontrer à cette occasion. Leur réponse fut positive.

Généralement, les infirmiers nouvellement diplômés se rendent disponibles pour cette manifestation qui officialise la fin de leurs études et l'entrée dans le monde du travail. Les deux jeunes gens avaient demandé à être en repos la veille et le jour de la remise des diplômes. L'un a souhaité que l'entretien ait lieu la veille, il passait ses deux jours de congé chez ses parents à proximité de l'I.F.S.I., l'autre, Béatrice<sup>227</sup>, a préféré la fin de l'après-midi de la manifestation officielle, celle-ci se terminant vers quinze heures.

Consciente que des lieux comme le domicile personnel ou un lieu trop fréquenté pouvaient nuire à la qualité de l'entretien, nous avons donné le choix entre trois lieux

---

226 Blanchet, B., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 75

227 dont le prénom a été déontologiquement choisi

différents :

- un bar tranquille de centre ville
- le domicile de l'interviewé
- l'I.F.S.I., accessible à toute heure (en dehors des heures de cours), mettant à disposition de petites salles de réunion calmes et isolées au dernier étage du bâtiment.

Les deux jeunes infirmiers ont souhaité réaliser les entretiens à l'I.F.S.I., en fin de journée, après les cours. Ils ont débuté après avoir préalablement demandé l'autorisation d'enregistrer et après avoir garanti le respect de l'anonymat. Les prénoms des interviewés ont été déontologiquement choisis, ainsi que les noms et prénoms des personnes citées dans les divers entretiens.

Aux horaires retenus pour les entretiens, plus personne n'est à l'institut hormis la femme de ménage qui ne travaille pas à l'étage concerné.

« Chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interviewé »<sup>228</sup>.

Le 3<sup>ème</sup> entretien a eu lieu lors d'un jour de congé de l'interviewé, à sa demande. Elle a retenu la fin d'après-midi, moment qui lui convenait par rapport à son organisation personnelle. Il s'est déroulé également dans les locaux de l'institut.

La durée des trois entretiens fut sensiblement équivalente, entre cinquante minutes et une heure.

#### **5.4.2. Le statut de l'interviewer**

L'entretien est avant tout une situation d'interaction entre deux personnes où il va y avoir échange, production d'un discours avec « un certain nombre d'inconnues (et donc de risques) inhérentes au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire et non pas simplement d'un prélèvement d'information. »<sup>229</sup> Notre statut de formateur à l'I.F.S.I. et notre fonction de guidance dans les T.F.E., ont provoqué des interrogations quant à notre influence sur le discours des trois interviewés.

Notre connaissance de ces derniers, quant à leur facilité ou non à s'exprimer à l'oral, à traduire clairement leur pensée, a pu représenter un biais dans la conduite de

---

228 Blanchet, B., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 68

229 Ibid., p. 19

l'entretien. Durant trois années de formation, des représentations de chacun des trois étudiants ont pu être construites de manière inconsciente par le formateur :

« Nous avons aussi nos habitudes de « tri », nous interprétons ce que nous entendons par rapport à nos cadres de pensée, nous évaluons les paroles prononcées, en fonction de l'image que nous nous faisons de celui qui les prononce. »<sup>230</sup>

Nous ne pouvons nier ces éventualités mais par ailleurs, nous n'avons accompagné qu'une seule des trois personnes lors des guidances du T.F.E. et afin de réduire l'impact de la relation formateur/formé, nous avons fait le choix de personnes qui n'ont plus le statut d'étudiant depuis novembre. Toutefois, le nombre important d'échecs au diplôme d'état nous a amené à modifier notre choix initial et un entretien a été réalisé auprès d'une étudiante se représentant à la session d'avril. Cependant, cette dernière n'ayant que l'épreuve pratique à valider dans le cadre d'un stage de quatre semaines, il n'y a pas eu de nouvelles relations formateur/formé avant l'entretien.

#### **5.4.3. Les stratégies de l'entretien**

Notre objectif étant que les interviewés produisent un discours autour de thèmes prédéfinis, nous avons cherché à alimenter ce discours essentiellement au moyen de relances interrogatives et de réitérations.

Blanchet et Gotman définissent trois types d'actes dans la conduite d'entretiens :

- la réitération (reformulation de la part de l'intervieweur),
- la déclaration (énoncé du point de vue de l'enquêteur sur le discours produit),
- l'interrogation.

Ils distinguent également deux registres d'intervention :

- « - le registre référentiel, défini par l'objet dont on parle ;
- le registre modal, défini par la position de l'interviewé par rapport à cette référence.

Ainsi dans la phrase : « Je pense que les mères porteuses sont inconscientes », « je pense » est un registre modal, alors que « les mères porteuses sont inconscientes » est un registre référentiel. »<sup>231</sup>

En croisant les deux types d'actes et de registres, nous obtenons six types de relances possibles.

---

230 Grawitz, M., 2001, *op. cit.*, p. 658

231 Blanchet, B., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 80

Lors des trois entretiens que nous avons conduits, nous sommes essentiellement intervenue avec des relances de type reflet (réitération modale) et des interrogations de type référentiel.

La réitération de type reflet fut employée quand nous souhaitions que l'interviewé précise, développe ses propos (voir entretien C Q 34 : « Vous dites que ça pourrait être pas mal de continuer à écrire, vous pouvez préciser ?) et l'interrogation de type référentiel le fut quand nous avons souhaité que l'interviewé apporte de nouvelles informations (voir entretien B Q 15 : Le tableau que vous a-t-il permis ?).

Les deux jeunes infirmiers, nouvellement diplômés ont produit un discours relativement aisé et fluide. La troisième personne, plus âgée, ayant une épreuve pratique à repasser, nous a semblé peu à l'aise dans cet exercice, répondant de manière brève, sans détails, avec beaucoup d'hésitations et de longs silences. Parallèlement, nous avons réalisé plus de relances dans cet entretien. Le nombre d'interventions de l'intervieweur a pu impacter le discours de l'interviewé, constituer un biais, les relances « guident le discours, l'influencent dans son contenu [...] »<sup>232</sup>

Pour des durées d'enregistrement équivalentes, nous relevons un nombre d'interactions plus important dans le troisième entretien ( 67 dans l'entretien C, 47 dans l'entretien B).

#### **5.4.4. La retranscription des entretiens**

Après avoir réalisé les trois enregistrements, nous les avons retranscrits dans la seconde quinzaine de février, le plus fidèlement possible. L'utilisation de l'outil informatique a facilité la tâche. Les enregistrements numériques étaient tout à fait audibles. Nous avons numéroté les entretiens A, B, C, par ordre de réalisation, puis chaque interaction a été codée de la manière suivante :

- AQ1 : pour la question 1 posée par l'interviewer dans l'entretien A
- AR1 : pour la réponse 1 donnée par la personne interrogée dans l'entretien A

La totalité des interactions des trois entretiens a été retranscrite ainsi. Chaque ligne des trois entretiens a été numérotée de façon à repérer sa place dans l'ensemble du discours, lorsqu'un morceau de phrase est isolée et vient étayer l'analyse de contenu. Nous

---

232 Blanchet, B., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 81

avons le plus possible respecté les hésitations en les retranscrivant par des « euh », les silences par petits points. Quand les silences furent particulièrement longs (le cas du 3<sup>ème</sup> entretien), nous les avons signifiés en écrivant entre parenthèses (long silence). Le premier entretien a été amputé d'une partie d'une interaction, considérant que l'interviewé à ce moment produisait un discours qui sortait du cadre de notre recherche (il concernait l'organisation du travail et les réunions d'équipe dans le service).

## **5.5. L'analyse de contenu**

Nous souhaitons étudier l'impact d'une ingénierie de l'alternance et de l'accompagnement sur le développement d'une posture réflexive chez les étudiants en soins infirmiers et également comprendre les raisons de la faiblesse de la note obtenue au T.F.E..

Nous avons pour cela construit un guide d'entretien comprenant huit questions autour de cinq thématiques : l'alternance, l'accompagnement, le dispositif de formation, la pratique réflexive, l'évaluation.

### **5.5.1. La méthode pour construire les grilles d'analyse**

Afin de conduire l'analyse de contenu décrite par Marie-Christine d'Unrug comme « un ensemble de techniques d'exploitation de documents, utilisés en sciences humaines »<sup>233</sup>, nous avons choisi, dans un premier temps d'effectuer une analyse thématique.

« On peut découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux (qu'il serait possible d'affiner, éventuellement, en sous-thèmes...) »<sup>234</sup>

Après une première lecture approfondie, effectuée début mars, nous avons réalisé un classement par thématiques en nous basant sur ceux retenus dans le guide d'entretien. Tel que celui-ci est conçu, nous sommes consciente d'introduire nous-mêmes les séquences dans le discours produit par les interviewés.

« On distinguera une nouvelle *séquence* à chaque fois qu'intervient un changement de sujet ou le passage de la narration à la description, de la description, à l'explication, etc. »<sup>235</sup>

---

233 Unrug d', M.-C., 1974, *Analyse de contenu De l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires. p. 83

234 Bardin, L., 1977, *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. p. 101

235 Unrug d', M.-C., 1974, *op. cit.*, p. 167

Les séquences identifiées dans le discours produit par les trois entretiens sont identiques aux thématiques introduites par nos questions.

« L'entretien est découpé en séquences. Des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant), [...] sont à la base de ce découpage. »<sup>236</sup>

Mais, avec recul cette méthode nous a semblé être de nature à fausser l'analyse puisque les thématiques du guide, introduisant nos concepts, avaient été définies à priori.

Nous avons donc procédé, dans un deuxième temps, à une relecture de chacun des trois entretiens et cheminant interaction par interaction, par ordre chronologique, nous avons relevé les unités de sens en nous appuyant sur les écrits de Marie-Christine d'Unrug.

« [...] et par *proposition* nous entendons une affirmation, une déclaration, un jugement (voire une question ou une négation), en somme une phrase ou un élément de phrase posant, telle la proposition logique, une relation entre deux ou plusieurs termes. C'est en principe une unité qui se suffit à elle-même (prononcée seule, elle a un sens,...) ; elle doit pouvoir être affirmée ou niée, envisagée séparément ou dans ses relations avec d'autres, prononcée exacte ou inexacte, on doit pouvoir, à chaque fois, la faire précéder des mots : "le fait que... " »<sup>237</sup>

Les unités de sens à l'intérieur des propositions ont ensuite été regroupées en sous-thèmes à l'intérieur des grandes thématiques. Nous avons procédé ainsi à trois reprises. Ce travail a donné lieu à l'élaboration de trois tableaux insérés en annexe<sup>238</sup>.

Le regroupement par unité de sens a permis de préciser certains sous-thèmes. Le classement de certaines propositions dans ces derniers s'en est ainsi trouvé modifié par rapport à la première grille d'analyse thématique que nous avons créée. Néanmoins, le choix des sous-thèmes est celui du chercheur et peut constituer un biais pour l'analyse du contenu. Les thématiques retenues lors du premier travail d'analyse, n'ont elles pas été modifiées.

L'entretien A a été conduit auprès d'Alexandre (formation initiale), le B auprès de Béatrice (formation initiale) et le C, auprès de Christine (formation continue). Pour une meilleure lisibilité, nous utiliserons les prénoms pour attribuer les discours plutôt que l'étudiant issu de la formation initiale ou l'étudiant issu de la formation continue.

---

236 Bardin, L., 1977, *op. cit.*, p. 102

237 Unrug d', M.-C., 1974, *op. cit.*, p. 167

238 Voir tableaux d'analyse des trois entretiens en annexe : Entretien A p. 125 ; B p. 157 ; C p. 191

### 5.5.2. Analyse descriptive

Cinq séquences sont relevées dans les trois discours ; elles sont identiques aux thématiques introduites comme nous l'avons déjà précisé par nos questions. Il s'agit de l'alternance, l'accompagnement, la place de l'écrit dans le dispositif de formation, l'évaluation et la pratique réflexive. Nous avons comptabilisé le nombre d'interactions dans chaque entretien. Certaines interactions n'ont pas été retenues : les réponses données étant trop courtes, nous n'avons pas su à quelle séquence les attribuer. Ceci explique que le nombre d'interactions attribuées à chaque séquence ne correspond pas forcément au nombre total d'interactions produites par chacun des discours. Nous avons ensuite examiné le nombre d'interactions par rapport aux séquences retenues dans le discours. Nous avons souhaité mener des entretiens semi-directifs où, à partir d'un guide présentant des questions sur des thématiques, les interviewés ont pu s'exprimer librement. Le « degré de liberté » consenti de part et d'autre peut expliquer le nombre d'interactions différentes d'un discours à l'autre, sur une même thématique. En effet, le « degré de liberté » s'éprouve d'une part chez les interviewés qui s'autorisent à aborder plus une thématique qu'une autre et d'autre part, chez l'intervieweur qui s'autorise à faire des relances sur une séquence particulière.

« Le *degré de liberté* laissé aux interlocuteurs se traduit dans la présence et la forme des questions. »<sup>239</sup>

Nous rendons compte ici, d'une analyse descriptive, factuelle de chacun des trois entretiens. Nous avons respecté le déroulé des discours et relevé des unités de sens telles que définies par Marie-Christine d'Unrug en regard des thématiques abordées successivement dans les trois entretiens et telles qu'elles apparaissent au fil du discours. Il n'y a là, aucun travail de classement de notre part.

L'entretien d'Alexandre présente 55 interactions. La thématique de l'accompagnement est la plus importante (elle est abordée 29 fois). Alexandre évoque ensuite, autant l'alternance, que l'évaluation et la pratique réflexive (4 fois). La place de l'écrit est quant à elle abordée six fois.

Alexandre définit « l'alternance par du concret et mise en application de ce qui a été vu » (A1 ; 5) Il dit aussi que « C'est une continuité, l'un ne va pas sans l'autre, il ne pourrait pas y avoir que du stage et pas d'école... Les deux sont complémentaires... » (A2 ; 31-35). Il dit également que s'il fait des erreurs en stage il « est repris, ça permet de

---

239 Grawitz, M., 2001, *op. cit.*, p. 645

réajuster et de faire mieux. » (A01 ; 14-15).

L'accompagnement en 1<sup>ère</sup> année était réalisé par « quelqu'un qui était vraiment extérieur... » (A7 ; 67). En première année également, « Il y avait tout un travail avec le tableau d'analyse, euh... avec la description temporelle, la description spatiale, la description du ressenti... les personnes présentes à ce moment là, les faits, les observations qu'on pouvait en tirer... » (A12 ; 112-114). Alexandre s'est resservi de cette méthode en 3<sup>ème</sup> année, elle permet de prendre du recul : « Moi, cette méthode, je m'en suis resservie,... en 3<sup>ème</sup> année, pour le T.F.E., mais peut-être pas assez d'ailleurs... Oui, cette méthode permet de prendre du recul sans que ça paraisse, c'est toujours nous qui écrivons. » (A10 ; 89-91). Ce qui lui manque en 3<sup>ème</sup> année « ... c'est peut-être de ne pas avoir de retour par quelqu'un extérieur au milieu de santé... » (A18 ; 139-143). Selon lui, « En première année, on était plus, plus guidé, on avait les professionnels de santé et l'intervenant des sciences humaines et en troisième année, on n'a plus cet intervenant, qui est d'une aide... importante » (A20 ; 158-164). Alexandre trouve que c'était un plus : « C'était un plus, je pense ces intervenants de sciences humaines, ils abordaient des choses différentes, mais en même temps pas si différentes que ça... » (A20 ; 158-164). Il s'est resservi du tableau en 3<sup>ème</sup> année : « Pour le travail de 3<sup>ème</sup> année, moi j'ai repris le tableau de Mme D. » (A20 ; 164-165)

Il a pensé qu'il avait moins besoin d'aide « Je pense que je me suis dit que j'avais moins besoin de cette aide et c'est vrai, qu'il y a rien d'imposé, » (A22 ; 176-179). Il pense par ailleurs que s'il était mieux pris en charge, « mais c'est de ma faute aussi en 3<sup>ème</sup> année, je me serais bien pris en charge, en me fixant, voilà dans 15 jours il faut que je prenne rendez-vous pour avancer et je ne l'ai pas fait en 3<sup>ème</sup> année. » (A23 ; 181-185), il n'aurait pas commis les erreurs finales « et je n'aurais peut-être pas fait certaines erreurs, les erreurs finales... » (A23 ; 181-185). Ses erreurs finales résident principalement dans le fait de « mal formuler [sa] problématique... » (A24 ; 187) et il s'est « orienté vers trop de concepts... » (A24 ; 188-189). Il pense que peut-être, il n'a « pas assez approfondi [sa] situation, parce qu'il [lui] manquait des éléments... » (A24 ; 193-197) «... pour arriver à bien décrire... » (A25 ; 199-203).

Alexandre aborde ensuite l'utilisation des « pourquoi ». « Ces « pourquoi », ils sont importants dans la description, pour nos ressentis également, ça permet de s'interroger sur nous, sur notre pratique. » (A26 ; 207-216). Alexandre signale que « les pourquoi tout



seul, c'est vague, mais associé au tableau d'analyse c'est plus concret, c'est plus clair. Avec la tableau d'analyse, on arrive à répondre aux "pourquoi " » (A28 ; 224-225)

Pour Alexandre, les sous-groupes permettent d'échanger et de se questionner entre collègues de promotion « En sous-groupe, ça permet d'échanger, on lit et les questions posées par les camarades et les professionnels de santé permettent de s'interroger, d'apporter des réponses. » (A30 ; 235-236).

En 2<sup>ème</sup> année, le travail d'écriture de situation de stage n'est pas toujours exploité à fond, « En 2<sup>ème</sup> année, on nous dit de commencer à en écrire des situations de stage, mais il n'y a pas le travail qui est fait derrière. Comme euh... on en écrit des situations et puis on les range et on les exploite pas forcément au bout comme on devrait avec tous les éléments. » (A34 ; 264-267)

Il voit en l'écriture et l'analyse de situations, « ... un entraînement pour arriver à mieux écrire la situation dès la première fois, » (A36 ; 281-282)

Apprendre à écrire une situation, c'est apprendre à «... bien décrire tout ce qui c'est passé... et la faire vivre, pour la personne qui la lit. » (A37 ; 286-288). Écrire et décrire des situations permet de s'entraîner.

En ce qui concerne l'évaluation, Alexandre a eu connaissance des critères en première année « dès le début de l'année lors de la première rencontre avec Mme D. en octobre et en 3<sup>ème</sup> année ils sont dans le classeur de T.F.E. qui nous est remis en fin de 2<sup>ème</sup> année. » (A38 ; 300-302). Ce sont les mêmes « qu'en première année, sauf que là, c'est pour l'épreuve finale... » (A40 ; 321-315).

En 3<sup>ème</sup> année, la faiblesse de la note obtenue au mémoire vient de lui, il dit qu'il aurait dû demander « plus d'entretiens individuels » et « peut-être plus se consacrer au tableau » (A41 ; 317-318). Il a selon lui « ... pas assez prêté attention à se poser des questions... » (A41 ; 320-325) et il a «... sauté des étapes... » (A41 ; 320-325). En troisième année « ... on ne décortique pas assez,... » (A46 ; 356-358), ainsi Alexandre pense qu'il serait souhaitable dès la deuxième année de « ... commencer à décortiquer des situations, tout au moins bien les décrire pour pouvoir bien les décortiquer ensuite. » (A46 ; 356-358). Il est utile de continuer à écrire « pour rendre quelque chose de correct, compréhensible pour l'autre. » (A48 ; 367-368)

La soutenance a été ressentie «... comme un échange... » (A 49 ; 375-379), comme un moment qui « ... fait encore cheminer » (A49 ; 375-379). Même si le T.F.E. est terminé,

la question qu'Alexandre a eu, « ça c'est pas terminé... ».

Pour Alexandre, la pratique réflexive, consiste à « se poser des questions sur sa pratique, pourquoi on va plus aborder un soin comme ça et pas autrement. » (A50 ; 383-388). Lorsqu'il revient de stage, il « n'a pas envie d'étaler devant tout le monde... » (A51 ; 391-393). Il sait aussi que « ... se poser ds questions, c'est se permettre d'avancer, » (A52 ; 403-404).

Les bilans de retour de stage ne permettent pas « ... de se questionner sur la pratique, car c'est un bilan, on ne s'étale pas. » (A55 ; 420-421). Même s'ils sont réalisés par moitié de classe, « ça nous fait 15, 16, ça nous fait encore beaucoup pour réfléchir et échanger. C'était déjà difficile, pour se livrer, en groupe de 11 avec le psychologue ! » (A55 ; 425-428). Alexandre estime que le bilan de retour de stage n'« est pas le lieu où on va vraiment approfondir, car c'est un apport massif de pratiques en peu de temps. » (A55 ; 431-432).

L'entretien de Béatrice comprend 46 interactions. Béatrice s'exprime facilement, nous intervenons moins que dans les deux autres entretiens. Dans celui-ci, l'accompagnement est abordé dans 17 interactions. Béatrice évoque de manière égale l'alternance et la place de l'écrit (6 fois), l'évaluation (8 fois). Enfin la pratique réflexive est abordée à l'occasion de trois interactions.

L'alternance pour Béatrice « c'est bien... C'est moitié théorique, moitié pratique. » (B01 ; 5). La théorie est vécue comme difficile et elle apprécie « de faire des coupures, école, stage, quand ça se passe bien, c'est enrichissant. » (B01 ; 7-9). Elle caractérise l'alternance à plusieurs reprises par le fait « d'avoir du concret, » (B05 ; 35-36). Cet aspect concret, le malade en face d'elle, lui « permet de mieux comprendre les cours qu'on a eus, de faire le lien. » (B05 ; 35-36).

L'accompagnement par internet ne lui permet pas de parler. Béatrice trouve qu'il y a « moins de communication... moins de suivi. » (B06 ; 47-50). Le travail en petits groupes lui a « servi, [...] montré des choses dans [sa] situation qu'[elle] n'avait pas vu, permis de comprendre le comportement qu'[elle] avait eu, » (B06 ; 50-54). Pour le T.F.E., les entretiens « en tête à tête avec des gens d'expérience » (B06 ; 54-56) l'ont aidée. Ils permettent de « s'y plonger vraiment, de... oui vraiment, décortiquer... » (B11 ; 85-87).

Béatrice a analysé sa situation à l'aide d'un tableau comprenant différentes

colonnes : « Il y en avait une, c'était la chronologie de la situation, il y avait les acteurs, euh... le principal et les secondaires, les ressentis, les miens... c'est-à-dire ceux de l'élève qui vit la situation, ce que les personnes ont dit, y avait des phrases directes, les faits et les mots clés. » (B13 ; 95-9). C'est un outil à avoir, qui l'a aidée, il lui « a permis d'analyser et d'en faire ressortir le plus important. » (B16 ; 121-130).

Une fois que l'analyse est réalisée, grâce au tableau, « ensuite... on peut se rendre compte pourquoi on a pris cette situation » (B17 ; 134-135). Répondre à la question « pourquoi » « oriente » (B18 ; 143) la réponse selon Béatrice : « inconsciemment, je retournais toujours au thème de la douleur » (B18 ; 143-150), « en fait, on répond,... ce qu'on a un peu envie de répondre pour pouvoir répondre au 2<sup>ème</sup> « pourquoi ». La réponse qu'on donne, c'est celle qu'on a envie d'entendre » « ou on a envie de nous entendre dire ça. » (B18 ; 158-165)

Béatrice a apprécié d'être accompagnée par des formateurs « qui sont passés dans le milieu hospitalier, qui ont ce diplôme d'infirmier et d'infirmière... et là c'est plus concret. » (B20 ; 181-187). Elle dit que ça lui a permis « de [se] projeter. » (B20 ; 181-187).

Rendre compte de situation par écrit, en 2<sup>ème</sup> année, permettrait « de voir le chemin parcouru,... en tant qu'élève » (B24 ; 232-236), de voir « comment on s'exprime. » (B 24 ; 230-232). Écrire en 2<sup>ème</sup> année permettrait « avec une expérience qui est un peu plus grande que celle de 1<sup>ère</sup> année,... de vraiment voir le chemin, voir l'évolution de la formation, l'évolution aussi sur les milieux de stage. » (B25 ; 234-237). Actuellement, elle peut écrire une ou deux situations en 2<sup>ème</sup> année, mais elles sont écrites « sans rentrer dans les détails, sans expliquer. » (B28 ; 260-262). La situation écrite n'est pas « fouillée, pas enrichie, on n'est pas entrée dans les détails. » (B29 ; 266-267 :. Écrire une situation « ça nous oblige déjà à décrire... à expliquer un minimum. » (B46 ; 418-421).

En ce qui concerne l'évaluation, Béatrice a eu connaissance des critères, en 1<sup>ère</sup> année « trop tard » (B30 ; 273-279) ; on lui a expliqué « la démarche à suivre, comment il fallait faire,... mais un peu trop tard. » (B30 ; 273-279). En 3<sup>ème</sup> année, les critères d'évaluation ont été présentés dès le début de l'année et « régulièrement, on [lui] en a reparlé, » (B34 ; 292-295). Les critères principaux ont été repris, il fallait « bien expliquer aussi avec des mots... un peu plus professionnels, pour justement avoir cette réflexion sur notre pratique professionnelle plus tard. » (B37 ; 316-318). Dans l'évaluation, l'écriture

« devait être le plus important,... il ne fallait pas oublier de détails, » (B37 ; 320-321). Il était également important que ce soit « une situation... vécue » (B37 ; 322-323).

La soutenance a été vécue comme « un échange avec les personnes qui sont venues... évaluer » Béatrice (B38 ; 331-332).

La pratique réflexive est définie par Béatrice par le fait de « se remettre en question sur ce qu'on a fait... m'interroger, sur ce que je faisais,... toujours me remettre en question,... pour pouvoir évoluer,... si j'ai bien fait, d'aussi comprendre pourquoi... » (B40 ; 354-357). Dans tous ses stages, Béatrice a utilisé la pratique réflexive, elle « n'a pas eu des situations faciles à gérer... » (B42 ; 371-380) et elle s'est demandée « pourquoi » (B42 ; 371-380), cela lui arrivait ; elle a compris qu'elle « s'investissait un peu trop, » (B42 ; 371-380).

Pour les bilans de stage, la promotion est divisée en groupe de 11 et cela permet « d'expliquer chacun le stage,... exprimer ce qu'on ressentait, si ça s'était bien passé. » (B44 ; 394-398). Ce bilan est réalisé en présence d'un psychologue et « ce qui était important, c'est qu'il était extérieur à l'I.F.S.I.. « L'échange par petit groupes... sert à se questionner. » (B45 ; 410-418). Les sous-groupes avec le psychologue et avec les formateurs sont « vraiment les deux axes qui m'ont permis de réfléchir à ma pratique. » (B46 ; 440-442).

Dans l'entretien de Christine, nous avons relevé 67 interactions. Nous avons relancé le discours à plusieurs reprises, Christine répondant par des phrases courtes, sans beaucoup d'explications. La thématique de l'accompagnement est abordé 27 fois. Dix-neuf interactions concernent la pratique réflexive, huit l'évaluation. Six interactions sont consacrées à la place de l'écriture, quatre à l'alternance.

Christine caractérise l'alternance, par « avoir de la pratique... et... des apports théoriques pour compléter. » (C01 ; 5-7). Le stage ne permet pas « d'avoir toutes les réponses... il faut compléter par de l'apport théorique » (C03 ; 18-21).

Christine parle de l'accompagnement aux travaux de sciences humaines de 1<sup>ère</sup> année comme d'un monde à « découvrir » (C04 ; 24-27). Au début, elle a « eu du mal à rentrer dedans... » (C07 ; 43-45), « car il fallait aller plus loin que ce qu'on voyait devant nous... » (C08 ; 47-51). Elle est amenée à « développer... euh... sur les personnes, sur les ressentis... » (C08 ; 47-51).

Christine devait « construire des fiches de lecture » (C10 ; 61-62). Elle a été « guidée pour rédiger [sa] situation choisie (C10 ; 63-64), guidée « vers d'autres lectures » (C13 ; 76-78), guidée lors « d'entretiens individuels » (C15 ; 86-88).

En 3<sup>ème</sup> année, pour le mémoire, elle a « repris ce qu'[elle] avait fait en 1<sup>ère</sup> année, c'est-à-dire le tableau » (C18 ; 111-112) et aussi « les questions, qui, comment, quand, pourquoi » (C18 ; 112-113). Christine a repris le système du tableau, car elle trouvait qu'elle arrivait « mieux à ressortir les concepts en faisant comme ça... » (C19 ; 116-117).

L'accompagnement réalisé par M. V. en 1<sup>ère</sup> année « était très intéressant... et ça manque peut-être en 3<sup>ème</sup> année... » (C22 ; 134-137). Il faut « se débrouiller pour conduire au mieux notre mémoire. » (C23 ; 139-141). Elle aurait aimé avoir « plus de références... d'autres supports pour enrichir un peu plus [sa] situation. » (C25 ; 147-151).

La méthode des « pourquoi » a aidé Christine, elle permet de « réfléchir sur les difficultés posées par écrit... d'avancer,... de mieux comprendre... » (C26 ; 156-159). Les deux outils, tableau et questionnement avec les « pourquoi » « sont complémentaires... » (C28 ; 171-173).

Christine voit un intérêt à écrire une situation en 2<sup>ème</sup> année pour « devancer les choses... » (C30 ; 180-181), pour dès « le début de 3<sup>ème</sup> année... faire un choix... » (C32 ; 189-191). L'écriture de situations en 2<sup>ème</sup> année pourrait permettre « d'avoir une continuité » et ce serait « un entraînement » (C34 ; 200-202). Pour la troisième année, cela permettrait « de moins perdre de temps dans la rédaction... et... analyser plus vite. » (C35 ; 208-209).

En ce qui concerne les critères d'évaluation en 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> année « ... c'était clair dès le départ » (C36 ; 212-213). Ils ont été abordés de nouveau au cours de l'année. Christine pense avoir compris « qu'il fallait vraiment se projeter en tant que soignante... Mais avec des restrictions... » (C39 ; 225-227). Elle avait compris qu'il « fallait parler de soi, mais pas trop » elle avait « peur d'aller trop loin,... d'être hors sujet, » (C39 ; 230-234), en dévoilant trop de choses de sa personne. Pourtant elle affronte des difficultés au travail comme la fin de vie et ses « difficultés sont justement là » (C40 ; 238-239). De fait, elle s'est « mise une barrière » (C42 ; 243-247), « elle n'a pas bien compris dès le départ... » (C42 ; 247-249). Elle était intéressée par le fait de travailler sur ses difficultés, mais pour elle, elle n'est « pas allée au fond des choses » (C45 ; 260-262), elle n'a « pas bien compris les critères... » (C45 ; 260-262).

Elle dit aussi que c'est difficile de se « poser les questions, d'avoir une réflexion sur [soi] ; sur [son] travail... il faut vraiment l'analyser, relire,... approfondir... » (C45 ; 272-273). Le questionnement n'est pas évident, Christine dit que « quand on travaille... on se pose quelques questions sur des situations, mais on va pas au delà, on approfondit pas à ce point.. » ( C46 ; 274-275). Elle a apprécié ces différents travaux, « ça m'aide à mieux analyser... mes difficultés pour soigner... ou entrer en contact... » (C46 ; 283-284). Si elle était restée aide soignante, elle n'aurait pas autant cherché à se questionner, elle « n'allait pas aussi loin... dans [ses] réflexions... à prendre chaque détail en considération... » (C47 ; 288-289). Cette démarche, elle ne l'avait pas avant (C49 ; 298-299).

La soutenance de 1<sup>ère</sup> année « s'est mal passée,... [elle] n'avait pas compris ce qu'on attendait d'[elle] la soutenance » C50 ; 302-303). En 3<sup>ème</sup> année ce fut positif, « Mon échec de 1<sup>ère</sup> année m'a certainement aidé à approfondir plus le moment, » (C51 ; 310-313), elle a eu l'impression « de finaliser, enfin presque, d'être sur le chemin... » (C52 ; 316-317).

Christine voit la pratique réflexive comme « apprendre à... réfléchir et pas faire un soin bêtement comme ça... » (C54 ; 327-331). C'est en fin de 2<sup>ème</sup> année « qu'on commence vraiment à... essayer de comprendre... il fallait que je réfléchisse à tout, que je prenne vraiment tout... à partir de ce moment là, c'était mon 2<sup>ème</sup> stage de 2<sup>ème</sup> année... je me suis dit... il faut que je mette ça en pratique, faut vraiment que je me pose tout un tas de questions » (C57 ; 342-350). Christine définit la pratique réflexive par « approfondir les choses... pas rester sur ses acquis... [elle se] questionne sur... » (C58 ; 356-359).

Les temps avec le psychologue « ça permet quand même euh, de développer ce questionnement... » (C65 ; 387-390). Les temps de réflexion sur la pratique se déroulaient en grand groupe et en sous-groupes : « c'est vrai qu'en sous-groupe, les langues se délient plus facilement, c'est plus facile de... raconter ce qu'on a vécu... » (C66 ; 398-400). Le psychologue pousse à se questionner et « ça aide à réfléchir... et puis après, on l'intègre au fur et à mesure ce questionnement. » C66, 403-406)

Les bilans de retour de stage avec les formateurs « c'est plus dans un but scolaire... en fonction des objectifs... si on avait progressé, si on avait pu pratiquer » (C67 ; 408-410). Pour Christine « ils étaient complémentaires, de toute façon, il fallait les 2,... pour travailler et acquérir ce questionnement... » (C67 ; 417-418).

### 5.5.3. Analyse interprétative

Dans un premier temps, afin de décrire, nous avons repéré les unités de sens (un mot ou un morceau de phrase, mis entre crochets dans les tableaux d'analyse), dans le discours de chacun des trois interviewés. Ensuite nous avons en face de chacune de ces unités de sens identifié le morceau de phrase correspondant (nommé proposition dans les tableaux d'analyse). Ces unités de sens ont été ensuite regroupées en sous-thèmes. Ceux-ci ont été classés dans les cinq séquences retenues. Dans un second temps afin d'interpréter nos résultats, nous avons croisé nos entretiens : pour chaque séquence et chaque sous-thème à l'intérieur de la séquence, nous avons regroupé les propositions des entretiens A, B et C dans un seul tableau.<sup>240</sup>

#### a) L'alternance

La première séquence abordée concerne l'alternance. Le regroupement des unités de sens nous a permis de déterminer plusieurs sous-thèmes qui rendent compte à la fois d'une tentative de définition et de l'intérêt que représente une formation par alternance pour les interviewés. Les sous-thèmes retenus sont : concret, complémentarité, mise en application, apprentissage par l'erreur et « faire pour une meilleure compréhension. »

- Complémentarité

Alexandre illustre l'alternance par une notion de complémentarité et de continuité : « Les deux sont complémentaires (A02 ; 31-35), « l'un ne va pas sans l'autre » (A05 ; 54-55). Pour lui, il faut les deux lieux : on ne peut pas tout apprendre à l'école et il ne peut pas y avoir que du stage. Le stage est perçu par Alexandre comme un lieu d'apprentissage, « c'est aussi un moyen pour apprendre, parce que on peut pas tout voir à l'école » (A02 : 18-19).

Béatrice illustre l'alternance par la notion de moitié : « c'est moitié théorique, moitié pratique » (B01 ; 5), « on a quand même fait la moitié de notre formation sur le terrain » (B22 ; 211-213). Elle trouve la théorie « compliquée » et le fait de faire des stages « facilitant »

Au début de son discours Christine caractérise l'alternance par de la pratique et des « apports théoriques pour compléter » (C01 ; 5-7), ceci à deux reprises. La théorie apporte des « réponses aux questions posées en situation de travail » (C02 ; 14-15). Ces

---

240 Voir Tableau d'analyse croisée des trois entretiens pp 224-251

apports théoriques peuvent être dispensés par les professionnels, mais Christine les trouve aussi dans les livres et les revues. Puis dans la 4<sup>ème</sup> interaction, elle avance « qu'il ne faut pas que de la théorie... il faut pratiquer... il faut les deux. » (C04 ; 24-27). Elle rejoint alors l'idée de complémentarité évoquée par Alexandre. Christine a besoin de connaissances théoriques telles que définies par Gérard Malglaive, pour éclairer la pratique : « les connaissances théoriques ont pour vocation de dire ce qui est... »<sup>241</sup>

Dans les premiers temps de son discours, Christine semble donner une supériorité au savoir théorique par rapport au savoir pratique. Ceci est peut être à relier au fait qu'elle a arrêté le lycée en seconde, a suivi une formation en B.E.P. et a travaillé ensuite comme aide-soignante. Elle a une représentation noble du savoir théorique qui évoque le paradigme des sciences appliquées où le savoir se situe du côté de la science, des savants.

Lorsque nous regroupons les trois discours nous retrouvons la définition que Georges Lerbet donne de l'alternance : une formation à temps plein « l'école et le terrain, l'un ne va pas sans l'autre », « il faut les deux », associant deux lieux de formation « faire des coupures école/stage... c'est enrichissant » et à scolarité partielle « on ne peut pas tout voir à l'école, il ne peut pas y avoir que du stage. »

- Concret

Alexandre et Béatrice définissent l'alternance comme le fait d'être plongés dans des situations concrètes sur le lieu du stage. Ce terme est prégnant tant dans le discours d'Alexandre que dans celui de Béatrice. Alexandre l'emploie à quatre reprises dans deux interactions ; Béatrice, l'utilise quatre fois dans interactions. Pour Alexandre, les apprentissages théoriques tels les calculs de doses prennent du sens en stage :

A01 ; 07-08 : « Il y avait quelque chose de concret dans ce que j'apprenais derrière, »

A01 ; 09-12 : « ... ça permet d'être dans du concret au niveau des terrains de stage, »

Béatrice et Alexandre sont dans un rapport pratique au savoir tel que défini par Bernard Charlot et André Geay.

Pour Bernard Charlot, ce savoir est utilitaire ; il permet de résoudre les problèmes. Ainsi, pour Alexandre, les calculs de doses deviennent utiles pour dispenser les traitements. Selon André Geay, le rapport pratique au savoir engendre des « stratégies

---

241 Malglaive, G., 1994, *op. cit.*, p. 26



d'utilisation du savoir »<sup>242</sup>. Alexandre et Béatrice ont besoin de comprendre l'utilité pratique de ce qu'ils apprennent, de trouver du sens, de relier leurs apprentissages à une expérience. Quand Béatrice est en présence du patient, elle comprend mieux la théorie et elle peut faire des liens entre ce qu'elle expérimente et les apports théoriques.

(B04 ; 32-33) : « avec le patient en face de nous c'est du concret. Au moins on peut voir,... c'est pas comme sur une copie, il y a quelqu'un en face de vous. »

(B05 ; 35-36) : « oui, c'est d'avoir du concret, » « ça permet de mieux comprendre les cours qu'on a eus, de faire le lien. »

Les deux jeunes infirmiers nous semblent être dans une démarche de production de savoir telle que l'a définie Georges Lerbet :

« Produire du savoir, n'est pas en inventer. C'est en organisant à sa façon pour **produire un sens qui soit son sens**. Pour l'alternant, entre l'école et le travail, il deviendra alors possible de diversifier son rapport au savoir et ses stratégies d'apprentissage. »<sup>243</sup>

Tous les deux associent le terme concret avec le fait d'être en relation avec le patient. Avec celui-ci, Alexandre et Béatrice communiquent avec leurs sens. Béatrice « peut voir » (B04 ; 32-33) en face d'elle, elle a « les signes » (B03 ; 21-25) qu'envoient le patient. Elle est marquée par « le fait de l'avoir sous les yeux, de l'entendre, de le voir » (B03 ; 21-25). Alexandre apprécie « l'échange qui se fait avec les patients » (A03 ; 40-41). Il est « tous les jours avec de vrais patients » (A01 ; 12-13). Il peut « vraiment voir... sur de vraies personnes... avoir le ressenti... sur de la vraie peau... » (A02 ; 23-27). Nous pouvons peut-être relier les propos de Béatrice et Alexandre à la notion du travail réel décrit par les ergonomes. Face au patient il faut s'adapter, tenir compte des signes et des réactions qu'il envoie mais aussi de ses propres réactions. Faire une injection sur un patient n'est jamais le reflet de la tâche. Ce n'est pas uniquement une fiche technique à respecter. Alexandre dit que ce n'est pas comme sur un mannequin à l'école. A ce propos, nous pouvons citer Guy Jobert : « Travailler ne consiste jamais en une pure exécution de normes »<sup>244</sup>.

Pour Alexandre, être dans le concret, c'est aussi engager sa responsabilité car avec « Les calculs de doses, il y a des conséquences derrière... » (A01 ; 09-12). Ce n'est pas simplement faire des calculs mathématiques. Alexandre sait qu'il ne peut se permettre un

---

242 Geay, A., 1989, *op. cit.*, p. 9

243 Lerbet, G., in Geay, A., 1993, *op. cit.*, p. 84

244 Jobert, G., 1999, *op. cit.*, p. 352

mauvais geste, celui-ci pouvant « avoir des conséquences dramatiques »<sup>245</sup> pour le patient. Eric Auziol et Paule Bourret dans « Complexité des situations et discours simplificateurs » rappellent que l'exercice professionnel est soumis à des exigences de sécurité et que le centre de formation se voit alors dans l'obligation de transmettre la théorie afin qu'elle joue un rôle pour « se prémunir contre les erreurs. »<sup>246</sup>

- Mise en application, apprentissage par l'erreur

Ainsi, Alexandre et Béatrice définissent l'alternance par « la mise en application de ce qui a été vu en théorie » (A01 ; 5) et par le fait qu'« on apprend la théorie en cours... et après on peut essayer de la mettre en pratique... » (B01 ; 5-7).

Nous percevons dans les discours des deux jeunes infirmiers l'importance du travail prescrit dans la formation. Selon Guy Jobert, le travail prescrit renvoie à des conduites à tenir, à des procédures qui se réfèrent à des situations théoriques et standardisées. Les protocoles et procédures sont des documents auxquels Alexandre et Béatrice doivent se référer en permanence lorsqu'ils sont en stage. Comme nous l'avons vu précédemment, ils engagent leur responsabilité dans les actes de soins. Pour autant le stage n'est pas uniquement vécu comme un lieu d'application pour Alexandre. En effet il le voit aussi comme un lieu d'apprentissage car s'il fait des erreurs, il « est repris, ça permet de réajuster... et de faire mieux. » Ainsi, il est encadré par des infirmiers qui lui permettent d'apprendre par tâtonnements et essais-erreurs. Cet apprentissage basé sur la transformation de son expérience a été décrit par David Kolb. L'idée est que l'on apprend de ses erreurs quand on les saisit - Alexandre « est repris » - et qu'on les transforme « ça permet de réajuster et de faire mieux. ». Alexandre apprend de son expérience.

Béatrice « voit l'évolution » de ce qu'elle apprend quand elle met en pratique sur le terrain, la théorie vue en cours (B01 ; 5-7). Pour elle, le stage est surtout un lieu d'application de la théorie. Ceci nous évoque le modèle dit applicationniste, où le stage est un lieu d'application de savoirs théoriques et procéduraux vus à l'école. Ce modèle selon Gil Bourgeon peut être classé dans une alternance juxtapositive<sup>247</sup>.

Ce que nous venons d'écrire peut paraître contradictoire avec ce que nous avons écrit précédemment. En effet, Béatrice nous explique ici que le stage est un lieu d'application de la théorie ; elle se situe davantage dans un modèle applicatif. Et à un autre

---

245 Auziol, E. et Bourret, P., 2001, *op. cit.*, p. 60

246 Ibid., p.60

247 Bourgeon, G., 1993, *op. cit.*, p. 69

moment, elle nous explique qu'« avec le patient en face de nous c'est du concret... ça permet de mieux comprendre les cours qu'on a eus, de faire le lien. ». Là, elle est dans un rapport pratique au savoir, le patient est le tiers qui lui permet de faire le lien. Cette situation où elle a réussi à faire les liens est récente, elle date de l'été 2008 lors de son stage de projet professionnel. C'est un stage long (de huit à douze semaines) où Béatrice est totalement immergée dans une discipline (la cardiologie), où elle travaille avec une équipe stable. C'est son dernier stage avant de devenir professionnelle et elle est peut-être en train de franchir un palier. Elle n'est plus dans la simple application, mais dans une stratégie d'apprentissage où elle expérimente pour comprendre.

- Faire pour une meilleure compréhension

Béatrice comprend quand elle est en situation de stage ; « j'ai fait mon stage de projet professionnel en cardiologie et là, j'ai beaucoup mieux compris les traitements, les pathologies, pourquoi le patient devait rester au lit... » (B02 ; 16-18) La théorie prend sens quand elle s'occupe d'un patient « ça prend beaucoup de sens, je comprends mieux, je comprends mieux... les cours, pourquoi on a fait ça, certains cours qu'on a eus »

Béatrice décrit ainsi la manière dont elle s'y prend, la stratégie qu'elle déploie pour apprendre. Elle a besoin de faire, de réussir pour comprendre. Cette stratégie d'apprentissage est décrite par Jean Piaget dans son ouvrage intitulé « Réussir et comprendre ».

Il montre que :

« [...] l'enfant entre dans l'intelligence par une démarche qui va de la réussite à la compréhension (R-C) et dans laquelle « réussir c'est comprendre en action et comprendre c'est réussir en pensée ». On peut dire que l'enfant développe alors des **stratégies de type R-C**, dans lesquelles la recherche de l'information se fait dans le contact avec les objets et est **pilotée par l'expérience** quotidienne. »<sup>248</sup>

Béatrice doit passer d'abord par la prise en charge concrète du patient pour comprendre ensuite comment elle s'y prend et pourquoi. C'est, semble-t-il, ce qu'elle a réussi à faire lors de son dernier stage.

Jean Piaget explique que vers l'adolescence, l'enfant développe une démarche inverse qui lui permet de partir de la compréhension pour aller vers la réussite. Il sollicite alors une stratégie de type (C-R). Dans l'entretien B que nous avons mené, l'apprentissage

---

248 Piaget, J. in Geay, A., 1993, *op. cit.*, p. 82

ne fonctionne que dans un sens : réussir - comprendre. A cette période, Béatrice est dans la stratégie de faire pour comprendre et ainsi, elle prend confiance en elle.

Certaines unités de sens auraient pu trouver leurs places indifféremment dans plusieurs sous-thèmes. Le découpage en autant de sous-thèmes est-il pertinent ? Au moment du regroupement des unités de sens en sous-thèmes, nous n'avons pas repéré le rôle de l'équipe dans la définition que les trois infirmiers donnent de l'alternance.

Pour Béatrice et Alexandre, être tous les jours avec l'équipe ou le personnel renforce l'aspect concret de l'alternance. Quand Christine parle des équipes soignantes, elle évoque le côté enrichissant des professionnels, les réponses qu'ils apportent aux étudiants. L'idée d'apprendre au contact des autres, nous renvoie à la théorie tripolaire de la formation de Gaston Pineau et plus particulièrement à l'apprentissage en co ou hétéroformation. En effet, Gaston Pineau écrit qu'on se forme au contact des autres, l'échange d'expériences est potentiellement formateur.

Après l'alternance, la deuxième séquence abordée au cours des entretiens a concerné l'accompagnement aux travaux de sciences humaines et au T.F.E..

#### *b) L'accompagnement*

Cette séquence présente le plus grand nombre d'interactions quelque soit l'entretien. Deux explications peuvent être avancées.

D'une part, nous souhaitons explorer l'accompagnement réalisé au travers des différents travaux précédemment cités. A ce titre, nous effectuons plusieurs relances, introduisons des questions qui amènent les interviewés à expliciter et décrire.

D'autre part, ces divers travaux vécus par les trois jeunes infirmiers ont donné lieu à une évaluation sanctionnant le passage en année supérieure et l'obtention du diplôme. Deux étudiants produisent 29 interactions sur cette séquence. Ce sont, par ailleurs, ceux qui en ont produit le plus dans l'ensemble du discours (55 et 67). Ces interactions représentent 53 % du discours total dans l'entretien A et 43 % dans l'entretien C. Tous les deux ont obtenu des notes faibles au T.F.E.. Ces entretiens sont l'occasion pour tous les deux de s'exprimer, de livrer leur ressenti, de tenter de comprendre ce qui a été aidant ou au contraire ce qui a pu représenter une difficulté. La troisième infirmière aborde à 17 reprises l'accompagnement dans un entretien qui comporte 46 interactions. Le discours sur l'accompagnement ne représente que 37 % de la totalité de son interview. Béatrice a obtenu

une note satisfaisante à son T.F.E.. Elle a peut-être moins besoin de réfléchir à la nature et à l'impact de l'accompagnement.

Par ailleurs, nous avons pu induire également cette différence d'interactions en nous focalisant sur les situations plus difficiles puisque nous cherchons à explorer l'impact de l'accompagnement sur la construction d'une posture réflexive chez les étudiants.

Le regroupement des unités de sens de même nature a abouti à décliner la séquence « accompagnement » en deux sous-thèmes : l'accompagnement humain et l'accompagnement méthodologique. Puis, il nous est apparu nécessaire de préciser ces sous-thèmes. Dans l'accompagnement humain, nous avons regroupé les unités de sens se rapportant aux modalités de l'accompagnement et celles se rapportant à la posture adoptée dans la guidance des mémoires. L'accompagnement méthodologique a été envisagé sous l'angle d'un outil et d'une méthode.

Les modalités d'accompagnement humain regroupent l'accompagnement par une personne extérieure et par les formateurs infirmiers, le travail en sous-groupes, les entretiens duels, le pilotage par internet.

- L'accompagnement humain : la posture

Dans son discours, Alexandre emploie un vocabulaire très orienté vers la notion de culpabilité, de faute ; il dit qu'il s'est « trompé de problématique dans son travail de fin d'études » (A14 ; 123-125). Il a « trop survolé, trop voulu faire de choses... » (A15 ; 128). C'est de sa faute, il ne s'est pas suffisamment pris en charge, il n'a pas suffisamment pris de rendez-vous car il n'y a rien d'imposé. Il y a certaines choses dont il n'a pas envie de parler et « ça aurait été bon de le faire... » (A41 ; 328-331). Il a travaillé une problématique « sans passer par le questionnement avec le tableau et les pourquoi ». Enfin, s'il s'était bien pris en charge il n'aurait « peut-être pas fait certaines erreurs, les erreurs finales... » (A23 ; 185), qui sont d'avoir « mal formulé la problématique » (A24 ; 187).

Béatrice a compris qu'il fallait éviter de retenir une situation où l'on s'implique trop émotionnellement « parce que sinon on peut pas travailler dessus ». Béatrice ne s'exprime qu'une seule fois sur ce sous-thème. Elle ne semble pas avoir eu de difficultés.

Dans ses propos, Christine emploie un vocabulaire qui évoque l'idée de frein et de consignes peut-être pas assez claires ; il fallait se projeter « mais avec des restrictions... et c'est peut-être ce qui m'a bloqué [...] il fallait parler de soi, mais pas trop. » (C39 ; 227-229). Elle a eu peur d'aller trop loin et « d'être hors sujet, que ce soit trop

personnel. » (C40 ; 236-237). Il fallait se « dévoiler... mais pas trop ». (C41 ; 241). Alors dit-elle « je me suis mis une barrière ». (C42 ; 247). En même temps, la thématique lui tenait à cœur en tant que professionnelle. En effet, pour en parler elle emploie le verbe « affronter » qui renvoie à l'idée de combat, d'aller au devant de l'ennemi.<sup>249</sup> « ... la fin de vie, c'est des choses qui me touchent... » (C40 ; 236-237), « ... pourtant, c'est bien ce que j'affronte au travail [...] et mes difficultés sont justement là... » (C40 ; 238-239).

En conséquence, Christine exprime du regret à ne pas avoir pu mener ce travail comme elle le souhaitait, un sentiment de travail inachevé : « mais, oui, je voulais vraiment aller jusqu'au bout, [...] je ne suis pas allée au fond des choses pour moi... » (C45 ; 260-262).

Les propos des trois jeunes infirmiers nous questionnent en tant que formatrice réalisant des accompagnements de mémoire. Qu'est ce qu'accompagner des mémoires, qu'est ce qu'une guidance ? Cette activité nécessite-t-elle une posture particulière ?

Le principe de la non directivité décrite par Carl Rogers consiste à être à côté, montrer le chemin mais ne pas faire à la place de l'autre. Alexandre reconnaît qu'il n'a pas suffisamment sollicité de rendez-vous, qu'il a trop survolé et en même temps rien n'était imposé en terme de rencontres. De même, Jean-Noël Demol écrit que l'accompagnateur du mémoire est une personne ressource qui marche à côté, mais ne montre pas le chemin, dans le sens de donner la direction ; l'étudiant reste maître du chemin qu'il prend. Ses propos rejoignent ceux de Maela Paul lorsqu'elle écrit : le terme guider peut évoquer tour à tour le registre du conseil, de l'orientation, de l'aide, de l'écoute. L'accompagnement peut revêtir toutes ces formes. Il s'agit surtout de ne pas dire à la place de l'autre, ou ainsi que l'écrit Guy Bourgeault, de ne pas décider pour l'autre du chemin à prendre, mais de faire route avec lui tout en étant un peu en retrait. En regard de ces réflexions sur l'accompagnement, Alexandre ne peut pas se tromper de problématique, il suit le chemin qui est le sien. De la même manière Christine peut aller au bout d'une situation qui lui tient à cœur. En quoi l'accompagnement vécu peut les amener à s'exprimer ainsi ?

Pour Jean-Pierre Boutinet l'accompagnement peut se décliner sous le mode du conseil où l'accompagné garde l'initiative des prises de rendez-vous, jusqu'à la guidance qui s'effectue sur la base d'un contrat très encadré de règles, en passant par le suivi qui se réalise dans le cadre d'un contrat plus souple. Ces trois modes d'accompagnement

---

249 Le Dictionnaire de la langue française in L'encyclopédie Hachette 2002 Hachette Multimédia 3. cd-rom v 5.0

renvoient à des postures spécifiques que Jean-Pierre Boutinet résume ainsi : la posture adoptée par l'accompagnateur est fonction de l'autonomie laissée ou consentie à celui qui est accompagné.

Avançant dans l'analyse des entretiens, il nous apparaît que la question de l'autonomie laissée aux étudiants tant dans le choix de la situation à traiter que dans la manière dont ils souhaitent l'approcher est centrale. Pourquoi Alexandre prétend qu'il s'est trompé de problématique, qu'il aurait dû parler de « choses » dont il n'avait pas envie ? Qu'est-ce qui fait dire à Béatrice que certaines situations émotionnellement riches ne peuvent pas être travaillées dans le cadre du mémoire professionnel ? Enfin, Christine ne s'est pas autorisée à aborder un domaine important pour elle. Les propos des étudiants soulève une interrogation : qu'autorise-t-on en tant que formateur ?

La question de l'accompagnement des mémoires professionnels et de l'autonomie laissée aux étudiants a été abordée par Jean-Noël Demol (en référence à des écrits de Philippe Perrenoud) comme une activité complexe voire paradoxale parfois, où il faut tout à la fois :

« travailler le sens, les projets sans donner la direction, sans se projeter ; partir de l'expérience sans s'y enfermer [...] la porter à un méta niveau de réflexion [...] travailler avec la personne sans être thérapeute, [...] »<sup>250</sup>

Tout en étant bienveillant et non complaisant, le formateur qui accompagne est également « évaluateur [...], garant de la qualité du produit final sans intervenir dans le processus de production. »<sup>251</sup>

En même temps que les formateurs accompagnent Alexandre, Béatrice et Christine dans leurs doutes et leur réflexion, sur le chemin qui est le leur, ils sont dans une attente d'une production écrite répondant à des critères précis dans une temporalité définie et sanctionnant l'obtention du diplôme professionnel. Il leur faut à la fois gérer de la complexité ( de l'enchevêtrement et de l'incertitude) et du paradoxe : donner sens à l'autonomie inscrite dans le projet pédagogique et en même temps être assuré du produit fini. Comment réaliser cela ? Mireille Ciffali et Jean-Noël Demol posent la question ainsi : ne pas imposer, s'effacer au risque de laisser l'autre dans une situation dont il ne peut sortir seul et qu'il se décourage ou accompagner de manière rapprochée au risque d'être trop

---

250 Demol, J-N., 2002, *op. cit.*, p; 136

251 Ibid., p. 137

présent ? Est-ce là que réside la difficulté ? Ainsi, les propos tenus par Alexandre et Christine rendent sans doute compte de ce que produit la complexité de la situation d'accompagnement. Christine vit une injonction paradoxale : « se projeter... avec des restrictions... parler de soi mais pas trop... » (C39 ; 227-229). Alexandre dit qu'il s'est trompé de problématique, qu'il a fait des erreurs. Ces propos interrogent l'éthique de l'accompagnement. En effet l'accompagnement en formation, dans une perspective éthique, doit permettre à l'étudiant d'accéder à une plus grande autonomie, en l'encourageant dans ses choix. Enfin, en tant qu'accompagnateur, accepter l'autonomie de l'étudiant, c'est aussi accepter de l'accompagner sur un chemin quelquefois difficile, souvent douloureux qui peut éventuellement renvoyer le formateur à des situations que lui-même n'a pas toujours élucidées. C'est peut-être pour cette raison que Béatrice dit qu'il faut expliquer une situation qui a marqué, mais avec quelques réserves : « enfin qu'il n'y ait pas trop d'émotions parce que sinon on peut pas travailler dessus » (B09 ; 69-71). Projetant peut-être ses propres appréhensions chez l'étudiant, le formateur peut intervenir tel que l'a fait Mathilde « attention, Christine, il faut pouvoir le faire jusqu'au bout ». (C42 ; 243-247). La question de la posture dans l'accompagnement, dans la guidance des mémoires reste posée. Les écrits de Pierre Hébrard nous semblent bien rendre compte de la difficulté et du flou que nous ressentons :

« Sur les modalités de la guidance facilitant le travail individuel et la rédaction des mémoires, notre réflexion est en cours : nous constatons d'un « directeur » à l'autre et d'un « dirigé » à l'autre, de grandes différences dans la fréquence et la durée des rencontres, le type d'écoute, d'intervention, de conseils ou de directives donnés. [...] Les questions du pouvoir, de l'autorisation, de l'autonomie sont aussi évoquées. »<sup>252</sup>

Ainsi, en permanence, l'accompagnement doit tenir compte de l'accompagné.

- L'accompagnement humain et ses modalités : par des entretiens duels

Alexandre ne s'exprime qu'une seule fois et en terme de manque concernant les entretiens duels. En effet, comme il l'a signalé, il n'en a pas assez demandé, il pense qu'ils auraient pu l'aider.

Christine cite les entretiens duels à deux reprises. En 1<sup>ère</sup> et en 3<sup>ème</sup> année, ils lui ont été utiles pour guider et construire le travail.

---

252 Hébrard, P., 1994, « Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? », in *Recherche et Formation*, n° 17, octobre 1994. p. 33



Béatrice souligne que ce sont les entretiens duels qui l'ont le plus aidée pour le T.F.E., ils lui ont permis de voir le chemin parcouru. En 1<sup>ère</sup> année, il y en a peu et cela lui a manqué. A ce propos, Catherine Guillaumin écrit « Le présentiel<sup>253</sup> favorise l'oral réflexif »<sup>254</sup> Il nous semble intéressant à ce stade de croiser ce sous-thème avec celui du pilotage par internet.

- L'accompagnement humain et ses modalités : pilotage par internet.

Alexandre semble regretter l'accompagnement réalisé en 1<sup>ère</sup> année par internet car il avait l'assurance d'une réponse dans les quelques jours suivants l'envoi de son travail. Par ailleurs, il y avait des dates butoirs auxquelles il ne pouvait pas déroger. L'accompagnement effectué en 1<sup>ère</sup> année et décrit par Alexandre évoque l'accompagnement « guidance » de Jean-Pierre Boutinet. En effet, cet accompagnement « guidance » s'effectue sur la base d'un contrat encadré de règles. En 3<sup>ème</sup> année, l'accompagnement renvoie davantage à du conseil : l'étudiant garde l'initiative des demandes d'entretiens individuels. Le changement est peut-être trop grand et il n'est pas préparé. Cela pose la question de l'autonomie du sujet. Comment est-elle pensée dans la formation ? Qu'est-il proposé entre la 1<sup>ère</sup> année et la 3<sup>ème</sup>, pour qu'elle se construise ?

Christine ne compare pas les deux modes d'accompagnement. Elle a apprécié - nous l'avons vu- les entretiens individuels et il en est de même pour le suivi par internet. Il a été une ressource en terme de conseils de lecture qui « étaient vraiment en relation avec [son] sujet. » (C13 ; 76-78) Elle s'est emparée des deux modes d'accompagnement. Christine est plus âgée, issue de la formation continue, elle a déjà travaillé. Elle est peut-être plus habituée à prendre des initiatives, n'attend pas les échéances, anticipe.

Béatrice a été gênée en 1<sup>ère</sup> année par l'accompagnement réalisé par internet. Il y a moins de communication et elle dit « quand on n'a pas la personne en face [...] on peut moins parler [...] et les choses sont moins concrètes. » (B06 ; 46-50). Nous l'avons vu précédemment, elle apprend avec l'équipe, quand le malade est en face d'elle, car dit-elle : « c'est plus concret » (B03 ; 21-25). Cet accompagnement distanciel<sup>255</sup> qui « se fonde sur

---

253 « Le présentiel est ponctuel, positionné entre deux immersions en milieu hospitalier. deux journées sont prévues. [...] L'après midi est consacré à des entretiens individuels. Chaque étudiant rencontre une fois, pendant cette période, en face à face, l'enseignant-chercheur pendant quelques minutes. » in Guillaumin, C., 2009, *op. cit.*, p. 5

254 Ibid., p. 5

255 « L'extrême brièveté de cet accompagnement a conduit à développer un accompagnement distanciel en continu tout au long de l'année, à la carte, via internet. » in Guillaumin, C., Ibid., p.5

l'écriture réflexive »<sup>256</sup>. peut représenter un exercice difficile pour Béatrice, lié à sa représentation de l'écriture : en effet, écrire oblige à clarifier sa pensée pour être compréhensible par l'autre. Or, elle trouve la théorie compliquée, difficile. Elle est en revanche plus à l'aise dans des situations de communication orale.

Dans le cadre de l'accompagnement humain nous retrouvons l'accompagnement par une personne extérieure et les sous-groupes.

- L'accompagnement et ses modalités : par une personne extérieure.

Alexandre et Christine ont apprécié l'accompagnement réalisé en 1<sup>ère</sup> année par les universitaires pour l'ouverture offerte sur d'autres champs tels que la psychologie, la sociologie, les sciences humaines. Ces personnes extérieures leur ont apporté une réflexion et une diversité de points de vue qui ont enrichi le regard qu'ils ont pu porter sur leurs situations. Cet apport d'une culture hétéroréférencée déborde le seul champ des soins infirmiers et semble leur avoir manqué en 3<sup>ème</sup> année.

« Je pense que ce qui m'a manqué, c'est peut-être de ne pas avoir de retour par quelqu'un extérieur au milieu de la santé. » (A18 ; 139-143)

« ...on en revient peut-être à ce regard extérieur du professionnel de sciences humaines qui manque un peu. » (A32 ; 251-252)

« ...et c'est vrai, que oui, après, ça manque peut-être en 3<sup>ème</sup> année, cette...ouverture d'esprit que je n'avais pas [...] parce que c'est vrai qu'en 3<sup>ème</sup> année, on l'aborde presque plus. » (C22 ; 134-137)

En 3<sup>ème</sup> année en effet, l'accompagnement est réalisé uniquement par des professionnels infirmiers qui n'ayant pas suivi d'études universitaires, sont peut-être trop centré sur la culture infirmière. Cet apport uniquement autoréférencé a été mal vécu par Christine : « c'est à nous de nous débrouiller pour conduire au mieux notre mémoire [...] j'aurais bien aimé avoir eu la réflexion d'une personne comme ça... » (C23 ; 139-141), « Je pense que mon mémoire a été assez pauvre dans un sens [...] parce que je n'avais pas cette ouverture... » (C24 ; 143-145)

Quand Christine et Alexandre parlent de l'accompagnement réalisé par Mme D. universitaire, ils emploient tous les deux le verbe « guider » : « En première année, on était plus, plus guidé... » (A20 ; 158), « ...elle nous a guidés pour rédiger notre situation... » (C10 ; 63-64) Ils détaillent cette guidance : « [...] elle approfondissait notre questionnement [...] » (A07 ; 69-70), « [...] elle nous donnait des références par internet [...] » (A08 ;

---

256 Ibid., p. 5

73-76), « [...] elle nous a guidés pour rédiger [...] apporter beaucoup de détails [...] » (C10 ; 63-64) Elle donnait aussi des pistes de lecture, des références qui ont un peu fait défaut à Christine en 3<sup>ème</sup> année. Jean-Noël Demol rappelle dans son article que les appréciations d'un certain nombre d'étudiants concernant l'accompagnant universitaire « portent autant sur les conseils en matière de ressources bibliographiques que sur l'aide [...] à la conceptualisation »<sup>257</sup>.

L'accompagnement par des universitaires a peu convenu à Béatrice en 1<sup>ère</sup> année. Elle dit qu'elle avait du mal à suivre. Elle a trouvé les apports trop théoriques « plus dans la littérature et moins dans le concret... » (B20 ; 187-190) Cette vision des savoirs universitaires renvoie à l'article de Pierre Hébrard lorsqu'il écrit « ces savoirs théoriques sont considérés comme trop abstraits, théoriques, sans rapport avec la pratique et donc inutiles. »<sup>258</sup>

- L'accompagnement et ses modalités : par des formateurs infirmiers

Quant à Béatrice, elle retrouve dans l'accompagnement avec les professionnels infirmiers l'aspect « concret ». Cela semble la mettre à l'aise, et renvoie au plaisir de partager une culture commune : « [...] alors qu'en 3<sup>ème</sup> année, on travaille avec des gens qui sont passés dans le milieu hospitalier, qui ont ce diplôme d'infirmier et d'infirmière [...] elles ressentent aussi ce qu'on explique [...] moi ça m'a permis de me projeter. » (B20 ; 181-187) Le vocabulaire abordé est sans doute plus accessible et partagé, il a à voir avec le métier que Béatrice va exercer dans quelques mois. En regard de son rapport au savoir, il est « concret » et lui permet de « réussir » pour accéder à la compréhension.

- L'accompagnement humain et ses modalités : par les sous-groupes

Les moments de travaux en sous-groupes semblent moteurs pour les trois infirmiers. Ils permettent d'échanger, de se questionner et ils font réfléchir.

« En sous-groupe, ça permet d'échanger, on lit et les questions posées [...] permettent de s'interroger, d'apporter des réponses. » (A30 ; 235-236)

« On expliquait nos situations en petits groupes [...] Alors, les situations des autres m'ont aidée, ça m'a montré des choses dans ma situation que je n'avais pas vu... ça m'a permis de comprendre le comportement que j'avais eu [...] » (B09 ; 71-76)

« [...] ensuite, c'était des suivis par petits groupes où chacun faisait lecture de sa situation [...] les autres devaient le questionner à ce moment là, [...]

---

257 Demol, J-N., 2002, *op. cit.*, p. 135

258 Hébrard, P., 1994, *op. cit.*, p. 26

c'est vrai que ça nous a bien aidé à décortiquer notre situation [...]» (C17 ; 102-107)

Les propos des jeunes infirmiers illustrent la théorie tripolaire de Gaston Pineau. Nous apprenons en coformation. L'expérience de l'altérité s'éprouve en groupe. Chacun des trois semble avoir appris au contact des autres. Écouter l'autre lire sa situation, permet ensuite d'échanger sur ses expériences, d'apprendre sur sa propre situation. L'échange d'expériences entre pairs est formateur. Jean-Noël Demol fait un constat identique en ce qui concerne l'apprentissage réalisé par les étudiants en sous-groupes :

« Pour l'avoir expérimenté à de nombreuses reprises, l'organisation d'interactions entre pairs ayant comme support les premiers jets de ce qui deviendra le mémoire final va au-delà d'une simple information réciproque. Il y a là un enrichissement mutuel tant par la lecture que par la discussion qui s'ensuit, chacun y trouve un intérêt tout en renforçant le tissu social [...] et stimule des processus d'apprentissage. »<sup>259</sup>

- L'accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir des données

Les trois interviewés constatent que pour analyser une situation et arriver à problématiser, ils ont besoin de matériaux. Et ces derniers s'obtiennent en questionnant la situation, en recherchant des éléments de description, en approfondissant. Christine et Béatrice ne relatent pas de difficultés pour décrire leur situation : « [...] on devait mettre d'autres détails, quoi, pour vraiment nourrir la situation le plus possible [...] » (C11 ; 70-71), on devait se mettre « plus en réflexion [...] sur comment ça s'est passé » (B11 ; 84-85). Alexandre lui, a manqué d'éléments ; il n'avait pas assez d'informations sur la situation qu'il souhaitait travailler : « Tous les éléments pour arriver à bien décrire, à la fin il m'a manqué des éléments de... » (A25 ; 199). Il a « sauté des étapes [...] dès le départ [il] était plus sur une problématique que sur un questionnement [...] pour pouvoir arriver à cette problématique » (A41 ; 320-325). Pourtant selon Pierre Vermersch, cette étape est nécessaire pour que l'étudiant arrive à la compréhension de sa situation. Alexandre aurait peut-être eu besoin d'être aidé lors des guidances, afin qu'il en saisisse l'importance. Selon Vermersch le questionnement autour de la description permet ainsi de préciser le sens de la situation pour l'étudiant.

Recueillir des données sur une situation, produire une description sont nécessaires

---

259 Demol, J-N., 2002, *op. cit.*, p. 136

pour pouvoir effectuer l'étape d'analyse.

- L'accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse

Les trois jeunes diplômés se rappellent bien de l'outil d'analyse proposé en 1<sup>ère</sup> année.

« le tableau d'analyse, on le connaissait déjà, on savait comment faire... »  
(B22 ; 213-217)

« mais en 1<sup>ère</sup> année... mais si, on avait déjà dû avoir la trame [...] » (C14 ; 82-84)

Il s'agit d'un tableau à plusieurs colonnes. Ils connaissent l'intitulé de chaque colonne. Ce n'est pas surprenant, puisque tous les trois disent s'en être de nouveau servi en 3<sup>ème</sup> année pour analyser la situation qu'ils retiennent pour leur T.F.E.. Ils identifient successivement la chronologie, les acteurs, les faits, les ressentis tant de l'étudiant que des autres acteurs en présence et dans une dernière colonne les mots-clés, les concepts qui font sens pour eux.

Ce qui ressort des trois discours est le côté structurant du tableau « mais on sait où on va » (A11 ; 99-101) ; « en détaillant [...] on a toute la situation » (B15 ; 116-119) ; « ça m'a permis d'avancer dans le travail [...] d'en faire ressortir le plus important. » (B16 ; 129) ; le tableau « on l'utilisait si on voulait, mais moi, je trouvais que j'étais plus à l'aise avec, que j'arrivais mieux à ressortir mes concepts [...] » (C19 ; 116-117). En même temps, la structuration du discours de cette manière semble permettre aux trois étudiants de se distancier, d'avoir un regard réflexif sur la situation tel que le décrit Schön. En effet, Alexandre, à plusieurs reprises, parle de prise de recul ; Béatrice dit que ça lui « a permis de voir que le fil conducteur, c'était la réponse l'une à l'autre en fait... » (B14 ; 110). Enfin pour Christine, « un tableau, c'est plus clair, on voit vraiment, l'analyse de chaque mot, chaque difficulté qu'il y a eu. » (C20 ; 119-121)

Béatrice a apprécié l'organisation sous forme d'un tableau, il lui a permis de voir et surtout de ne « pas mentir. [...], on peut pas orienter nos réponses, c'est du concret et du réel ». (B18 ; 154-158). Béatrice a besoin de voir, de faire (elle a posé sa situation sur papier avec utilisation de couleurs) et ainsi, elle comprend.

Pour Alexandre, et Christine, l'analyse est un travail qui demande d'y passer du temps, qui est long, où il faut « vraiment approfondir chaque passage » (C45 ; 273). Tous les deux disent :

« j'ai peut-être pas assez prêté attention à [me] poser des questions » (A41 ; 320-325).

« [...] ce questionnement a été... pas évident [...] on a l'impression de perdre du temps... » (C45 ; 270-276)

Nicolas a eu des difficultés car il a, selon ses dires, brûlé les étapes du questionnement pour aller vite à la problématique. Christine a le souci de « poser la bonne question » (C45 ; 276). Au cours de l'entretien, elle a signalé qu'elle avait quitté l'école en seconde. Elle relève de la promotion professionnelle. Pour ces raisons, elle peut avoir le souci de répondre à la commande institutionnelle qui est de : « se poser une question pertinente. »<sup>260</sup>

A côté de l'outil d'analyse qui reste au choix des étudiants, il leur est proposé dans le cadre de la guidance du mémoire, une méthode de questionnement intitulée les « cinq pourquoi »<sup>261</sup>.

- L'accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode : « les pourquoi »

Les avis des trois interviewés sont partagés.

Béatrice a trouvé que cette méthode l'orientait vers le thème qu'elle voulait traiter au départ : « [...] la liste des « pourquoi », enfin... inconsciemment, on répond, ce qu'on a envie de répondre, nous... » (B17 ; 140-141), « ça oriente vers là où on veut et inconsciemment, [...] je retournais toujours au thème de la douleur » (B18 ; 143-150). Se poser la question « pourquoi, ça me menait en rond, et je n'arrivais pas à sortir de ce rond [...], jamais du concret. » (B18 ; 158-165). Les écrits de Pierre Vermersch concernant l'accès aux connaissances inconscientes peuvent -nous semble-t-il- apporter un éclairage sur les propos de Béatrice. Il remarque que souvent les questions à base de « pourquoi » sont centrées sur des demandes d'explication.

« Mais ce type de questionnement induit de manière très forte chez le sujet interrogé, une exigence de cohérence et d'explication, qui sollicite des réponses ayant le format des connaissances déjà conscientisées et par conséquent ne favorise pas ou même, peut-être empêche l'accès aux informations non-conscientes. »<sup>262</sup>

La personne est tentée de justifier, de trouver des explications, « de fournir un

---

260 Voir document en annexe : extraits du document : le travail de fin d'études p. 98

261 Ibid., p. 100

262 Vermersch, P., 1991, *op. cit.*, p. 278

discours à propos de ce qu'il a fait et non pas ce qu'il fait, [...] et comment il l'a fait. »<sup>263</sup>

Béatrice explique : « [...] j'arrivais toujours au thème de la douleur, [...] que j'ai fait mal à cette patiente, pourquoi je lui ai fait mal, parce que j'ai fait un soin, et pourquoi j'ai fait un soin, et bien parce qu'il était prescrit et que je devais le faire. » (B18 ; 143-150) Et, en réalisant le tableau d'analyse, elle a pu se rendre compte que ce qui primait était la relation qui s'était instaurée entre elle et la patiente par l'intermédiaire du toucher.

Pour Alexandre, le « pourquoi tout seul, on voit pas trop, on voit pas pourquoi se poser cette question » (A28 ; 226-228). Il ne comprend pas l'intérêt dans le début de l'écriture de sa situation, il ne le voit qu'une fois qu'il est en sous-groupe : « on le voit pas assez avant » (A26 ; 208). Alexandre et Christine trouvent l'association des deux (outil d'analyse et méthode des « pourquoi ») positive. Une fois l'analyse réalisée et qu'ils ont pu décrire la situation, ils sont en mesure de répondre à des questions relevant de l'explication ou de la justification. Ce sont des outils complémentaires pour Christine et Alexandre :

« Les pourquoi tout seul, c'est vague, mais associé au tableau d'analyse c'est plus concret, c'est plus clair, on arrive à répondre aux « pourquoi » (A28 ; 224-225).

« Ils sont complémentaires, moi je trouve. Le tableau, c'est facilitant, il permet de poser les choses, de découvrir d'autres concepts [...] Après, on peut se poser les questions... » (C28 ; 170-173)

L'analyse de la séquence concernant l'accompagnement étant terminée, quelques réflexions s'imposent quant à la pertinence des sous-thèmes. Le découpage entre « apprendre à recueillir des données » et « utilité d'un outil d'analyse » ne nous semble pas opportun, tant il est vrai que les deux sont liés et que le recueil de données est au service de l'analyse. Présentée ainsi l'étape du recueil de données apparaît comme systématiquement antérieure à celle de l'analyse. Or il s'opère un va et vient entre ces deux moments et rien n'interdit à l'étudiant -bien au contraire- d'enrichir son texte d'éléments qu'il se remémore après la première écriture de situation. Cette réflexion évoque ce qu'écrit Catherine Guillaumin : « [...] au fil des échanges, l'étudiant enrichit son texte, mobilisant sa mémoire pour donner de l'épaisseur à son texte et permettre à « celui qui n'y était pas » de pouvoir se faire une représentation de la scène... »<sup>264</sup>

---

<sup>263</sup> Ibid., p. 278

<sup>264</sup> Guillaumin, C., 2009, *op. cit.*, p. 18

L'analyse de contenu porte ensuite sur la séquence traitant de l'évaluation.

c) L'évaluation

- L'évaluation : la connaissance des critères et des consignes

A la question : « Concernant l'évaluation des travaux de sciences humaines de 1<sup>ère</sup> année et celle du mémoire de 3<sup>ème</sup> année : avez-vous eu connaissance des critères et à quel moment ? », les trois interviewés répondent qu'ils en ont eu connaissance et savent resituer le moment : pour le T.F.E., c'était dès le début de 3<sup>ème</sup> année. Ils précisent qu'ils sont évoqués régulièrement au cours de l'année. Christine signale même : « [...] on les a tout de suite. C'était clair dès le départ. » (C36 ; 212-213) Mais en travaillant l'analyse des discours, nous nous sommes rendue compte que les étudiants ne nous apportaient aucun élément supplémentaire sur leur connaissance des critères, ce qui nous semble normal, compte tenu de la manière dont la question est posée. Nous n'avons pas su rebondir sur leurs réponses et n'avons à aucun moment effectué de relances, afin d'obtenir des précisions. Ainsi, nous ne savons rien quant au sens du mot critère pour Christine et Alexandre. Seule Béatrice explique ce qu'elle a retenu. Or, lors de l'analyse, nous nous rendons compte qu'elle évoque non pas les critères mais les consignes reçues et/ou comprises par elle pour réaliser ce travail :

« Les critères principaux déjà, c'était sur une situation qu'on avait vécue [...] en tant qu'acteur principal. [...] que ce soit précis [...] » (B36 ; 301-306).

« [...] Il y avait l'écrit avec le vocabulaire professionnel, [...] c'était l'écriture, qui devait être le plus important, [...] il ne fallait pas oublier de détails. » (B37 ; 316-321)

- L'évaluation : la compréhension des critères et des consignes

Christine précise qu'elle avait une connaissance claire des critères dès le départ, en début de 3<sup>ème</sup> année (C36 ; 212-213) et en même temps elle évoque qu'elle « n'a pas bien compris les critères [...] » (C45 ; 260-261). Nous pouvons sans doute relier ces propos à ce que lui révèle la soutenance (ceci sera abordé dans le paragraphe suivant). Elle précise à un autre moment dans l'entretien qu'elle n'avait pas compris ce qu'on attendait d'elle lors de la soutenance de 1<sup>ère</sup> année (C50 ; 302-303).

Béatrice évoque un manque de précision en 1<sup>ère</sup> année concernant le plan et les



critères : « [...] on voyait pas vraiment où elle voulait arriver, on voyait vraiment pas, on avait peut-être besoin de plans, de critères précis [...] » (B30 ; 273-279).

- L'évaluation : un temps d'échange constructif

Béatrice et Alexandre emploient tous les deux le terme « d'échange » pour qualifier le moment de la soutenance. Il n'a pas été vécu comme une sanction, même si Alexandre a obtenu une note juste à la moyenne. Le terme « échange » évoque le fait de s'adresser réciproquement telle ou telle chose<sup>265</sup>. Les deux étudiants ont pu vivre ce temps comme une relation de réciprocité entre professionnels et futurs professionnels.

Christine qualifie la soutenance de moment « très positif ». (C51 ; 310) En effet, elle a été autorisée à parler de ce qui lui tenait à cœur (C52 ; 315-316) :

« Et, donc, à l'oral, ils m'ont questionnée [...] mais que sur moi, vraiment ce que je ressentais, pourquoi, et là, je leur ai dit [...] mais,... oui, mais, j'avais peur d'être hors sujet[...] » (C39 ; 232-234)

« [...] quand j'ai vu qu'à l'oral... et bien, ils étaient contents que je dise tout ça [...] je me suis dit mince... c'était un peu tard [...] j'aurais dû le faire dans mon écrit. » (C42 ; 247-249)

C'est en regard de ce qu'elle comprend à la soutenance, qu'elle évoque son incompréhension des critères concernant le travail écrit. La soutenance lui a révélé ce qu'elle pouvait dire qu'elle n'avait pas osé écrire.

Nous ne pouvons pousser plus loin l'analyse de cette séquence, essentiellement pour deux raisons;

Concernant la première, nous l'avons déjà écrit, les questions portant sur les critères ne nous permettent pas de recueillir beaucoup d'informations. Les étudiants ne sont peut-être pas les mieux placés pour en parler dans la mesure où ils ne participent pas à leur élaboration. En revanche, ils s'expriment sur leur ressenti au moment de la soutenance, mais ils en sont partie prenante. Nous aurions pu nous entretenir avec nos collègues, mais nous avons précisé antérieurement ne pas avoir souhaité, considérant que le fait qu'elles assurent les guidances dans le cadre du mémoire pouvait représenter un biais de nature à modifier la nature des propos. Nous souhaitons également préserver l'entente au sein de l'équipe.

La deuxième raison tient au fait que nous n'avons matériellement pas eu le temps

---

265 Le Dictionnaire de la langue française in L'encyclopédie Hachette 2002 Hachette Multimédia 3. cd-rom v 5.0

de travailler le concept de l'évaluation. Cependant, la question de l'évaluation demeure centrale et pourrait faire l'objet d'un approfondissement en master2. Peut-on évaluer la construction d'une posture réflexive au travers de travaux ? avec quels critères ?

L'avant dernière séquence que nous nous proposons d'étudier est « la place de l'écriture dans le dispositif ».

d) La place de l'écrit dans le dispositif

- Intérêt de l'écriture

Béatrice et Alexandre voient dans le fait d'écrire un intérêt d'ordre personnel permettant essentiellement d'être compréhensible par l'autre car tous les deux semblent avoir des difficultés d'écriture :

« je ne décris pas ce que j'ai envie de dire, [...] je ne mets pas en mots, ce que j'ai envie de dire et ce qui fait que la personne qui me lit [...] comprend pas où je veux aller. » (A47 ; 363-365)

« Pour ma part, oui, continuer à écrire justement pour rendre quelque chose de correct, compréhensible pour l'autre, [...] travailler sur le sens des mots » (A48 ; 367-369)

« Ça permettrait de voir déjà comment on s'exprime [...] Quand je vois l'expression que j'ai prise pour expliquer la situation de 1<sup>ère</sup> année, ce ne sont pas du tout les mots que j'aurais employés aujourd'hui. » (B24 ; 230-232)

Jean-Noël Demol écrit : « Si l'on connaît les vertus de l'écriture, le passage à l'acte d'écrire ne va pas de soi. »<sup>266</sup> Catherine Guillaumin résume ainsi très bien les difficultés qu'expriment Béatrice et Alexandre :

« Écrire renvoie à l'incertitude linguistique, dans un aller et retour entre l'explicitation de la pensée et les mots introuvables. Plus encore, en écrivant, l'auteur s'expose. A ceci s'ajoutent des difficultés syntaxiques. »<sup>267</sup>

Béatrice émet l'idée que l'écriture oblige à de la rigueur. En effet, destinée à être lue, la situation rédigée doit contenir un minimum de descriptions et d'explications pour être comprise. Même si comme Alexandre, elle regrette que les situations écrites en 2<sup>ème</sup> année soient insuffisamment travaillées : « [...] on en écrit des situations, et puis on les range, et on les exploite pas forcément au bout [...] » (A34 ; 264-267), « [...] c'est vrai

---

<sup>266</sup> Demol, J-N., 2002, *op. cit.*, p. 137

<sup>267</sup> Guillaumin, C., 2009, *op. cit.*, p. 17

qu'en stage en 2<sup>ème</sup> année, on nous demande d'en ramener des situations [...] mais... on les écrit sans rentrer dans les détails, sans expliquer. » (B28 ; 260-262)

- Intérêt pour le T.F.E.

Les trois infirmiers sont unanimes pour dire que l'écriture de situations en 2<sup>ème</sup> année représenterait un intérêt pour le T.F.E.. Pour tous ce serait un entraînement qui leur permettrait d'acquérir une méthodologie et pour Christine, en plus, cela assurerait une continuité et gagnerait du temps :

« [...] si on arrive à écrire « correctement » une situation et qu'on arrive à l'analyser [...] » (A36 ; 279-280)

« [...] de les écrire et de les décrire [...] » (A37 ; 294-295)

« [...] bien les décrire pour pouvoir bien les décortiquer ensuite. » (A46 ; 356-358)

« [...] qu'on s'entraîne sur plusieurs mois à mettre le plus de choses possibles, dans la situation » (B28 ; 253-257).

« [...] avoir une continuité, pour pas perdre [...] dès la 2<sup>ème</sup> année, ben dès le départ de nous conseiller de continuer à en écrire » (C33 ; 193-197).

« [...] parce que après, on serait au point pour mettre les détails qu'il faut, [...] moins perdre de temps dans la rédaction de la situation [...] et pouvoir analyser plus vite. » (C35 ; 207-209)

L'écriture est perçue comme un moyen d'acquérir une méthodologie au service du mémoire. La recherche d'une certaine efficacité peut se comprendre puisque cette acquisition contribue à la validation de l'épreuve écrite du mémoire<sup>268</sup>

- Rendre compte du chemin

Seule Béatrice envisage l'écriture comme un repère dans le temps, une balise au cours de la formation, permettant de rendre compte du chemin parcouru, de l'expérience.

Dans trois interactions différentes, Béatrice parle de l'écriture permettant « [...] de voir le chemin parcouru » (B24 ; 232-236), « [...] ça permettrait de vraiment voir le chemin, voir l'évolution de la formation [...] » (B25 ; 234-237). Les propos de Béatrice renforcent l'idée que l'écriture participe à la « construction d'une identité professionnelle. »<sup>269</sup>

---

268 Voir Extraits du document : le travail de fin d'études p. 113

269 Lhomme, R., 1994, « Écrire ses pratiques en atelier, une expérience de la démocratie », in *Éducation Permanente*, n° 120, mars 1994. p. 16

La dernière séquence abordée lors des entretiens concerne la pratique réflexive.

e) La pratique réflexive

- Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience

Lorsqu' Alexandre évoque la pratique réflexive, il dit :

« C'est se poser des questions sur sa pratique, pourquoi on va plus aborder un soin comme ça [...] une prise de sang à faire, [...] comment on va la faire et comment on va aborder le patient [...] vraiment réfléchir à sa pratique, que ce soit le relationnel ou la pratique. » (A50 ; 383-388)

« [...] se poser des questions, c'est se permettre d'avancer, [...] aujourd'hui je suis l'infirmier et je suis confronté à la réalité de terrain et ma question est plus sur l'organisation [...] » (A52 ; 403-408).

Alexandre parle de la réflexion dans l'action telle que décrite par Schön, c'est à dire ce à quoi il faut penser pour mener une tâche à bien, les savoirs à mobiliser pour mener l'action. Il n'évoque pas la réflexion sur l'action, celle que l'on mène à distance ou « après coup ». Des trois infirmiers, Alexandre est celui qui s'exprime le moins sur ce domaine. Les temps d'analyse de pratique avec le psychologue ainsi que les bilans de retour de stage ne semblent pas des moments propices pour réfléchir sur sa pratique et échanger même si l'effectif d'étudiants est réduit.

« [...] on est tous un peu pudique, on n'a pas envie d'étaler devant tout le monde [...] » (A51 ; 391-393)

« moitié de classe, ça nous fait 15,16, ça nous fait encore beaucoup pour réfléchir et échanger. » (A55 ; 425-428)

« [...] C'est pas le lieu où on va vraiment approfondir [...] » (A55 ; 431-432)

Alexandre a une vision partielle de la pratique réflexive. Au travers de son discours n'apparaît pas l'articulation entre une réflexion dans et sur l'action. Nous pouvons peut-être mettre en parallèle ce constat avec son vécu de la pratique réflexive au travers du T.F.E. pour lequel il a obtenu une note juste moyenne. Par ailleurs dans ses propos il semble assimiler l'atelier d'analyse de pratique à de l'introspection. Enfin, dans les six interactions que nous avons relevées, Alexandre ne parle pas au « je » lorsqu'il s'exprime au sujet de la pratique réflexive. Il emploie le pronom indéfini « on » à douze reprises. Il parle de « la » pratique (cinq fois), de « sa » pratique (trois fois). Nous comprenons mieux que n'apparaisse pas dans le discours d'Alexandre la réflexion sur l'action. Être réflexif, c'est réfléchir sur sa propre manière d'agir ; or, ici Alexandre ne parle pas en tant que

« sujet » de la pratique.

Béatrice définit la pratique réflexive ainsi :

« Pour moi, c'était vraiment m'interroger sur ce que je faisais, les attitudes que j'avais [...] (B40 ; 351-353).

« [...] me remettre en question, sur ce que j'ai fait, ou ce que j'ai dit, pour pouvoir évoluer, et soit refaire mieux ce que je n'ai pas su faire à ce moment là, soit si j'ai bien fait, d'aussi comprendre pourquoi, je suis arrivée à faire bien ce soin, ou à bien mener une conversation, pour me permettre d'y arriver une autre fois. » (B40 ; 354-357)

« A tous mes stages, car j'ai pas eu des situations faciles à gérer et à chaque fois, je me suis demandée [...] pourquoi, ça m'était arrivé à moi, il y a des choses que j'ai comprises [...] je me suis posée beaucoup de questions [...] » (B42 ; 371-380).

Elle a sans doute mené une réflexion dans l'action qui la conduit à une réflexion sur l'action, ce qu'elle évoque dans son discours. En réfléchissant sur l'action, elle produit du sens sur l'action déjà faite. Nous pouvons faire référence à Philippe Perrenoud lorsqu'il écrit :

« 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 [...] Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir. »<sup>270</sup>

Béatrice réfléchit à sa manière d'agir avec l'idée d'apprendre de son expérience et de s'en resservir lorsqu'elle dit « [...] comprendre pourquoi, je suis arrivée à faire bien ce soin, ou à mener une conversation, pour me permettre d'y arriver une autre fois. » En quatre interactions, elle emploie 19 fois le « je » et cinq fois « moi » ou « me ». Elle s'exprime en tant que « sujet ».

Les bilans de stage ainsi que les ateliers d'analyse de pratique ont été des moments formateurs pour Béatrice car, dit-elle « ce serait vraiment les deux axes qui m'ont permis de réfléchir à ma pratique. » (B46 ; 440-442) Béatrice semble être dans un processus de construction d'une posture réflexive.

Christine envisage la pratique réflexive comme une méthode à appliquer :

« Oui, parce que cette démarche, je ne l'avais pas avant, et c'est vrai que... c'est un plus pour moi [...] » (C49 ; 298-299).

« [...] il faut que je mette ça en pratique, faut vraiment que je me pose tout un tas de questions [...] » (C57 ; 348-350).

---

270 Perrenoud, P., 2001, *op. cit.*, pp. 42-45

La pratique réflexive pour Christine, c'est aussi réfléchir, se questionner :

« je m'étais toujours un peu questionnée, [...] mais j'allais pas aussi loin...dans mes réflexions... » (C47 ; 288-289)

C'est une aide pour analyser :

« C'est vrai que j'étais pas habituée à faire ce genre de travail...[...] je suis contente d'avoir vécue ces travaux là [...] je vois... ça m'aide à mieux analyser... mes difficultés pour soigner [...] je garde dans la tête ce questionnement [...] » (C46 ; 280-286).

Les ateliers d'analyse de pratique « sont des temps qui font réfléchir [...] ça permet de développer ce questionnement » (C65 ; 387-390). Enfin, ces temps couplés avec les bilans de stage sont « complémentaires [...] pour travailler et acquérir ce questionnement... » (C67 ; 417-418)

Le discours de Christine est difficile à interpréter. En effet, ses phrases sont hésitantes, ponctuées de beaucoup de silences. Elle parle de la pratique réflexive tantôt au « je », sujet, tantôt d'une manière peu impliquée, distanciée. Il n'y a pas de sujet, le verbe est employé à l'infinitif, ou le sujet est indéfini tel « ça », « on » : « apprendre à...réfléchir » (C54 ; 327-331), « pratiquer le métier de soignante, mais en étant plus consciente... » (C58 ; 352-353), « ça aide à réfléchir... et puis après, on l'intègre au fur et à mesure ce questionnement » (C66 ; 403-406). Lorsque Christine parle de la pratique réflexive, elle en parle d'abord comme d'une méthode qui l'amène peu à peu à se questionner. Cependant, elle reste vague sur le type de questionnement, elle ne l'explicite pas.

## **Conclusion**

Arrivée au terme de ce travail, il nous faut faire le point de notre étude, de notre cheminement. Notre question de départ s'ancre tout d'abord dans notre pratique professionnelle. Nous nous interrogeons alors sur : « quel accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans la formation en soins infirmiers ? » dans le cadre des travaux écrits de sciences humaines de 1<sup>ère</sup> année et du T.F.E. en 3<sup>ème</sup> année. Après une première enquête nous permettant de constater que la méthode utilisée dans l'apprentissage n'était pas en cause, notre question s'est transformée et orientée autour de trois axes. Nous avons successivement exploré le concept d'accompagnement, de l'alternance et celui de la réflexivité. C'est à l'issue de cet approfondissement que notre problématique a émergé. Afin de l'explorer, deux hypothèses ont été formulées :

La première a émis l'idée que l'accompagnement est moteur dans la construction d'une posture réflexive.

La deuxième a posé comme postulat que la posture réflexive est référée uniquement dans l'enseignement des sciences humaines et dans la guidance du T.F.E..

Afin d'explorer nos hypothèses, trois entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'infirmiers nouvellement diplômés. L'analyse de contenu a permis d'identifier cinq séquences.

La formation infirmière en alternance est vécue comme un temps plein de formation. Le stage représente un lieu d'apprentissage même si le modèle applicatif reste encore présent. L'école et le « terrain » sont perçus comme complémentaires et indissociables.

La plus importante séquence a porté sur l'accompagnement. L'analyse des discours nous a permis de repérer les différentes formes qu'il peut revêtir. Il est question d'un accompagnement humain autant que méthodologique dans le cadre des travaux écrits évoqués précédemment.

Au niveau méthodologique les étudiants ont besoin d'être guidés, pas tant sur le choix d'un outil ou d'une méthode pour conduire l'analyse de leurs écrits, que sur la nécessité de ne pas éluder cette étape s'ils veulent pouvoir problématiser.

Il importe de diversifier les modalités de l'accompagnement humain afin que chaque étudiant, en fonction de ce qu'il est, de ses attentes et de ses besoins, trouve une

aide, un soutien dans les différentes formes d'accompagnement proposées.

L'accompagnement humain doit être lisible pour les étudiants, qu'il soit de type guidance ou de type conseil. L'accompagnement à une posture réflexive se situe au-delà d'un outil et d'une méthode.

Il pose la question de la posture du formateur. Celle-ci interroge l'autonomie laissée aux étudiants, dans le sens du respect du chemin qui est le leur, dans le sens de l'attention portée à l'autre sans imposer.

La séquence concernant l'évaluation n'est pas exploitable. Une insuffisance de méthode quant à la conduite des entretiens et un manque de temps en sont la cause. Nous ne pouvons tirer de conclusions en l'état mais nous pensons toutefois que l'évaluation dans le cadre de la construction d'une posture réflexive est un concept qui mériterait d'être approfondi.

Notre hypothèse considérant que « la posture réflexive est référée uniquement dans l'enseignement des sciences humaines et dans la guidance du T.F.E. » n'est pas pleinement validée. Sur les trois entretiens, si l'une des personnes confirme cette affirmation, une autre, au contraire, a identifié d'autres temps dans le dispositif qui permettent la construction d'une posture réflexive. Le troisième entretien ne permet pas de tirer de conclusions.

Être réflexif, c'est produire du sens sur l'action déjà faite, raisonner sur son expérience. L'alternance est un système de formation qui permet de transformer l'expérience en savoir par l'articulation théorie/pratique. Au regard de l'analyse de nos entretiens dans le cadre de l'alternance, l'accompagnement est bien moteur pour permettre aux étudiants de faire le lien entre les temps, les lieux de formation, les types de savoirs et ainsi, construire de la réflexivité.

L'apprentissage à la réflexivité n'est peut-être pas assez lisible dans le dispositif de formation. Le travail d'écriture peut être une piste à explorer puisque l'écriture permet de formaliser cet apprentissage et d'en rendre compte. L'intention pédagogique inscrite dans le projet est certainement insuffisamment traduite dans les faits. La réflexivité interroge l'alternance mais également l'ingénierie.

Avec la mise en place du nouveau référentiel de formation, l'opportunité nous est donnée de construire une ingénierie pédagogique centrée sur la réflexivité. Cette nouvelle construction d'une ingénierie pourrait faire l'objet d'un travail d'approfondissement.



## **Annexes**

## Tableaux d'évaluation

Candidats admis :	25	
Candidats non admis :	5	
Candidats absents :	0	
Candidats présentés :	30	

Prénom du candidat(e)	Epreuve pratique : M.S.P.			Epreuve écrite : T.F.E. ou rapport écrit			ADMIS- SION 60 sur 120	RESULTAT
	Présentation patients sur 30	* Réalisation du soin sur 30	** TOTAL sur 60	Contenu du travail écrit sur 30	Soutenance sur 30	TOTAL sur 60		
Candidat 1	12,00	13,00	25,00	24,00	20,00	44,00	69,00	admis
Candidat 2	22,00	21,00	43,00	21,00	21,00	42,00	85,00	admis
Candidat 3	4,00	0,00	4,00	8,00	12,00	20,00	24,00	non admis
Candidat 4	18,00	18,00	36,00	18,00	27,00	45,00	81,00	admis
Candidat 5	22,00	18,00	40,00	18,00	23,00	41,00	81,00	admis
Candidat 6	14,00	12,00	26,00	23,00	22,00	45,00	71,00	admis
Candidat 7	18,00	18,00	36,00	16,00	18,00	34,00	70,00	admis
Candidat 8	12,00	12,00	24,00	13,00	18,00	31,00	55,00	non admis
Candidat 9	15,50	15,00	30,50	16,50	21,00	37,50	68,00	admis
Candidat 10	23,00	26,00	49,00	14,50	18,00	32,50	81,50	admis
Candidat 11	16,00	14,00	30,00	18,00	14,00	32,00	62,00	admis
Candidat 12	18,00	18,00	36,00	14,00	14,00	28,00	64,00	admis
Candidat 13	23,00	21,00	44,00	22,00	18,00	40,00	84,00	admis
Candidat 14	21,00	18,00	39,00	21,00	22,50	43,50	82,50	admis
Candidat 15	7,00	13,00	20,00	13,00	17,00	30,00	50,00	non admis
Candidat 16	23,00	27,00	50,00	12,00	15,00	27,00	77,00	admis
Candidat 17	20,00	24,00	44,00	17,00	22,00	39,00	83,00	admis
Candidat 18	16,00	24,00	40,00	15,50	15,50	31,00	71,00	admis
Candidat 19	10,00	15,00	25,00	25,00	21,00	46,00	71,00	admis
Candidat 20	26,00	22,00	48,00	22,00	25,00	47,00	95,00	admis
Candidat 21	13,00	20,00	33,00	14,00	19,00	33,00	66,00	admis
Candidat 22	12,00	18,00	30,00	22,00	25,00	47,00	77,00	admis
Candidat 23	10,00	12,00	22,00	15,00	20,00	35,00	57,00	non admis
Candidat 24	15,00	28,00	43,00	14,00	16,00	30,00	73,00	admis
Candidat 25	22,00	24,00	46,00	10,00	11,00	21,00	67,00	admis
Candidat 26	28,00	25,00	53,00	18,00	24,00	42,00	95,00	admis
Candidat 27	20,00	13,00	33,00	22,00	22,00	44,00	77,00	admis
Candidat 28	21,00	25,00	46,00	23,00	14,00	37,00	83,00	admis
Candidat 29	15,00	15,00	30,00	15,00	19,00	34,00	64,00	admis
Candidat 30	5,00	20,00	25,00	17,00	15,00	32,00	57,00	non admis

Tableau I : Notes du diplôme 2008

2005 -2008 Evaluation n°2 du 16/03/2006	Cas Concret	Vocabulaire	Calculs de Doses	Législation	Sectorisation	Diététique	Total Général	Moyenne	Moyenne /12		Science humaine	moyenne	Total Général
Nbre de point	20,00	1,00	2,00	6,00	3,00	18,00	50,00	20,00	12,00		20	8,00	20,00
Candidat 1	10,50	0,50	1,75	3,50	2,75	12,75	31,75	12,70	7,62		11,5	4,6	12,22
Candidat 2	11,50	0,50	1,75	4,25	2,25	10,00	30,25	12,10	7,26		13	5,2	12,46
Candidat 3	12,25	0,50	2,00	4,50	1,50	11,75	32,50	13,00	7,8		7	2,8	10,60
Candidat 4	18,00	1,00	0,25	4,25	2,50	10,00	36,00	14,40	8,64		6	2,4	11,04
Candidat 5	7,25	0,25	2,00	3,50	1,50	10,00	24,50	9,80	5,88		16	6,4	12,28
Candidat 6	9,75	0,75	2,00	4,00	1,25	7,25	25,00	10,00	6		8	3,2	9,20
Candidat 7	9,75	0,75	2,00	5,00	3,00	11,25	31,75	12,70	7,62		12	4,8	12,42
Candidat 8	18,00	0,50	1,75	5,25	2,75	14,25	42,50	17,00	10,2		18,5	7,4	17,60
Candidat 9	14,00	0,75	2,00	3,75	2,75	8,00	31,25	12,50	7,5		10	4	11,50
Candidat 10	13,50	1,00	0,00	3,75	3,25	8,00	29,50	11,80	7,08		15,5	6,2	13,28
Candidat 11	11,50	0,50	2,00	5,00	3,00	10,75	32,75	13,10	7,86		13	5,2	13,06
Candidat 12	8,00	0,75	0,25	3,75	1,50	10,25	24,50	9,80	5,88		8	3,2	9,08
Candidat 13	12,25	0,50	2,00	3,75	1,00	11,50	31,00	12,40	7,44		18	7,2	14,64
Candidat 14	12,00	1,00	0,25	4,00	0,50	13,25	31,00	12,40	7,44		18,5	7,4	14,84
Candidat 15	11,00	0,25	2,00	4,00	1,25	8,25	26,75	10,70	6,42		13,5	5,4	11,82
Candidat 16	12,75	1,00	2,00	5,50	1,00	9,75	32,00	12,80	7,68		7	2,8	10,48
Candidat 17	13,50	1,00	0,00	5,50	3,00	12,25	35,25	14,10	8,46		11	4,4	12,86
Candidat 18	10,00	0,50	1,75	4,75	2,25	5,00	24,25	9,70	5,82		13	5,2	11,02
Candidat 19	17,75	1,00	1,75	5,50	3,00	12,25	41,25	16,50	9,9		12	4,8	14,70
Candidat 20	8,00	0,75	2,00	4,25	1,25	9,50	25,75	10,30	6,18		8	3,2	9,38
Candidat 21	6,00	0,50	0,25	3,50	2,75	8,50	21,50	8,60	5,16		11	4,4	9,56
Candidat 22	10,75	0,50	0,25	4,00	3,00	11,00	29,50	11,80	7,08		9	3,6	10,68
Candidat 23	7,75	0,75	0,00	2,50	1,75	9,75	22,50	9,00	5,4		15	6	11,40
Candidat 24	9,50	0,75	0,25	4,50	2,75	9,75	27,50	11,00	6,6		9	3,6	10,20
Candidat 25	12,75	0,75	2,00	3,50	1,25	6,50	26,75	10,70	6,42		13	5,2	11,62
Candidat 26	10,75	0,50	0,25	3,00	2,00	11,00	27,50	11,00	6,6		13	5,2	11,80
Candidat 27	9,50	0,25	0,00	4,25	3,00	12,75	29,75	11,90	7,14		8	3,2	10,34
Candidat 28	14,75	0,50	2,00	5,50	3,00	15,00	40,75	16,30	9,78		17	6,8	16,58
Candidat 29	13,25	1,00	0,00	3,75	2,50	12,25	32,75	13,10	7,86		14	5,6	13,46
Candidat 30	13,00	1,00	2,00	3,25	3,00	12,75	35,00	14,00	8,4		9	3,6	12,00
Candidat 31	7,75	0,00	2,00	0,00	0,00	7,50	17,25	6,90	4,14			0	4,14
Candidat 32	12,25	0,75	0,00	2,50	2,50	8,75	26,75	10,70	6,42		11,5	4,6	11,02
Candidat 33	11,25	1,00	2,00	4,75	2,00	12,25	33,25	13,30	7,98		18,5	7,4	15,38
Moyenne	11,53	0,67	1,23	4,02	2,14	10,42	30,01	12,00	7,20		12,11	4,70	11,90
Ecartype	2,95	0,27	0,90	1,09	0,86	2,28	5,60	2,24	1,35		3,68	1,68	2,49

**Tableau II : Évaluation écrite 16 mars 2006**

Promotion	NOM	DATE de Naissance
26/9/2005-18/11/2008	Candidat 1	28/08/1987
	Candidat 2	16/06/1986
	Candidat 3	10/05/1987
	Candidat 4	20/05/1974
	Candidat 5	14/08/1987
	Candidat 6	03/04/1985
	Candidat 7	28/11/1986
	Candidat 8	17/12/1967
	Candidat 9	26/10/1985
	Candidat 10	26/09/1984
	Candidat 11	13/03/1983
	Candidat 12	09/10/1965
	Candidat 13	16/02/1968
	Candidat 14	27/06/1987
	Candidat 15	09/05/1986
	Candidat 16	21/10/1987
	Candidat 17	12/04/1970
	Candidat 18	17/02/1986
	Candidat 19	17/09/1983
	Candidat 20	24/07/1970
	Candidat 21	02/02/1986
	Candidat 22	10/11/1985
	Candidat 23	03/08/1979
	Candidat 24	24/02/1982
	Candidat 25	28/07/1960
	Candidat 26	25/04/1986
	Candidat 27	09/06/1970
	Candidat 28	31/03/1983
	Candidat 29	25/06/1986
	Candidat 30	22/02/1965
	Candidat 31	12/05/1988

**Tableau III : dates de naissance des étudiants de la promotion 2005-2008**

## Projet pédagogique (Extrait)

*La Formation établit ses fondements sur une philosophie humaniste et une analyse systémique des événements.*

*Elle a pour but : **La construction de l'identité professionnelle dans une logique d'alternance***

*Elle s'appuie sur 3 grands principes :*

***L'autonomie*** qui

*se construit dans des situations où l'individu s'interroge et s'approprie les normes et les règles*

*s'affirme quand l'individu se conforme à l'autre dans une attitude de respect, d'entraide et de réciprocité*

*Se développe quand l'individu, conscient de ses limites et de ses potentialités, s'affirme et assume ses responsabilités.*

*L'autonomie est un processus dynamique qui se construit dans l'action au travers de situations de plus en plus variées et complexes.*

***Le travail en équipe*** qui est un travail discuté, réalisé et évalué par différentes personnes aux compétences complémentaires.

*L'équipe est une aide pour ses membres.*

*Dans un contexte précis et défini, il favorise la créativité, l'audace dans la prise de décision, la résolution de problèmes et une pensée dialectique.*

***La réflexion sur la pratique*** qui est un questionnement sur soi et sa pratique dans un contexte. Elle permet le repérage de son propre processus d'apprentissage et l'utilisation de ses connaissances pour une analyse réfléchie de l'agir professionnel.

*L'équipe pédagogique est fédérée autour de **valeurs partagées** :*

***L'authenticité*** que C. Rogers définit comme « un état d'accord interne entre ce que la personne est réellement, ce qu'elle perçoit, pense, ressent d'elle et ce qu'elle communique. »

*Elle est vraie et digne de confiance.*

***La confiance*** qui est l'espérance ferme en l'autre.

*La reconnaissance de son potentiel et de ses capacités d'évolution.*

***L'honnêteté** qui est l'aptitude à tenir ses engagements, une conscience professionnelle.*

***Le respect** étant le sentiment qui porte à accorder à tout un chacun de la considération et de l'attention.  
C'est une attitude qui consiste à reconnaître toute personne comme un être unique, digne d'intérêt.*

***La responsabilité** qui est la capacité à décider, à s'engager et à agir en acceptant d'en assumer les conséquences.*

***L'humour** que le micro Robert définit comme « une forme d'esprit qui consiste à dégager les aspects plaisants et insolites de la réalité avec un certain détachement »*

*Un certain nombre de **concepts** sont préalablement définis et approfondis tout au long de la formation.*

*\* **Conception du soin infirmier***

*Ensemble de connaissances, de compétences et de techniques relatives à la conception et à la mise en œuvre d'actes infirmiers. Ils ont pour but de répondre aux besoins de santé d'une personne et/ou d'une collectivité et font l'objet de la discipline enseignée au personnel infirmier (2)*

*D'après le décret du 11 Février 2002, les soins infirmiers ont pour objet :*

*- de protéger, maintenir, restaurer et promouvoir la santé ou l'autonomie des fonctions vitales des personnes en vue de favoriser le maintien, l'insertion ou la réinsertion des personnes dans leur cadre de vie habituel ou nouveau*

*- de concourir aux méthodes et aux recueils d'informations pour l'établissement du diagnostic et évaluer les effets des prescriptions.*

*- de participer à l'évaluation du degré de dépendance des personnes.*

*- de contribuer à la mise en œuvre des traitements en participant à la surveillance clinique et à l'application des prescriptions médicales contenues, le cas échéant, dans des protocoles établis par le médecin.*

- de participer à la prévention, à l'évaluation et au soulagement de la douleur et de la détresse auprès des personnes en fin de vie au moyen des soins palliatifs et d'accompagner leur entourage.

Cela nécessite de :

- faire attention à l'autre,
- le comprendre,
- le voir,
- le reconnaître,
- renoncer aux certitudes,
- écouter et entendre,
- accepter les différences,
- maîtriser les techniques gestuelles.

#### **\* Conception de l'étudiant**

Est une personne qui a des potentialités à exploiter, à développer. Il participe à sa formation, il en est acteur et responsable dans une dynamique d'échanges.

L'étudiant construit son projet professionnel et se construit en vue de devenir un(e) Infirmier(e) qui s'adapte aux situations, fait des choix, se motive, admet et gère la différence, prend soin de l'autre et donne sens aux soins.

#### **\* Conception de l'évaluation**

Permet un repérage sur le parcours d'apprentissage tant pour l'Étudiant que le Formateur.

Elle est continue au travers de :

- l'évaluation normative, critériée.

En ce sens elle répond aux textes, elle est en lien avec les objectifs globaux.

- l'évaluation formative permet à l'E.S.I. de structurer sa progression dans l'apprentissage à l'aide d'outils de "suivi" et d'échanges avec les Formateurs.

**\* Conception du formateur**

*Est une personne qui, compte tenu de ses compétences dans le domaine des soins infirmiers et de la pédagogie, permet l'appropriation, la construction et la transformation du savoir de l'Étudiant.*

*Pour cela, il organise la situation d'apprentissage, guide et accompagne l'Étudiant. C'est un médiateur.*

**\* Conception de l'équipe pédagogique**

*Soucieuse de participer à la formation d'adulte, elle travaille dans un esprit de confiance, favorisant les échanges de qualité afin de développer l'autonomie et la responsabilisation de chacun.*

*(2) Dictionnaire des Soins Infirmiers AMIEC.*



## **Extraits du document : le travail de fin d'études**

### **« FINALITE DU TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES. » p. 3**

Le T.F.E.<sup>271</sup> doit permettre à l'étudiant de s'interroger et d'analyser des pratiques professionnelles infirmières.

Ce travail contribue à la construction de son identité professionnelle et à l'amélioration de la qualité des soins.

De quel questionnement s'agit-il ?

*Le TFE doit amener l'étudiant à utiliser une méthode de questionnement, avec rigueur, issue de la recherche, afin de décrire ou expliquer une situation liée aux soins ou à l'exercice infirmier, s'appliquer à la retranscrire en mots justes avant de la présenter et de l'argumenter devant un jury qualifié.*

### **NIVEAU D'EXIGENCE RETENU : p.7**

Le T.F.E. teste les capacités de l'étudiant à :

- Se poser une question pertinente et y répondre
- Expliquer, analyser et synthétiser une situation professionnelle où il a été acteur et ouvrir des pistes de réflexion pour son exercice professionnel futur, c'est l'étude d'une problématique professionnelle
- Utiliser une méthode avec rigueur
- Réaliser un écrit, épreuve du diplôme d'État, en respectant les consignes de rédaction et de présentation retenues (cf doc. joint)
- Présenter l'écrit et l'argumenter oralement

---

271 Lire partout Travail de Fin d'Études

## **LES DIFFERENTES PHASES DE LA PROBLEMATIQUE. p.8-9**

**Repérer une situation de sa pratique professionnelle qui l'interpelle.**

**La rédiger**

**Validation du récit de la situation :**

- elle est dans le champ professionnel
- l'étudiant y est acteur

Capacités visées chez l'étudiant	L'étudiant doit	Guidance
L'étudiant nomme professionnellement une situation. Analyse descriptive	Dépasser son ressenti en distinguant les faits des opinions. Identifier le contexte. Repérer les acteurs, et les résultats. Analyser la description pour identifier différents objets d'étude. Utiliser un vocabulaire professionnel. Réaliser une synthèse qui montre la cohérence du choix de l'objet d'étude.	Orienter l'étudiant vers des lectures si besoin pour permettre l'exactitude des données avancées (physiologie, hygiène... ) Utiliser les cinq « POURQUOI » pour aider l'étudiant à pointer ce qui pose question.

Capacités visées chez l'étudiant	L'étudiant doit	Guidance
<p>L'étudiant explore la situation.</p> <p>En conceptualisant il analyse sa pratique dans la situation.</p> <p>Il établit des liens entre les éléments évoqués dans la situation.</p>	<p>Utiliser un cadre de références (législatives, concepts, connaissances acquises pendant la formation et des expertises de professionnels) qui lui permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– d'enrichir sa réflexion</li> <li>– de comprendre la situation et sa pratique professionnelle.</li> <li>– d'identifier les points forts et les points à améliorer de sa pratique professionnelle dans cette situation.<sup>272</sup></li> </ul>	<p>Restituer les éléments évoqués en regard du métier : « quelle répercussion sur ma pratique professionnelle en tant qu'étudiant ».</p> <p>Vérifier la pertinence des liens établis par l'étudiant.</p> <p>Vérifier l'adaptation d'exploration.</p>
<p>L'étudiant énonce ce qu'il déduit de l'analyse :</p> <p>Positionnement professionnel.</p>	<p>Se positionner professionnellement au travers des points forts et des points à améliorer identifiés :</p> <p>Il fait des choix ;</p> <p>Il les argumente selon les plans :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– éthique</li> <li>– et/ou stratégique</li> <li>– et/ou pratique</li> <li>– et/ou financier</li> <li>– et/ou identitaire</li> </ul> <p>ses positionnements sont toujours en regard des compétences requises par la profession<sup>273</sup>.</p>	<p>Vérifier si l'engagement est dans le champ des compétences infirmières.</p>

272 Se poser la question : « quels sont mes points forts et à améliorer relevant de mon champ de compétences professionnelles dans cette situation ».

273 A ce stade seront évoqués des hypothèses de travail et non des solutions, « qu'est-ce que vous proposeriez comme hypothèses de travail pour améliorer, pour que vos découvertes puissent être mises en œuvre.

## ECHEANCIER p.10

Cette planification des étapes est un repère et non un cadre rigide ; néanmoins la date de la remise et celle de la soutenance sont fixées par arrêté de la DRASS

(2<sup>ème</sup> trimestre 2008)

**Apport théorique en promotion complète sur :**

- **le 18 juin 2008** (3 h.)
- finalité du travail
- le cadre réglementaire
- présentation de la méthodologie de description d'une situation de travail.

**Apport théorique sur plagiat et présentation : courant décembre 2008**

<b>Remise de la situation écrite</b>	<i>Restitution de la situation validée</i>
17 octobre 2008	7 novembre 2008
<i>Si la situation n'a pas été validée, l'étudiant doit la revoir et la remettre</i>	
21 novembre 2008	8 décembre 2008
<i>Si la situation n'a pas été validée, l'étudiant doit la revoir et la remettre</i>	
15 décembre 2008	19 décembre 2008

### **VALIDATION DE LA SITUATION PAR L'ENSEMBLE DES FORMATEURS**

**Si la situation écrite n'est pas validée, l'étudiant ne peut être présenté aux épreuves du diplôme d'État.**

**L'étudiant rédige sa situation en l'explicitant :**

**2<sup>ème</sup> semaine de janvier 2009,**

En sous-groupe, explicitation du récit

**5<sup>ème</sup> semaine de janvier 2009,**

Présentation de la synthèse

**4<sup>ème</sup> semaine de janvier 2009,**

Poursuite de l'explicitation

**La guidance est réalisée sous forme d'un suivi individuel sur demande formulée**

**REMISE DU TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES LE 8 juin 2009 à 9hres**

**SOUTENANCE semaines 38, 39 et 40**

## Entretiens

### Grille d'entretien

- 1) Je voudrais aborder avec vous le thème de l'alternance, puisque la formation infirmière est une formation par alternance. Que représente pour vous l'alternance ? Pouvez vous me décrire comment vous l'avez vécue ? Comment définissez vous l'alternance ?
- 2) A propos de l'accompagnement aux différents travaux que vous avez eus à réaliser : les travaux de sciences humaines en 1<sup>ère</sup> année et le mémoire en 3<sup>ème</sup> année, je voudrais vous demander de me parler des méthodes d'accompagnement qui vous ont été proposées, de me les décrire.
- 3) Le fait que vous soyez accompagné(e) par des personnes qui viennent de champs disciplinaires différents, en 1<sup>ère</sup> année par des universitaires des sciences de l'éducation, en 3<sup>ème</sup> année par des formateurs infirmiers, est ce que de votre point de vue, cela a eu une incidence sur l'accompagnement et de quel type ?
- 4) La guidance en 3<sup>ème</sup> année pour le travail de Fin d'étude, prévoit d'utiliser la méthode des « pourquoi » pour décrire la situation : « pourquoi » le choix de cette situation, « pourquoi » ces dires....Pouvez vous me décrire cette méthode des « pourquoi » ?
- 5) Notre dispositif de formation ne prévoit pas en 2<sup>ème</sup> année de récit de situation écrite qui serait ensuite analysée par écrit. Qu'en pensez vous, que pouvez vous me dire à ce sujet ?
- 6) Concernant l'évaluation des travaux de sciences humaines de 1<sup>ère</sup> année et celle du mémoire de 3<sup>ème</sup> année : avez vous eu connaissance des critères et à quel moment ? Qu'avez vous compris des critères d'évaluation du T.F.E., ce qui était attendu ? Comment expliquez vous la différence ou non de note entre la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>ème</sup> année ? Quel a été votre ressenti au moment de la soutenance ?
- 7) Je voudrais aborder avec vous la notion de pratique réflexive. Nous écrivons dans notre dispositif qu'elle est au cœur du projet de formation, qu'est ce que cela signifie pour vous ? Comment définissez vous cette pratique ?
- 8) Le dispositif de formation tel qu'il est conçu, vous a-t-il permis d'avoir des temps de réflexion sur la pratique ? Pouvez vous m'en parler, me les décrire éventuellement ?

## **Entretien Exploratoire**

**S Q1 A propos de l'accompagnement des différents travaux, de 1ère année en sciences humaines, et du mémoire de fin d'études, pouvez-vous m'en parler ?**

**Qu'est ce que vous pouvez m'en dire, comment l'avez-vous vécu, perçu ?**

S R1 En première année, c'était surtout par internet, on avait moins de rencontres avec Madame D, alors qu'en dernière année, on avait des guidances régulières, avant de rédiger notre travail, c'était plus évident de voir où on allait aller ; Pour nous, c'était peut-être plus évident de voir où on allait aller en 3ème année, pour le mémoire, qu'en première année.

**S Q2 Vous pouvez préciser?**

S R2 pour nous c'était peut-être plus clair, on était plus encadré en troisième année, pour le rédiger.

**S Q3 Avez-vous vu des similitudes, des différences dans la manière d'être accompagné ?**

S R3 On était quand même en groupe et on expliquait notre situation en groupe, en première comme en troisième année, on pouvait échanger dessus, ça, c'était une similitude. La différence, c'est ce dont je viens de parler juste avant. Le mémoire de première année est moins approfondi que celui de troisième année où on a plus fait de recherches par rapport au thème qu'on voulait aborder.

**S Q4 Vous avez fait plus de recherches, de quel type ?**

S R4 Plus de lectures

**S Q5 Comment l'expliquez-vous ?**

S R5 C'est le travail de fin d'études, alors forcément on s'investit davantage, ça compte pour le diplôme. Je pense aussi qu'on est plus mûr en troisième année. On comprend mieux ce que l'on attend de nous, pour le mémoire.

**S Q6 Est ce que le fait d'être accompagné par des gens qui viennent de champs disciplinaires différents, en première année, par des universitaires, en troisième année, par des formateurs, change quelque chose ? Si oui, En quoi, est ce différent ? Est ce que cela a une incidence sur l'accompagnement? de quel type ?**

S R6 En première année, on a l'impression que les intervenants sont moins à notre portée, alors que les formateurs, en troisième année, on les connaît. Ça peut être un inconvénient aussi, parce que on n'ose peut-être pas parler de la même manière, mais, moi dans mon cas, j'ai trouvé que c'était plus facile de parler à des formateurs qui nous connaissent, qui se mettent plus à notre niveau.

**S Q7 Que voulez-vous dire par niveau ?**

S R7 En première année on se demandait où on voulait nous faire aller. C'est pas toujours évident de comprendre ce que l'on nous demandait, au niveau des termes employés.

**S Q8 Parlez-moi de la méthode d' accompagnement proposée en troisième année ? Est ce que cela vous a convenu, avez-vous ressenti des difficultés ? et de quel type s'il y en a eu ?**

S R8 Ce qui a été difficile, c'est de trouver le thème à aborder par rapport à ma situation. Dans mon cas, ça a vraiment pas été évident ;

**S Q9 Que voulez-vous dire ? Qu'est ce qui a été difficile à partir de la situation?**

S R9 C'est de trouver la problématique. C'était pas quelque chose de facile.

**S Q10 Qu'est ce qui n'était pas facile ?**

S R10 C'est personnel et parler en fait de quelque chose qui me concerne, ce n'est pas facile pour moi.

Je préfère disserter sur un sujet d'actualité, qui ne me touche pas ;

**S Q11 Où vous n'êtes pas impliquée ?**

S R11 Oui, c'est ça.

**S Q12 Sur la méthode : avez-vous retrouvé en troisième année des similitudes ou des différences par rapport à ce qui est fait en première année ?**

S R12 C'est différent dans le sens où en première année on devait décrire une scène qu'on avait observé, où on n'était pas acteur. On était un peu plus en retrait par rapport au déroulement de la situation.

**S Q13 Et, alors ?**

S R13 J'ai trouvé que c'était plus facile de développer le sujet.

**S Q14 Quand vous dites développer, vous voulez-vous dire ?**

S R14 La problématique et puis après...

**S Q15 Si, je vous dis analyser votre situation pour arriver à la problématique, vous dites que pour vous... ?**

S R15 J'ai trouvé que c'était plus facile dans ce sens là, j'étais moins impliquée.

**S Q16 Et en troisième année, qu'est ce qui a été difficile ?**

S R16 De savoir où on allait aller...

**S Q17 A partir de la situation ? Qu'a t elle la situation de 3ème année ?**

S R17 C'est une situation où on est acteur

**S Q18 Et donc ?**

S R18 Le thème, nous touche plus personnellement, il faut réussir à analyser la situation, comprendre pourquoi on a eu telle réaction, ou telle autre, ou pourquoi on les a pas eues. C'est pas évident de trouver la problématique et de savoir ensuite par quoi on va commencer pour développer cette problématique et essayer d'y répondre.

**S Q19 En première année, vous rappelez-vous la méthode qui vous avait été proposée pour analyser ?**

S R19 Je ne sais plus exactement comment on avait procédé, on avait présenté chacun nos situations en groupe, ça je m'en souviens...

**S Q20 Qu'est ce que Mme D. vous avait proposé de faire par internet une fois que la situation était écrite ?**

S R20 Elle essayait de nous aiguiller vers telle ou telle chose..

**S Q21 Elle ne vous a pas proposé de faire l'analyse par un tableau ?**

S R21 Oui, voilà, c'est vrai, avec des colonnes, avec la chronologie, les différents acteurs, les faits les opinions,

**S Q22 Et vous en diriez quoi de cela ?**

S R22 Le tableau permet de voir le déroulement de la situation dans sa continuité, d'ailleurs, on pouvait le refaire en troisième année si on voulait, je l'ai refait, moi...

**S Q23 Vous en diriez quoi de cet outil ?**

S R23 Il permet de mettre en évidence les choses importantes de la situation en fait

**S Q24 Pour vous, diriez-vous que ça vous a été utile ?**

S R24 Ça m'a permis d'y voir un peu plus clair, parce que en fait, quand on a la situation d'un bloc, comme ça, en fait on la relit de haut en bas, de manière linéaire, et on n'a pas la même approche avec un tableau où on a les éléments point par point.

**S Q25 Par rapport au déroulement des trois années, pouvez-vous me parler de l'exploitation des stages , du bilan que vous en faites ?**

S R25 L'exploitation ,quand on revient à l'école et qu'on parle des situations ?

**S Q26 Oui, c'est ça**

S R26 Moi, j'ai trouvé que c'était très intéressant, ça nous permet de verbaliser des choses

qui ont pu nous choquer, en fait, et en même temps d'écouter d'autres situations de camarades de classe et de se rendre compte que c'est pas toujours un métier évident. Ça permet de se poser des questions, d'en parler avec les autres, je trouve que c'est intéressant, ça permet de verbaliser les problèmes s'il y en a, et pour le travail d'équipe, c'est important, je pense.

**S Q27 Diriez-vous que vous apprenez de ces échanges ?**

S R27 Oui, parce qu'en fait on échange différentes façons de penser, on n'a pas tous les mêmes réactions par rapport à des situations qui peuvent être similaires, et je trouve que c'est intéressant, comme les groupes de paroles qu'il peut y avoir sur certains lieux de travail. C'est dans le même style pour moi.

**S Q28 Si on parlait de l'alternance, la formation infirmière est une formation par alternance, qu'est ce que ça représente pour vous l'alternance, comment vous me la décririez ?**

S R28 C'est une formation où il y a une partie théorique et une partie pratique. On va en cours pour apprendre la théorie, et on peut mettre en pratique cette théorie quand on va en stage. Et, inversement, parfois on voit des gestes pratiques en stage et on voit la théorie après. C'est un ensemble, ça permet de bien s'y retrouver.

**S Q29 Donc, si j'ai bien compris, l'alternance vous la vivez comme des apports théoriques que vous avez à l'école dans un premier temps et que vous appliquez ensuite en stage, et inversement des gestes que vous voyez en stage et dont vous avez la connaissance théorique au retour.**

S R29 Oui, c'est ça...

**S Q30 Je voudrai revenir sur l'accompagnement des travaux ; je vous ai choisi parmi plusieurs parce que vous faites partie des personnes qui n'ont pas eu une très bonne note en 1ère année, mais vous disiez aussi tout à l'heure, que vous n'aviez pas compris, pas vu l'importance, que vous ne vous étiez pas suffisamment investie. Est ce que je trahis vos propos en disant cela?**

S R30 Non, non, pas du tout. A ce moment là, je ne voyais pas du tout où on voulait en venir.

**S Q31 Qu'est ce qui fait qu'en troisième année, la note a été juste à la moyenne selon vous ? Et malgré tout, vous disiez que vous aviez eu l'impression de mieux comprendre ce que l'on attendait , de progresser ?**

S R31 Oui, mais en fait, pas tout à fait... J'ai essayé de faire selon les consignes, de m'investir, de faire que ce soit un travail assez personnel. Du coup, il y avait peut-être plusieurs points à aborder par rapport à ma problématique, et j'ai essayé de me limiter pour pas non plus déborder et que ce soit pas du tout construit. Et en fait, je me suis peut-être trop restreint, et je n'ai pas abordé tous les points que j'aurais dû...

**S Q32 C'est ce que vous pensez ?**

S R32 On me l'a dit à l'oral.

**S Q33 Est ce que vous diriez que vous avez appris de cette situation ?**

S R33 Oh, oui, oui, oui, j'ai appris sur moi, beaucoup. Au départ, c'est pour ça que je n'avais pas envie de le faire le TFE , et puis je me suis prise au jeu, et j'ai découvert pleins de choses, pas que je ne savais pas, mais que je ne voulais pas voir.

**S Q34 Oui, vous avez appris d'un point de vue professionnel ?**

S R34 Oui, professionnel c'est sûr, et personnel aussi. Mais professionnel, oui.

**S Q35 Qu'est ce qui fait selon vous que vous avez pu comprendre ce qui était attendu dans ce travail ?**

S R35 Je pense que c'est au fur et à mesure des guidances, à force de chercher, d'aller dans



des mauvaises directions, de revenir.

**S Q36 Qu'est ce qui vous fait dire que ce sont de mauvaises directions ?**

S R36 C'est pas la direction principale par rapport à ma situation, c'est pas le problème principal vers lequel j'allais. Je préférerais aller vers des problèmes pas principaux, qui me plaisaient, que j'aurais préférés aborder, parce qu'ils étaient plus faciles à aborder, je pense..

**S Q37 De votre point de vue ?**

S R37 Oui, c'est ça ;

**S Q38 En résumé, diriez-vous que vous aviez du mal à aller là où vous aviez compris qu'il faudrait que vous alliez quand même ?**

S R38 Oui,

**S Q39 Je reviens sur les guidances : vous dites que ce sont elles qui vous ont permis d'entrevoir ce qui était important que vous travailliez. Pouvez-vous préciser, ce qui au fur et à mesure vous a permis d'y voir plus clair ?**

S R39 Dans les guidances, le fait de dire que j'avais vu telle chose ou telle chose dans ma situation, et de me rendre compte que les autres ne voyaient pas forcément la même chose, on se remet en question, on continue à creuser, et au bout d'un moment, on arrive...

**S Q40 Ce sont les échanges avec vos collègues, vos pairs ?**

S R40 Oui, avec mes collègues, mais aussi avec les formateurs, lors des guidances individuelles.

**S Q41 Ça vous a aidé les guidances individuelles ?**

S R41 Oui, je pense que si il y avait eu moins de guidances individuelles, j'aurais pas traité mon sujet de la même façon, j'aurais eu une problématique qui n'aurait pas du tout été celle-ci.

**S Q42 Vous pouvez préciser ?**

S R42 Elle aurait été moins personnelle, elle n'aurait pas abordé le cœur du problème.

**S Q43 Vous dites que ce qui est important c'est la guidance avec vos pairs, le collectif, chacun se posant des questions amène l'autre à réfléchir et à clarifier sa pensée, ..**

S R43 Et le travail personnel à la maison, les questions qu'on se pose sans arrêt sur cette situation.

**S Q44 Vous notez un changement entre le début où vous n'y voyez pas grand chose et la suite où vos collègues vous aident à clarifier, avancer, en vous posant des questions. Avez-vous repéré d'autres éléments aidant, pour clarifier votre problématique?**

S R44 Je pense, en fait que ma problématique, touche un problème personnel que je savais que j'avais mais que je ne voulais pas traiter. Je pense qu'au bout d'un moment, on se rend compte que c'est bien ça, mais toute seule, je pense que je n'y serais pas arrivée aussi rapidement.

**S Q45 Je reviens sur la méthode. Dans l'étape de l'analyse descriptive, les formateurs utilisent la méthode des « pourquoi » afin de vous aider à identifier ce qui pose problème dans la situation. Est ce une méthode qui vous a aidée, convenu, ou avez-vous été plus à l'aise, plus aidée, quand on vous a proposé dans un deuxième temps de faire l'analyse sous forme d'un tableau, pour identifier les différents éléments ?**

S R45 Je pense que c'est complémentaire. J'avais fait les deux. Les « pourquoi », en fait, il faut qu'on se pose les questions, je pense, essentielles par rapport à la situation, le tableau permet de mettre en évidence les choses importantes de la situation, les mots importants, les mots clés.

**S Q46 Les pourquoi simplement n'y suffisent pas ?**

S R46 Pour moi, personnellement, les pourquoi, j'y répondais peut-être pas tout à fait, mais c'est pareil, je répondais à côté, pour peut-être pas aborder le sujet que je ne voulais pas

aborder.

**S Q47 Comment décririez-vous, pour vous, le fait de vous questionner sur le « pourquoi » ceci ?**

S R47 Je ne trouvais pas ça agréable personnellement, je ne sais pas comment dire... c'était trop,... ça rentrait trop dans ma vie...

**S Q48 C'était trop intrusif ? est ce que ce mot vous convient ?**

S R48 Oui, c'est ça, vu que c'est moi qui me posait ces fameux « pourquoi » sur ma propre situation, je pense que je n'avais pas envie d'y répondre vraiment, ou pas tout de suite ou pas comme ça ou pas maintenant.

**S Q49 Et que dites vous du travail d'analyse à l'aide du tableau ?**

S R49 Ça m'a permis de retravailler ma situation, de faire ressortir les points essentiels, de finir par répondre à certaines questions, de clarifier ma situation J'ai pas répondu tout de suite aux « pourquoi ». J'en ai fait plusieurs listes de pourquoi avant de pouvoir y répondre vraiment.

**S Q50 On dit que la pratique réflexive est au cœur du projet de l'école, pour vous ça représente quoi, quand on parle de pratique réflexive?**

S R50 Pour moi, c'est le fait de pratiquer son métier dans la vie de tous les jours, en étant capable de se poser des questions, de se remettre en question, de partager les différentes interrogations qu'on peut avoir, avec ses collègues, pour pouvoir évoluer dans son métier.

**S Q51 En avez-vous souvent entendu parler de la pratique réflexive et à quels moments ?**

S R51 Pour le mémoire de troisième année surtout, avant le mémoire, je n'en ai pas de souvenirs et autrement en dehors de l'école, en stage,... non,... jamais entendu parlé de pratique réflexive.

**S Q52 Avez-vous eu l'impression de la vivre, alors, si vous n'en avez pas entendu parler, en stage ?**

S R52 Après le TFE, oui, peut-être un peu plus... Au cours des stages avant le mémoire, oui, il y avait aussi, certaines situations qui m'interrogeaient, m'interpellaient. C'est pour ça qu'après quand on revenait à l'école, au cours des entretiens, on pouvait en parler en groupe, c'est ça qui était intéressant. Après le mémoire, oui, c'est sûr, on s'interroge plus sur ses propres réactions par rapport à une situation donnée.

**S Q53 Vous voulez dire que le fait d'avoir fait ce travail ça vous a donné une attitude..**

S R53 Différente...

**S Q54 C'est à dire?**

S R54 Avant le mémoire, je me posais moins de questions, parce que je n'avais pas pris conscience que j'avais un problème de tel type, et en fait je ne m'interrogeais pas par rapport à ça.

**S Q55 Avez-vous rencontré des professionnels qui de votre point de vue se questionnent?**

S R55 Oui, sur la prise en charge des patients...

**S Q56 A quoi sert la pratique réflexive, pour vous ?**

S R56 Ça sert, euh, à essayer de faire son métier au mieux, je pense, à essayer de prendre en charge les patients comme on aimerait être pris en charge, si on était à leur place. Oui, vraiment pour moi, c'est ça.

**S Q57 Ça sert à prendre en charge les patients, pouvez-vous préciser, si c'est du point de vue du professionnel ?**

S R57 Oui, ça sert à essayer de se connaître un peu plus quand on est au travail, et à essayer de mettre en place... d'autres manières d'agir ou de penser, quand on a l'impression

que celles qu'on a eu à un moment donné, n'étaient pas forcément les bonnes. Je pense que ça sert à se remettre en question, oui, c'est ça.

**S Q58 Avez-vous eu le sentiment d'en faire de la pratique réflexive, au retour de stage par exemple, dans l'analyse des situations de stage ?**

S R58 Ah, oui, c'était ça, en fait, c'est au service d'une réflexion sur soi, et sur sa manière de travailler, et globalement le travail en équipe aussi.

**S Q59 Par rapport aux évaluations des travaux de 1ère année et à ceux de 3ème année, est-ce que vous connaissiez bien les critères de chacun de ces deux travaux ?**

S R59 En troisième année, oui, en première année, je ne me rappelle plus très bien des critères

**S Q60 Vous en aviez eu connaissance ?**

S R60 Ah, oui !

**S Q61 Qu'avez-vous compris de l'évaluation de ces deux types de travaux ? Avez-vous compris ce qui était attendu ?**

S R61 Oui, je pense en fait que j'avais compris, mais dans le coup je ne sais plus.

**S Q62 Pourquoi vous ne savez plus ?**

S R62 Et bien, parce qu'en fait, j'ai pas eu des bonnes notes, alors en fait je ne sais pas si j'ai bien fait ce qu'on attendait de moi. J'ai eu l'impression, mais en fait je ne suis pas sûre du coup.

**S Q63 Les questions portant sur le « pourquoi », vous dites qu'elles sont trop incisives, centrées sur vous, qu'est-ce qui vous a permis de débloquent et d'arriver à une problématique professionnelle ?**

S R63 En fait, c'est le fait de faire un tableau avec différentes colonnes, et la dernière colonne était les mots clés, et en fait se questionner, se demander pourquoi ces mots clés, j'ai trouvé que c'était plus facile, plutôt que de commencer directement par les « pourquoi », comme ça, dans la globalité de la situation.

**S Q64 Vous pouvez préciser, quand vous dites dans la globalité de la situation ?**

S R64 C'était pas du tout évident, une fois la situation écrite de répondre, à pourquoi j'ai écrit ça, pourquoi je pense ça, je dis ça. Je tournais en rond, j'arrivais pas au final à quelque chose qui me paraissait intéressant.

**S Q65 Le fait de proposer de travailler, à un moment donné avec une méthode d'analyse connue, celle employée en première année, vous a aidée dites-vous ?**

S R65 Oui, c'est ce qui m'a débloquent, permis d'y voir plus clair, et là, les pourquoi, j'ai pu y répondre plus facilement. On sort le principal de la situation, et donc, là, j'ai l'impression qu'on y voit plus clair, pour ensuite pouvoir répondre à des « pourquoi ». Alors que si on se pose tout de suite des « pourquoi », quand on a la situation globalement, je trouve que ça part dans tous les sens, ou au contraire, on bloque, c'est pas du tout évident.

**S Q66 Pouvez-vous préciser ce qu'il y avait dans les colonnes de ce tableau, pour l'analyse ?**

S R66 Il y avait la chronologie, les différents acteurs, les faits, les opinions, et les mots clés.

**S Q67 Direz-vous que vous n'aviez peut-être pas assez décortiqué la situation pour y voir clair ?**

S R67 Oui, certainement, c'est pour ça que je n'arrivais pas à y répondre.

**S Q68 Le dispositif de formation tel qu'il est construit vous a-t-il permis d'avoir des temps de réflexion sur la pratique ?**

S R68 Oui, on a eu l'habitude de se questionner, en revenant de stage en groupes avec les formateurs, et aussi devant le psychologue. Donc, oui, pendant trois ans, on a eu l'habitude

de se questionner sur des situations.

**S Q69 La pratique réflexive était donc habituelle chez-vous, peut être pas dans le sens de l'écriture, mais dans le sens de se questionner sur une situation.**

S R69 On a fait ça régulièrement, depuis la première année, au retour de stage, et avec le travail de sciences humaines.

**S Q70 Vous diriez que vous étiez « entraînée » pour le TFE ?**

S R70 Oui, je n'ai pas été déroutée, après ce qui n'est pas évident, c'est de mettre tout ça par écrit et de se questionner un peu plus profondément par rapport à des situations.

**S Q71 Par rapport à l'accompagnement, un fois que les concepts sont identifiés, que pensez-vous des conseils donnés au niveau des ouvrages, des lectures ?**

S R71 On était assez bien dirigé vers ce qu'il fallait faire. On nous conseillait des lectures par rapport à ces concepts, différentes lectures pour avoir plusieurs points de vue.

## Entretien A

**A Q1 Je voulais aborder avec vous le thème... de l'alternance,... puisque la formation infirmière est une formation par alternance. Je voudrais avoir votre point de vue sur ce que représente pour vous l'alternance, et comment vous l'avez vécu? Comment vous définissez la formation par alternance?**

A R1 Je définis l'alternance par du concret et mise en application de ce qui a été vu ; ça permet, enfin je prends mon cas, jusqu'au lycée, c'était trop général, je m'ennuyais en cours et en première année, j'ai réussi à trouver ma voie, à m'épanouir dans ce que je faisais. Il y avait quelque chose de concret dans ce que j'apprenais derrière, c'était pas seulement je fais des calculs mathématiques pour faire des calculs mathématiques. Les calculs de doses, il y a des conséquences derrière, il y a plein de choses à faire, une démarche à comprendre, pourquoi on fait ces calculs par rapport aux suivis des traitements et ça permet d'être dans du concret au niveau des terrains de stage, et on est avec du personnel et tous les jours avec des vrais patients. On peut pas être sur plus concret et on met en application ce qu'on apprend, ça permet d'évoluer sur les terrains de stage, si on fait des erreurs, on est repris ça permet de réajuster... et de faire mieux ;

**A Q2 D'accord, vous voyez ça, donc, comme un moyen d'appliquer ce qu'on a vu à l'école mais aussi comme un moyen pour progresser ?**

A R2 Oui, c'est ça, et aussi un moyen pour apprendre, parce que on peut pas tout voir à l'école. Le temps d'école est vraiment court, et même en sortant de l'école on sait pas tout sur les soins, on sait la base, on sait faire un pansement, mais après quand on travaille sur des services un peu plus techniques, où on n'a pas le temps de passer par tout et donc, ça permet de voir en globalité ce qu'on peut faire, et continuer à apprendre des choses, comme des soins techniques. Je vois en 3<sup>ème</sup> année si je prends l'exemple des soins sur la chambre implantable, on peut le faire à l'école sur un mannequin, tandis qu'en stage, on peut le manipuler deux, trois, quatre fois sur des vraies personnes et vraiment voir,... avoir le ressenti, qui est pas du tout le même sur du plastique ou sur la vraie peau d'une personne. C'est vraiment concret, ça permet tout l'échange qu'il y a aussi... avec les médecins. Même si certains nous font des cours à l'école, sur le terrain, certains nous font participer, on peut discuter avec eux, ils nous enrichissent énormément sur tout ce qui est anatomie, physiologie, pathologies. Ils reprennent certains points qui approfondissent ce qui a été vu à l'école, c'est pas négligeable... C'est une continuité, l'un ne va pas sans l'autre, il ne pourrait pas y avoir que du stage et pas d'école... Les deux sont complémentaires, comme un apprentissage en fait, comme le CAP de maçonnerie. où on apprend à mettre des parpaings les uns sur les autres, et bien, nous à l'I.F.S.I., c'est pas le CAP maçonnerie... , mais on apprend à faire des piqûres mais... pas uniquement à faire des piqûres...

**A Q3 On apprend quoi d'autre alors ?**

A R3 On apprend tout,... tout ce côté relationnel, qu'on a peut-être un tout petit peu en entrant à l'I.F.S.I. et qu'on développe en nous des capacités à comprendre l'autre, et pas uniquement à l'écouter comme une radio, le patient c'est quelqu'un qui parle et puis nous on fait nos soins à côté... Il y a vraiment un échange qui se fait avec les patients et c'est ça ce qui est enrichissant. Le soin, il ne se limite pas à faire la piqûre, mais ..à tout ce qu'il y a à côté, toutes les petites choses qu'on peut déceler...

**A Q4 Ça, c'est le plus que... vous y voyez au niveau du stage ?**

A R4 Oui, ce relationnel là, on l'a pas à l'école. Sur le terrain de stage on est avec des personnes malades qui sont malades, qui ont parfois des pathologies lourdes, des

diagnostics difficiles à vivre, des pronostics vitaux qui sont parfois engagés. Il faut pas 47  
qu'on s'imprègne trop... faut savoir écouter le patient savoir ce qu'il attend de nous, de son 48  
soin. Nous, on fait le soin qui... nous est prescrit, mais on peut aussi discuter avec lui pour 49  
savoir comment il veut qu'il soit... 50

**A Q5 Donc, c'est ça ce que vous voyez comme intérêt à l'alternance ?** 51

A R5 Oui, oui, du moins... toute la notion qu'il y a autour du patient, pas seulement faire 52  
une piqûre. Une prise de sang, à l'école, on peut s'apprendre à la faire entre nous, même si 53  
c'est de la vraie peau, eh ben, nous on est en bonne santé quand on est à l'école. Il y a pas 54  
le côté de la personne malade et le besoin d'aide dont elle peut avoir besoin. Je le perçois 55  
comme ça,... c'est complémentaire, l'école et le terrain, l'un ne va pas sans l'autre... 56

**A Q6 Ensuite,... je voulais parler avec vous de l'accompagnement... aux différents 57  
travaux que vous avez eu à réaliser : les travaux de sciences humaines en 1<sup>ère</sup> année et 58  
le mémoires en 3<sup>ème</sup> année... Et,... je voulais d'abord vous demander de me parler des 59  
méthodes d'accompagnement qui vous ont été proposées, c'est à dire de me les 60  
décrire. 61**

A R6 En première année, on partait sur une situation de stage. Quand on revenait de stage, 62  
on... la présentait en sous-groupe devant la classe. Ensuite on en retenait une sur les deux 63  
premiers stages, et après il y avait toute la concertation avec des professionnels de santé et 64  
l'intervenante en sciences humaines. Elle faisait partie de... toute cette confrontation, avec 65  
elle, on pouvait discuter de nos situations, pour mieux les comprendre et pouvoir les 66  
travailler ensuite. 67

**A Q7 Comment étaient réalisés les suivis ?** 68

A R7 Ils se faisaient par internet. Dès le départ, à sa première intervention, elle nous avait 69  
donné son adresse e-mail, et il fallait lui faire parvenir,... les,... nos situations de stage avec 70  
le questionnement qu'on en tirait. et elle, elle nous approfondissait notre questionnement, 71  
car en plus, c'était quelqu'un qui était vraiment extérieur... 72

**A Q8 Qu'est ce qu'elle proposait pour approfondir votre questionnement ?** 73

A R8 Donc, comme outil, il y avait..euh... la recherche sur des auteurs qui avaient déjà 74  
travaillé sur des concepts et sur les problèmes qu'on avait rencontrés. Mme D... c'est une 75  
bibliothèque, alors là, chaque problème avait son auteur. Et, ensuite, il y avait le travail 76  
pour nous,... elle nous donnait des références par internet, pour aller voir certains sites. Et... 77  
il y avait, (long silence)... il y avait la mise en forme des problématiques, à partir de notre 78  
situation ou du moins du questionnement qui émanait de la situation... 79

**A Q9 Est ce qu'elle vous a proposé d'autres moyens pour faire émaner votre 80  
questionnement à partir de la situation ?** 81

A R9 Ah, oui, oui, oui, il y avait tout un travail avec le tableau d'analyse, euh... avec la 82  
description temporelle, la description spatiale, la description du ressenti et la description du 83  
... du... les personnes présentes à ce moment là, les faits, les observations qu'on pouvait en 84  
tirer, par rapport à ce que nous, une fois qu'on avait tout mis dans les cases, on pouvait en 85  
ressortir, et à la fin le concept qu'on... qu'on pouvait rattacher, y mettre un grand mot. Et 86  
c'est vrai qu'à la fin avec tous les concepts réunis, on arrivait à une problématique avec 87  
l'étude de tous les concepts,... qui nous a été proposée. 88

**A Q10 Que pouvez-vous me dire de cette méthode qui vous a été proposée ?** 89

A R10 Moi, cette méthode, je m'en suis resservie,.. en 3<sup>ème</sup> année, pour le TFE, mais peut- 90  
être pas assez d'ailleurs... Oui, cette méthode permet de prendre du recul sans que ça 91  
paraisse, c'est toujours nous qui écrivons. Elle, elle est à l'autre bout de l'ordinateur, elle 92  
nous dit : ... faites quatre colonnes, mettez, enfin, décrivez,... et ça permet de prendre du 93  
recul sur notre propre situation,... de faire du travail autonome, uniquement avec Mme D... 94

ça permet de mettre des mots sur toute une phrase ou sur un paragraphe. Quand on met des	95
mots comme ça, sur toute une phrase, pour moi, ça veut dire qu'on prend du recul, mettre	96
deux, trois mots pour résumer plusieurs phrases... Ça permet de faire le tour de la	97
situation...	98
<b>A Q11 Vous pouvez préciser ?</b>	99
A R11 Pour moi, ça a été très utile. Le tableau d'analyse permet de se dégager pour après	100
aborder la... la problématique, vraiment, peut-être pas... sereinement, mais on sait où on va,	101
on sait les problèmes qui ont été dégagés de notre situation.	102
<b>A Q12 D'accord, alors par rapport à ça... qu'est ce qui vous a été proposé en 3<sup>ème</sup></b>	103
<b>année comme outil ?</b>	104
A R12 En 3 <sup>ème</sup> année, au départ, il y avait... à choisir une situation de stage qui nous avait	105
plus interpellé que les autres, l'écrire, la mettre sur papier, ensuite elle était... soumise à tout	106
un groupe de travail pour qu'elle soit validée, et qu'on puisse travailler dessus. Une fois	107
validée, on pouvait travailler dessus en sous-groupe, l'ensemble de la classe était divisé en	108
trois groupes. On travaillait sur cette situation, on réfléchissait ensemble, et il y avait deux	109
professionnels de santé qui étaient avec nous pour nous guider aussi à poser ces questions	110
et à... avancer sur la problématique, euh, enfin non, sur cette situation... Puis les	111
professionnels de santé nous guident pour refaire le tableau qu'on a fait en première année,	112
enfin, si on veut l'utiliser, puis... vers des auteurs qu'on a déjà pu étudier en 1 <sup>ère</sup> année ou	113
vers des nouveaux auteurs, et ... aussi une aide importante de la documentaliste qui savait	114
sur chaque concept quel auteur avait plus écrit.	115
<b>A Q13 Vous, vous avez réutilisé le tableau proposé en 1<sup>ère</sup> année ?</b>	116
A R13 Moi, oui, c'est pas obligé pour le TFE, mais moi j'ai voulu le réutiliser, mais	117
sûrement pas bien,... pas au bout de ses capacités qu'on peut en tirer de ce tableau...	118
<b>A Q14 Qu'est ce qui vous fait dire ça ?</b>	119
A R14 J'aurais pu... euh...ma problématique, qui était « comment la non annonce d'un	120
diagnostic peut entraîner »... c'est, euh... , je me rappelle plus de la deuxième partie. Mais	121
en fait c'était pas une non annonce de diagnostic, c'était plus un non dit. Je pense que si,	122
j'avais plus travaillé sur ce tableau,... j'aurais plus fait tout de suite la part des choses entre	123
la non annonce et le non dit... A la fin, ou du moins ce que j'en ai ressenti de... ma	124
présentation orale, j'aurais pas eu ce problème là, ou... du moins, je me suis trompé de	125
problématique en fait dans mon travail de fin d'études...	126
<b>A Q15 Vous dites que vous vous êtes trompé de problématique ? Vous le reliez selon</b>	127
<b>vous au fait que vous n'avez pas assez utilisé cet outil ?</b>	128
A R15 J'ai trop survolé, trop voulu faire de choses, trop de choses en même temps.	129
<b>A Q16 C'est à dire ?</b>	130
A R16 Lire, chercher sur internet, faire le tableau, mais tout ça contrairement à la première	131
année, où on faisait les mêmes choses, en troisième année, là, j'ai tout fait en même temps.	132
Je ne pouvais pas être à fond... sur mon tableau, et bien dans mes auteurs. Il y a des	133
lectures que j'ai commencé à faire, qui m'ont servi à rien, enfin pas à rien parce qu'elles me	134
resserviront peut être un jour, mais pas pour mon travail de fin d'études. Alors, que j'aurais	135
pris le temps de bien faire mon tableau, bien lire derrière,... me concentrer sur moins de	136
lectures...	137
<b>A Q17 Et, cela vous ne l'aviez pas vécu en première année ?</b>	138
A R17 Non,	139
<b>A Q18 Comment l'expliquez-vous ?</b>	140
A R18 Le problème, c'est peut-être de ne pas avoir quelqu'un d'extérieur... comme Mme D.	141
En première année, on avait trois intervenants extérieurs, et en troisième année, on reste	142

sur des souvenirs de première année... j'aurais peut-être pu écrire à Mme D... Je pense que ce qui m'a manqué, c'est peut-être de ne pas avoir de retour par quelqu'un extérieur au milieu de santé...

**A Q19 En fait ça répond un peu à la question qui vient. Le fait que vous soyez accompagné par des personnes qui viennent de champs disciplinaires différents, à savoir en première année, des universitaires des sciences de l'éducation, en troisième année des formateurs infirmiers, est ce que pour vous, ça avait eu une incidence sur l'accompagnement ... et de quel type ?**

A R19 Je pense un petit peu,... même si... je me suis bien senti dans l'accompagnement que j'ai eu en troisième année, mais, le fait d'avoir quelqu'un d'extérieur aurait peut-être amené d'autres questions, quelqu'un d'extérieur au champ infirmier. D'autres questions qui auraient peut-être amené sur des concepts autres, que je n'avais pas forcément... vus dans mon travail. Et, c'est un œil extérieur, notre situation vient du milieu du soin, et ..ce sont que des personnes qui sont dans le soin, qui nous suivent.

**A Q20 Vous pensez au travers de ce que vous dites que ça aurait pu apporter une ouverture, enrichir votre questionnement ? Est ce que je traduis bien votre pensée ?**

A R20 Oui, oui, je pense, c'est ça , enrichir le questionnement et en même temps, on est en troisième année, on est autonome aussi... En première année, on était plus, plus guidé, on avait les professionnels de santé, et l'intervenant des sciences humaines, et en troisième année, on n'a plus cet intervenant, qui est d'une aide... importante, même si la documentaliste est d'une aide pour les lectures, elle n'a pas tout ce regard de sciences humaines, il n'y a pas tout ce travail de personnes qui ont fait des études... C'était un plus, je pense ces intervenants de sciences humaines, ils abordaient des choses différentes, mais en même temps pas si différentes que ça... Pour le travail de 3<sup>ème</sup> année, moi j'ai repris le tableau de Mme D.

**A Q21 Et cet outil en 1<sup>ère</sup> année, vous aviez su... l'exploiter au maximum ?**

A R21 Ah, oui, là encore le problème que je me suis crée en 3<sup>ème</sup> année, c'est que j'en ai fait que trois des tableaux en tout, alors qu'en première année, j'en ai peut-être fait toutes les semaines pendant deux mois. A chaque fois, il manquait des choses, on rajoutait une colonne avec l'outil informatique, on rajoutait quelque chose, une colonne supplémentaire voulait dire une interrogation supplémentaire, prendre du recul en plus, avant de se dégager et d'arriver à d'autres mots clés.

**A Q22 Et ce travail là, vous ne l'avez pas fait autant en 3<sup>ème</sup> année ?**

A R22 Non, je ne l'ai pas fait autant, pourtant on pouvait se resservir du tableau de 1<sup>ère</sup> année, rencontrer les formateurs, quand on avait besoin., puisqu'on avait deux référents par groupe. Je pense que je me suis dit que j'avais moins besoin de cette aide, et c'est vrai, qu'il y a rien d'imposé, alors qu' en première année, on est encadré, c'est imposé. Il y a des dates butoirs où il faut envoyer un tableau, deux tableaux et plus on les envoie vite, plus vite on a une réponse, et on renvoie un tableau...

**A Q23 Ça été une aide pour vous en première année ?**

A R23 oui, oui, ça été une aide, mais c'est de ma faute aussi en 3<sup>ème</sup> année, je me serais bien pris en charge, en me fixant, voilà dans 15 jours il faut que je prenne rendez-vous pour avancer, et je ne l'ai pas fait en 3<sup>ème</sup> année. Des rendez-vous, j'en ai demandé trois, et j'en aurais eu trois, quatre de plus et même si je sentais que j'avançais bien, j'aurais peut-être avancé deux fois plus et je n'aurais peut-être pas fait certaines erreurs, les erreurs finales...

**A Q24 Alors, c'est quoi ces erreurs finales ?**

A R24 La non annonce... , du moins mal formuler ma problématique. C'était la non annonce du diagnostic alors qu'en fait le diagnostic avait été plus ou moins annoncé et je



me suis orienté vers trop de concepts, et le trop de concepts à la fin fait qu'au lieu de faire 191  
trois tableaux, j'en aurais fait six, je rajoutais trois colonnes, et comme je le disais tout à 192  
l'heure, ma colonne 3 où j'avais différents concepts, peut-être dans ma colonne 6, j'en 193  
aurais eu qui se seraient rejoints et j'en aurais travaillé un au lieu d'en travailler deux ou 194  
trois, à la fin, et il y aurait eu le lien tout pareil dans mon travail de fin d'études. Mais 195  
après, sur les erreurs aussi, j'ai peut-être pas assez approfondi ma situation, parce qu'il me 196  
manquait des éléments sur les souhaits de la famille et du patient aussi. C'était une situation 197  
qui datait du milieu de 2<sup>ème</sup> année, j'ai peut-être pas assez sur le moment travaillé sur cette 198  
situation pour essayer d'avoir le maximum d'infos. 199

**A Q25 Des informations sur quoi ?** 200

A R25 Tous les éléments pour arriver à bien décrire, à la fin il m'a manqué des éléments 201  
de ... le souci que j'avais... le problème que j'ai eu... c'était est ce que le médecin avait 202  
rencontré la famille, enfin je savais qu'il l'avait rencontré, mais qu'est ce qu'il en était 203  
ressorti, j'avais pas fait la recherche sur le moment pour le savoir et c'est vrai que cette 204  
partie là, elle m'a manqué sur la fin. 205

**A Q26 La guidance en troisième année pour le TFE, prévoit d'utiliser la méthode des 206  
« pourquoi », pourquoi le choix de cette situation... Pouvez-vous me décrire cette 207  
méthode des « pourquoi » ?** 208

A R26 Au départ, on voit pas... on le voit l'utilisation des « pourquoi », une fois qu'on est 209  
en sous groupe, on le voit pas assez avant, sur pourquoi s'interroger sur cette situation et 210  
c'est pour ça qu'on est trop vague dans la description de nos situations, parce qu'il nous 211  
manque des pourquoi. Il manque des détails de lieu, d'environnement, de temps, de plein 212  
de choses. 213

Ces « pourquoi » là, ils permettent d'avancer énormément, moi, personnellement, je m'en 214  
suis rendu compte aux moments des travaux de sous groupe. Et ça va très très vite après, 215  
on commence à travailler en sous groupe à partir de janvier, et après on a que cinq mois et 216  
c'est long et rapide à la fois. Ces « pourquoi », ils sont importants dans la description, pour 217  
nos ressentis également, ça permet de s'interroger sur nous, sur notre pratique. Et en 218  
reprenant l'outil du tableau, on peut rajouter la colonne « pourquoi ». 219

**A Q27 Vous, vous voyez une association des deux outils ?** 220

A R27 Oui, oui, avec tout le temps le « pourquoi » pour chaque colonne, pourquoi tous ces 221  
acteurs autour du patient, pourquoi la situation a entraîné ces faits, pourquoi la situation 222  
nous fait penser à ces ressentis là. 223

**A Q28 Si je vous comprends bien, vous verriez l'intérêt des « pourquoi » liés au 224  
tableau d'analyse ? Vous pouvez préciser l'intérêt ?** 225

A R28 Les pourquoi tout seul, c'est vague, mais associé au tableau d'analyse c'est plus 226  
concret, c'est plus clair. Avec la tableau d'analyse, on arrive à répondre aux « pourquoi », 227  
moi, mettre les deux ensemble, je l'ai pas fait, et si je l'avais fait, j'aurais vu qu'il me 228  
manquait des choses. Le pourquoi, tout seul, on voit pas trop, on voit pas pourquoi se poser 229  
cette question. D'ailleurs, même quand on est en classe, on en rigole entre nous, parce que 230  
on se pose toujours la question « pourquoi ». 231

**A Q29 C'est ce que vous vous dites quand arrive le TFE ?** 232

A R29 Ces « pourquoi », même en classe, ces « pourquoi », il nous font rire, mais je pense 233  
qu'on rit parce qu'on sait pas trop quoi y mettre. Je pense que c'est une manière détournée 234  
de rire de notre problème, parce que on sait pas trop où on va avec ces « pourquoi ». 235

**A Q30 Et ça s'est clarifié à quel moment ?** 236

A R30 En sous groupe, ça permet d'échanger, on lit et les questions posées par les 237  
camarades et les professionnels de santé permettent de s'interroger, d'apporter des réponses. 238

Les deux sont liés, en sous groupe, après, il faut les mettre sur papier.	239
<b>A Q31 Quand vous dites les deux sont liés ?</b>	240
A R31 Il y a le tableau d'analyse et les « pourquoi », les deux sont liés au moment des travaux de sous groupe, enfin moi, je l'ai ressenti comme ça. D'ailleurs, beaucoup ont repris le tableau d'analyse dans notre groupe de 11, au moins 8,... les « pourquoi » tout seuls, c'était trop vague. Justement, ce tableau d'analyse permettait quand on faisait les travaux de sous groupe, de questionner les « pourquoi », c'était plus facile. Après pour remettre sur papier... aller plus loin dans l'analyse...	241 242 243 244 245 246
<b>A Q32 C'était plus facile dites vous ?</b>	247
A R32 Oui, ils venaient pas de nous, enfin si, ils venaient de nous, mais c'étaient les autres qui posaient les questions sur « pourquoi » as tu eu ces ressentis, « pourquoi », tu as fait ça, et ça permet d'avancer aussi. Parce que un autre dans une situation identique n'avait pas ressenti la même chose, donc ce pourquoi là, il nous faisait bien réfléchir sur nous. En fait, c'était un travail de sous groupe et en même temps individuel., au service de chacun. Justement, on en revient peut-être à ce regard extérieur du professionnel de sciences humaines qui manque un peu parce que on a les « pourquoi », mais qu'est ce qu'on en fait après ? Il faut bien qu'on se prenne en charge, on a les travaux de sous groupes, les entretiens individuels, et c'est vrai, il faut qu'on se prenne en charge après, demander plus d'entretiens individuels, on est grand...	248 249 250 251 252 253 254 255 256 257
<b>A Q33 Vous disiez tout à l'heure que vous vous étiez trompé dans la problématique ?</b>	258
A R33 Pas trompé, mais pas réussi à faire paraître ce que j'aurais voulu... pas réussi à faire comprendre aux lecteurs de mon TFE ce sur quoi j'aurais voulu travailler, pas réussi à faire passer... et justement, si il y avait eu plus de pourquoi, pourquoi cette non annonce, est ce que c'est vraiment une non annonce... est ce que...	259 260 261 262
<b>A Q34 Je voulais évoquer avec vous, le fait que notre dispositif de formation ne prévoit pas en 2<sup>ème</sup> année de récit de situation écrite qui serait ensuite analysée par écrit. Qu'en pensez-vous, que pouvez-vous me dire à ce sujet ?</b>	263 264 265
A R34 En 2 <sup>ème</sup> année, on nous dit de commencer à en écrire des situations de stage, mais il n'y a pas le travail qui est fait derrière. Comme euh... on en écrit des situations, et puis on les range, et on les exploite pas forcément au bout comme on devrait avec tous les éléments . On le fait pas systématiquement, on rentre de stage quelquefois en disant qu'on n'a pas eu de situation. Et encore, je pense que si on se questionne bien sur nos pratiques, il y a toujours moyen de faire une situation sur un terrain de stage. Et, on le fait pas en 2 <sup>ème</sup> année, et peut-être que si on le faisait, ça permettrait pour la 3 <sup>ème</sup> année,... tout ce travail de décortiquer la situation, ce serait un travail à faire en moins en 3 <sup>ème</sup> année.	266 267 268 269 270 271 272 273
<b>A Q35 Oui, mais la situation que vous reprenez pour le TFE, ce n'est pas obligatoirement une situation de stage vécue au début ou milieu de 2<sup>ème</sup> année. C'est souvent, une situation issue de vos stages d'été.</b>	274 275 276
A R35 Oui, oui, je pensais écrire une situation à chaque stage !	277
<b>A Q36 Il y aurait quel intérêt selon vous ?</b>	278
A R36 L'intérêt, c'est... comme en forgeant qu'on devient forgeron... là, l'intérêt en écrivant des situations et en les analysant, le jour où on arrive en 3 <sup>ème</sup> année, si on arrive à écrire « correctement » une situation, et qu'on arrive à l'analyser en se posant des questions et prendre du recul, c'est un travail qui va être ritualisé à chaque situation, et c'est un travail qui sera plus ou moins fait avec la situation différente de 3 <sup>ème</sup> année. Ce serait un entraînement pour arriver à mieux écrire la situation dès la première fois, et éviter qu'elle revienne, ça n'a pas été mon cas, qu'elle ne soit pas validée par les formateurs parce que il manque des éléments.	279 280 281 282 283 284 285 286

- A Q37 Ça apprendrait déjà selon vous à écrire une situation ?** 287
- A R37 Oui, et aussi, bien décrire tout ce qui c'est passé... et la faire vivre, pour la personne 288  
qui la lit. C'est pas le tout d'écrire une situation parce que si la personne qui la lit elle 289  
ressent rien... C'est sûr que la situation ne serait pas validée parce que les formateurs ne 290  
verraient pas où on veut aller, alors que nous on sait qu'il y a eu un problème qu'on n'a pas 291  
réussi à mettre par écrit. Le problème, c'est que la troisième année passe très vite, les 292  
situations sont validées début décembre, et après ça va très vite. Bien sûr, ça rajoute du 293  
travail en 2<sup>ème</sup> année... c'est pas surhumain sur les périodes de stage, ça permet d'en discuter 294  
aussi avec les professionnels pendant le stage, d'où l'intérêt que ce soit ... alternatif comme 295  
formation, de faire le point à l'école, de les écrire et de les décrire et au bout du compte de 296  
s'entraîner, et peut-être qu'à la fin, toutes les situations seraient validées dès la première 297  
présentation, ce qui permettrait de gagner un mois et demi et de gagner du temps pour se 298  
poser les questions. 299
- A Q38 L'évaluation de ces travaux en 1<sup>ère</sup> et en 3<sup>ème</sup> année : avez-vous eu connaissance 300  
des critères et à quel moment ?** 301
- A R38 Oui, en première année dès le début de l'année lors de la première rencontre avec 302  
Mme D. en octobre, et en 3<sup>ème</sup> année ils sont dans le classeur de TFE qui nous est remis en 303  
fin de 2<sup>ème</sup> année. 304
- A Q39 Est ce que ces critères sont évoqués à nouveau au cours de la 1<sup>ère</sup> et de la 3<sup>ème</sup> 305  
année ?** 306
- A R39 A chaque rencontre quasiment, et à chaque fois, on nous dit, même, pour écrire ou 307  
pour avancer « référez-vous bien au guide qui vous est donné ». Ça permet de bien voir où 308  
on en est dans la rédaction. 309
- A Q40 Par rapport aux critères d'évaluation en 3<sup>ème</sup> année : je vous ai retenu, comme 310  
je vous l'ai dit car vous avez-moins bien réussi en 3<sup>ème</sup> année qu'en 1<sup>ère</sup>, où vous 311  
sembliez avoir compris les attendus de ce travail, pourriez-vous m'expliquer ce que 312  
vous avez compris des critères du travail de 3<sup>ème</sup> année ?** 313
- A R40 Pour moi, c'étaient les mêmes qu'en première année, sauf que là, c'est pour 314  
l'épreuve finale, et de ce que je me rappelle, c'était les mêmes, sauf que, à la différence 315  
près, en 1<sup>ère</sup> année, on travaillait sur deux situations et en 3<sup>ème</sup> année, sur une, mais 316  
c'étaient les mêmes. 317
- A Q41 Si ce sont les mêmes, qu'est ce qui fait selon vous que cette note a été faible ?** 318
- A R41 Justement, là, ça vient de moi aussi, j'aurais demandé plus d'entretiens individuels, 319  
je me serais peut-être plus consacré au tableau, comme je le disais tout à l'heure, j'aurais 320  
sûrement eu une autre note, et c'est la même chose qu'en première année, on se dit, j'ai su 321  
faire en première année, il n'y a pas de raison que ça ne repasse pas là, et j'ai peut-être pas 322  
assez prêté attention à se poser des questions et j'ai sauté des étapes. J'ai sauté des étapes, 323  
j'ai validé ma situation, j'ai commencé à y réfléchir et c'est vrai que dès le départ, j'étais 324  
plus sur une problématique que sur un questionnement, ... pour pouvoir arriver à cette 325  
problématique, faire l'étape en sens inverse. On a plus envie d'aller vers là où on a plus idée 326  
d'aller travailler, que d'aller titiller des choses qui font peut-être un peu mal, qui sont 327  
personnelles et qu'on n'a pas envie d'aborder, et peut-être que là encore le regard de cette 328  
personne extérieure, car c'est une personne qui ne nous connaissait pas, justement elle 329  
appuyait sur ces chose là. Et, vraiment, cet appui qui était mis... et c'est vrai, que moi, pour 330  
ma part, certaines choses, j'ai pas envie trop d'en parler, et donc, et ben... j'en ai pas parlé 331  
tout simplement, alors qu'en fait ça aurait été bon, je pense d'en parler et vraiment... le 332  
faire... ce travail de fin d'études pour moi, pas quelque chose qui généralise un peu la 333  
problématique dans laquelle j'ai voulu aller. 334

- A Q42 Vous êtes entrain de dire qu'en fait vous êtes allé vite vers la problématique sans enrichir suffisamment le questionnement ?** 335  
336
- A R42 Oui, c'est ça, sans passer par le questionnement, et donc le questionnement avec le tableau et les pourquoi . 337  
338
- A Q43 Et, en première année, vous dites que tout ce travail là avec la guidance extérieure était fait ? Suis je fidèle à vos propos ?** 339  
340
- A R43 Oui, en première année, on faisait notre travail, on l'envoyait par internet, et dans les quatre ou cinq jours suivants, on était sûr d'avoir une réponse et justement, il y avait ce pourquoi qui était souligné sur tel passage parce que trop vague... et c'est un passage, que contrairement à ce que j'ai fait en troisième année, on peut pas le passer, on peut pas le sauter ce petit passage... 341  
342  
343  
344  
345
- A Q44 Elle vous demandait de préciser, d'explicitier ?** 346
- A R44 Oui, voilà, et si on le faisait pas bien, elle y revenait, elle nous disait « la dernière fois, souvenez-vous, il y avait marqué quelque chose » ! 347  
348
- A Q45 Elle vous demandait « pourquoi » vous écriviez telle chose et elle vous demandait de préciser les « choses » que vous écriviez, est ce bien cela ?** 349  
350
- A R45 Elle nous demandait d'expliquer les questions que ça nous pose et de préciser. Le « pourquoi » était vague et c'était en troisième année ; on l'avait pas ce « pourquoi » en 1<sup>ère</sup> année, c'était expliquer... cette situation, qu'est ce que vous avez ressenti, qu'est ce que vous avez fait, quelles questions cette situation nous pose et qu'est ce qu' on en apprend. Et je pense qu'à travers le pourquoi, en troisième année, on saute certaines de ces petites questions qui ont entraîné le pourquoi, et on travaille pas sur tout. 351  
352  
353  
354  
355  
356
- A Q46 D'accord, selon vous, vous ne travaillez pas assez la situation de 3<sup>ème</sup> année ?** 357
- A R46 A. Voilà, on ne décortique pas assez, d'où on aurait peut-être intérêt en 2<sup>ème</sup> année de commencer à décortiquer des situations, tout au moins bien les décrire pour pouvoir bien les décortiquer ensuite. 358  
359  
360
- A Q47 Pouvez-vous me parler du travail d'écriture qui est demandé justement ?** 361
- A R47 Pour moi, c'était un travail assez difficile, parce que en français déjà au lycée la moyenne était de 6, et le problème que j'ai, c'est d'arriver à faire des phrases courtes, je fais plutôt des phrases longues où je me perds moi-même. J'ai retrouvé ce problème, rendu à l'I.F.S.I., je ne fais pas de phrases courtes, je ne décris pas ce que j'ai envie de dire, je ne mets pas en mots, ce que j' ai envie de dire, et ce qui fait que la personne qui me lit, ne comprend pas ce que j'ai envie de dire, elle est perdue, elle comprend pas où je veux aller. 362  
363  
364  
365  
366  
367
- A Q48 Tout ce travail d'écriture pourrait être utile selon vous ?** 368
- A R48 Pour ma part, oui, continuer à écrire justement pour rendre quelque chose de correct, compréhensible pour l'autre en 3<sup>ème</sup> année. faire passer, vraiment ce qu'on a envie de dire, et pas l'inverse, travailler sur le sens des mots et leurs places... Je n'arrive pas à faire des phrases courtes en voulant faire passer ce que je veux dire, c'est une de mes difficultés. 369  
370  
371  
372  
373
- A Q49 Je voudrais revenir à l'évaluation et vous demander... quel a été votre ressenti au moment de la soutenance ?** 374  
375
- A R49 Ça permet de se questionner, je l'ai pas ressenti comme... le mot évaluation, parce que l'évaluation, c'est vraiment ... voilà, il y a deux professionnels de santé, moi, et je l'ai plus ressenti comme un échange, justement ce moment m'a fait encore cheminer, sur ce travail qui n'est pas fini. Le TFE est terminé, mais la question que j'ai eu, ça c'est pas terminé, continuer de cheminer, de se poser encore des questions. Je l'ai pas ressenti en tant qu'évaluation au sens propre du terme, plus comme un échange. 376  
377  
378  
379  
380  
381
- A Q50 Je voudrais aborder avec vous la notion de pratique réflexive. Nous écrivons** 382

**dans notre dispositif qu'elle est au cœur du projet, qu'est ce que ça signifie pour vous ? Comment définissez-vous la pratique réflexive ?**

A R50 C'est se poser des questions sur sa pratique, pourquoi on va plus aborder un soin comme ça et pas autrement. C'est plus la réflexion sur sa pratique. Je prends l'exemple d'une prise de sang qu'on fait au tour de 8 h, une prise de sang à faire, c'est pas compliqué, mais comment on va la faire et comment on va l'aborder avec le patient, c'est tout le thème de la pratique réflexive, sur vraiment réfléchir à sa pratique, que ce soit le relationnel ou la pratique.

**A Q51 Au cours de la formation à quel moment avez-vous entendu parler de pratique réflexive ?**

A R51 Dès qu'on revenait de stage, on avait un temps avec un psychologue, où c'était prévu qu'on parle de la pratique mais on est tous un peu pudique, on n'a pas envie d'étaler devant tout le monde et on restait une demi-heure à se regarder dans le blanc des yeux, et on parlait pas spécialement de nos pratiques, mais plus des problèmes qui s'étaient déroulés sur nos terrains de stage. On parlait pas vraiment de pratique réflexive, c'était une réflexion sur la pratique globale parce qu'il y avait des choses qui nous avait interpellé sur le terrain du stage, mais ce n'était pas quelque chose sur notre pratique à nous. Cette pratique réflexive, c'était plutôt, si je puis dire, réflexion globale sur le système de santé, sur l'organisation, c'était assez général, mais pas sur notre pratique personnelle.

**A Q52 De propre point de vue avez-vous utilisé la pratique réflexive, et à quelles occasions ?**

A R52 Utilisé, ben, non, à part ce que je viens de dire, je ne l'ai pas utilisé, si ce n'est lors de problèmes communs, pas personnels. Et, après, j'essaie de l'utiliser au maximum, parce que je sais que se poser des questions, c'est se permettre d'avancer, et donc si on réfléchit pas, si on se pose pas des questions, à un moment on n'avance plus. C'est pas comme ça que j'ai envie de devenir. Mais aujourd'hui je suis l'infirmier et je suis confronté à la réalité du terrain et ma question est plus sur l'organisation et comment faire pour consacrer plus de temps au relationnel et prendre le patient dans sa globalité.

**A Q53 D'accord, j'avais encore une question. Le dispositif de formation vous a-t-il permis d'avoir des temps de réflexion sur la pratique, hormis les temps avec le psychologue ? Pouvez-vous m'en parler, me les décrire éventuellement ?**

A R53 Si, ça se rejoint aussi, réflexion sur la pratique, c'est aussi bien réflexion sur la pratique technique que relationnelle, et justement on a des temps de travaux en sous groupe, en salle de pratiques ; on peut y aller en petit groupe ou tout seul, la salle est à disposition, et ça permet de se questionner sur sa pratique et la réalisation.

**A Q54 Y a t il d'autres temps qui vous ont permis d'échanger, de réfléchir sur la pratique, d'un point de vue globale ?**

A R54 Non, j'en vois pas... à l'école.

**A Q55 Et,... les bilans de retour de stage ? Qu'en pensez-vous ?**

A R55 Je pense pas que ça permette de se questionner sur la pratique, car c'est un bilan, on s'étale pas. Bien sûr, si il y a des choses qui n'ont vraiment pas été, il y a discussion autour, mais c'est pas forcément pour tout le monde et c'est plus un bilan pour dire, ça a été, ça n'a pas été, j'ai ressenti le stage comme ça. Mais c'est trop succinct pour parler de pratique et de sa pratique. Déjà, on est... un peu moins sur la 3<sup>ème</sup> année car on est déjà en sous groupe pour le mémoire, en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année, on est souvent en moitié de classe, et même si on est des petites promotions, moitié de classe, ça nous fait 15,16, ça nous fait encore beaucoup pour réfléchir et échanger. C'était déjà difficile, pour se livrer, en groupe de 11 avec le psychologue ! Ce temps est trop court, trop succinct. Trois heures le lundi matin en

général, c'était trop succinct., quelquefois, on était obligé de reprendre un temps à côté 431  
pour que tout le monde puisse parler. Ça peut permettre de déclencher un déclic, pour nous, 432  
pour réfléchir après, chez nous, mais pas tout en groupe. C'est pas le lieu où on va vraiment 433  
approfondir, car c'est un apport massif de pratiques en peu de temps. 434

**A Q56 Bien, je pense que l'entretien est terminé et je vous remercie pour votre 435  
collaboration. 436**

## Tableau d'analyse de l'entretien A

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquence et sous-thèmes
<b>A Q1 Je voulais aborder avec vous le thème... de l'alternance,... puisque la formation infirmière est une formation par alternance. Je voudrais avoir votre point de vue sur ce que représente pour vous l'alternance, et comment vous l'avez vécu? Comment vous définissez la formation par alternance?</b> <b>A R1 Je définis l'alternance par du concret et mise en application de ce qui a été vu ; ça permet, enfin je prends mon cas, jusqu'au lycée, c'était trop général, je m'ennuyais en cours et en première année, j'ai réussi à trouver ma voie, à m'épanouir dans ce que je faisais. Il y avait quelque chose de concret dans ce que j'apprenais derrière, c'était pas seulement je fais des calculs mathématiques pour faire des calculs mathématiques. Les calculs de doses, il y a des conséquences derrière, il y a plein de choses à faire, une démarche à comprendre, pourquoi on fait ces calculs par rapport aux suivis des traitements et ça permet d'être dans du concret au niveau des terrains de stage, et on est avec du personnel et tous les jours avec des vrais patients. On peut pas être sur plus concret et on met en application ce qu'on apprend, ça permet d'évoluer sur les terrains de stage, si on fait des erreurs, on est repris ça permet de réajuster... et de faire mieux ;</b>			
	[...concret...]	A1 ; 5 : « Je définis l'alternance par du concret et mise en application de ce qui a été vu ; »	Alternance : Mise en application
	[...concret...]	A1 ; 7-8 : « Il y avait quelque chose de concret dans ce que j'apprenais derrière, »	Alternance : concret
	[...concret...]	A1 ; 9-12 : « Les calculs de doses, il y a des conséquences derrière, il y a plein de choses à faire, une démarche à comprendre, pourquoi on fait ces calculs par rapport aux suivis des traitements et ça permet d'être dans du concret au niveau des terrains de stage, »	Alternance : Concret
	[...de vrais patients...]	A1 ; 12-13 : « et on est avec du personnel et tous les jours avec des vrais patients. »	Alternance : Concret
	[...on peut pas plus concret...]	« On peut pas être sur plus concret »	
	[...on met en application...]	A1 ; 13-15 : « et on met en application ce qu'on apprend, »	Alternance : Mise en application
	[...ça permet de réajuster...]	« si on fait des erreurs, on est repris ça permet de réajuster... et de faire mieux ; »	Apprendre par l'erreur et réajuster
<b>A Q2 D'accord, vous voyez ça, donc, comme un moyen d'appliquer ce qu'on a vu à l'école mais aussi comme un moyen pour progresser ?</b>	[...un moyen pour apprendre...]	A2 ; 18-19 : Oui, c'est ça, et aussi un moyen pour apprendre, parce que on peut pas tout voir à l'école.	Alternance : Complémentarité école/stage

<p><b>A R2</b> Oui, c'est ça, et aussi un moyen pour apprendre, parce que on peut pas tout voir à l'école. Le temps d'école est vraiment court, et même en sortant de l'école on sait pas tout sur les soins, on sait la base, on sait faire un pansement, mais après quand on travaille sur des services un peu plus techniques, où on n'a pas le temps de passer par tout et donc, ça permet de voir en globalité ce qu'on peut faire, et continuer à apprendre des choses, comme des soins techniques. Je vois en 3<sup>ème</sup> année si je prends l'exemple des soins sur la chambre implantable, on peut le faire à l'école sur un mannequin, tandis qu'en stage, on peut le manipuler deux, trois, quatre fois sur des vraies personnes et vraiment voir, avoir le ressenti, qui est pas du tout le même sur du plastique ou sur la vraie peau d'une personne. C'est vraiment concret, ça permet tout l'échange qu'il y a aussi... avec les médecins. Même si certains nous font des cours à l'école, sur le terrain, certains nous font participer, on peut discuter avec eux, ils nous enrichissent énormément sur tout ce qui est anatomie, physiologie, pathologies. Ils reprennent certains points qui approfondissent ce qui a été vu à l'école, c'est pas négligeable... C'est une continuité, l'un ne va pas sans l'autre, il ne pourrait pas y avoir que du stage et pas d'école... Les deux sont complémentaires, comme un apprentissage en fait, comme le CAP de maçonnerie. où on apprend à mettre des parpaings les uns sur les autres, et bien, nous à l'I.F.S.I., c'est pas le CAP maçonnerie... , mais on apprend à faire des piqûres mais... pas uniquement à faire des piqûres...</p>	<p>[...avoir le ressenti...]</p> <p>[...c'est vraiment concret...]</p>	<p>A2 ; 23-27 : « Je vois en 3<sup>ème</sup> année si je prends l'exemple des soins sur la chambre implantable, on peut le faire à l'école sur un mannequin, tandis qu'en stage, on peut le manipuler deux, trois, quatre fois sur des vraies personnes et vraiment voir, avoir le ressenti, qui est pas du tout le même sur du plastique ou sur la vraie peau d'une personne. » « C'est vraiment concret, »</p>	<p>Alternance : Concret</p>
	<p>[...l'un ne va pas sans l'autre...]</p> <p>[...les deux sont complémentaires...]</p>	<p>A2 ; 31-35 : « C'est une continuité, l'un ne va pas sans l'autre, il ne pourrait pas y avoir que du stage et pas d'école... » « Les deux sont complémentaires, comme un apprentissage en fait, comme le CAP de maçonnerie. où on apprend à mettre des parpaings les uns sur les autres, et bien, nous à l'I.F.S.I., c'est pas le CAP maçonnerie... , mais on apprend à faire des piqûres mais... pas uniquement à faire des piqûres... »</p>	<p>Alternance Complémentarité école/terrain</p>
	<p>[...un échange...]</p>	<p>A3 ; 40-41 : « Il y a vraiment un échange qui se fait avec les patients et c'est ça ce qui est enrichissant. Le soin, il ne se limite pas à faire la</p>	<p>Alternance Concret</p>



développe en nous des capacités à comprendre l'autre, et pas uniquement à l'écouter comme une radio, le patient c'est quelqu'un qui parle et puis nous on fait nos soins à côté... Il y a vraiment un échange qui se fait avec les patients et c'est ça ce qui est enrichissant. Le soin, il ne se limite pas à faire la piqûre, mais ..à tout ce qu'il y a à côté, toutes les petites choses qu'on peut déceler...		piqûre, »	
<b>A Q4 Ça, c'est le plus que... vous y voyez au niveau du stage ?</b> A R4 Oui, ce relationnel là, on l'a pas à l'école. Sur le terrain de stage on est avec des personnes malades qui sont malades, qui ont parfois des pathologies lourdes, des diagnostics difficiles à vivre, des pronostics vitaux qui sont parfois engagés. Il faut pas qu'on s'imprègne trop... faut savoir écouter le patient savoir ce qu'il attend de nous, de son soin. Nous, on fait le soin qui... nous est prescrit, mais on peut aussi discuter avec lui pour savoir comment il veut qu'il soit...			
<b>A Q5 Donc, c'est ça ce que vous voyez comme intérêt à l'alternance ?</b> A R5 Oui, oui, du moins... toute la notion qu'il y a autour du patient, pas seulement faire une piqûre. Une prise de sang, à l'école, on peut s'apprendre à la faire entre nous, même si c'est de la vraie peau, eh ben,.. nous on est en bonne santé quand on est à l'école. Il y a pas le côté de la personne malade et le besoin d'aide dont elle peut avoir besoin. Je le perçois comme ça,... c'est complémentaire, l'école et le terrain, l'un ne va pas sans l'autre...	[...c'est complémentaire...]	A5 ; 54-55 : « Je le perçois comme ça,... c'est complémentaire, l'école et le terrain, l'un ne va pas sans l'autre... »	Alternance Complémentarité école /terrain
<b>A Q7 Comment étaient réalisés les suivis ?</b> A R7 Ils se faisaient par internet. Dès le départ, à sa		A7 ; 69-70 : « et il fallait lui faire parvenir,... les,... nos situations de stage avec le questionnaire	accompagnement humain et ses

première intervention, elle nous avait donné son adresse e-mail, et il fallait lui faire parvenir,... les,... nos situations de stage avec le questionnaire qu'on en tirait. et elle, elle nous approfondissait notre questionnaire, car en plus, c'était quelqu'un qui était vraiment extérieur...	[...le questionnaire. qu'on en tirait..]	qu'on en tirait. et elle, elle nous approfondissait notre questionnaire, »	modalités : par une personne extérieure
	[...quelqu'un qui était vraiment extérieur...]	A7 ; 67 : « car en plus, c'était quelqu'un qui était vraiment extérieur... »	accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure
<b>A Q8 Qu'est ce qu'elle proposait pour approfondir votre questionnaire ?</b> A R8 Donc, comme outil, il y avait..euh... la recherche sur des auteurs qui avaient déjà travaillé sur des concepts et sur les problèmes qu'on avait rencontrés. Mme D... c'est une bibliothèque, alors là, chaque problème avait son auteur. Et, ensuite, il y avait le travail pour nous,... elle nous donnait des références par internet, pour aller voir certains sites. Et... il y avait,(long silence)... il y avait la mise en forme des problématiques, à partir de notre situation ou du moins du questionnaire qui émanait de la situation...	[...outil...]	A8 ; 73-76 : « Donc, comme outil, il y avait..euh... la recherche sur des auteurs qui avaient déjà travaillé sur des concepts et sur les problèmes qu'on avait rencontrés. » « Mme D... c'est une bibliothèque, alors là, chaque problème avait son auteur. Et, ensuite, il y avait le travail pour nous,... elle nous donnait des références par internet, pour aller voir certains sites ».	accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure
	[.... c'est une bibliothèque...]  [...mise en forme des problématiques..] [...du questionnaire...]	A8 ; 77-78 : « il y avait la mise en forme des problématiques, à partir de notre situation » « ou du moins du questionnaire qui émanait de la situation... »	accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir des données
<b>A Q9 Est ce qu'elle vous a proposé d'autres moyens pour faire émaner votre questionnaire à partir de la situation?</b> A R9 Ah, oui, oui, oui, il y avait tout un travail avec le tableau d'analyse,euh... avec la description temporelle, la description spatiale, la description du ressenti et la description du ... du... les personnes présentes à ce moment là, les faits, les observations qu'on pouvait en tirer, par rapport à ce que nous, une fois qu'on avait tout mis dans les cases, on pouvait en ressortir, et à la fin le concept qu'on...	[.. tout un travail avec le tableau d'analyse...]	A9 ; 81-87 : « Ah, oui, oui, oui, il y avait tout un travail avec le tableau d'analyse,euh... avec la description temporelle, la description spatiale, la description du ressenti et la description du ... du... les personnes présentes à ce moment là, les faits, les observations qu'on pouvait en tirer, par rapport à ce que nous, une fois qu'on avait tout mis dans les cases, on pouvait en ressortir, »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...la description...]  [...à la fin avec tous les concepts réunis, on arrivait à une	« et à la fin le concept qu'on... qu'on pouvait rattacher, y mettre un grand mot. Et c'est vrai qu'à	

qu'on pouvait rattacher, y mettre un grand mot. Et c'est vrai qu'à la fin avec tous les concepts réunis, on arrivait à une problématique avec l'étude de tous les concepts,... qui nous a été proposée.	problématique ...]	la fin avec tous les concepts réunis, on arrivait à une problématique avec l'étude de tous les concepts,... qui nous a été proposée. »	
<b>A Q10 Que pouvez-vous me dire de cette méthode qui vous a été proposée ?</b> A R10 Moi, cette méthode, je m'en suis resservie,... en 3 <sup>ème</sup> année, pour le TFE, mais peut-être pas assez d'ailleurs... Oui, cette méthode permet de prendre du recul sans que ça paraisse, c'est toujours nous qui écrivons. Elle, elle est à l'autre bout de l'ordinateur, elle nous dit : ... faites quatre colonnes, mettez, enfin, décrivez,... et ça permet de prendre du recul sur notre propre situation,... de faire du travail autonome, uniquement avec Mme D... ça permet de mettre des mots sur toute une phrase ou sur un paragraphe. Quand on met des mots comme ça, sur toute une phrase, pour moi, ça veut dire qu'on prend du recul, mettre deux, trois mots pour résumer plusieurs phrases... Ça permet de faire le tour de la situation...	[...méthode, je m'en suis resservi...]	A10 ; 89-91 : « Moi, cette méthode, je m'en suis resservie,.. en 3 <sup>ème</sup> année, pour le TFE, mais peut-être pas assez d'ailleurs... Oui, cette méthode permet de prendre du recul sans que ça paraisse, c'est toujours nous qui écrivons. »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[prendre du recul...]		
	[...à l'autre bout de ordinateur...]	A10 ; 91 : « Elle, elle est à l'autre bout de l'ordinateur, »	accompagnement humain et ses modalités: pilotage par internet
	[...elle nous dit[...décrivez...]	A10 ; 91-92 : « elle nous dit : ... faites quatre colonnes, mettez, enfin, décrivez,... »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...prendre du recul...]	A10 ; 92-97 : « et ça permet de prendre du recul sur notre propre situation,... de faire du travail autonome, uniquement avec Mme D... ça permet de mettre des mots sur toute une phrase ou sur un paragraphe. Quand on met des mots comme ça, sur toute une phrase, pour moi, ça veut dire qu'on prend du recul, »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...on prend du recul...]		
<b>A Q11 Vous pouvez préciser ?</b> A R11 Pour moi, ça a été très utile. Le tableau d'analyse permet de se dégager pour après aborder la... la problématique, vraiment, peut-être pas... sereinement, mais on sait où on va, on sait les problèmes qui ont été dégagés	[...permet de se dégager...]	A11 ; 99-101 : « Le tableau d'analyse permet de se dégager pour après aborder la... la problématique, vraiment, »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...on sait où on va...]	« mais on sait où on va, on sait les problèmes qui ont été dégagés de notre situation. »	

de notre situation.			
<b>A Q12 D'accord, alors par rapport à ça... qu'est ce qui vous a été proposé en 3<sup>ème</sup> année comme outil ?</b> A R12 En 3 <sup>ème</sup> année, au départ, il y avait... à choisir une situation de stage qui nous avait plus interpellé que les autres, l'écrire, la mettre sur papier, ensuite elle était... soumise à tout un groupe de travail pour qu'elle soit validée, et qu'on puisse travailler dessus. Une fois validée, on pouvait travailler dessus en sous-groupe, l'ensemble de la classe était divisé en trois groupes. On travaillait sur cette situation, on réfléchissait ensemble, et il y avait deux professionnels de santé qui étaient avec nous pour nous guider aussi à poser ces questions et à... avancer sur la problématique, euh, enfin non, sur cette situation... Puis les professionnels de santé nous guident pour refaire le tableau qu'on a fait en première année, enfin, si on veut l'utiliser, puis.. vers des auteurs qu'on a déjà pu étudier en 1 <sup>ère</sup> année ou vers des nouveaux auteurs, et ... aussi une aide importante de la documentaliste qui savait sur chaque concept quel auteur avait plus écrit.	[...pour nous guider...]  [...à avancer sur la problématique...]	A12 ; 108-110 : « On travaillait sur cette situation, on réfléchissait ensemble, et il y avait deux professionnels de santé qui étaient avec nous pour nous guider aussi à poser ces questions » « et à... avancer sur la problématique, euh, enfin non, sur cette situation... »	accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir des données.
	[...les professionnels de santé nous guident...]	A12 ; 110-112 : « Puis les professionnels de santé nous guident pour refaire le tableau qu'on a fait en première année, enfin, si on veut l'utiliser, »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...aide importante de la documentaliste...]	A12 ; 112-114 : « et ... aussi une aide importante de la documentaliste qui savait sur chaque concept quel auteur avait plus écrit. »	accompagnement humain et ses modalités : par personne extérieure
<b>A Q13 Vous, vous avez réutilisé le tableau proposé en 1<sup>ère</sup> année ?</b> A R13 Moi, oui, c'est pas obligé pour le TFE, mais moi j'ai voulu le réutiliser, mais sûrement pas bien,.. pas au bout de ses capacités qu'on peut en tirer de ce tableau...	[...capacités qu'on peut tirer de ce tableau...]	A13 ; 116-117 : « Moi, oui, c'est pas obligé pour le TFE, mais moi j'ai voulu le réutiliser, mais sûrement pas bien,.. pas au bout de ses capacités qu'on peut en tirer de ce tableau... »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
<b>A Q14 Qu'est ce qui vous fait dire ça ?</b> A R14 J'aurais pu... euh..ma problématique, qui était « comment la non annonce d'un diagnostic peut entraîner »... c'est, euh... , je me rappelle plus de la	[...si, j'avais plus travaillé sur ce tableau, plus travaillé...]	A14 ; 121-122 : « Je pense que si, j'avais plus travaillé sur ce tableau,... j'aurais plus fait tout de suite la part des choses »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse

deuxième partie. Mais en fait c'était pas une non annonce de diagnostic, c'était plus un non dit. Je pense que si, j'avais plus travaillé sur ce tableau,... j'aurais plus fait tout de suite la part des choses entre la non annonce et le non dit... A la fin, ou du moins ce que j'en ai ressenti de... ma présentation orale, j'aurais pas eu ce problème là, ou... du moins, je me suis trompé de problématique en fait dans mon travail de fin d'études...			
	[...je me suis trompé de problématique...]	A14 ; 123-125 : « ou... du moins, je me suis trompé de problématique en fait dans mon travail de fin d'études... »	accompagnement humain: la posture
<b>A Q15 Vous dites que vous vous êtes trompé de problématique ? Vous le reliez selon vous au fait que vous n'avez pas assez utilisé cet outil ?</b> A R15 J'ai trop survolé, trop voulu faire de choses, trop de choses en même temps.	[...j'ai trop survolé...]	A15 ; 128 : « J'ai trop survolé, trop voulu faire de choses, trop de choses en même temps. »	accompagnement humain: la posture
<b>A Q18 Comment l'expliquez-vous ?</b> A R18 Le problème, c'est peut-être de ne pas avoir quelqu'un d'extérieur... comme Mme D. En première année, on avait trois intervenants extérieurs, et en troisième année, on reste sur des souvenirs de première année... j'aurais peut-être pu écrire à Mme D... Je pense que ce qui m'a manqué, c'est peut-être de ne pas avoir de retour par quelqu'un extérieur au milieu de santé...	[...Le problème, c'est peut-être de ne pas avoir quelqu'un d'extérieur...]  [...de ne pas avoir de retour par quelqu'un d'extérieur...]	A18 ; 139-143 : « Le problème, c'est peut-être de ne pas avoir quelqu'un d'extérieur... comme Mme D. En première année, on avait trois intervenants extérieurs, et en troisième année, on reste sur des souvenirs de première année... j'aurais peut-être pu écrire à Mme D... » « Je pense que ce qui m'a manqué, c'est peut-être de ne pas avoir de retour par quelqu'un extérieur au milieu de santé... »	accompagnement humain et ses modalités : personne extérieure
<b>A Q19 En fait ça répond un peu à la question qui vient. Le fait que vous soyez accompagné par des personnes qui viennent de champs disciplinaires différents, à savoir en première année, des universitaires des sciences de l'éducation, en troisième année des formateurs infirmiers, est ce que pour vous, ça avait eu une incidence sur l'accompagnement ... et de quel type ?</b> A R19 Je pense un petit peu,... même si... je me suis bien	[...c'est un œil extérieur...] [...que des personnes qui sont dans le soin, qui nous suivent...]	A19 ; 150-154 : « mais, le fait d'avoir quelqu'un d'extérieur aurait peut-être amené d'autres questions, quelqu'un d'extérieur au champ infirmier. D'autres questions qui auraient peut-être amené sur des concepts autres, que je n'avais pas forcément... vus dans mon travail. Et, c'est un œil extérieur, notre situation vient du milieu du soin, » « t...ce sont que des personnes qui sont dans le soin, qui	accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure

<p>senti dans l'accompagnement que j'ai eu en troisième année, mais, le fait d'avoir quelqu'un d'extérieur aurait peut-être amené d'autres questions, quelqu'un d'extérieur au champ infirmier. D'autres questions qui auraient peut-être amené sur des concepts autres, que je n'avais pas forcément... vus dans mon travail. Et, c'est un œil extérieur, notre situation vient du milieu du soin, et ..ce sont que des personnes qui sont dans le soin, qui nous suivent.</p>		nous suivent. »	
<p><b>A Q20 Vous pensez au travers de ce que vous dites que ça aurait pu apporter une ouverture, enrichir votre questionnement ? Est ce que je traduis bien votre pensée ?</b></p> <p>A R20 Oui, oui, je pense, c'est ça , enrichir le questionnement et en même temps, on est en troisième année, on est autonome aussi... En première année, on était plus, plus guidé, on avait les professionnels de santé, et l'intervenant des sciences humaines, et en troisième année, on n'a plus cet intervenant, qui est d'une aide... importante, même si la documentaliste est d'une aide pour les lectures, elle n'a pas tout ce regard de sciences humaines, il n'y a pas tout ce travail de personnes qui ont fait des études... C'était un plus, je pense ces intervenants de sciences humaines, ils abordaient des choses différentes, mais en même temps pas si différentes que ça... Pour le travail de 3<sup>ème</sup> année, moi j'ai repris le tableau de Mme D.</p>	<p>[...En première année, on était plus, plus guidé...]</p> <p>[...c'était un plus, je pense ces intervenants de sciences humaines,...]</p>	<p>A20 ; 158-164 : « En première année, on était plus, plus guidé, on avait les professionnels de santé, et l'intervenant des sciences humaines, et en troisième année, on n'a plus cet intervenant, qui est d'une aide... importante, même si la documentaliste est d'une aide pour les lectures, elle n'a pas tout ce regard de sciences humaines, il n'y a pas tout ce travail de personnes qui ont fait des études... »</p> <p>« C'était un plus, je pense ces intervenants de sciences humaines, ils abordaient des choses différentes, mais en même temps pas si différentes que ça... »</p>	<p>accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure</p>
	<p>[...j'ai repris le tableau...]</p>	<p>A20 ; 164-165 : « Pour le travail de 3<sup>ème</sup> année, moi j'ai repris le tableau de Mme D. »</p>	<p>accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>
<p><b>A Q21 Et cet outil en 1<sup>ère</sup> année, vous aviez su... l'exploiter au maximum ?</b></p> <p>A R21 Ah, oui, là encore le problème que je me suis créé en 3<sup>ème</sup> année, c'est que j'en ai fait que trois des tableaux en tout, alors qu'en première année, j'en ai peut-être fait toutes les semaines pendant deux mois. A chaque fois, il manquait</p>	<p>[... c'est que j'en ai fait que trois des tableaux...]</p> <p>[...il manquait des choses, on rajoutait...]</p>	<p>A21 ; 167-172 : le problème que je me suis créé en 3<sup>ème</sup> année, c'est que j'en ai fait que trois des tableaux en tout, alors qu'en première année, j'en ai peut-être fait toutes les semaines pendant deux mois.</p> <p>« A chaque fois, il manquait des choses, on</p>	<p>accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>

des choses, on rajoutait une colonne avec l'outil informatique, on rajoutait quelque chose, un colonne supplémentaire voulait dire une interrogation supplémentaire, prendre du recul en plus, avant de se dégager et d'arriver à d'autres mots clés.	[...prendre du recul...]	rajoutait une colonne avec l'outil informatique, on rajoutait quelque chose, un colonne supplémentaire voulait dire une interrogation supplémentaire, » « prendre du recul en plus, avant de se dégager et d'arriver à d'autres mots clés. »	
<b>A Q22 Et ce travail là, vous ne l'avez pas fait autant en 3<sup>ème</sup> année ?</b> A R22 Non, je ne l'ai pas fait autant, pourtant on pouvait se resservir du tableau de 1 <sup>ère</sup> année, rencontrer les formateurs, quand on avait besoin., puisqu'on avait deux référents par groupe. Je pense que je me suis dit que j'avais moins besoin de cette aide, et c'est vrai, qu'il y a rien d'imposé, alors qu' en première année, on est encadré, c'est imposé. Il y a des dates butoirs où il faut envoyer un tableau, deux tableaux et plus on les envoie vite, plus vite on a une réponse, et on renvoie un tableau...	[...moins besoin de cette aide...] [...il y a rien d'imposé...] [...on est encadré, c'est imposé...]	A22 ; 176-179 : « Je pense que je me suis dit que j'avais moins besoin de cette aide, et c'est vrai, qu'il y a rien d'imposé, » « alors qu'en première année, on est encadré, c'est imposé. Il y a des dates butoirs où il faut envoyer un tableau, deux tableaux et plus on les envoie vite, plus vite on a une réponse, et on renvoie un tableau... »	accompagnement humain: la posture
<b>A Q23 Ça été une aide pour vous en première année ?</b> A R23 oui, oui, ça été une aide, mais c'est de ma faute aussi en 3 <sup>ème</sup> année, je me serais bien pris en charge, en me fixant, voilà dans 15 jours il faut que je prenne rendez-vous pour avancer, et je ne l'ai pas fait en 3 <sup>ème</sup> année. Des rendez-vous, j'en ai demandé trois, et j'en aurais eu trois, quatre de plus et même si je sentais que j'avançais bien, j'aurais peut-être avancé deux fois plus et je n'aurais peut-être pas fait certaines erreurs, les erreurs finales...	[...ça a été une aide...] [...je me serais bien pris en charge...] [...erreurs finales...]	A23 ; 181-185 : « oui, oui, ça été une aide, » « mais c'est de ma faute aussi en 3 <sup>ème</sup> année, je me serais bien pris en charge, en me fixant, voilà dans 15 jours il faut que je prenne rendez-vous pour avancer, et je ne l'ai pas fait en 3 <sup>ème</sup> année. » « et je n'aurais peut-être pas fait certaines erreurs, les erreurs finales... »	accompagnement humain : la posture
<b>A Q24 Alors, c'est quoi ces erreurs finales ?</b> A R24 La non annonce... , du moins mal formuler ma problématique. C'était la non annonce du diagnostic alors qu'en fait le diagnostic avait été plus ou moins annoncé et je me suis orienté vers trop de concepts, et le trop de	[...mal formuler ma problématique...] [...trop de concepts...]	A24 ; 187 : « La non annonce... , du moins mal formuler ma problématique. A24 ; 188-189 : « et je me suis orienté vers trop de concepts, »	accompagnement humain : la posture accompagnement humain : la posture

<p>concepts à la fin fait qu'au lieu de faire trois tableaux, j'en aurais fait six, je rajoutais trois colonnes, et comme je le disais tout à l'heure, ma colonne trois où j'avais différents concepts, peut-être dans ma colonne 6, j'en aurais eu qui se seraient rejoins et j'en aurais travaillé un au lieu d'en travailler deux ou trois, à la fin, et il y aurait eu le lien tout pareil dans mon travail de fin d'études. Mais après, sur les erreurs aussi, j'ai peut-être pas assez approfondi ma situation, parce qu'il me manquait des éléments sur les souhaits de la famille et du patient aussi. C'était une situation qui datait du milieu de 2<sup>ème</sup> année, j'ai peut-être pas assez sur le moment travaillé sur cette situation pour essayer d' avoir le maximum d'infos.</p>			
	<p>[...pas assez approfondi...]</p> <p>[...il me manquait des éléments ...]</p>	<p>A24 ; 193-197 : « Mais après, sur les erreurs aussi, j'ai peut-être pas assez approfondi ma situation, » « parce qu'il me manquait des éléments sur les souhaits de la famille et du patient aussi. C'était une situation qui datait du milieu de 2<sup>ème</sup> année, j'ai peut-être pas assez sur le moment travaillé sur cette situation pour essayer d' avoir le maximum d'infos. »</p>	<p>accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir des données</p>
<p><b>A Q25 Des informations sur quoi ?</b></p> <p>A R25 Tous les éléments pour arriver à bien décrire, à la fin il m'a manqué des éléments de ... le souci que j'avais... le problème que j'ai eu... c'était est ce que le médecin avait rencontré la famille, enfin je savais qu'il l'avait rencontré, mais qu'est ce qu'il en était ressorti, j'avais pas fait la recherche sur le moment pour le savoir et c 'est vrai que cette partie là, elle m'a manqué sur la fin.</p>	<p>[...arriver à bien décrire...]</p> <p>[...c 'est vrai que cette partie là, elle m'a manqué ...]</p>	<p>A25 ; 199-203 : « Tous les éléments pour arriver à bien décrire, à la fin il m'a manqué des éléments de ... le souci que j'avais... le problème que j'ai eu... c'était est ce que le médecin avait rencontré la famille, enfin je savais qu'il l'avait rencontré, mais qu'est ce qu'il en était ressorti, j'avais pas fait la recherche sur le moment pour le savoir » « et c 'est vrai que cette partie là, elle m'a manqué sur la fin. »</p>	<p>accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir des données</p>
<p><b>A Q26 La guidance en troisième année pour le TFE, prévoit d'utiliser la méthode des « pourquoi », pourquoi le choix de cette situation... Pouvez-vous me décrire cette méthode des « pourquoi » ?</b></p> <p>A R26 Au départ, on voit pas... on le voit l'utilisation des « pourquoi », une fois qu'on est en sous groupe, on le voit pas assez avant, sur pourquoi s'interroger sur cette situation et c'est pour ça qu'on est trop vague dans la description de nos situations, parce qu'il nous manque des pourquoi. Il</p>	<p>[...on ne le voit pas assez avant...sur pourquoi s'interroger sur cette situation...]</p>	<p>A26 ; 207-216 : « on le voit l'utilisation des « pourquoi », une fois qu'on est en sous groupe, on le voit pas assez avant, sur pourquoi s'interroger sur cette situation et c'est pour ça qu'on est trop vague dans la description de nos situations, parce qu'il nous manque des pourquoi. Il manque des détails de lieu, d'environnement, de temps, de plein de choses. » Ces « pourquoi » là, ils permettent d'avancer</p>	<p>accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »</p>



manque des détails de lieu, d'environnement, de temps, de plein de choses. Ces « pourquoi » là, ils permettent d'avancer énormément, moi, personnellement, je m'en suis rendu compte aux moments des travaux de sous groupe. Et ça va très très vite après, on commence à travailler en sous groupe à partir de janvier, et après on a que cinq mois et c'est long et rapide à la fois. Ces « pourquoi », ils sont importants dans la description, pour nos ressentis également, ça permet de s'interroger sur nous, sur notre pratique. Et en reprenant l'outil du tableau, on peut rajouter la colonne « pourquoi ».	[...ils permettent d'avancer...]  [...importants dans la description...]	énormément, moi, personnellement, je m'en suis rendu compte aux moments des travaux de sous groupe. » « Ces « pourquoi », ils sont importants dans la description, pour nos ressentis également, ça permet de s'interroger sur nous, sur notre pratique. »	
<b>A Q27 Vous, vous voyez une association des deux outils ?</b> A R27 Oui, oui, avec tout le temps le « pourquoi » pour chaque colonne, pourquoi tous ces acteurs autour du patient, pourquoi la situation a entraîné ces faits, pourquoi la situation nous fait penser à ces ressentis là.	[...le pourquoi pour chaque colonne...]	A27 ; 219-221 : « Oui, oui, avec tout le temps le « pourquoi » pour chaque colonne, pourquoi tous ces acteurs autour du patient, pourquoi la situation a entraîné ces faits, pourquoi la situation nous fait penser à ces ressentis là ».	accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »
<b>A Q28 Si je vous comprends bien, vous verriez l'intérêt des « pourquoi » liés au tableau d'analyse ? Vous pouvez préciser l'intérêt ?</b> A R28 Les pourquoi tout seul, c'est vague, mais associé au tableau d'analyse c'est plus concret, c'est plus clair. Avec la tableau d'analyse, on arrive à répondre aux « pourquoi », moi, mettre les deux ensemble, je l'ai pas fait, et si je l'avais fait, j'aurais vu qu'il me manquait des choses. Le pourquoi, tout seul, on voit pas trop, on voit pas pourquoi se poser cette question. D'ailleurs, même quand on est en classe, on en rigole entre nous, parce que on se pose toujours la question « pourquoi ».	[...seul c'est vague...] [...associé c'est plus clair...]	A28 ; 224-225 : « Les pourquoi tout seul, c'est vague, mais associé au tableau d'analyse c'est plus concret, c'est plus clair ».	accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »
	[...Avec la tableau d'analyse, on arrive à répondre...]	A28 ; 225 : « Avec la tableau d'analyse, on arrive à répondre aux « pourquoi », »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...Le pourquoi tout seul, on voit pas trop...]	A28 ; 226-228 : « moi, mettre les deux ensemble, je l'ai pas fait, et si je l'avais fait, j'aurais vu qu'il me manquait des choses. Le pourquoi, tout seul, on	accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode

		voit pas trop, on voit pas pourquoi se poser cette question. »	« les pourquoi »
<p><b>A Q29 C'est ce que vous vous dites quand arrive le TFE ?</b></p> <p>A R29 Ces « pourquoi », même en classe, ces « pourquoi », il nous font rire, mais je pense qu'on rit parce qu'on sait pas trop quoi y mettre. Je pense que c'est une manière détournée de rire de notre problème, parce que on sait pas trop où on va avec ces « pourquoi ».</p>	[...on sait pas trop où on va avec ces « pourquoi »]	A29 ; 231-233 : « Ces « pourquoi », même en classe, ces « pourquoi », il nous font rire, mais je pense qu'on rit parce qu'on sait pas trop quoi y mettre. Je pense que c'est une manière détournée de rire de notre problème, parce que on sait pas trop où on va avec ces « pourquoi ». »	accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »
<p><b>A Q30 Et ça s'est clarifié à quel moment ?</b></p> <p>A R30 En sous groupe, ça permet d'échanger, on lit et les questions posées par les camarades et les professionnels de santé permettent de s'interroger, d'apporter des réponses. Les deux sont liés, en sous groupe, après, il faut les mettre sur papier.</p>	[...ça permet d'échanger...]	A30 ; 235-236 : « En sous groupe, ça permet d'échanger, on lit et les questions posées par les camarades et les professionnels de santé permettent de s'interroger, d'apporter des réponses. »	accompagnement humain et ses modalités : par les sous-groupes
<p><b>A Q31 Quand vous dites les deux sont liés ?</b></p> <p>A R31 Il y a le tableau d'analyse et les « pourquoi », les deux sont liés au moment des travaux de sous groupe, enfin moi, je l'ai ressenti comme ça. D'ailleurs, beaucoup ont repris le tableau d'analyse dans notre groupe de 11, au moins 8,... les « pourquoi » tout seuls, c'était trop vague. Justement, ce tableau d'analyse permettait quand on faisait les travaux de sous groupe, de questionner les « pourquoi », c'était plus facile. Après pour remettre sur papier... aller plus loin dans l'analyse...</p>	[...les deux sont liés...]	A31 ; 239-241 : « Il y a le tableau d'analyse et les « pourquoi », les deux sont liés au moment des travaux de sous groupe, enfin moi, je l'ai ressenti comme ça. D'ailleurs, beaucoup ont repris le tableau d'analyse dans notre groupe de 11, au moins 8,... »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...seul, c'était trop vague...]	A31 ; 241-242 : « les « pourquoi » tout seuls, c'était trop vague. »	accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »
<p><b>A Q32 C'était plus facile dites vous ?</b></p> <p>A R32 Oui, ils venaient pas de nous, enfin si, ils venaient de nous, mais c'étaient les autres qui posaient les questions</p>		A32 ; 246-250 : « Oui, ils venaient pas de nous, enfin si, ils venaient de nous, mais c'étaient les autres qui posaient les questions sur « pourquoi » as	accompagnement humain et ses modalités : par les

<p>sur « pourquoi » as tu eu ces ressentis, « pourquoi », tu as fait ça, et ça permet d'avancer aussi. Parce que un autre dans une situation identique n'avait pas ressenti la même chose, donc ce pourquoi là, il nous faisait bien réfléchir sur nous. En fait, c'était un travail de sous groupe et en même temps individuel., au service de chacun. Justement, on en revient peut-être à ce regard extérieur du professionnel de sciences humaines qui manque un peu parce que on a les « pourquoi », mais qu'est ce qu'on en fait après ? Il faut bien qu'on se prenne en charge, on a les travaux de sous groupes, les entretiens individuels, et c'est vrai, il faut qu'on se prenne en charge après, demander plus d'entretiens individuels, on est grand...</p>	<p>[...un travail de sous-groupe et en même temps individuel...]</p>	<p>tu eu ces ressentis, « pourquoi », tu as fait ça, et ça permet d'avancer aussi. Parce que un autre dans une situation identique n'avait pas ressenti la même chose, donc ce pourquoi là, il nous faisait bien réfléchir sur nous. En fait, c'était un travail de sous groupe et en même temps individuel., au service de chacun. »</p>	<p>sous-groupes</p>
	<p>[...regard extérieur qui manque un peu...]</p>	<p>A32 ; 251-252 : « Justement, on en revient peut-être à ce regard extérieur du professionnel de sciences humaines qui manque un peu »</p>	<p>accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure</p>
	<p>[...on a les « pourquoi » , mais qu'est ce qu'on fait après ?...]</p>	<p>A32 ; 252-253 : « parce que on a les « pourquoi » , mais qu'est ce qu'on en fait après ? »</p>	<p>accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »</p>
<p><b>A Q34 Je voulais évoquer avec vous, le fait que notre dispositif de formation ne prévoit pas en 2<sup>ème</sup> année de récit de situation écrite qui serait ensuite analysée par écrit. Qu'en pensez-vous, que pouvez-vous me dire à ce sujet</b></p> <p>A R34 En 2<sup>ème</sup> année, on nous dit de commencer à en écrire des situations de stage, mais il n'y a pas le travail qui est fait derrière. Comme euh... on en écrit des situations, et puis on les range, et on les exploite pas forcément au bout comme on devrait avec tous les éléments . On le fait pas systématiquement, on rentre de stage quelquefois en disant qu'on n'a pas eu de situation. Et encore, je pense que si on se questionne bien sur nos pratiques, il y a toujours moyen de faire une situation sur un terrain de stage. Et, on le fait pas en 2<sup>ème</sup> année, et peut-être que si on le faisait, ça</p>	<p>[...on en écrit...]</p> <p>[...on les exploite pas...]</p>	<p>A34 ; 264-267 : « En 2<sup>ème</sup> année, on nous dit de commencer à en écrire des situations de stage, mais il n'y a pas le travail qui est fait derrière. Comme euh... on en écrit des situations, et puis on les range, et on les exploite pas forcément au bout comme on devrait avec tous les éléments. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : son intérêt général</p>

<p>permettrait pour la 3<sup>ème</sup> année,... tout ce travail de décortiquer la situation, ce serait un travail à faire en moins en 3<sup>ème</sup> année.</p>			
<p><b>A Q36 Il y aurait quel intérêt selon vous ?</b>  A R36 L'intérêt, c'est... comme en forgeant qu'on devient forgeron... là, l'intérêt en écrivant des situations et en les analysant, le jour où on arrive en 3<sup>ème</sup> année, si on arrive à écrire « correctement » une situation, et qu'on arrive à l'analyser en se posant des questions et prendre du recul, c'est un travail qui va être ritualisé à chaque situation, et c'est un travail qui sera plus ou moins fait avec la situation différente de 3<sup>ème</sup> année. Ce serait un entraînement pour arriver à mieux écrire la situation dès la première fois, et éviter qu'elle revienne, ça n' a pas été mon cas, qu'elle ne soit pas validée par les formateurs parce que il manque des éléments.</p>	<p>[...écrire...]</p>	<p>A36 ; 278-279 : « si on arrive à écrire « correctement » une situation, »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE</p>
	<p>[...l'analyser...]</p>	<p>A36 ; 279-280 : « et qu'on arrive à l'analyser en se posant des questions et prendre du recul, »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE</p>
	<p>[...travail qui va être ritualisé...]</p>	<p>« c'est un travail qui va être ritualisé à chaque situation, »</p>	
	<p>[...entraînement...]</p>	<p>A36 ; 281-282 : « Ce serait un entraînement pour arriver à mieux écrire la situation dès la première fois, »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE</p>
	<p>[...qu'elle ne soit pas validée...]</p>	<p>A36 ; 283-284 : « qu'elle ne soit pas validée par les formateurs parce que il manque des éléments. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE</p>
<p><b>A Q37 Ça apprendrait déjà selon vous à écrire une situation ?</b>  A R37 Oui, et aussi, bien décrire tout ce qui c'est passé... et la faire vivre, pour la personne qui la lit. C'est pas le tout d'écrire une situation parce que si la personne qui la lit elle ressent rien... C'est sûr que la situation ne serait pas validée parce que les formateurs ne verraient pas où on veut aller, alors que nous on sait qu'il y a eu un problème qu'on n'a pas réussi à mettre par écrit. Le problème, c'est que la troisième année passe très vite, les situations sont validées début décembre, et après ça va très vite. Bien sûr, ça rajoute du travail en 2<sup>ème</sup> année... c'est pas surhumain sur les périodes de stage, ça permet d'en discuter aussi avec les</p>	<p>[...décrire...]</p>	<p>A37 ; 286-288 : « Oui, et aussi, bien décrire tout ce qui c'est passé... et la faire vivre, pour la personne qui la lit. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE</p>
	<p>[...écrire...]</p>	<p>« C'est pas le tout d'écrire une situation parce que si la personne qui la lit elle ressent rien... C'est sûr que la situation ne serait pas validée »</p>	
	<p>[...mettre par écrit...]</p>	<p>A37 ; 289-290 : « alors que nous on sait qu'il y a eu un problème qu'on n'a pas réussi à mettre par écrit. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE</p>
	<p>[...alternatif comme formation...]</p>	<p>A37 ; 292-294 : « c'est pas surhumain sur les périodes de stage, ça permet d'en discuter aussi avec les professionnels pendant le stage, d'où</p>	<p>Alternance Complémentarité école/terrain</p>

professionnels pendant le stage, d'où l'intérêt que ce soit ... alternatif comme formation, de faire le point à l'école, de les écrire et de les décrire et au bout du compte de s'entraîner, et peut-être qu'à la fin, toutes les situations seraient validées dès la première présentation, ce qui permettrait de gagner un mois et demi et de gagner du temps pour se poser les questions.		l'intérêt que ce soit ... alternatif comme formation, de faire le point à l'école, »	
	[...les écrire et de les décrire...] [...de s'entraîner...]	A37 ; 294-295 : « de les écrire et de les décrire » « et au bout du compte de s'entraîner, »	La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE
<b>A Q38 L'évaluation de ces travaux en 1<sup>ère</sup> et en 3<sup>ème</sup> année : avez-vous eu connaissance des critères et à quel moment ?</b> A R38 Oui, en première année dès le début de l'année lors de la première rencontre avec Mme D. en octobre, et en 3 <sup>ème</sup> année ils sont dans le classeur de TFE qui nous est remis en fin de 2 <sup>ème</sup> année.	[...en première année dès le début ...] [...et en troisième année ils sont dans le classeur de TFE qui nous est remis en fin de 2 <sup>ème</sup> année....]	A38 ; 300-302 : « Oui, en première année dès le début de l'année lors de la première rencontre avec Mme D. en octobre, » « et en 3 <sup>ème</sup> année ils sont dans le classeur de TFE qui nous est remis en fin de 2 <sup>ème</sup> année. »	L'évaluation des critères et consignes
<b>A Q39 Est ce que ces critères sont évoqués à nouveau au cours de la 1<sup>ère</sup> et de la 3<sup>ème</sup> année ?</b> A R39 A chaque rencontre quasiment, et à chaque fois, on nous dit, même, pour écrire ou pour avancer « référez-vous bien au guide qui vous est donné ». Ça permet de bien voir où on en est dans la rédaction.	[... pour écrire ou pour avancer « référez vous bien au guide qui vous est donné ».référez vous...]	A39 ; 305-307 : « A chaque rencontre quasiment, et à chaque fois, on nous dit, même, pour écrire ou pour avancer « référez vous bien au guide qui vous est donné ». Ça permet de bien voir où on en est dans la rédaction. »	L'évaluation des critères et consignes
<b>A Q40 Par rapport aux critères d'évaluation en 3<sup>ème</sup> année : je vous ai retenu, comme je vous l'ai dit car vous avez-moins bien réussi en 3<sup>ème</sup> année qu'en 1<sup>ère</sup>, où vous sembliez avoir compris les attendus de ce travail, pourriez-vous m'expliquer ce que vous avez compris des critères du travail de 3<sup>ème</sup> année ?</b> A R40 Pour moi, c'étaient les mêmes qu'en première année, sauf que là, c'est pour l'épreuve finale, et de ce que je me rappelle, c'était les mêmes, sauf que, à la différence près, en 1 <sup>ère</sup> année, on travaillait sur deux situations et en	[...c'étaient les mêmes...]	A40 ; 312-315 : « Pour moi, c'étaient les mêmes qu'en première année, sauf que là, c'est pour l'épreuve finale, et de ce que je me rappelle, c'était les mêmes, sauf que, à la différence près, en 1 <sup>ère</sup> année, on travaillait sur deux situations et en 3 <sup>ème</sup> année, sur une, mais c'étaient les mêmes. »	L'évaluation des critères et consignes

3 <sup>ème</sup> année, sur une, mais c'étaient les mêmes.			
<b>A Q41 Si ce sont les mêmes, qu'est ce qui fait selon vous que cette note a été faible ?</b>			
A R41 Justement, là, ça vient de moi aussi, j'aurais demandé plus d'entretiens individuels, je me serais peut-être plus consacré au tableau, comme je le disais tout à l'heure, j'aurais sûrement eu une autre note, et c'est la même chose qu'en première année, on se dit, j'ai su faire en première année, il n'y a pas de raison que ça ne repasse pas là, et j'ai peut-être pas assez prêté attention à se poser des questions et j'ai sauté des étapes. J'ai sauté des étapes, j'ai validé ma situation, j'ai commencé à y réfléchir et c'est vrai que dès le départ, j'étais plus sur une problématique que sur un questionnement,... pour pouvoir arriver à cette problématique, faire l'étape en sens inverse. On a plus envie d'aller vers là où on a plus idée d'aller travailler, que d'aller titiller des choses qui font peut-être un peu mal, qui sont personnelles et qu'on n'a pas envie d'aborder, et peut-être que là encore le regard de cette personne extérieure, car c'est une personne qui ne nous connaissait pas, justement elle appuyait sur ces chose là. Et, vraiment, cet appui qui était mis... et c'est vrai, que moi, pour ma part, certaines choses, j'ai pas envie trop d'en parler, et donc, et ben... j'en ai pas parlé tout simplement, alors qu'en fait ça aurait été bon, je pense d'en parler et vraiment... le faire... ce travail de fin d'études pour moi, pas quelque chose qui généralise un peu la problématique dans laquelle j'ai voulu aller.	[...demandé plus d'entretiens...]	A41 ; 317 : « Justement, là, ça vient de moi aussi, j'aurais demandé plus d'entretiens individuels, »	accompagnement humain et ses modalités : par les entretiens duels
	[...consacré au tableau...]	A41 ; 318 : « je me serais peut-être plus consacré au tableau, comme je le disais tout à l'heure, »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...pas assez prêté attention à se poser des questions...]	A41 ; 320-325 : « et j'ai peut-être pas assez prêté attention à se poser des questions et j'ai sauté des étapes. J'ai sauté des étapes, j'ai validé ma situation, j'ai commencé à y réfléchir et c'est vrai que dès le départ, j'étais plus sur une problématique que sur un questionnement,... pour pouvoir arriver à cette problématique, faire l'étape en sens inverse. On a plus envie d'aller vers là où on a plus idée d'aller travailler, »	Accompagnement méthodologique : Apprendre à recueillir des données,
	[...titiller des choses...]	A41 ; 325-328 : « que d'aller titiller des choses qui font peut-être un peu mal, qui sont personnelles et qu'on n'a pas envie d'aborder, « et peut-être que là encore le regard de cette personne extérieure, car c'est une personne qui ne nous connaissait pas, justement elle appuyait sur ces chose là. »	accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure
	[...le regard de cette personne extérieure...]		
	[...pour ma part, certaines choses, j'ai pas envie trop d'en parler,...]	A41 ; 328-331 : « pour ma part, certaines choses, j'ai pas envie trop d'en parler, et donc, et ben... j'en ai pas parlé tout simplement, alors qu'en fait ça aurait été bon, je pense d'en parler et vraiment... le	accompagnement humain : la posture

		faire.. »	
<b>A Q42 Vous êtes entrain de dire qu'en fait vous êtes allé vite vers la problématique sans enrichir suffisamment le questionnaire ?</b> A R42 Oui, c'est ça, sans passer par le questionnaire, et donc le questionnaire avec le tableau et les pourquoi .	[...le questionnaire...]	A42 ; 335-336 : « Oui, c'est ça, sans passer par le questionnaire, et donc le questionnaire avec le tableau et les pourquoi . »	accompagnement humain : la posture
<b>A Q43 Et, en première année, vous dites que tout ce travail là avec la guidance extérieure était fait ? Suis je fidèle à vos propos ?</b> A R43 Oui, en première année, on faisait notre travail, on l'envoyait par internet, et dans les quatre ou cinq jours suivants, on était sûr d'avoir une réponse et justement, il y avait ce pourquoi qui était souligné sur tel passage parce que trop vague... et c'est un passage, que contrairement à ce que j'ai fait en troisième année, on peut pas le passer, on peut pas le sauter ce petit passage...	[...par internet...]	A43 ; 339-340 : « Oui, en première année, on faisait notre travail, on l'envoyait par internet, et dans les quatre ou cinq jours suivants, on était sûr d'avoir une réponse »	accompagnement méthodologique et ses modalités : pilotage par internet
	[...trop vague...]	A43 ; 340-343 : « et justement, il y avait ce pourquoi qui était souligné sur tel passage parce que trop vague... et c'est un passage, que contrairement à ce que j'ai fait en troisième année, on peut pas le passer, on peut pas le sauter ce petit passage... »	accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir des données
<b>A Q44 Elle vous demandait de préciser, d'explicitier ?</b> A R44 Oui, voilà, et si on le faisait pas bien, elle y revenait, elle nous disait « la dernière fois, souvenez-vous, il y avait marqué quelque chose » !			
<b>A Q45 Elle vous demandait « pourquoi » vous écriviez telle chose et elle vous demandait de préciser les « choses » que vous écriviez, est ce bien cela ?</b> A R45 Elle nous demandait d'expliquer les questions que ça nous pose et de préciser. Le « pourquoi » était vague et c'était en troisième année ; on l'avait pas ce « pourquoi » en 1 <sup>ère</sup> année, c'était expliquer... cette situation, qu'est ce que vous avez ressenti, qu'est ce que vous avez fait, quelles	[...expliquer les questions...]	A45 ; 349 : « Elle nous demandait d'expliquer les questions que ça nous pose et de préciser. »	accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...vague...]	A45 ; 349-350 : « Le « pourquoi » était vague et c'était en troisième année ; »	accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »

<p>questions cette situation nous pose et qu'est ce qu' on en apprend. Et je pense qu'à travers le pourquoi, en troisième année, on saute certaines de ces petites questions qui ont entraîné le pourquoi, et on travaille pas sur tout.</p>	<p>[...expliquer...cette situation...]</p>	<p>A45 ; 350-352 : « on l'avait pas ce « pourquoi » en 1ère année, c'était expliquer... cette situation, qu'est ce que vous avez ressenti, qu'est ce que vous avez fait, quelles questions cette situation nous pose et qu'est ce qu' on en apprend. »</p>	<p>accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>
	<p>[...on saute certaines de ces questions...]</p>	<p>A45 ; 352-354 : « Et je pense qu'à travers le pourquoi, en troisième année, on saute certaines de ces petites questions qui ont entraîné le pourquoi, et on travaille pas sur tout. »</p>	<p>accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir des données</p>
<p><b>A Q46 D'accord, selon vous, vous ne travaillez pas assez la situation de 3<sup>ème</sup> année ?</b>  A R46 A. Voilà, on ne décortique pas assez, d'où on aurait peut-être intérêt en 2<sup>ème</sup> année de commencer à décortiquer des situations, tout au moins bien les décrire pour pouvoir bien les décortiquer ensuite.</p>	<p>[...on ne décortique pas assez...]</p>	<p>A46 ; 356-358 : « Voilà, on ne décortique pas assez, »  « d'où on aurait peut-être intérêt en 2ème année de commencer à décortiquer des situations, »  « tout au moins bien les décrire pour pouvoir bien les décortiquer ensuite. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE</p>
	<p>[...décortiquer...]  [...décrire...]</p>		
<p><b>A Q47 Pouvez-vous me parler du travail d'écriture qui est demandé justement ?</b>  A R47 Pour moi, c'était un travail assez difficile, parce que en français déjà au lycée la moyenne était de 6, et le problème que j'ai, c'est d'arriver à faire des phrases courtes, je fais plutôt des phrases longues où je me perds moi-même. J'ai retrouvé ce problème, rendu à l'I.F.S.I., je ne fais pas de phrases courtes, je ne décris pas ce que j'ai envie de dire, je ne mets pas en mots, ce que j' ai envie de dire, et ce qui fait que la personne qui me lit, ne comprend pas ce que j'ai envie de dire, elle est perdue, elle comprend</p>	<p>[...je ne décris pas...]</p>	<p>A47 ; 363-365 : « je ne décris pas ce que j'ai envie de dire,  « je ne mets pas en mots, ce que j' ai envie de dire, »  « et ce qui fait que la personne qui me lit, ne comprend pas ce que j'ai envie de dire, elle est perdue, elle comprend pas où je veux aller. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt de l'écriture</p>
	<p>[...je ne mets pas en mots...]  [...ne comprend pas...]</p>		



<b>pas où je veux aller.</b>			
<b>A Q48 Tout ce travail d'écriture pourrait être utile selon vous ?</b> A R48 Pour ma part, oui, continuer à écrire justement pour rendre quelque chose de correct, compréhensible pour l'autre en 3 <sup>ème</sup> année. faire passer, vraiment ce qu'on a envie de dire, et pas l'inverse, travailler sur le sens des mots et leurs places... Je n'arrive pas à faire des phrases courtes en voulant faire passer ce que je veux dire, c'est une de mes difficultés.	[...écrire...]	A48 ; 367-368 : « Pour ma part, oui, continuer à écrire justement pour rendre quelque chose de correct, compréhensible pour l'autre »	La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt de l'écriture
	[...travailler sur le sens des mots...]	A48 ; 368-369 : « faire passer, vraiment ce qu'on a envie de dire, et pas l'inverse, travailler sur le sens des mots »	La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt de l'écriture
<b>A Q49 Je voudrais revenir à l'évaluation et vous demander... quel a été votre ressenti au moment de la soutenance ?</b> A R49 Ça permet de se questionner, je l'ai pas ressenti comme... le mot évaluation, parce que l'évaluation, c'est vraiment ... voilà, il y a deux professionnels de santé, moi, et je l'ai plus ressenti comme un échange, justement ce moment m'a fait encore cheminer, sur ce travail qui n'est pas fini. Le TFE est terminé, mais la question que j'ai eu, ça c'est pas terminé, continuer de cheminer, de se poser encore des questions. Je l'ai pas ressenti en tant qu'évaluation au sens propre du terme, plus comme un échange.	[...échange...] [...cheminer...]	A49 ; 375-379 : « et je l'ai plus ressenti comme un échange, » « justement ce moment m'a fait encore cheminer, sur ce travail qui n'est pas fini. Le TFE est terminé, mais la question que j'ai eu, ça c'est pas terminé, continuer de cheminer, de se poser encore des questions. Je l'ai pas ressenti en tant qu'évaluation au sens propre du terme, plus comme un échange. »	L'évaluation Un temps d'échange constructif, aide à cheminer
<b>A Q50 Je voudrais aborder avec vous la notion de pratique réflexive. Nous écrivons dans notre dispositif qu'elle est au cœur du projet, qu'est ce que ça signifie pour vous ? Comment définissez-vous la pratique réflexive ?</b> A R50 C'est se poser des questions sur sa pratique, pourquoi on va plus aborder un soin comme ça et pas	[...se poser des questions sur sa pratique...]	A50 ; 383-388 : « C'est se poser des questions sur sa pratique, pourquoi on va plus aborder un soin comme ça et pas autrement. C'est plus la réflexion sur sa pratique. Je prends l'exemple d'une prise de sang qu'on fait au tour de 8 h, une prise de sang à faire, c'est pas compliqué, mais comment on va la faire et comment on va l'aborder avec le patient,	La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience

<p>autrement. C'est plus la réflexion sur sa pratique. Je prends l'exemple d'une prise de sang qu'on fait au tour de 8 h, une prise de sang à faire, c'est pas compliqué, mais comment on va la faire et comment on va l'aborder avec le patient, c'est tout le thème de la pratique réflexive, sur vraiment réfléchir à sa pratique, que ce soit le relationnel ou la pratique.</p>		<p>c'est tout le thème de la pratique réflexive, sur vraiment réfléchir à sa pratique, que ce soit le relationnel ou la pratique. »</p>	
<p><b>A Q51 Au cours de la formation à quel moment avez-vous entendu parler de pratique réflexive ?</b>  A R51 Dès qu'on revenait de stage, on avait un temps avec un psychologue, où c'était prévu qu'on parle de la pratique mais on est tous un peu pudique, on n'a pas envie d'étaler devant tout le monde et on restait une demi-heure à se regarder dans le blanc des yeux, et on parlait pas spécialement de nos pratiques, mais plus des problèmes qui s'étaient déroulés sur nos terrains de stage. On parlait pas vraiment de pratique réflexive, c'était une réflexion sur la pratique globale parce qu'il y avait des choses qui nous avait interpellé sur le terrain du stage, mais ce n'était pas quelque chose sur notre pratique à nous. Cette pratique réflexive, c'était plutôt, si je puis dire, réflexion globale sur le système de santé, sur l'organisation, c'était assez général, mais pas sur notre pratique personnelle.</p>	<p>[...on n'a pas envie d'étaler...]</p>	<p>A51 ; 391-393 : « Dès qu'on revenait de stage, on avait un temps avec un psychologue, où c'était prévu qu'on parle de la pratique mais on est tous un peu pudique, on n'a pas envie d'étaler devant tout le monde et on restait une demi-heure à se regarder dans le blanc des yeux, »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>
	<p>[...réflexion sur la pratique globale..]</p>	<p>A51 ; 393-399 : « et on parlait pas spécialement de nos pratiques, mais plus des problèmes qui s'étaient déroulés sur nos terrains de stage. On parlait pas vraiment de pratique réflexive, c'était une réflexion sur la pratique globale parce qu'il y avait des choses qui nous avait interpellé sur le terrain du stage, mais ce n'était pas quelque chose sur notre pratique à nous. Cette pratique réflexive, c'était plutôt, si je puis dire, réflexion globale sur le système de santé, sur l'organisation, c'était assez général, mais pas sur notre pratique personnelle ».</p>	<p>La pratique réflexive : réflexion sur le système de santé</p>
<p><b>A Q52 De propre point de vue avez-vous utilisé la pratique réflexive, et à quelles occasions ?</b>  A R52 Utilisé, ben, non, à part ce que je viens de dire, je ne</p>	<p>[...se poser des questions...]</p>	<p>A52 ; 403-404 : « parce que je sais que se poser des questions, c'est se permettre d'avancer, »</p>	<p>La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de</p>

l'ai pas utilisé, si ce n'est lors de problèmes communs, pas personnels. Et, après, j'essaie de l'utiliser au maximum, parce que je sais que se poser des questions, c'est se permettre d'avancer, et donc si on réfléchit pas, si on se pose pas des questions, à un moment on n'avance plus. C'est pas comme ça que j'ai envie de devenir. Mais aujourd'hui je suis l'infirmier et je suis confronté à la réalité du terrain et ma question est plus sur l'organisation et comment faire pour consacrer plus de temps au relationnel et prendre le patient dans sa globalité.	[...confronté à la réalité du terrain...]  [...pour consacrer plus de temps au relationnel...]	A52; 406-408 : « Mais aujourd'hui je suis l'infirmier et je suis confronté à la réalité du terrain et ma question est plus sur l'organisation » « et comment faire pour consacrer plus de temps au relationnel et prendre le patient dans sa globalité. »	son expérience
<b>A Q53 D'accord, j'avais encore une question. Le dispositif de formation vous a-t-il permis d'avoir des temps de réflexion sur la pratique, hormis les temps avec le psychologue ? Pouvez-vous m'en parler, me les décrire éventuellement ?</b>	[...réflexion sur la pratique...]	A53 ; 412-413 : « Si, ça se rejoint aussi, réflexion sur la pratique, c'est aussi bien réflexion sur la pratique technique que relationnelle, »	La pratique réflexive Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
A R53 Si, ça se rejoint aussi, réflexion sur la pratique, c'est aussi bien réflexion sur la pratique technique que relationnelle, et justement on a des temps de travaux en sous groupe, en salle de pratiques ; on peut y aller en petit groupe ou tout seul, la salle est à disposition, et ça permet de se questionner sur sa pratique et la réalisation.	[...des temps de travaux en sous groupe...]  [...se questionner sur sa pratique...]	A53 ; 413-415 : « et justement on a des temps de travaux en sous groupe, en salle de pratiques ; on peut y aller en petit groupe ou tout seul, la salle est à disposition, »  « et ça permet de se questionner sur sa pratique et la réalisation. »	accompagnement humain et ses modalités: par des sous-groupes
<b>A Q55 Et,... les bilans de retour de stage ? Qu'en pensez-vous ?</b>	[...réfléchir et échanger...]	A55 ; 425-428 : « en 1ère et 2ème année, on est souvent en moitié de classe, et même si on est des petites promotions, moitié de classe, ça nous fait 15,16, ça nous fait encore beaucoup pour réfléchir et échanger. C'était déjà difficile, pour se livrer, en groupe de 11 avec le psychologue ! »	La pratique réflexive Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
A R55 Je pense pas que ça permette de se questionner sur la pratique, car c'est un bilan, on s'étale pas. Bien sûr, si il y a des choses qui n'ont vraiment pas été, il y a discussion autour, mais c'est pas forcément pour tout le monde et c'est plus un bilan pour dire, ça a été, ça n'a pas été, j'ai ressenti le stage comme ça. Mais c'est trop succinct pour parler de pratique et de sa pratique. Déjà, on est... un peu moins sur		A55 ; 431-432 : « mais pas tout en groupe. C'est	La pratique réflexive

<p>la 3<sup>ème</sup> année car on est déjà en sous groupe pour le mémoire, en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année, on est souvent en moitié de classe, et même si on est des petites promotions, moitié de classe, ça nous fait 15,16, ça nous fait encore beaucoup pour réfléchir et échanger. C'était déjà difficile, pour se livrer, en groupe de 11 avec le psychologue ! Ce temps est trop court, trop succinct. Trois heures le lundi matin en général, c'était trop succinct., quelquefois, on était obligé de reprendre un temps à côté pour que tout le monde puisse parler. Ça peut permettre de déclencher un déclic, pour nous, pour réfléchir après, chez nous, mais pas tout en groupe. C'est pas le lieu où on va vraiment approfondir, car c'est un apport massif de pratiques en peu de temps.</p>	<p>[...approfondir...]</p>	<p>pas le lieu où on va vraiment approfondir, car c'est un apport massif de pratiques en peu de temps. »</p>	<p>Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>
---	----------------------------	--	---

## Entretien B

**B Q1 Je voulais d'abord m'entretenir avec vous sur l'alternance,... puisque la formation infirmière est une formation par alternance. Je voudrais savoir ce que représente.. pour vous l'alternance, comment vous l'avez vécu, comment vous pouvez me décrire cette formation que vous avez vécu pendant trois ans ?**

B R1 Je trouve que l'alternance, c'est bien... C'est moitié théorique, moitié pratique. On apprend la théorie en cours et après on peut essayer de la mettre en pratique, et de voir l'évolution et l'expérience. Je trouve que c'est très bien une formation comme ça, parce que la théorie, c'est difficile à apprendre et c'est compliqué et le fait de faire des coupures, école, stage, quand ça se passe bien, c'est enrichissant. Ça permet d'avoir de l'expérience, de voir plusieurs services différents, de nous connaître pour notre futur métier et de mieux assimiler les connaissances. Je sais qu'il y a plusieurs évaluations que j'ai ratées, et le fait d'être passée dans des services où j'avais raté l'évaluation, m'a permis de mieux comprendre.

**B Q2 C'est à dire, qu'en stage, vous avez vu des cas qui vous ont permis de mieux comprendre ce que vous aviez vu en cours ?**

B R2 Par exemple, la cardiologie que j'avais complètement ratée, où je n'avais rien compris, et j'ai fait mon stage de projet professionnel en cardiologie, et là, j'ai beaucoup mieux compris les traitements, les pathologies, pourquoi le patient devait rester au lit...

**B Q3 Est ce que vous pourriez me dire ce qui selon vous, vous a permis de comprendre ?**

B R3 Déjà, l'équipe, parce que c'est plus concret. Et il y a le patient en face de nous,... il vient pour une phlébite ou une embolie pulmonaire ; enfin on a le patient en face de nous, on a les signes, ça nous marque, parce que on le voit tout de suite. C'est du concret, on a les bilans, l'électrocardiogramme, enfin les feuilles entre les mains... Le fait de l'avoir sous les yeux, de l'entendre, de le voir, ça nous marque. Enfin, moi, j'assimile mieux quand je vois, ça me marque. Je vois, le module digestif, je l'ai raté aussi, je viens de travailler en digestif, et je vois là, il y a plein de choses que j'ai compris..

**B Q4 Diriez-vous qu'elles ont pris du sens ?**

B R4 Ah, oui, ça prend beaucoup de sens, je comprends mieux, je comprends mieux... les cours, pourquoi on a fait ça, certains cours qu'on a eus où je ne voyais pas du tout l'intérêt, et là, j'ai vu vraiment,... c'est flagrant. Il y a une pathologie et je vois bien le trajet qu'il faut faire avec le patient... avec le patient en face de nous c'est du concret. Au moins on peut voir,... c'est pas comme sur une copie, il y a quelqu'un en face de vous.

**B Q5 Qu'est ce qui pour vous définit l'alternance ?**

B R5 Oui, c'est d'avoir du concret, ça permet de mieux comprendre les cours qu'on a eus, de faire le lien.

**B Q6 Bien, je souhaiterais aborder avec vous maintenant la notion d'accompagnement. Je voudrais qu'on parle de l'accompagnement des travaux de sciences humaines de 1<sup>ère</sup> année et... des travaux de fin d'études de 3<sup>ème</sup> année... J'aimerais que vous me décriviez les méthodes d'accompagnement que vous avez eu en 1<sup>ère</sup> et en 3<sup>ème</sup> année, ce qui vous a été proposé, comment on a procédé ?**

B R6 Déjà, en première année, j'ai trouvé que c'était peut-être pas forcément ce qu'on attendait... On était accompagné par une universitaire, Mme D. C'était intéressant, elle nous mettait sur des pistes de lecture, mais il n'y avait pas d'accompagnement, enfin pas beaucoup d'accompagnement régulier en tête à tête, pour vraiment voir le chemin qu'on

allait faire dans notre travail. C'était beaucoup par internet, et ..quand on n'a pas la  
personne en face, je trouve qu'on peut moins parler, il y a des choses qui nous viennent  
moins à l'idée, les choses sont moins révélatrices et concrètes. J'ai trouvé que ça m'avait  
manqué,... moins de communication,... moins de suivi. On expliquait nos situations en petit  
groupe aussi, ça m'a servi, parce que... dans chaque groupe, les situations abordaient des  
thèmes communs. Alors, les situations des autres m'ont aidée, ça m'a montré des choses  
dans ma situation que je n'avais pas vues, ça m'a permis de comprendre le comportement  
que j'avais eu, mais c'est vrai que... des entretiens comme on fait pour le TFE, des  
entretiens réguliers où c'est nous qui sommes concernées, en tête à tête avec des gens  
d'expérience, ça m'a plus aidée.

**B Q7 En première année, il y avait... deux entretiens individuels ?**

B R7 Oui... les deux que j'avais eus, on m'avait dit que les livres que j'avais lus, n'étaient  
pas forcément très adaptés. C'est une dame très intéressante, Mme D., mais qui part  
quelquefois dans des explications,... peut-être qu'en première année, on n'a pas l'expérience  
ou... les connaissances de culture générale pour la suivre. Et moi, j'avais du mal à la  
suivre...

**B Q8 Pouvez-vous me décrire l'accompagnement réalisé en 3<sup>ème</sup> année ?**

B R8 On a d'abord euh, expliqué notre situation devant tout le monde, après on a bien  
travaillé...

**B Q9 C'est quoi cette situation ?**

B R9 C'est une situation de stage... de stage de début de 3<sup>ème</sup> année,... même milieu de 2<sup>ème</sup>  
année,... donc on a du en écrire une, situation, pour en proposer une quand on revenait à  
l'école. Donc, là, chacun a exposé sa situation qui l'avait marqué, qu'il voulait expliquer, et  
sur laquelle on pouvait travailler dessus, enfin qu'il y ait pas trop d'émotions parce que  
sinon on peut pas travailler dessus. C'était vraiment une situation où on avait envie de  
comprendre notre attitude, essayer de comprendre pourquoi ça s'était passé. En fait on l'a  
dit en groupe, chacun a expliqué sa situation, et là aussi, ça a permis, même sans expliquer  
la situation de l'autre, mais juste quand il en parle, il y a des points communs, et rien qu'en  
écoutant les autres parler, ça nous renvoie à ce que l'on a écrit, et ça nous permet de mieux  
comprendre.

**B Q10 Vous parlez, là,... des échanges en sous groupes ?**

B R10 Oui, c'est ça.

**B Q11 Et,... ensuite comment cela se passe**

B R11 Après ce sont des rendez-vous individuels avec deux formateurs et là, moi, c'est  
vraiment ce que j'ai trouvé de mieux. C'est un entretien où on est vraiment... penché sur la  
situation, penché sur la réflexion et j'ai trouvé que les formateurs avec lesquels j'ai fait le  
suivi m'ont beaucoup éclairée... Je posais une question, on me répondait, je demandais si il  
fallait que j'aie par là, enfin ... ou différentes pistes, et on m'a vraiment dit, il faut que tu te  
mettes plus en réflexion sur tes sentiments, sur comment ça s'est passé, enfin... j'ai trouvé  
la guidance des entretiens individuels avec deux personnes, deux adultes d'expérience  
aussi, permet de s'y plonger vraiment, de... oui vraiment, décortiquer...

**B Q12 Vous aviez donc, à écrire cette situation dans un premier temps, pour qu'elle  
soit validée par l'équipe ? et ensuite, vous aviez à procéder à l'analyse de la situation.  
Est ce que vous pouvez me décrire comment vous avez procédé pour l'analyse ?**

B R12 Au début, j'avais pas fait d'analyse, enfin... je sais que la plupart des personnes dans  
mon groupe, avaient fait sous forme d'un tableau, comme on avait fait en première année,  
justement en mettant la situation, les différents acteurs, ... dans différentes colonnes...

**B Q13 Vous rappelez-vous ce qu'il y avait dans ces différentes colonnes ?**

- B R13 Il y en avait une, c'était la chronologie de la situation, il y avait les acteurs, euh... le principal et les secondaires, les ressentis, les miens... c'est à dire ceux de l'élève qui vit la situation, ce que les personnes ont dit, y avait des phrases directes, les faits et les mots clés. Les mots clés vraiment qui ressortaient, une fois que j'avais bien vu les différents acteurs, les faits, les différents ressentis... Il y avait vraiment des mots qui regroupaient tout...
- B Q14 Vous disiez que dans un premier temps, vous n'étiez pas passé par cette étape là ?**
- B R14 Non, en fait j'avais rien fait, si je peux dire... En fait, dans ma situation, je voyais déjà qu'il y avait un fil conducteur. Pour moi c'était clair,.. ; il y avait un fait de la patiente, moi, c'était une situation avec une patiente qui était en fin de vie, elle faisait quelque chose, elle ne parlait pas, elle faisait un acte, moi, je lui répondais par le toucher. En fait, chaque fois, il y avait une réponse l'une à l'autre. En fait, j'ai commencé à aller vers le thème de la douleur, parce que je pensais qu'il n'y avait que ça qui ressortait de ma situation et c'est en faisant un tableau, en voyant qu'il y avait elle, de toute façon on était que deux actrices, il y avait elle en actrice principale et moi, en voyant les actes qui avaient été faits, de toute façon il n'y avait eu aucune parole, les ressentis, les mots clés, ça m'a permis de voir que le fil conducteur, c'était la réponse l'une à l'autre en fait... C'était pas du tout le fait que je lui ai fait mal et la douleur qui primaient, mais... grâce au tableau, ça m'a permis de voir que c'était la réponse avec le toucher, qu'il n'y avait pas que la douleur dans cette situation qui primait, c'était avant tout le contact que j'avais avec cette personne.
- B Q15 Ce tableau, que vous a-t-il permis ?...**
- B R15 Il m'a permis en détaillant ... ce qui est bien avec ce tableau, c'est qu'avec les colonnes, on a toute la situation... moi, je préfère voir les choses sur du papier avec des couleurs et le fait de voir des mots comme ça, des mots, des vagues qui se sont faits, je me suis rendue compte, en fait à chaque fois...
- B Q16 C'était un outil ... ?**
- B R16 Oui, et qui m'a aidée, m'a permis de découper mon texte en plusieurs parties et de me rendre compte, en fait, que... ça me saute aux yeux... Pour moi, c'est peut-être pas l'outil principal à avoir, mais il faut le faire. Ça fait partie d'un outil à avoir, pour au moins dégager les choses importantes de la situation. Car moi j'étais vraiment obnubilée par le thème de la douleur, du fait de lui avoir fait mal, j'étais pas assez dans le recul, pas assez objective par rapport à cette situation, et le fait d'avoir mis des mots, là, ça m'a permis d'avancer dans le travail, et de voir le plus important. Je pensais que sans tableau,... j'allais pouvoir réussir à travailler sur cette situation, mais en fait pas du tout, je serai partie sur un contexte qui n'était pas le principal...
- En fait le tableau, il m'a permis d'analyser, et d'en faire ressortir le plus important...
- B Q17 En 3<sup>ème</sup> année, on vous avait présenté la méthode des « pourquoi » lors des guidances,... pourquoi le choix de cette situation, pourquoi ces dires... Pouvez-vous me parler de cette méthode des « pourquoi » ?**
- B R17 Grâce à ce tableau, c'est là, ensuite qu'on peut se rendre compte pourquoi on a pris cette situation et si on peut encore la garder,... s'il y a matière à travailler. La méthode des « pourquoi »,... pourquoi cette situation, on répond, et ainsi de suite, et je trouve que la question du pourquoi, inconsciemment, on choisit notre réponse, alors que le tableau, c'est les faits réels et concrets. C'est à dire qu'inconsciemment on peut pas orienter un acteur en plus, orienter un ressenti en plus, ou même une parole en plus, c'est des faits concrets et réels alors que la liste des « pourquoi », enfin... inconsciemment, on répond, ce qu'on a envie de répondre nous,... on répond...
- B Q18 Diriez-vous que ça vous oriente ?**

B R18 Oui, c'est ça, ça oriente vers là où on veut. Parce que moi, je me suis posée les 142 questions du « pourquoi », et j'arrivais toujours au thème de la douleur, toujours au thème 143 de la douleur, que j'ai fait mal à cette patiente, pourquoi je lui ai fait mal, parce que j'ai fait 144 un soin, et pourquoi j'ai fait ce soin, et bien parce qu'il était prescrit et que je devais le 145 faire. Pourquoi j'ai continué, parce qu'il fallait que je fasse le soin, je lui faisais mal, 146 pourquoi, enfin... et inconsciemment, je retournais toujours au thème de la douleur, et en 147 fait je me suis rendue compte que c'était le thème que je voulais traiter et forcément mes 148 questions allaient rejoindre le thème que je voulais choisir moi. Alors qu'avec le tableau, en 149 le lisant devant le groupe entier avec les deux formateurs, ça m'a permis... C'est vrai, qu'il y 150 a eu un jour, où ça m'a déstabilisé, justement le jour où je me suis rendue compte que moi, 151 je voyais la douleur, et le soin technique, et que tous les autres ne voyaient pas la même 152 chose, que moi, mais la relation que j'avais eu avec la patiente. Et c'est le tableau qui m'a 153 permis de voir, par la suite, on m'a proposé d'analyser beaucoup plus mon tableau, de 154 pointer le plus important, d'y mettre des couleurs si ça pouvait m'aider, et vraiment, oui, je 155 trouve avec le tableau, on peut pas mentir. On peut pas mentir, on peut pas orienter nos 156 réponses, c'est du concret et du réel, alors que le pourquoi, c'est une réponse libre, en fait, 157 on répond,... ce qu'on a un peu envie de répondre pour pouvoir répondre au 2<sup>ème</sup> 158 « pourquoi ». La réponse qu'on donne, c'est celle qu'on a envie d'entendre ou on a envie de 159 nous entendre dire ça. Ah, cette réponse que j'ai envie de donner, elle va m'aider pour la 160 2<sup>ème</sup> question des « pourquoi ». Alors, je vais la mettre, mais je trouve que ce n'est pas 161 objectif, pas du tout objectif. Moi, je m'étais arrêtée avec les pourquoi, ça me menait en 162 rond, et je n'arrivais pas à sortir de ce rond... interminable, pleins de questions du 163 « pourquoi », mais jamais du concret. Ce tableau, il est simple, mais révélateur, il est 164 essentiel pour l'analyse. Je dirais que c'est l'outil qui au moins nous ouvre le plus les yeux. 165

**B Q19 Sans cet outil,... vous seriez passée à côté de ce qui était important selon vous ?** 166

B R19 Ah, oui, je serais passée complètement à côté de ce qui était important pour moi. En 167 fait je ne m'étais pas rendue compte... enfin, je m'étais bien rendue compte, qu'il y avait une 168 relation avec cette patiente, mais pour moi, c'était le fait de lui avoir fait mal qui primait. 169 En fait, je me suis bien rendue compte que non, pas du tout ; j'ai décidé d'arrêter le soin, de 170 lui faire des caresses, de la toucher, de la caresser, et... je me suis rendue compte après avec 171 les guidances et les suivis, que c'était le plus important. 172

**B Q20 Vous avez déjà un peu répondu, sur le fait d'être accompagnée par des 173 personnes qui viennent de champs disciplinaires différents, en 1<sup>ère</sup> année, par des 174 universitaires des sciences de l'éducation, en 3<sup>ème</sup> année, par des formateurs 175 infirmiers, je voulais savoir si de votre point de vue, cela avait une incidence sur 176 l'accompagnement et de quel type ? 177**

B R20 Oui, je trouve que l'enseignant d'université, je ne remets pas en cause ses capacités, 178 elle est très intéressante et enrichissante, mais c'est plus sur le côté université ... à parler de 179 grands débats, de grands auteurs, alors qu'en 3<sup>ème</sup> année, on travaille avec des gens qui sont 180 passés dans le milieu hospitalier, qui ont ce diplôme d'infirmier et d'infirmière... et là c'est 181 plus concret. Il y a déjà l'expérience, elles ressentent aussi ce qu'on explique, en général, on 182 a tous vécu pas une situation similaire, mais au moins un contexte qui s'est approché, et le 183 fait de discuter avec des professionnels infirmiers alors que c'est notre métier qu'on va faire 184 quelques mois plus tard,... moi ça m'a permis de me projeter, et donc d'essayer de mieux 185 travailler cette situation, pour éviter qu'elle revienne, qu'elle se reproduise, ... j'ai plus 186 apprécié que de quelqu'un qui était de l'université qui était plus dans les livres, trop loin de 187 mon domaine... je ne sais pas comment dire... plus dans la littérature et moins dans le 188 concret. Enfin, je sais pas si... 189



**B Q21 Si, je comprends... Vous avez eu une note en 1<sup>ère</sup> année, juste moyenne et en 3<sup>ème</sup> année, vous avez eu une note excellente, c'est le même type de travail qui est proposé, une situation à écrire, décrire et analyser, comment expliquez-vous cette différence de note, qu'est ce qui a marché selon vous qui n'avait pas marché en 1<sup>ère</sup> année ?**

B R21 Déjà en 1<sup>ère</sup> année, je sortais juste du bac, tout de suite en 1<sup>ère</sup> année, on nous a demandé de trouver une situation qui sortait de notre premier ou deuxième stage, en fait c'étaient deux situations qui sortaient des deux premiers stages. Moi, c'étaient mes deux mois de première approche du travail, du métier que je voulais faire plus tard. J'avais pas assez de recul et d'expérience. La situation que j'avais choisie, c'était dans une unité de soins de suite qui a des lits de soins palliatifs, c'était avec un monsieur qui était en soins palliatifs, et j'avais le regard de la jeune fille qui rentrait à l'école d'infirmière, qui était stagiaire, qui prend soin de ses petits patients, qui est plus dans la recherche peut-être affective, que dans la réflexion du futur métier que j'allais faire. Alors qu' après avec les trois ans, j'ai eu d'autres stages, j'ai pu au fur et à mesure de mes stages avoir plus de responsabilité. Ça s'est fait crescendo, ça ne s'est pas fait rapidement, mais ça m'a permis d'avoir plus confiance en moi, de voir le métier que j'allais faire plus tard, de voir les avantages et les inconvénients, ça m'a permis d'acquérir de l'assurance pour mieux me projeter dans une situation de soins.

**B Q22 D'après vous, cette expérience de 1<sup>ère</sup> année a t elle été utile pour travailler votre situation de 3<sup>ème</sup> année ?**

B R22 Oui, et déjà aussi, le fait d'avoir des stages en alternance facilite, on arrive pas au bout de trois ans dans un milieu inconnu, on ne fait pas notre travail de fin d'études dans un milieu inconnu, on a quand même fait la moitié de notre formation sur le terrain, et vraiment aussi, le fait d'avoir fait un mémoire en 1<sup>ère</sup> année, nous a déjà apporté les outils à nous servir, le tableau d'analyse, on le connaissait déjà, on savait comment faire, et ça nous a permis de voir... d'avoir une première approche sur le travail qu'on aurait à faire en 3<sup>ème</sup> année. Le fait d'être en alternance et d'en faire un en première année, permet de conjuguer les deux en fait, en 3<sup>ème</sup> année ... pour mieux comprendre...

**B Q23 Il n'y a pas de récit de situation écrite demandé en 2<sup>ème</sup> année, qui serait ensuite analysé également par écrit : il y en a en 1<sup>ère</sup> et en 3<sup>ème</sup> année, mais pas en 2<sup>ème</sup> année. Qu'en pensez-vous , que pouvez-vous me dire à ce sujet ?**

B R23 Ce serait peut-être, enfin je pense, ce serait peut-être bien, pas forcément de faire un mémoire, mais de faire un suivi, que les élèves de 2<sup>ème</sup> année prennent une situation qui leur tienne à cœur, et qu'il y ait quand même un suivi et un travail dessus, pas forcément un mémoire. C'est vrai qu'en 1<sup>ère</sup> année, on n'a pas l'expérience qu'il faut, on ne peut pas se projeter, on n'a pas le recul par rapport aux situations qu'on a vécues, et en 3<sup>ème</sup> année, on arrive directement au TFE, et là, on a un peu d'expérience, et bientôt, on sera sur le milieu du travail, il y en a quand même une période qui est longue. Alors peut-être qu'en 2<sup>ème</sup> année, ce serait bien que chacun choisisse une situation tout pareil et qu'il y travaille dessus.

**B Q24 Quel intérêt y verriez-vous ?**

B R24 Déjà de voir le chemin parcouru, par nous en tant qu'élève, et par rapport à l'année précédente, ou même par rapport au début de l'année de formation, enfin au début de la 2<sup>ème</sup> année. Ça permettrait de voir déjà comment on s'exprime. Quand je vois l'expression que j'ai prise pour expliquer la situation de 1<sup>ère</sup> année, ce sont pas du tout les mots que j'aurais employés aujourd'hui...

**B Q25 Ce serait un entraînement pour apprendre à s'exprimer ?**

B R25 Oui, pour écrire, pour mieux formuler, avec les mots qu'on voudrait vraiment mettre

dessus, avec une expérience qui est un peu plus grande que celle de 1 <sup>ère</sup> année, oui, ça	238
permettrait, de vraiment voir le chemin, voir l'évolution de la formation, l'évolution aussi	239
sur les milieux de stage.	240
<b>B Q26 Verriez-vous autre chose ?</b>	241
B R26 (Hésitations), non, je ne vois pas...	242
<b>B Q27 Vous dites que cela permettrait d'apprendre à mieux écrire, à préciser son</b>	243
<b>idée, à voir comment vous évoluez ?</b>	244
B R27 Et, avoir un fil conducteur au cours des trois années aussi. Je veux dire, on a la	245
première année, on choisit une situation, on travaille dessus, ça permet de voir le bout de	246
chemin qu'on a fait en 1 <sup>ère</sup> année. Après d'en faire en 2 <sup>ème</sup> année, ce serait bien aussi, on	247
choisit une situation qui serait peut-être un peu plus évoluée que la précédente, et ça	248
montrerait le chemin fait en 2 <sup>ème</sup> année, parce que justement, on la travaillerait au cours de	249
plusieurs mois, et ça montrerait l'évolution en 2 <sup>ème</sup> année, pour après arriver en 3 <sup>ème</sup> année.	250
<b>B Q28 Est ce que vous verriez d'autres intérêts en terme d'apprentissage d'écriture ?</b>	251
B R28 Oui, justement qu'on s'entraîne sur plusieurs mois à mettre le plus de choses	252
possibles, dans la situation, intéressantes, que ce soit le plus enrichissant possible pour	253
qu'une personne extérieure qui lit la situation, se croit dans la même pièce que nous à ce	254
moment là, et de savoir les points les plus importants à aborder pour notre travail de fin	255
d'études, de rien oublier, oui, ça permettrait de travailler de manière qu'une personne	256
extérieure s'imagine dans la même pièce que nous au même moment. Ça pourrait faire une	257
expérience de plus pour y arriver en 3 <sup>ème</sup> année. C'est vrai que ça fait un laps de temps,	258
entre 1 <sup>ère</sup> et 3 <sup>ème</sup> année, qui peut être long, c'est vrai qu'en stage en 2 <sup>ème</sup> année, on nous	259
demande d'en ramener des situations, souvent d'en écrire une ou deux, mais... on les écrit	260
sans rentrer dans les détails, sans expliquer.	261
<b>B Q29 Vous pouvez préciser ?</b>	262
B R29 Oui, on l'écrit pour pouvoir la raconter devant tout le monde, mais on permet pas	263
aux gens de se projeter dans cette situation, et de s'imaginer comme si ils étaient quelqu'un	264
d'extérieur qui voyait la situation. Elle est pas fouillée, pas enrichie, on n'est pas entrée	265
dans les détails. Oui, ce serait peut-être bien un travail pour voir les points essentiels pour	266
le TFE.	267
<b>B Q30 A propos de l'évaluation de ces différents travaux : est ce que vous vous</b>	268
<b>rappelez avoir eu connaissance des critères, aussi bien en 1<sup>ère</sup> qu'en 3<sup>ème</sup> année, et à</b>	269
<b>quel moment en avez-vous eu connaissance ?</b>	270
B R30 En 1 <sup>ère</sup> année, oui, je me souviens qu'on les a eus, mais, ah, oui, ça nous a tous un	271
peu frappé, pour nous, c'était trop tard. Mme D. nous expliquait... nous expliquait la	272
démarche à suivre, comment il fallait faire, mais nous, qui venions juste d'arriver dans la	273
formation et ayant une expérience minime, on voyait pas vraiment où elle voulait arriver,	274
on voyait vraiment pas, on avait peut-être besoin de plans, de critères précis, et je trouve	275
qu'on nous a expliqué un peu trop tard. On était peut-être une formation qui avait besoin de	276
plus d'explications, de choses précises, vraiment d'un plan. Et, ça, ça nous a peut-être	277
handicapé pour bien construire notre travail, de ne pas avoir de points précis...	278
<b>B Q31 Les critères d'évaluation, selon lesquels vous avez été évaluée, vous les avez eus</b>	279
<b>tardivement ?</b>	280
B R31 Non, on les a eu plus tôt.	281
<b>B Q32 Quand ?</b>	282
B R32 A la présentation du travail, courant octobre. C'est vrai, que si les deux avaient été	283
conjugués en même temps, on aurait peut-être évolué plus dans notre travail. Après, on peut	284
toujours rajouté des si...	285

<b>B Q33 Et, en 3<sup>ème</sup> année, à quel moment avez-vous eu la présentation des critères ?</b>	286
B R33 Dès le début de la 3 <sup>ème</sup> année, dès qu'on nous a dit qu'il fallait trouver une situation pendant le stage, on les a eu tout de suite	287 288
<b>B Q34 Est ce que l'on vous a reparlé de ces critères au cours de l'année et à quel moment ?</b>	289 290
B R34 Régulièrement, on nous en a reparlé, parce que justement, on n'avait pas des cours mais on avait des tranches horaires dans notre planning où on pouvait se permettre de poser des questions, de clarifier des choses et on nous répondait bien, c'était toujours la même promotion, on pouvait plus nous expliquer précisément les choses et les critères.	291 292 293 294
<b>B Q35 Peut on dire que vous aviez connaissance des critères autant de fois que nécessaire ?</b>	295 296
B R35 Autant de fois, oui.	297
<b>B Q36 Pourriez-vous m'expliquer ce que vous, vous avez compris des critères de l'évaluation de ce travail de fin d'études ? ce qui était attendu ?</b>	298 299
B R36 Les critères principaux déjà, c'étaient sur une situation qu'on avait vécue, mais qu'on avait vraiment vécue en tant qu'acteur principal. C'est pas l'infirmière qui fait l'acte, c'est vraiment nous, en tant que stagiaire. Il fallait vraiment qu'on soit l'acteur principal, qu'on ait vraiment vécu la situation, que cette situation soit claire, qu'elle se passe vraiment dans le système de soins, avec un patient, une personne de l'équipe soignante, que ce soit précis, qu'on ait une date, qu'on sache où on était par rapport au stage, au début ou à la fin, on l'aurait pas vécu de la même manière, qu'on sache les circonstances de cette journée, si il y a eu des facteurs qui ont influencé cette journée, un manque de personnel par exemple, quel(s) acteur(s) étai(net) là en plus de nous, qu'est ce qui nous a amené à faire... enfin pleins de petits moments précis, qui permettent à une personne qui lit notre situation, de vraiment savoir pourquoi on est arrivé à ce moment là. Il y avait ça, il y avait de bien expliquer aussi avec des mots, des mots qu'on a appris pendant ces trois ans, des mots médicaux, des mots qui se rapportent à notre métier, donc d'essayer de mettre des mots, pas scientifiques, mais...	300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313
<b>B Q37 Professionnels : est ce ça ?</b>	314
B R37 Oui, tout à fait, c'est ça, un peu plus « professionnels » , sur ce qu'on avait fait, ce qu'on avait vu, pour justement avoir cette réflexion sur notre pratique professionnelle plus tard. Sinon, après, il y avait l'écrit avec le vocabulaire professionnel, et on nous avait demandé aussi de nous accompagner de livres, qui se référaient à notre thème que l'on avait choisi. Voilà, c'était vraiment ce qui,... c'était l'écriture, qui devait être le plus important, parce que il ne fallait pas oublié de détails, l'aide extérieure, que ce soit par les livres, les périodiques, même par les gens qui nous entouraient, enfin que ce soit vraiment une situation qu'on ait vécue. Ce sont les poins les plus importants.	315 316 317 318 319 320 321 322
<b>B Q38 C'est donc ce que vous aviez compris des critères attendus. Et votre ressenti de l'évaluation au moment de la soutenance, pouvez-vous m'en parler ?</b>	323 324
B R38 Après ou avant ? Avant, j'avais un petit peu peur de parler de ma situation, même si je l'avais beaucoup travaillée avec les formateurs et les camarades de promotion, j'avais peur d'en parler, parce que il y avait encore certaines choses... j'avais peur de trop m'emballer, ou de trop m'impliquer dans mes explications. Et c'est vrai que la soutenance, s'est très bien passée, j'ai parlé peut-être plus qu'il ne fallait, et c'est vrai que ce que j'ai exprimé au fond de moi, que j'ai ressenti, comme quoi, je m'étais trop investie, ou je voulais peut-être trop sauver l'image de certains patients, enfin... mais il y a vraiment eu un échange avec les personnes qui sont venues m'évaluer. Elles aussi ont ressenti la même chose, à la fin de mon explication, elles n'avaient presque pas de questions à me poser,	325 326 327 328 329 330 331 332 333

parce qu'en fait j'avais tout dit. Elles ont apporté le petit point, que je fasse attention quand même. Cette situation, enfin, je l'ai vraiment vécue, au fur et à mesure des guidances, ça me faisait multiplier mes ressentis par dix, je me suis peut-être trop... je ne sais pas comment expliquer cela... par moment je m'implique trop... peut-être, et j'ai peut-être trop envie de tout changer, que tout soit beau... tout soit... (rires) Et c'est vrai que les deux personnes qui m'ont évalué ont vraiment ressenti la même chose que moi.

**B Q39 Vous voulez dire qu'elles vous ont mise en garde ?**

B R39 Elles m'ont mise en garde pour certaines situations, à ne pas trop m'investir émotionnellement, qu'il y ait justement ces limites, que je fasse attention à moi, à me protéger. Mais vraiment, j'ai été contente de cet entretien, parce que vu ce qu'elles ont ressenti, qui leur a sauté aux yeux, c'est ce que j'ai ressenti, moi, pendant tout le temps que j'ai exposé mon travail. Et, vraiment, elles ont compris comme moi, le sens de mon travail, et elles ont vraiment pointé les choses... ce que moi j'avais pointé. C'est un très bon entretien, très, très bon entretien...

**B Q40 Je voulais, ensuite, vous parler de la pratique réflexive : nous disons qu'elle est au cœur de notre projet de formation, qu'est ce que cela signifie pour vous, comment définissez-vous cette pratique, quelle utilité y voyez-vous ?**

B R40 Pour moi, c'est se remettre en question sur ce qu'on a fait, euh,... sur nos lieux de stage, moi c'était plus mes lieux de stage, puisque j'étais en formation. Pour moi, c'était vraiment m'interroger, sur ce que je faisais, les attitudes que j'avais, sur,... je ne sais pas si vous le voyez comme ça,... mais toujours me remettre en question, sur ce que j'ai fait, ou ce que j'ai dit, enfin, pour pouvoir évoluer, et soit refaire mieux ce que je n'ai pas su faire à ce moment là, soit si j'ai bien fait, d'aussi comprendre pourquoi, je suis arrivée à faire bien ce soin, ou à bien mener une conversation, pour me permettre d'y arriver d'autres fois. C'est surtout ça, s'interroger sur chaque chose que je fais, sur des choses où j'arrive à mon but, des choses où il y a un échec à la fin, mais comprendre pourquoi, oui, c'est ça, avoir toujours, un questionnement ?

**B Q41 A quel moment, à quelle occasion dans la formation, avez-vous entendu parler de la pratique réflexive ?**

B R41 Dès la 1<sup>ère</sup> année, oui dès la 1<sup>ère</sup> année où dès le départ on nous a dit, la formation c'est se servir du « pourquoi », cette formation, pendant trois ans, vous allez-vous demander, mais pourquoi, pourquoi j'ai fait ça, pourquoi je n'y suis pas arrivée, pourquoi, je suis là, pourquoi j'ai réussi ce stage, enfin, oui,... c'est dès la 1<sup>ère</sup> année, qu'on nous a demandé de nous interroger, justement pour voir ce travail qu'on allait faire jusqu'en fin de formation. On nous en a parlé dès le départ d'avoir toujours ce questionnement, à la tête, présent à l'esprit.

**B Q42 J'allais vous demander, quand avez-vous utilisé la pratique réflexive ?**

B R42 A tous mes stages, car j'ai pas eu des situations faciles à gérer, tout ça, et à chaque fois, je me suis demandée pourquoi, moi, pourquoi, ça m'était arrivé à moi, il y a des choses que j'ai comprises,... parce que je m'investissais un peu trop, et aussi au niveau des évaluations, des évaluations, que ce soit théoriques et pratiques par rapport aux MSP. J'ai eu des échecs, j'ai eu un échec en MSP en 3<sup>ème</sup> année, et tout au long des trois ans, je me suis demandée, pourquoi, parce que mes notes n'étaient pas non plus très hautes pendant mes MSP, et je me suis posée beaucoup de questions, pourquoi j'ai eu cette note là, pourquoi je n'ai pas réussi à faire ce soin là, alors que normalement, je le fais sans aucun souci, pourquoi je n'ai pas suivi l'apport théorique que j'avais, et j'ai oublié cet apport théorique là qui m'a fait échouer mon soin. En fait, tout au long de la formation, on se pose des questions, c'est tout le temps. On se demande toujours, pourquoi on est là, pourquoi on

a réussi à entrer dans cette école, pourquoi on a envie d'aller jusqu'au bout. Et, je trouve 382  
que c'est important, parce que si un jour, on ne trouve même plus d'explications, on ne se 383  
trouve plus d'explications sur pourquoi on est entré dans cette école et pourquoi on est là, 384  
c'est qu'il y a un malaise quelque part et qu'on n'a plus rien à faire, enfin,... il y a un malaise 385  
quelque part. 386

**B Q43 Pour vous la pratique réflexive sert à s'interroger régulièrement, et c'est 387  
important ? 388**

B R43 Oui, ça sert à ça, et si on trouve plus d'explication, c'est qu'il y a un malaise quelque 389  
part. 390

**B Q44 Le dispositif de formation tel qu'il est conçu, vous a-t-il permis d'avoir des 391  
temps de réflexion sur la pratique ? Pouvez-vous m'en parler, me les décrire 392  
éventuellement ? 393**

B R44 Tout au long des trois années, on a eu un entretien avec une personne extérieure à 394  
l'I.F.S.I., qui nous prenait par groupe, la promotion était divisée en trois, on était un groupe 395  
de 11, et on avait environ 1h15 à 1h30, pour expliquer chacun le stage. A chaque fin de 396  
stage, en fait, on avait ces petits groupes là, pour exprimer ce qu'on ressentait, si ça s'était 397  
bien passé ou pas... 398

**B Q45 Avec quel type de personne extérieure ? 399**

B R45 C'était un ancien infirmier,... en fait il est toujours infirmier, il avait exercé dans 400  
plusieurs structures, mais ce qui était important, c'est qu'il était extérieur à l'I.F.S.I., et qu'en 401  
plus il était aussi psychologue. Donc, il nous a permis d'exprimer ce qu'on ressentait, et 402  
puis en fait d'écouter d'autres... parce que il y a des stages, c'est pas évident, il y a des 403  
choses qu'on rate, des soins, des choses qu'on ne sait pas faire, il y a des choses pour 404  
lesquelles on est déçu, parce que on savait les faire avant, et on ne sait plus les faire 405  
maintenant. Et en fait en écoutant les autres personnes de notre groupe, on peut mieux se 406  
questionner, et on se rend compte, en fait qu'on est tous pareils. On n'a pas tous un chemin 407  
identique, pendant les trois ans, mais on a tous la même manière de penser, enfin... il y a 408  
des soins qu'on arrivait à faire, d'autres qu'on arrive plus à faire, bon, mais ça,... et qu'on 409  
arrivera plus à faire à la sortie du diplôme. Mais vraiment, l'échange par petits groupes,... 410  
après pour ceux qui sont à l'aise à s'exprimer en public... sert à se questionner. Enfin là, il y 411  
a beaucoup de questionnements, dans ces petits groupes, parce que entre nous, on peut 412  
poser des questions à l'autre. Elle exprime ce qu'elle a ressenti, et on peut lui demander : 413  
quel était le point principal pour toi, qu'est ce qu'était le plus important pour toi, l'aspect 414  
technique ou relationnel, et avec ça, ça nous est arrivé de nous faire poser une question et 415  
de ne pas avoir de réponses à apporter au groupe,... même à nous même,... de ne pas avoir 416  
d'explications. Et, ça, ça nous a quand même ouvert des portes, et ça nous a permis de nous 417  
questionner beaucoup. 418

**B Q46 Hormis ces temps là, est ce qu'il y en a eu d'autres ? 419**

B R46 Quand on nous a demandé au retour de stages d'écrire une situation, parce que il n'y 420  
a pas eu que pour le travail de 1<sup>ère</sup> année et de 3<sup>ème</sup> année. On nous a demandé 421  
régulièrement d'écrire une situation qui nous avait marqué, et le fait d'écrire cette situation, 422  
ça nous oblige déjà à décrire, et forcément si il faut l'écrire, ça nous oblige à expliquer un 423  
minimum, même si ce n'était pas très détaillé comme je l'expliquais tout à l'heure. Ça nous 424  
oblige aussi à poser des questions sur pourquoi c'est cette situation que je choisis de 425  
raconter, et on avait aussi la possibilité tout au long de ces trois années, d'être en petits 426  
groupes, mais plus par moitié de classe, le plus clair du temps, c'était par moitié de classe 427  
avec deux formateurs, où, là, chacun expliquait sa situation. Enfin, c'était pas vraiment... 428  
c'était juste... je ne sais pas comment expliquer, c'était moins un travail approfondi, comme 429

si on avait un travail à rendre, un écrit, à la fin de l'année. Mais ça nous posait la question 430  
aussi, encore, de pourquoi cette situation, pourquoi j'ai été mis en difficulté, pourquoi j'ai 431  
fait ça. Et c'est vrai qu'on a eu les entretiens avec le psychologue, les entretiens avec les 432  
formateurs qu' on a pu avoir régulièrement à chaque retour de stage. Et c'est vrai que 433  
d'avoir les deux versants, le psychologue qui ne nous connaît pas, qui nous entend parler 434  
comme ça, et les formateurs qui nous connaissent, qui savent quand même nos caractères, 435  
nos personnalités, d'avoir les deux versants, c'est bien aussi. Quelqu'un de l'extérieur, ça 436  
permet, si je peux dire, de vider son sac, d'être beaucoup mieux après, de vraiment 437  
expliquer ce qui ne va pas, ou au contraire, ce qui va bien, et d'avoir le côté formateur, 438  
formatrice, ça permet aussi d'avoir le soutien, et... et... l'avis de quelqu'un qui nous connaît, 439  
qui va nous suivre pendant trois ans, qui nous connaît par cœur en fait, parce que en fait, à 440  
ces retours de stage, on est comme on est pendant les mois de formation, et d'avoir un avis 441  
de quelqu'un qui nous connaît et qu'on connaît, et en qui d'un autre côté, on a une certaine 442  
confiance. On n'exprimerait pas certaines choses, si on ne se sentait pas en confiance avec 443  
les formateurs. Vraiment, d'avoir ces deux côtés, ça permet de se remettre en réflexion à 444  
chaque fois. Ce serait vraiment les deux axes qui m'ont permis de réfléchir à ma pratique. 445  
**B Q47 Bien, je pense que l'entretien est terminé, je vous remercie de votre 446**  
**collaboration. 447**

## Tableau d'analyse de l'entretien B

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquence et sous-thèmes
<b>B Q1 Je voulais d'abord m'entretenir avec vous sur l'alternance,... puisque la formation infirmière est une formation par alternance. Je voudrais savoir ce que représente.. pour vous l'alternance, comment vous l'avez vécu, comment vous pouvez me décrire cette formation que vous avez vécu pendant trois ans ?</b> <b>B R1 Je trouve que l'alternance, c'est bien... C'est moitié théorique, moitié pratique. On apprend la théorie en cours et après on peut essayer de la mettre en pratique, et de voir l'évolution et l'expérience. Je trouve que c'est très bien une formation comme ça, parce que la théorie, c'est difficile à apprendre et c'est compliqué et le fait de faire des coupures, école, stage, quand ça se passe bien, c'est enrichissant. Ça permet d'avoir de l'expérience, de voir plusieurs services différents, de nous connaître pour notre futur métier et de mieux assimiler les connaissances. Je sais qu'il y a plusieurs évaluations que j'ai ratées, et le fait d'être passée dans des services où j'avais raté l'évaluation, m'a permis de mieux comprendre.</b>	[...moitié théorique, moitié pratique...]	B01 ; 5 : « Je trouve que l'alternance, c'est bien... C'est moitié théorique, moitié pratique. »	Alternance: Complémentarité école/terrain
	[...on apprend la théorie...]	B01 ; 5-7 : « on apprend la théorie en cours « et après on peut essayer de la mettre en pratique, et de voir l'évolution et l'expérience. »	Alternance : mise en application
	[...mettre en pratique...]		
	[...la théorie, c'est difficile...] [...faire des coupures...]	B01 ; 7-9 : « parce que la théorie, c'est difficile à apprendre et c'est compliqué » « et le fait de faire des coupures, école, stage, quand ça se passe bien, c'est enrichissant. »	Alternance : Complémentarité école/terrain
	[...avoir de l'expérience...] [...assimiler...] [...comprendre...]	B01 ; 9-13 : « Ça permet d'avoir de l'expérience, de voir plusieurs services différents, de nous connaître pour notre futur métier » « et de mieux assimiler les connaissances. Je sais qu'il y a plusieurs évaluations que j'ai ratées, » « le fait d'être passée dans des services où j'avais raté l'évaluation, m'a permis de mieux comprendre. »	Alternance : Faire pour une meilleure compréhension,

<p><b>B Q2 C'est à dire, qu'en stage, vous avez vu des cas qui vous ont permis de mieux comprendre ce que vous aviez vu en cours ?</b></p> <p>B R2 Par exemple, la cardiologie que j'avais complètement ratée, où je n'avais rien compris, et j'ai fait mon stage de projet professionnel en cardiologie, et là, j'ai beaucoup mieux compris les traitements, les pathologies, pourquoi le patient devait rester au lit...</p>	<p>[...rien compris...]</p> <p>[...mieux compris...]</p>	<p>B02 ; 16-18 : « Par exemple, la cardiologie que j'avais complètement ratée, où je n'avais rien compris, » « et j'ai fait mon stage de projet professionnel en cardiologie, et là, j'ai beaucoup mieux compris les traitements, les pathologies, pourquoi le patient devait rester au lit... »</p>	<p>Alternance : Faire pour une meilleure compréhension</p>
<p><b>B Q3 Est ce que vous pourriez me dire ce qui selon vous, vous a permis de comprendre ?</b></p> <p>B R3 Déjà, l'équipe, parce que c'est plus concret. Et il y a le patient en face de nous,... il vient pour une phlébite ou une embolie pulmonaire ; enfin on a le patient en face de nous, on a les signes, ça nous marque, parce que on le voit tout de suite. C'est du concret, on a les bilans, l'électrocardiogramme, enfin les feuilles entre les mains... Le fait de l'avoir sous les yeux, de l'entendre, de le voir, ça nous marque. Enfin, moi, j'assimile mieux quand je vois, ça me marque. Je vois, le module digestif, je l'ai raté aussi, je viens de travailler en digestif, et je vois là, il y a plein de choses que j'ai compris</p>	<p>[...plus concret...]</p> <p>[...le patient...]</p> <p>[...je l'ai raté...]</p> <p>[...j'ai compris...]</p>	<p>B03 ; 21-25 : « Déjà, l'équipe, parce que c'est plus concret. » « Et il y a le patient en face de nous,... il vient pour une phlébite ou une embolie pulmonaire ; enfin on a le patient en face de nous, on a les signes, ça nous marque, parce que on le voit tout de suite. C'est du concret, on a les bilans, l'électrocardiogramme, enfin les feuilles entre les mains... Le fait de l'avoir sous les yeux, de l'entendre, de le voir, ça nous marque. »</p> <p>B03 ; 26-27 : « Je vois, le module digestif, je l'ai raté aussi, je viens de travailler en digestif, » « et je vois là, il y a plein de choses que j'ai compris.. »</p>	<p>Alternance : Concret</p> <p>Alternance: Faire pour une meilleure compréhension</p>
<p><b>B Q4 Diriez-vous qu'elles ont pris du sens ?</b></p> <p>B R4 Ah, oui, ça prend beaucoup de sens, je comprends mieux, je comprends mieux... les cours, pourquoi on a fait ça, certains cours qu'on a eus où je ne voyais pas du tout l'intérêt, et là, j'ai vu vraiment,... c'est flagrant. Il y a une pathologie et je vois bien le trajet qu'il faut faire avec le patient... avec le patient en face de nous c'est du concret. Au moins on peut voir,... c'est pas comme sur une copie, il y a</p>	<p>[...je comprend mieux...]</p> <p>[...je vois bien...]</p>	<p>B04 ; 29-32 : « Ah, oui, ça prend beaucoup de sens, je comprends mieux, je comprends mieux... les cours, pourquoi on a fait ça, certains cours qu'on a eus » « où je ne voyais pas du tout l'intérêt, et là, j'ai vu vraiment,... c'est flagrant. Il y a une pathologie et je vois bien le trajet qu'il faut faire avec le patient.. »</p> <p>B04 ; 32-33 : « avec le patient en face de nous c'est</p>	<p>Alternance : Faire pour une meilleure compréhension</p> <p>Alternance : Concret</p>



quelqu'un en face de vous.	[...concret...]	du concret. Au moins on peut voir,... c'est pas comme sur une copie, il y a quelqu'un en face de vous. »	
<b>B Q5 Qu'est ce qui pour vous définit l'alternance ?</b> B R5 Oui, c'est d'avoir du concret, ça permet de mieux comprendre les cours qu'on a eus, de faire le lien.	[...concret...] [...mieux comprendre...]	B05 ; 35-36 : « oui, c'est d'avoir du concret, » « ça permet de mieux comprendre les cours qu'on a eus, de faire le lien. »	Alternance : Concret
<b>B Q6 Bien, je souhaiterais aborder avec vous maintenant la notion d'accompagnement. Je voudrais qu'on parle de l'accompagnement des travaux de sciences humaines de 1<sup>ère</sup> année et... des travaux de fin d'études de 3<sup>ème</sup> année... J'aimerais que vous me décriviez les méthodes d'accompagnement que vous avez eu en 1<sup>ère</sup> et en 3<sup>ème</sup> année, ce qui vous a été proposé, comment on a procédé</b> B R6 Déjà, en première année, j'ai trouvé que c'était peut-être pas forcément ce qu'on attendait... On était accompagné par une universitaire, Mme D. C'était intéressant, elle nous mettait sur des pistes de lecture, mais il n'y avait pas d'accompagnement, enfin pas beaucoup d'accompagnement régulier en tête à tête, pour vraiment voir le chemin qu'on allait faire dans notre travail. C'était beaucoup par internet, et ..quand on n'a pas la personne en face, je trouve qu'on peut moins parler, il y a des choses qui nous viennent moins à l'idée, les choses sont moins révélatrices et concrètes. J'ai trouvé que ça m'avait manqué,... moins de communication,... moins de suivi. On expliquait nos situations en petit groupe aussi, ça m'a servi, parce que... dans chaque groupe, les situations abordaient des thèmes communs. Alors, les situations des autres m'ont aidée, ça m'a montré des choses dans ma situation que je n'avais pas	[...intéressant...] [...accompagnement en tête à tête...] [...internet...] [...on peut moins parler...] [...moins de communication...] [...petit groupe...] [...m'ont aidé...] [...comprendre...]	B06 ; 42-45 : « On était accompagné par une universitaire, Mme D. C'était intéressant, elle nous mettait sur des pistes de lecture, » B06 ; 45-47 : « mais il n'y avait pas d'accompagnement, enfin pas beaucoup d'accompagnement régulier en tête à tête, pour vraiment voir le chemin qu'on allait faire dans notre travail. » B06 ; 47 -50 : « C'était beaucoup par internet, » « et ..quand on n'a pas la personne en face, je trouve qu'on peut moins parler, il y a des choses qui nous viennent moins à l'idée, les choses sont moins révélatrices et concrètes. » « J'ai trouvé que ça m'avait manqué,... moins de communication,... moins de suivi. » B06 ; 50-54 : « On expliquait nos situations en petit groupe aussi, ça m'a servi, » « parce que... dans chaque groupe, les situations abordaient des thèmes communs. Alors, les situations des autres m'ont aidée, ça m'a montré des choses dans ma situation que je n'avais pas vu, » « ça m'a permis de comprendre le comportement que j'avais eu, »	L'accompagnement méthodologique : conseils de lecture L'accompagnement humain et ses modalités : par des entretiens duels L'accompagnement humain es ses modalités : pilotage par internet accompagnement humain et ses modalités : par des sous groupes



		renvoie à ce que l'on a écrit, et ça nous permet de mieux comprendre. »	
<b>B Q11 Et,... ensuite comment cela se passe</b> B R11 Après ce sont des rendez-vous individuels avec deux formateurs et là, moi, c'est vraiment ce que j'ai trouvé de mieux. C'est un entretien où on est vraiment... penché sur la situation, penché sur la réflexion et j'ai trouvé que les formateurs avec lesquels j'ai fait le suivi m'ont beaucoup éclairée... Je posais une question, on me répondait, je demandais si il fallait que j'aïlle par là, enfin ... ou différentes pistes, et on m'a vraiment dit, il faut que tu te mettes plus en réflexion sur tes sentiments, sur comment ça s'est passé, enfin... j'ai trouvé la guidance des entretiens individuels avec deux personnes, deux adultes d'expérience aussi, permet de s'y plonger vraiment, de... oui vraiment, décortiquer...	[...rendez-vous individuels...]	B11 ; 80-83 : « Après ce sont des rendez-vous individuels avec deux formateurs » « et là, moi, c'est vraiment ce que j'ai trouvé de mieux. C'est un entretien où on est vraiment... penché sur la situation, penché sur la réflexion » « et j'ai trouvé que les formateurs avec lesquels j'ai fait le suivi m'ont beaucoup éclairée... »	L'accompagnement humain et ses modalités : par des entretiens duels
	[...trouvé de mieux...]		
	[...beaucoup éclairée...]		
	[...comment ça s'est passé...]	B11 ; 84-85 : « il faut que tu te mettes plus en réflexion sur tes sentiments, sur comment ça s'est passé, »	L'accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir des données
	[...entretiens individuels...] [...de décortiquer...]	B11 ; 85-87 : « j'ai trouvé la guidance des entretiens individuels avec deux personnes, deux adultes d'expérience » « aussi, permet de s'y plonger vraiment, de... oui vraiment, décortiquer... »	L'accompagnement humain et ses modalités : par des entretiens duels

<p><b>B Q12 Vous aviez donc, à écrire cette situation dans un premier temps, pour qu'elle soit validée par l'équipe ? et ensuite, vous aviez à procéder à l'analyse de la situation. Est ce que vous pouvez me décrire comment vous avez procédé pour l'analyse ?</b></p> <p>B R12 Au début, j'avais pas fait d'analyse, enfin... je sais que la plupart des personnes dans mon groupe, avaient fait sous forme d'un tableau, comme on avait fait en première année, justement en mettant la situation, les différents acteurs, ... dans différentes colonnes...</p>	<p>[...pas fait d'analyse...]</p> <p>[...tableau...différentes colonnes...]</p>	<p>B12 ; 88-93 : « Au début, j'avais pas fait d'analyse, »</p> <p>« enfin... je sais que la plupart des personnes dans mon groupe, avaient fait sous forme d'un tableau, comme on avait fait en première année, justement en mettant la situation, les différents acteurs, ... dans différentes colonnes.. ».</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>
<p><b>B Q13 Vous rappelez-vous ce qu'il y avait dans ces différentes colonnes ?</b></p> <p>B R13 Il y en avait une, c'était la chronologie de la situation, il y avait les acteurs, euh... le principal et les secondaires, les ressentis, les miens... c'est à dire ceux de l'élève qui vit la situation, ce que les personnes ont dit, y avait des phrases directes, les faits et les mots clés. Les mots clés vraiment qui ressortaient, une fois que j'avais bien vu les différents acteurs, les faits, les différents ressentis... Il y avait vraiment des mots qui regroupaient tout...</p>	<p>[...chronologie...acteurs...ressentis...phrases...faits...mots clés...]</p> <p>[...mots clés...]</p>	<p>B13 ; 95-9 : « Il y en avait une, c'était la chronologie de la situation, il y avait les acteurs, euh... le principal et les secondaires, les ressentis, les miens...c'est à dire ceux de l'élève qui vit la situation, ce que les personnes ont dit, y avait des phrases directes, les faits et les mots clés. »</p> <p>B13 ; 97-99 : « Les mots clés vraiment qui ressortaient, une fois que j'avais bien vu les différents acteurs, les faits, les différents ressentis... Il y avait vraiment des mots qui regroupaient tout... »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>

<p><b>B Q14 Vous disiez que dans un premier temps, vous n'étiez pas passé par cette étape là ?</b></p> <p>B R14 Non, en fait j'avais rien fait, si je peux dire... En fait, dans ma situation, je voyais déjà qu'il y avait un fil conducteur. Pour moi c'était clair,... ; il y avait un fait de la patiente, moi, c'était une situation avec une patiente qui était en fin de vie, elle faisait quelque chose, elle ne parlait pas, elle faisait un acte, moi, je lui répondais par le toucher. En fait, chaque fois, il y avait une réponse l'une à l'autre. En fait, j'ai commencé à aller vers le thème de la douleur, parce que je pensais qu'il n'y avait que ça qui ressortait de ma situation et c'est en faisant un tableau, en voyant qu'il y avait elle, de toute façon on était que deux actrices, il y avait elle en actrice principale et moi, en voyant les actes qui avaient été faits, de toute façon il n'y avait eu aucune parole, les ressentis, les mots clés, ça m'a permis de voir que le fil conducteur, c'était la réponse l'une à l'autre en fait... C'était pas du tout le fait que je lui ai fait mal et la douleur qui primaient, mais... grâce au tableau, ça m'a permis de voir que c'était la réponse avec le toucher, qu'il n'y avait pas que la douleur dans cette situation qui primait, c'était avant tout le contact que j'avais avec cette personne.</p>	<p>[...en faisant un tableau...]</p> <p>[...fil conducteur...]</p> <p>[....grâce au tableau...]</p>	<p>B14 ; 102-114 : « et c'est en faisant un tableau, en voyant qu'il y avait elle, de toute façon on était que deux actrices, il y avait elle en actrice principale et moi, en voyant les actes qui avaient été faits, de toute façon il n'y avait eu aucune parole, les ressentis, les mots clés, »</p> <p>« ça m'a permis de voir que le fil conducteur, c'était la réponse l'une à l'autre en fait... » [.....]</p> <p>« grâce au tableau, ça m'a permis de voir que c'était la réponse avec le toucher, qu'il n'y avait pas que la douleur dans cette situation qui primait, c'était avant tout le contact que j'avais avec cette personne. »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>
<p><b>B Q15 Ce tableau, que vous a-t-il permis ?...</b></p> <p>B R15 Il m'a permis en détaillant ... ce qui est bien avec ce tableau, c'est qu'avec les colonnes, on a toute la situation... moi, je préfère voir les choses sur du papier avec des couleurs et le fait de voir des mots comme ça, des mots, des vagues qui se sont faits, je me suis rendue compte, en fait à chaque fois...</p>	<p>[...en détaillant...]</p> <p>[...colonnes, on a toute la situation...]</p> <p>[...voir les choses sur du papier...]</p>	<p>B15 ; 116-119 : « Il m'a permis en détaillant ... »</p> <p>« c'est qu'avec les colonnes, on a toute la situation... »</p> <p>« moi, je préfère voir les choses sur du papier avec des couleurs et le fait de voir des mots comme ça, des mots, des vagues qui se sont faits, je me suis rendue compte, en fait à chaque fois.. »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>

<p><b>B Q16 C'était un outil ... ?</b>  B R16 Oui, et qui m'a aidée, m'a permis de découper mon texte en plusieurs parties et de me rendre compte, en fait, que... ça me saute aux yeux... Pour moi, c'est peut-être pas l'outil principal à avoir, mais il faut le faire. Ça fait partie d'un outil à avoir, pour au moins dégager les choses importantes de la situation. Car moi j'étais vraiment obnubilée par le thème de la douleur, du fait de lui avoir fait mal, j'étais pas assez dans le recul, pas assez objective par rapport à cette situation, et le fait d'avoir mis des mots, là, ça m'a permis d'avancer dans le travail, et de voir le plus important. Je pensais que sans tableau, j'allais pouvoir réussir à travailler sur cette situation, mais en fait pas du tout, je serai partie sur un contexte qui n'était pas le principal...</p>	<p>[...m'a aidé...]  [...sauté aux yeux...]  [...outil...]  [...pas assez dans le recul...]  [...ça m'a permis d'avancer...]  [...faire ressortir le plus important...]</p>	<p>B16 ; 121-130 : « Oui, et qui m'a aidée, m'a permis de découper mon texte en plusieurs parties et de me rendre compte, »  « en fait, que... ça me saute aux yeux... »  « Pour moi, c'est peut-être pas l'outil principal à avoir, mais il faut le faire. Ça fait partie d'un outil à avoir, pour au moins dégager les choses importantes de la situation. » [...]  « j'étais pas assez dans le recul, pas assez objective par rapport à cette situation, »  « et le fait d'avoir mis des mots, là, ça m'a permis d'avancer dans le travail, et de voir le plus important. » [...]  « En fait le tableau, il m'a permis d'analyser, et d'en faire ressortir le plus important.. ».</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>
<p><b>B Q17 En 3<sup>ème</sup> année, on vous avait présenté la méthode des « pourquoi » lors des guidances,... pourquoi le choix de cette situation, pourquoi ces dires... Pouvez-vous me parler de cette méthode des « pourquoi » ?</b>  B R17 Grâce à ce tableau, c'est là, ensuite qu'on peut se rendre compte pourquoi on a pris cette situation et si on peut encore la garder,... s'il y a matière à travailler. La méthode des « pourquoi »,... pourquoi cette situation, on répond, et ainsi de suite, et je trouve que la question du pourquoi, inconsciemment, on choisit notre réponse, alors</p>	<p>[...pourquoi on a pris cette situation...]  [...matière à travailler...]  [...on répond...]  [...on choisit notre réponse...]</p>	<p>B17 ; 134-135 : « Grâce à ce tableau, c'est là, ensuite qu'on peut se rendre compte pourquoi on a pris cette situation »  « et si on peut encore la garder,... s'il y a matière à travailler. »    B17 ; 135-137 : « La méthode des « pourquoi »,... pourquoi cette situation, on répond, »  « et ainsi de suite, et je trouve que la question du pourquoi, inconsciemment, on choisit notre réponse, »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p> <p>Accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode : « les pourquoi »</p>

<p>que le tableau, c'est les faits réels et concrets. C'est à dire qu'inconsciemment on peut pas orienter un acteur en plus, orienter un ressenti en plus, ou même une parole en plus, c'est des faits concrets et réels alors que la liste des « pourquoi », enfin... inconsciemment, on répond, ce qu'on a envie de répondre nous,... on répond...</p>	<p>[...tableau, ...faits réels et concrets...]</p> <p>[...on peut pas orienter...]</p>	<p>B17 ; 137-140 : « alors que le tableau, c'est les faits réels et concrets. »</p> <p>« C'est à dire qu'inconsciemment on peut pas orienter un acteur en plus, orienter un ressenti en plus, ou même une parole en plus, c'est des faits concrets et réels »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>
	<p>[...inconsciemment, on répond ce qu'on a envie de répondre...]</p>	<p>B17 ; 140-141 : alors que la liste des « pourquoi », enfin... inconsciemment, on répond, ce qu'on a envie de répondre nous,... on répond...</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode : « les pourquoi »</p>
<p><b>B Q18 Diriez-vous que ça vous oriente ?</b>  B R18 Oui, c'est ça, ça oriente vers là où on veut. Parce que moi, je me suis posée les questions du « pourquoi », et j'arrivais toujours au thème de la douleur, toujours au thème de la douleur, que j'ai fait mal à cette patiente, pourquoi je lui ai fait mal, parce que j'ai fait un soin, et pourquoi j'ai fait ce soin, et bien parce qu'il était prescrit et que je devais le faire. Pourquoi j'ai continué, parce qu'il fallait que je fasse le soin, je lui faisais mal, pourquoi, enfin... et inconsciemment, je retournais toujours au thème de la douleur, et en fait je me suis rendue compte que c'était le thème que je voulais traiter et forcément mes questions allaient rejoindre le thème que je voulais choisir moi. Alors qu'avec le tableau, en le lisant devant le groupe entier avec les deux formateurs, ça m'a permis... C'est vrai, qu'il y a eu un jour, où ça m'a déstabilisé, justement le jour où je me suis rendue compte que moi, je voyais la douleur, et le soin technique, et que tous les autres ne voyaient pas la même chose, que moi, mais la relation que j'avais eu avec la patiente. Et c'est le tableau qui m'a permis de voir, par la</p>	<p>[...ça oriente...]</p> <p>[...posée la question du pourquoi...]</p> <p>[...au thème de la douleur...]</p> <p>[...inconsciemment,...thème de la douleur...]</p> <p>[...thème que je voulais traiter...]</p> <p>[...mes questions allaient rejoindre le thème...]</p>	<p>B18 ; 143-150 : « oui, c'est ça, ça oriente vers là où on veut. »</p> <p>« Parce que moi, je me suis posée les questions du « pourquoi », »</p> <p>« et j'arrivais toujours au thème de la douleur, toujours au thème de la douleur, que j'ai fait mal à cette patiente, pourquoi je lui ai fait mal, parce que j'ai fait un soin, et pourquoi j'ai fait ce soin, et bien parce qu'il était prescrit et que je devais le faire. Pourquoi j'ai continué, parce qu'il fallait que je fasse le soin, je lui faisais mal, pourquoi, enfin.. »</p> <p>« . et inconsciemment, je retournais toujours au thème de la douleur, »</p> <p>« et en fait je me suis rendue compte que c'était le thème que je voulais traiter »</p> <p>« et forcément mes questions allaient rejoindre le thème que je voulais choisir moi. »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »</p>
	<p>[...le tableau en le lisant devant</p>	<p>B18 ; 150-154 : « Alors qu'avec le tableau, en le lisant devant le groupe entier avec les deux</p>	<p>accompagnement humain et ses</p>

<p>suite, on m'a proposé d'analyser beaucoup plus mon tableau, de pointer le plus important, d'y mettre des couleurs si ça pouvait m'aider, et vraiment, oui, je trouve avec le tableau, on peut pas mentir. On peut pas mentir, on peut pas orienter nos réponses, c'est du concret et du réel, alors que le pourquoi, c'est une réponse libre, en fait, on répond,... ce qu'on a un peu envie de répondre pour pouvoir répondre au 2<sup>ème</sup> « pourquoi ». La réponse qu'on donne, c'est celle qu'on a envie d'entendre ou on a envie de nous entendre dire ça. Ah, cette réponse que j'ai envie de donner, elle va m'aider pour la 2<sup>ème</sup> question des « pourquoi ». Alors, je vais la mettre, mais je trouve que ce n'est pas objectif, pas du tout objectif. Moi, je m'étais arrêtée avec les pourquoi, ça me menait en rond, et je n'arrivais pas à sortir de ce rond... interminable, pleins de questions du « pourquoi », mais jamais du concret. Ce tableau, il est simple, mais révélateur, il est essentiel pour l'analyse. Je dirais que c'est l'outil qui au moins nous ouvre le plus les yeux.</p>	<p>le groupe..] [...m'a déstabilisé...]</p> <p>[...tous les autres na voyaient pas la même chose...]</p> <p>[...la relation que j'avais eu...]</p>	<p>formateurs, ça m'a permis.. » « . C'est vrai, qu'il y a eu un jour, où ça m'a déstabilisé, » « justement le jour où je me suis rendue compte que moi, je voyais la douleur, et le soin technique, et que tous les autres ne voyaient pas la même chose, que moi, » « mais la relation que j'avais eu avec la patiente. »</p>	<p>modalités : par les sous-groupes</p>
	<p>[...analyser beaucoup plus mon tableau...] [...si ça pouvait m'aider...]</p> <p>[...on peut pas mentir,...orienter nos réponses, c'est du concret..]</p>	<p>B18 ; 154-158 : Et c'est le tableau qui m'a permis de voir, par la suite, on m'a proposé d'analyser beaucoup plus mon tableau, de pointer le plus important, d'y mettre des couleurs « si ça pouvait m'aider, » « et vraiment, oui, je trouve avec le tableau, on peut pas mentir. On peut pas mentir, on peut pas orienter nos réponses, c'est du concret et du réel, »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>
	<p>[...ce qu'on a un peu envie de répondre...]</p> <p>[...ou on a envie de nous entendre d [...cette réponse que j'ai envie de donner,...]</p> <p>[...ça me menait en rond,...]</p> <p>[... mais jamais du concret....]</p>	<p>B18 ; 158-165 : « alors que le pourquoi, c'est une réponse libre, on en fait, on répond,... ce qu'on a un peu envie de répondre pour pouvoir répondre au 2<sup>ème</sup> « pourquoi ». La réponse qu'on donne, c'est celle qu'on a envie d'entendre » « ou on a envie de nous entendre dire ça. » « Ah, cette réponse que j'ai envie de donner, elle va m'aider pour la 2<sup>ème</sup> question des « pourquoi ». Alors, je vais la mettre, mais je trouve que ce n'est pas objectif, pas du tout objectif. » « Moi, je m'étais arrêtée avec les pourquoi, ça me menait en rond, et je n'arrivais pas à sortir de ce rond... interminable, pleins de questions du « pourquoi »,</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse</p>



		« mais jamais du concret. »	
	[...révéléateur...]	B18 ; 165-166 : « Ce tableau, il est simple, mais révélateur, il est essentiel pour l'analyse. Je dirais que c'est l'outil qui au moins nous ouvre le plus les yeux. »	Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
<b>B Q20 Vous avez déjà un peu répondu, sur le fait d'être accompagnée par des personnes qui viennent de champs disciplinaires différents, en 1<sup>ère</sup> année, par des universitaires des sciences de l'éducation, en 3<sup>ème</sup> année, par des formateurs infirmiers, je voulais savoir si de votre point de vue, cela avait une incidence sur l'accompagnement et de quel type ?</b>	[...très intéressante et enrichissante, ...] [...à parler de grands débats, de grands auteurs,...]	B20 ; 179-181 : « Oui, je trouve que l'enseignant d'université, je ne remets pas en cause ses capacités, elle est très intéressante et enrichissante, » « mais c'est plus sur le côté université ... à parler de grands débats, de grands auteurs, »	L'accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure
B R20 Oui, je trouve que l'enseignant d'université, je ne remets pas en cause ses capacités, elle est très intéressante et enrichissante, mais c'est plus sur le côté université ... à parler de grands débats, de grands auteurs, alors qu'en 3 <sup>ème</sup> année, on travaille avec des gens qui sont passés dans le milieu hospitalier, qui ont ce diplôme d'infirmier et d'infirmière... et là c'est plus concret. Il y a déjà l'expérience, elles ressentent aussi ce qu'on explique, en général, on a tous vécu pas une situation similaire, mais au moins un contexte qui s'est approché, et le fait de discuter avec des professionnels infirmiers alors que c'est notre métier qu'on va faire quelques mois plus tard,... moi ça m'a permis de me projeter, et donc d'essayer de mieux travailler cette situation, pour éviter qu'elle revienne, qu'elle se reproduise, ... j'ai plus apprécié que de quelqu'un qui était de l'université qui était plus dans les livres, trop loin de mon domaine... je ne sais pas comment dire... plus dans la littérature et moins dans le concret. Enfin, je sais pas si...	[...des gens qui sont passés dans le milieu hospitalier,...] [...c'est plus concret. ...] [...ça m'a permis de me projeter,...] [... mieux travailler cette situation...]	B20 ; 181-187 : « alors qu'en 3 <sup>ème</sup> année, on travaille avec des gens qui sont passés dans le milieu hospitalier, qui ont ce diplôme d'infirmier et d'infirmière... » « et là c'est plus concret. Il y a déjà l'expérience, elles ressentent aussi ce qu'on explique, en général, on a tous vécu pas une situation similaire, mais au moins un contexte qui s'est approché, » « et le fait de discuter avec des professionnels infirmiers alors que c'est notre métier qu'on va faire quelques mois plus tard,.. moi ça m'a permis de me projeter, » « et donc d'essayer de mieux travailler cette situation, pour éviter qu'elle revienne, qu'elle se reproduise, »	L'accompagnement humain et ses modalités : par des formateurs infirmiers
	[... plus dans la littérature et moins dans le concret...]	B20 ; 187-190 : « ...j'ai plus apprécié que de quelqu'un qui était de l'université qui était plus dans les livres, trop loin de mon domaine... je ne sais pas comment dire... plus dans la littérature et moins dans le concret. Enfin, je sais pas si... »	L'accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure

<b>B Q22 D'après vous, cette expérience de 1<sup>ère</sup> année a t elle été utile pour travailler votre situation de 3<sup>ème</sup> année ?</b> B R22 Oui, et déjà aussi, le fait d'avoir des stages en alternance facilite, on arrive pas au bout de trois ans dans un milieu inconnu, on ne fait pas notre travail de fin d'études dans un milieu inconnu, on a quand même fait la moitié de notre formation sur le terrain, et vraiment aussi, le fait d'avoir fait un mémoire en 1 <sup>ère</sup> année, nous a déjà apporté les outils à nous servir, le tableau d'analyse, on le connaissait déjà, on savait comment faire, et ça nous a permis de voir... d'avoir une première approche sur le travail qu'on aurait à faire en 3 <sup>ème</sup> année. Le fait d'être en alternance et d'en faire un en première année, permet de conjuguer les deux en fait, en 3 <sup>ème</sup> année ... pour mieux comprendre...	[...des stages en alternance facilite,...]	B22 ; 211-213 : « Oui, et déjà aussi, le fait d'avoir des stages en alternance facilite, on arrive pas au bout de trois ans dans un milieu inconnu, on ne fait pas notre travail de fin d'études dans un milieu inconnu, on a quand même fait la moitié de notre formation sur le terrain, »	Alternance : Complémentarité école/terrain
	[...on savait comment faire,...]  [... première approche...]	B22 ; 213-217 : « et vraiment aussi, le fait d'avoir fait un mémoire en 1 <sup>ère</sup> année, nous a déjà apporté les outils à nous servir, le tableau d'analyse, on le connaissait déjà, on savait comment faire, » « et ça nous a permis de voir... d'avoir une première approche sur le travail qu'on aurait à faire en 3 <sup>ème</sup> année. »	Accompagnement méthodologique : utilité d'un outil d'analyse
	[...pour mieux comprendre..]	B22 ; 217-218 : « Le fait d'être en alternance et d'en faire un en première année, permet de conjuguer les deux en fait, en 3 <sup>ème</sup> année ... pour mieux comprendre.. ».	Alternance : Faire pour une meilleure compréhension
<b>B Q24 Quel intérêt y verriez-vous ?</b> B R24 Déjà de voir le chemin parcouru, par nous en tant qu'élève, et par rapport à l'année précédente, ou même par rapport au début de l'année de formation, enfin au début de la 2 <sup>ème</sup> année. Ça permettrait de voir déjà comment on s'exprime. Quand je vois l'expression que j'ai prise pour expliquer la situation de 1 <sup>ère</sup> année, ce sont pas du tout les mots que j'aurais employés aujourd'hui...	[... voir le chemin parcouru...]	B24 ; 232-236 : « Déjà de voir le chemin parcouru, par nous en tant qu'élève, et par rapport à l'année précédente, ou même par rapport au début de l'année de formation, enfin au début de la 2 <sup>ème</sup> année. »	La place de l'écrit dans le dispositif. Rendre compte d'une continuité de la formation
	[...comment on s'exprime...]  [... l'expression que j'ai prise pour expliquer la situation...]	B24 ; 230-232 : « Ça permettrait de voir déjà comment on s'exprime. » « Quand je vois l'expression que j'ai prise pour expliquer la situation de 1 <sup>ère</sup> année, ce sont pas du tout les mots que j'aurais employés aujourd'hui... »	La place de l'écrit dans le dispositif : Intérêt de l'écriture

<p><b>B Q25 Ce serait un entraînement pour apprendre à s'exprimer ?</b></p> <p>B R25 Oui, pour écrire, pour mieux formuler, avec les mots qu'on voudrait vraiment mettre dessus, avec une expérience qui est un peu plus grande que celle de 1<sup>ère</sup> année, oui, ça permettrait, de vraiment voir le chemin, voir l'évolution de la formation, l'évolution aussi sur les milieux de stage.</p>	<p>[...voir le chemin,...]</p>	<p>B25 ; 234-237 : « Oui, pour écrire, pour mieux formuler, avec les mots qu'on voudrait vraiment mettre dessus, avec une expérience qui est un peu plus grande que celle de 1<sup>ère</sup> année, oui, ça permettrait, de vraiment voir le chemin, voir l'évolution de la formation, l'évolution aussi sur les milieux de stage. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif. Rendre compte d'une continuité de la formation</p>
<p><b>B Q27 Vous dites que cela permettrait d'apprendre à mieux écrire, à préciser son idée, à voir comment vous évoluez ?</b></p> <p>B R27 Et, avoir un fil conducteur au cours des trois années aussi. Je veux dire, on a la première année, on choisit une situation, on travaille dessus, ça permet de voir le bout de chemin qu'on a fait en 1<sup>ère</sup> année. Après d'en faire en 2<sup>ème</sup> année, ce serait bien aussi, on choisit une situation qui serait peut-être un peu plus évoluée que la précédente, et ça montrerait le chemin fait en 2<sup>ème</sup> année, parce que justement, on la travaillerait au cours de plusieurs mois, et ça montrerait l'évolution en 2<sup>ème</sup> année, pour après arriver en 3<sup>ème</sup> année.</p>	<p>[...ça montrerait le chemin ...]</p>	<p>B27 ; 246-251 : « ça permet de voir le bout de chemin qu'on a fait en 1<sup>ère</sup> année. Après d'en faire en 2<sup>ème</sup> année, ce serait bien aussi, on choisit une situation qui serait peut-être un peu plus évoluée que la précédente, et ça montrerait le chemin fait en 2<sup>ème</sup> année, parce que justement, on la travaillerait au cours de plusieurs mois, et ça montrerait l'évolution en 2<sup>ème</sup> année, pour après arriver en 3<sup>ème</sup> année. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif. Rendre compte d'une continuité de la formation</p>
<p><b>B Q28 Est ce que vous verriez d'autres intérêts en terme d'apprentissage d'écriture ?</b></p> <p>B R28 Oui, justement qu'on s'entraîne sur plusieurs mois à mettre le plus de choses possibles, dans la situation, intéressantes, que ce soit le plus enrichissant possible pour qu'une personne extérieure qui lit la situation, se croit dans la même pièce que nous à ce moment là, et de savoir les points les plus importants à aborder pour notre travail de fin d'études, de rien oublier, oui, ça permettrait de travailler de manière qu'une personne extérieure s' imagine dans la même pièce que nous au même moment. Ça pourrait faire une</p>	<p>[... qu'on s'entraîne...]</p> <p>[...d'en écrire...]</p> <p>[...on les écrit sans rentrer dans les détails, sans expliquer...]</p>	<p>B28 ; 253-257 : « Oui, justement qu'on s'entraîne sur plusieurs mois à mettre le plus de choses possibles, dans la situation, [...]et de savoir les points les plus importants à aborder pour notre travail de fin d'études, de rien oublier, »</p> <p>B28 ; 260-262 : « c'est vrai qu'en stage en 2<sup>ème</sup> année, on nous demande d'en ramener des situations, souvent d'en écrire une ou deux, » « mais... on les écrit sans rentrer dans les détails, sans expliquer. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE</p> <p>La place de l'écrit dans le dispositif. Intérêt de l'écriture</p>

<p>expérience de plus pour y arriver en 3<sup>ème</sup> année. C'est vrai que ça fait un laps de temps, entre 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> année, qui peut être long, c'est vrai qu'en stage en 2<sup>ème</sup> année, on nous demande d'en ramener des situations, souvent d'en écrire une ou deux, mais... on les écrit sans rentrer dans les détails, sans expliquer.</p>			
<p><b>B Q29 Vous pouvez préciser ?</b>  B R29 Oui, on l'écrit pour pouvoir la raconter devant tout le monde, mais on permet pas aux gens de se projeter dans cette situation, et de s'imaginer comme si ils étaient quelqu'un d'extérieur qui voyait la situation. Elle est pas fouillée, pas enrichie, on n'est pas entrée dans les détails. Oui, ce serait peut-être bien un travail pour voir les points essentiels pour le TFE.</p>	<p>[...pas fouillée, pas enrichie,...]</p>	<p>B29 ; 266-267 : « Elle est pas fouillée, pas enrichie, on n'est pas entrée dans les détails. »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif. Intérêt de l'écriture</p>
<p><b>B Q30 A propos de l'évaluation de ces différents travaux : est ce que vous vous rappelez avoir eu connaissance des critères, aussi bien en 1<sup>ère</sup> qu'en 3<sup>ème</sup> année, et à quel moment en avez-vous eu connaissance ?</b>  B R30 En 1<sup>ère</sup> année, oui, je me souviens qu'on les a eus, mais, ah, oui, ça nous a tous un peu frappé, pour nous, c'était trop tard. Mme D. nous expliquait... nous expliquait la démarche à suivre, comment il fallait faire, mais nous, qui venions juste d'arriver dans la formation et ayant une expérience minime, on voyait pas vraiment où elle voulait arriver, on voyait vraiment pas, on avait peut-être besoin de plans, de critères précis, et je trouve qu'on nous a expliqué un peu trop tard. On était peut-être une formation qui avait besoin de plus d'explications, de choses précises, vraiment d'un plan. Et, ça, ça nous a peut-être handicapé pour bien construire notre travail, de ne pas avoir de points précis...</p>	<p>[...on les a eus,...]</p>	<p>B30 ; 272 : « En 1<sup>ère</sup> année, oui, je me souviens qu'on les a eus, »</p>	<p>L'évaluation La connaissance des critères et des consignes</p>
	<p>[...trop tard...]  [... expliquait la démarche...]  [...on voyait pas vraiment où elle voulait arriver,...]  [... a expliqué un peu trop tard. ...]  [... a peut-être handicapé...]</p>	<p>B30 ; 273-279 : « pour nous, c'était trop tard. »  « Mme D. nous expliquait... nous expliquait la démarche à suivre, comment il fallait faire, »  mais nous, qui venions juste d'arriver dans la formation et ayant une expérience minime, on voyait pas vraiment où elle voulait arriver, on voyait vraiment pas, on avait peut-être besoin de plans, de critères précis, »  « et je trouve qu'on nous a expliqué un peu trop tard. On était peut-être une formation qui avait besoin de plus d'explications, de choses précises, vraiment d'un plan. »  « Et, ça, ça nous a peut-être handicapé pour bien</p>	<p>L'évaluation La compréhension des critères et des consignes</p>

		construire notre travail, de ne pas avoir de points précis... »	
--	--	---	--

<b>B Q32 Quand ?</b> B R32 A la présentation du travail, courant octobre. C'est vrai, que si les deux avaient été conjugués en même temps, on aurait peut-être évolué plus dans notre travail. Après, on peut toujours rajouter des si...	[...A la présentation du travail, ...]	B32 ; 284 : « A la présentation du travail, courant octobre. »	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes
<b>B Q33 Et, en 3<sup>ème</sup> année, à quel moment avez-vous eu la présentation des critères ?</b> B R33 Dès le début de la 3 <sup>ème</sup> année, dès qu'on nous a dit qu'il fallait trouver une situation pendant le stage, on les a eu tout de suite	[... Dès le début...]	B33 ; 288-289 : « Dès le début de la 3 <sup>ème</sup> année, dès qu'on nous a dit qu'il fallait trouver une situation pendant le stage, on les a eu tout de suite »	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes
<b>B Q34 Est ce que l'on vous a reparlé de ces critères au cours de l'année et à quel moment ?</b> B R34 Régulièrement, on nous en a reparlé, parce que justement, on n'avait pas des cours mais on avait des tranches horaires dans notre planning où on pouvait se permettre de poser des questions, de clarifier des choses et on nous répondait bien, c'était toujours la même promotion, on pouvait plus nous expliquer précisément les choses et les critères.	[...Régulièrement, on nous en a reparlé,...]	B34 ; 292-295 : « Régulièrement, on nous en a reparlé, parce que justement, on n'avait pas des cours mais on avait des tranches horaires dans notre planning où on pouvait se permettre de poser des questions, de clarifier des choses et on nous répondait bien, c'était toujours la même promotion, on pouvait plus nous expliquer précisément les choses et les critères. »	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes
<b>B Q36 Pourriez-vous m'expliquer ce que vous, vous avez compris des critères de l'évaluation de ce travail de fin d'études ? ce qui était attendu ?</b> B R36 Les critères principaux déjà, c'étaient sur une situation qu'on avait vécue, mais qu'on avait vraiment vécue en tant qu'acteur principal. C'est pas l'infirmière qui fait l'acte, c'est vraiment nous, en tant que stagiaire. Il fallait vraiment qu'on soit l'acteur principal, qu'on ait vraiment vécu la situation, que cette situation soit claire, qu'elle se passe vraiment dans le système de soins, avec un patient, une personne de l'équipe soignante, que ce soit précis, qu'on	[... situation qu'on avait vécue[...] en tant qu'acteur principal....]	B36 ; 301-305 : « Les critères principaux déjà, c'étaient sur une situation qu'on avait vécue, mais qu'on avait vraiment vécue en tant qu'acteur principal. C'est pas l'infirmière qui fait l'acte, c'est vraiment nous, en tant que stagiaire. Il fallait vraiment qu'on soit l'acteur principal, qu'on ait vraiment vécu la situation, que cette situation soit claire, qu'elle se passe vraiment dans le système de soins, avec un patient, une personne de l'équipe soignante, »  B36 ; 305-306 : « que ce soit précis, qu'on ait une	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes   L'évaluation La

ait une date, qu'on sache où on était par rapport au stage, au début ou à la fin, on l'aurait pas vécu de la même manière, qu'on sache les circonstances de cette journée, si il y a eu des facteurs qui ont influencé cette journée, un manque de personnel par exemple, quel(s) acteur(s) étai(net) là en plus de nous, qu'est ce qui nous a amené à faire... enfin pleins de petits moments précis, qui permettent à une personne qui lit notre situation, de vraiment savoir pourquoi on est arrivé à ce moment là. Il y avait ça, il y avait de bien expliquer aussi avec des mots, des mots qu'on a appris pendant ces trois ans, des mots médicaux, des mots qui se rapportent à notre métier, donc d'essayer de mettre des mots, pas scientifiques, mais...	[...e ce soit précis,...]	date, qu'on sache où on était par rapport au stage, au début ou à la fin, »	connaissance des critères et des consignes
	[...des facteurs qui ont influencé cette journée,...]	B36 ; 307-308 : « si il y a eu des facteurs qui ont influencé cette journée, »	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes
	[...pleins de petits moments précis,...]	B36 ; 309-311 : « enfin pleins de petits moments précis, qui permettent à une personne qui lit notre situation, de vraiment savoir pourquoi on est arrivé à ce moment là. »	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes
	[...il y avait de bien expliquer...]	B36 ; 311-314 : « Il y avait ça, il y avait de bien expliquer aussi avec des mots, des mots qu'on a appris pendant ces trois ans, des mots médicaux, des mots qui se rapportent à notre métier, donc d'essayer de mettre des mots, pas scientifiques, mais... »	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes
<b>B Q37 Professionnels : est ce ça ?</b> B R37 Oui, tout à fait, c'est ça, un peu plus « professionnels » , sur ce qu'on avait fait, ce qu'on avait vu, pour justement avoir cette réflexion sur notre pratique professionnelle plus tard. Sinon, après, il y avait l'écrit avec le vocabulaire professionnel, et on nous avait demandé aussi de nous accompagner de livres, qui se référaient à notre thème que l'on avait choisi. Voilà, c'était vraiment ce qui,... c'était l'écriture, qui devait être le plus important, parce que il ne fallait pas oublié de détails, l'aide extérieure, que ce soit par les livres, les périodiques, même par les gens qui nous entouraient, enfin que ce soit vraiment une situation qu'on ait vécue. Ce sont les points les plus importants.	[... un peu plus « professionnels » ,...] [...avoir cette réflexion sur notre pratique professionnelle plus tard...] [...l'écrit avec le vocabulaire professionnel, ...]	B37 ; 316-318 : « tout à fait, c'est ça, un peu plus « professionnels » , sur ce qu'on avait fait, ce qu'on avait vu, » « pour justement avoir cette réflexion sur notre pratique professionnelle plus tard. » « Sinon, après, il y avait l'écrit avec le vocabulaire professionnel, »	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes
	[...nous accompagner de livres, ...]	B37 ; 318-320 : « et on nous avait demandé aussi de nous accompagner de livres, qui se référaient à notre thème que l'on avait choisi. »	L'accompagnement méthodologique : les conseils de lecture
	[....l'écriture,...] [...pas oublié de détails,...]	B37 ; 320-321 : «c'était l'écriture, qui devait être le plus important, » « parce que il ne fallait pas oublié de détails, »	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes

	[...l'aide extérieure,...]	B37 ; 321-322 : « l'aide extérieure, que ce soit par les livres, les périodiques, même par les gens qui nous entouraient, »	L'accompagnement méthodologique : les conseils de lecture
	[...une situation qu'on ait vécue....]	B37 ; 322-323 : « enfin que ce soit vraiment une situation qu'on ait vécue. Ce sont les points les plus importants. »	L'évaluation La connaissance des critères et des consignes
<b>B Q38 C'est donc ce que vous aviez compris des critères attendus. Et votre ressenti de l'évaluation au moment de la soutenance, pouvez-vous m'en parler ?</b> B R38 Après ou avant ? Avant, j'avais un petit peu peur de parler de ma situation, même si je l'avais beaucoup travaillé avec les formateurs et les camarades de promotion, j'avais peur d'en parler, parce que il y avait encore certaines choses... j'avais peur de trop m'emballer, ou de trop m'impliquer dans mes explications. Et c'est vrai que la soutenance, s'est très bien passée, j'ai parlé peut-être plus qu'il ne fallait, et c'est vrai que ce que j'ai exprimé au fond de moi, que j'ai ressenti, comme quoi, je m'étais trop investie, ou je voulais peut-être trop sauver l'image de certains patients, enfin... mais il y a vraiment eu un échange avec les personnes qui sont venues m'évaluer. Elles aussi ont ressenti la même chose, à la fin de mon explication, elles n'avaient presque pas de questions à me poser, parce qu'en fait j'avais tout dit. Elles ont apporté le petit point, que je fasse attention quand même. Cette situation, enfin, je l'ai vraiment vécue, au fur et à mesure des guidances, ça me faisait multiplier mes ressentis par dix, je me suis peut-être trop... je ne sais pas comment expliquer cela... par moment je m'implique trop... peut-être, et j'ai peut-être trop envie de tout changer, que tout soit beau... tout soit... (rires) Et c'est vrai que les deux personnes qui m'ont évalué ont vraiment	[...Avant, j'avais un petit peu peur de parler de ma situation...]	B38 ; 325-326 : « Après ou avant ? Avant, j'avais un petit peu peur de parler de ma situation, même si je l'avais beaucoup travaillé avec les formateurs et les camarades de promotion, »	L'évaluation Un temps d'échange constructif, aide à cheminer
	[...la soutenance, s'est très bien passée,...]	B38 ; 328-329 : « Et c'est vrai que la soutenance, s'est très bien passée, j'ai parlé peut-être plus qu'il ne fallait, »	L'évaluation Un temps d'échange constructif, aide à cheminer
	[...un échange...]	B38 ; 331-332 : « enfin... mais il y a vraiment eu un échange avec les personnes qui sont venues m'évaluer. »	L'évaluation Un temps d'échange constructif, aide à cheminer



ressenti la même chose que moi.			
<b>B Q39 Vous voulez dire qu'elles vous ont mise en garde ?</b> B R39 Elles m'ont mise en garde pour certaines situations, à ne pas trop m'investir émotionnelle ment, qu'il y ait justement ces limites, que je fasse attention à moi, à me protéger. Mais vraiment, j'ai été contente de cet entretien, parce que vu ce qu'elles ont ressenti, qui leur a sauté aux yeux, c'est ce que j'ai ressenti, moi, pendant tout le temps que j'ai exposé mon travail. Et, vraiment, elles ont compris comme moi, le sens de mon travail, et elles ont vraiment pointé les choses... ce que moi j'avais pointé. C'est un très bon entretien, très, très bon entretien...	[...contente de cet entretien,...]  [...ont compris comme moi, le sens de mon travail,...]	B39 ; 343-347 : « Mais vraiment, j'ai été contente de cet entretien, parce que vu ce qu'elles ont ressenti, qui leur a sauté aux yeux, c'est ce que j'ai ressenti, moi, pendant tout le temps que j'ai exposé mon travail. » « Et, vraiment, elles ont compris comme moi, le sens de mon travail, et elles ont vraiment pointé les choses... ce que moi j'avais pointé. C'est un très bon entretien, très, très bon entretien... »	L'évaluation Un temps d'échange constructif, aide à cheminer
<b>B Q40 Je voulais, ensuite, vous parler de la pratique réflexive : nous disons qu'elle est au cœur de notre projet de formation, qu'est ce que cela signifie pour vous, comment définissez-vous cette pratique, quelle utilité y voyez-vous ?</b> B R40 Pour moi, c'est se remettre en question sur ce qu'on a fait, euh,... sur nos lieux de stage, moi c'était plus mes lieux de stage, puisque j'étais en formation. Pour moi, c'était vraiment m'interroger, sur ce que je faisais, les attitudes que j'avais, sur,... je ne sais pas si vous le voyez comme ça,... mais toujours me remettre en question, sur ce que j'ai fait, ou ce que j'ai dit, enfin, pour pouvoir évoluer, et soit refaire mieux ce que je n'ai pas su faire à ce moment là, soit si j'ai bien fait, d'aussi comprendre pourquoi, je suis arrivée à faire bien ce soin, ou à bien mener une conversation, pour me permettre d'y arriver d'autres fois. C'est surtout ça, s'interroger sur chaque chose que je fais, sur des choses où j'arrive à mon but, des choses où il y a un échec à la fin, mais comprendre pourquoi, oui, c'est ça, avoir toujours, un	[... se remettre en question ...]  [...m'interroger, ...]  [...me remettre en question,...] [...pour pouvoir évoluer, ...] [...refaire mieux ...] [...si j'ai bien fait, d'aussi comprendre pourquoi,...]	B40 ; 351-353 : « pour moi, c'est se remettre en question sur ce qu'on a fait, euh,... sur nos lieux de stage, moi c'était plus mes lieux de stage, puisque j'étais en formation. » « Pour moi, c'était vraiment m'interroger, sur ce que je faisais, les attitudes que j'avais, sur,... »  B40 ; 354-357 : « mais toujours me remettre en question, sur ce que j'ai fait, ou ce que j'ai dit, » « enfin, pour pouvoir évoluer, » « et soit refaire mieux ce que je n'ai pas su faire à ce moment là, » « soit si j'ai bien fait, d'aussi comprendre pourquoi, je suis arrivée à faire bien ce soin, ou à bien mener une conversation, pour me permettre d'y arriver d'autres fois. »	La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience   La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience

questionnement ?			
<b>B Q41 A quel moment, à quelle occasion dans la formation, avez-vous entendu parler de la pratique réflexive ?</b> B R41 Dès la 1 <sup>ère</sup> année, oui dès la 1 <sup>ère</sup> année où dès le départ on nous a dit, la formation c'est se servir du « pourquoi », cette formation, pendant trois ans, vous allez-vous demander, mais pourquoi, pourquoi j'ai fait ça, pourquoi je n'y suis pas arrivée, pourquoi, je suis là, pourquoi j'ai réussi ce stage, enfin, oui, ... c'est dès la 1 <sup>ère</sup> année, qu'on nous a demandé de nous interroger, justement pour voir ce travail qu'on allait faire jusqu'en fin de formation. On nous en a parlé dès le départ d'avoir toujours ce questionnement, à la tête, présent à l'esprit.	[....pourquoi j'ai fait ça, pourquoi je n'y suis pas arrivée,...]	B41 ; 363-366 : « [...], cette formation, pendant trois ans, vous allez vous demander, mais pourquoi, pourquoi j'ai fait ça, pourquoi je n'y suis pas arrivée, pourquoi, je suis là, pourquoi j'ai réussi ce stage, enfin, oui, ... »	La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
	[... d'avoir toujours ce questionnement,...]	B41 ; 366-369 : « c'est dès la 1 <sup>ère</sup> année, qu'on nous a demandé de nous interroger, justement pour voir ce travail qu'on allait faire jusqu'en fin de formation. On nous en a parlé dès le départ d'avoir toujours ce questionnement, à la tête, présent à l'esprit. »	La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience

<p><b>B Q42 J'allais vous demander, quand avez-vous utilisé la pratique réflexive ?</b></p> <p>B R42 A tous mes stages, car j'ai pas eu des situations faciles à gérer, tout ça, et à chaque fois, je me suis demandée pourquoi, moi, pourquoi, ça m'était arrivé à moi, il y a des choses que j'ai comprises,... parce que je m'investissais un peu trop, et aussi au niveau des évaluations, des évaluations, que ce soit théoriques et pratiques par rapport aux MSP. J'ai eu des échecs, j'ai eu un échec en MSP en 3<sup>ème</sup> année, et tout au long des trois ans, je me suis demandée, pourquoi, parce que mes notes n'étaient pas non plus très hautes pendant mes MSP, et je me suis posée beaucoup de questions, pourquoi j'ai eu cette note là, pourquoi je n'ai pas réussi à faire ce soin là, alors que normalement, je le fais sans aucun souci, pourquoi je n'ai pas suivi l'apport théorique que j'avais, et j'ai oublié cette apport théorique là qui m'a fait échoué mon soin. En fait, tout au long de la formation, on se pose des questions, c'est tout le temps. On se demande toujours, pourquoi on est là, pourquoi on a réussi à entrer dans cette école, pourquoi on a envie d'aller jusqu'au bout. Et, je trouve que c'est important, parce que si un jour, on ne trouve même plus d'explications, on ne se trouve plus d'explications sur pourquoi on est entré dans cette école et pourquoi on est là, c'est qu'il y a un malaise quelque part et qu'on n'a plus rien à faire, enfin,... il y a un malaise quelque part.</p>	<p>[...je me suis demandée pourquoi, moi,...] [...e m'investissais un peu trop...]  [...J'ai eu des échecs, ...]  [... je n'ai pas réussi ...]  [...je n'ai pas suivi l'apport théorique ...]  [...j'ai oublié cette apport théorique ...]</p>	<p>B42 ; 371-380 : « A tous mes stages, car j'ai pas eu des situations faciles à gérer, tout ça, et à chaque fois, je me suis demandée pourquoi, moi, pourquoi, ça m'était arrivé à moi, il y a des choses que j'ai comprises,... » « parce que je m'investissais un peu trop, » « et aussi au niveau des évaluations, des évaluations, que ce soit théoriques et pratiques par rapport aux MSP. J'ai eu des échecs, j'ai eu un échec en MSP en 3<sup>ème</sup> année, et tout au long des trois ans, » « parce que mes notes n'étaient pas non plus très hautes pendant mes MSP, et je me suis posée beaucoup de questions, pourquoi j'ai eu cette note là, pourquoi je n'ai pas réussi à faire ce soin là, » « alors que normalement, je le fais sans aucun souci, pourquoi je n'ai pas suivi l'apport théorique que j'avais, » « et j'ai oublié cette apport théorique là qui m'a fait échoué mon soin. »</p>	<p>La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>
--	--	--	---

<p><b>B Q44 Le dispositif de formation tel qu'il est conçu, vous a-t-il permis d'avoir des temps de réflexion sur la pratique ? Pouvez-vous m'en parler, me les décrire éventuellement ?</b></p> <p>B R44 Tout au long des trois années, on a eu un entretien avec une personne extérieure à l'I.F.S.I., qui nous prenait par groupe, la promotion était divisée en trois, on était un groupe de 11, et on avait environ 1h15 à 1h30, pour expliquer chacun le stage. A chaque fin de stage, en fait, on avait ces petits groupes là, pour exprimer ce qu'on ressentait, si ça s'était bien passé ou pas...</p>	<p>[... on était un groupe de 11...]</p> <p>[... expliquer chacun le stage...]</p> <p>[...exprimer ce qu'on ressentait,...]</p>	<p>B44 ; 394-398 : « une personne extérieure à l'I.F.S.I., qui nous prenait par groupe, la promotion était divisée en trois, on était un groupe de 11, » « et on avait environ 1h15 à 1h30, pour expliquer chacun le stage. A chaque fin de stage, en fait, on avait ces petits groupes là, » « pour exprimer ce qu'on ressentait, si ça s'était bien passé »</p>	<p>accompagnement humain et ses modalités : par les sous groupes</p>
<p><b>B Q45 Avec quel type de personne extérieure ?</b></p> <p>B R45 C'était un ancien infirmier,... en fait il est toujours infirmier, il avait exercé dans plusieurs structures, mais ce qui était important, c'est qu'il était extérieur à l'I.F.S.I., et qu'en plus il était aussi psychologue. Donc, il nous a permis d'exprimer ce qu'on ressentait, et puis en fait d'écouter d'autres... parce que il y a des stages, c'est pas évident, il y a des choses qu'on rate, des soins, des choses qu'on ne sait pas faire, il y a des choses pour lesquelles on est déçu, parce que on savait les faire avant, et on ne sait plus les faire maintenant. Et en fait en écoutant les autres personnes de notre groupe, on peut mieux se questionner, et on se rend compte, en fait qu'on est tous pareils. On n'a pas tous un chemin identique, pendant les trois ans, mais on a tous la même manière de penser, enfin... il y a des soins qu'on arrivait à faire, d'autres qu'on arrive plus à faire, bon, mais ça,... et qu'on arrivera plus à faire à la sortie du diplôme. Mais vraiment, l'échange par petits groupes,... après pour ceux qui sont à l'aise à s'exprimer en public... sert à se questionner. Enfin là, il y a beaucoup de questionnements,</p>	<p>[...extérieur à l'I.F.S.I.,...]</p> <p>[... il était aussi psychologue...]</p> <p>[...ce qu'on ressentait,...]</p> <p>[...on peut mieux se questionner, ...]</p> <p>[...on est tous pareils ...]</p> <p>[.....sert à se questionner...]</p> <p>[...beaucoup de questionnements, ...]</p>	<p>B45 ; 401-403 : « mais ce qui était important, c'est qu'il était extérieur à l'I.F.S.I., » « et qu'en plus il était aussi psychologue. « « Donc, il nous a permis d'exprimer ce qu'on ressentait, et puis en fait d'écouter d'autres... »</p> <p>B45 ; 406-407 : « Et en fait en écoutant les autres personnes de notre groupe, on peut mieux se questionner, » « et on se rend compte, en fait qu'on est tous pareils ».</p> <p>B45 ; 410-418 : « Mais vraiment, l'échange par petits groupes,... sert à se questionner. » « Enfin là, il y a beaucoup de questionnements, dans ces petits groupes, parce que entre nous, on peut poser des questions à l'autre. »</p>	<p>accompagnement humain et ses modalités : par les sous groupes</p> <p>accompagnement humain et ses modalités : par les sous groupes</p> <p>accompagnement humain et ses modalités : par les sous groupes</p>

dans ces petits groupes, parce que entre nous, on peut poser des questions à l'autre. Elle exprime ce qu'elle a ressenti, et on peut lui demander : quel était le point principal pour toi, qu'est ce qu'était le plus important pour toi, l'aspect technique ou relationnel, et avec ça, ça nous est arrivé de nous faire poser une question et de ne pas avoir de réponses à apporter au groupe,... même à nous même,... de ne pas avoir d'explications. Et, ça, ça nous a quand même ouvert des portes, et ça nous a permis de nous questionner beaucoup.			
<b>B Q46 Hormis ces temps là, est ce qu'il y en a eu d'autres ?</b> B R46 Quand on nous a demandé au retour de stages d'écrire une situation, parce que il n'y a pas eu que pour le travail de 1 <sup>ère</sup> année et de 3 <sup>ème</sup> année. On nous a demandé régulièrement d'écrire une situation qui nous avait marqué, et le fait d'écrire cette situation, ça nous oblige déjà à décrire, et forcément si il faut l'écrire, ça nous oblige à expliquer un minimum, même si ce n'était pas très détaillé comme je l'expliquais tout à l'heure. Ça nous oblige aussi à poser des questions sur pourquoi c'est cette situation que je choisis de raconter, et on avait aussi la possibilité tout au long de ces trois années, d'être en petits groupes, mais plus par moitié de classe, le plus clair du temps, c'était par moitié de classe avec deux formateurs, où, là, chacun expliquait sa situation. Enfin, c'était pas vraiment... c'était juste... je ne sais pas comment expliquer, c'était moins un travail approfondi, comme si on avait un travail à rendre, un écrit, à la fin de l'année. Mais ça nous posait la question aussi, encore, de pourquoi cette situation, pourquoi j'ai été mis en difficulté, pourquoi j'ai fait ça. Et c'est vrai qu'on a eu les	[... régulièrement d'écrire...] [... d'écrire...] [... ça nous oblige déjà à décrire,...] [... si il faut l'écrire,...] [... expliquer...] [... pas très détaillé...]	B46 ; 418-421 : « On nous a demandé régulièrement d'écrire une situation qui nous avait marqué, » « et le fait d'écrire cette situation, ça nous oblige déjà à décrire, » « et forcément si il faut l'écrire, ça nous oblige à expliquer un minimum, » « même si ce n'était pas très détaillé comme je l'expliquais tout à l'heure. »	La place de l'écrit dans le dispositif ; intérêt de l'écriture
	[... poser des questions...]	B46 ; 422-423 : « Ça nous oblige aussi à poser des questions sur pourquoi c'est cette situation que je choisis de raconter, »	La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt de l'écriture
	[... en petits groupes, ...]	B46 ; 423-425 : « 'être en petits groupes, mais plus par moitié de classe, le plus clair du temps, c'était par moitié de classe avec deux formateurs, » « où, là, chacun expliquait sa situation. »	accompagnement humain et ses modalités : par les sous groupes
	[... chacun expliquait sa situation...]		
		B46 ; 429-430 : « Et c'est vrai qu'on a eu les	La pratique réflexive :

<p>entretiens avec le psychologue, les entretiens avec les formateurs qu' on a pu avoir régulièrement à chaque retour de stage. Et c'est vrai que d'avoir les deux versants, le psychologue qui ne nous connaît pas, qui nous entend parler comme ça, et les formateurs qui nous connaissent, qui savent quand même nos caractères, nos personnalités, d'avoir les deux versants, c'est bien aussi. Quelqu'un de l'extérieur, ça permet, si je peux dire, de vider son sac, d'être beaucoup mieux après, de vraiment expliquer ce qui ne va pas, ou au contraire, ce qui va bien, et d'avoir le côté formateur, formatrice, ça permet aussi d'avoir le soutien, et... et... l'avis de quelqu'un qui nous connaît, qui va nous suivre pendant trois ans, qui nous connaît par cœur en fait, parce que en fait, à ces retours de stage, on est comme on est pendant les mois de formation, et d'avoir un avis de quelqu'un qui nous connaît et qu'on connaît, et en qui d'un autre côté, on a une certaine confiance. On n'exprimerait pas certaines choses, si on ne se sentait pas en confiance avec les formateurs. Vraiment, d'avoir ces deux côtés, ça permet de se remettre en réflexion à chaque fois. Ce serait vraiment les deux axes qui m'ont permis de réfléchir à ma pratique.</p>	[...les entretiens [...]à chaque retour de stage...]	entretiens avec le psychologue, les entretiens avec les formateurs qu' on a pu avoir régulièrement à chaque retour de stage. »	Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
	[... le psychologue qui ne nous connaît pas...]	B46 ; 431 : « le psychologue qui ne nous connaît pas, qui nous entend parler comme ça, »	La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
	[...Quelqu'un de l'extérieur, ...] [...vraiment expliquer ...]	B46 ; 433-435 : « Quelqu'un de l'extérieur, ça permet, » « 'être beaucoup mieux après, de vraiment expliquer ce qui ne va pas, ou au contraire, ce qui va bien, »	La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
	[...d'avoir le soutien,...] [...l'avis de quelqu'un qui nous connaît,...]	B46 ; 435-437 : « et d'avoir le côté formateur, formatrice, ça permet aussi d'avoir le soutien, » « et... et... l'avis de quelqu'un qui nous connaît, qui va nous suivre pendant trois ans, qui nous connaît par cœur en fait, parce que en fait, »	La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
	[...si on ne se sentait pas en confiance ...] [... se remettre en réflexion ...] [.... les deux axes qui m'ont permis de réfléchir...]	B46 ; 440-442 : « On n'exprimerait pas certaines choses, si on ne se sentait pas en confiance avec les formateurs. » « Vraiment, d'avoir ces deux côtés, ça permet de se remettre en réflexion à chaque fois. » « Ce serait vraiment les deux axes qui m'ont permis de réfléchir à ma pratique. »	La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience

## Entretien C

**C Q1 Je voudrais aborder avec vous le thème de l'alternance, puisque la formation infirmière est une formation par alternance. Et, il m'intéresse de savoir ce que représente pour vous l'alternance. Est ce que vous pouvez me décrire comment vous, vous avez vécu cette alternance ? Comment vous la définissez ?**

C R1 Euh, oui, oui, pour moi, l'alternance, l'alternance, c'est donc,... avoir de la pratique... notamment dans le secteur médico-social et également avoir des apports théoriques pour compléter. Et sinon, moi, j'ai très bien vécu, euh, si j'ai aimé,... c'est agréable d'avoir, euh,... ces temps... ces temps de stage coupés avec les cours, ... si, j'ai trouvé ça bien, ça m'a convenu. Si, c'est vrai que les questions qu'on se pose en stage, ben, on avait la réponse après en théorie, euh, pour approfondir... donc... (long silence).

**C Q2 Qu'est ce que vous y voyez comme intérêt, comment définissez-vous l'alternance ? Pouvez me parler de l'intérêt que vous voyez dans cette formation par alternance ?**

C R2 (long silence avant de répondre). Ben, justement, de pouvoir apporter des réponses aux questions qu'on se pose en situation de travail... donc... euh...

**C Q3 Ces réponses, elles vous sont amenées comment ?**

C R3 Ben, en cours, et auprès... des équipes soignantes également... qui ont... leurs... parcours professionnels très enrichissants, qui nous aident aussi à conduire,... nous, nos trois années en tant qu'étudiants, qui nous apportent aussi beaucoup de réponses... Mais il faut, il faut compléter par de l'apport théorique parce que c'est vrai qu'en stage, c'est court, les journées,... on peut pas avoir toutes les réponses qu'on souhaite. On est bien obligé d'aller se renseigner auprès... dans des livres ... ou des revues pour compléter... euh...

**C Q4 L'apport théorique c'est important ?**

C R4 Oui, mais avoir que de la théorie, ce serait peut-être long ! Je pense que pour cette profession, faut pas que de la théorie, non, non, faut... il faut pratiquer... enfin,... c'est des personnes qu'on soigne, donc, si on a que de la théorie, je vois pas comment on peut nous, développer notre relation auprès de la personne... (long silence)... il faut les deux.

**C Q5 Cela vous a convenu ?**

C R5 Oui, moi, oui, oui,... c'est vraiment mes attentes... si, si c'est bien ça.

**C Q6 Concernant l'accompagnement aux différents travaux que vous avez eus : vous avez donc réalisé des travaux de sciences humaines en 1<sup>ère</sup> année, et le mémoire de fin d'études de 3<sup>ème</sup> année. Je voulais vous demander... que vous me parliez des méthodes d'accompagnement qui vous ont été proposées, de me les décrire, autant celle de 1<sup>ère</sup> année que celle de 3<sup>ème</sup> année.**

C R6 Hum, hum,... ben, c'est vrai qu'en première année, c'était la découverte pour moi, j'ai pas eu une filière bac, donc...

**C Q7 C'est à dire ?**

C R7 C'est à dire, que j'ai jamais eu de cours de philosophie, enfin très peu... (long silence) de sociologie aussi... Enfin, moi j'ai eu un parcours... j'ai fait une seconde et puis après je suis allée en BEP, et puis après, j'ai fait tout de suite mon concours aide soignant. Donc, moi, j'ai jamais eu... ce monde qu'elle nous a décrit, Christiane D, c'est vrai que... c'est elle qui me l'a fait découvrir, c'est vrai que de moi-même, j'avais jamais été lire ces auteurs, donc... c'était toute une découverte, et puis on n'avait pas la même, euh... enfin... je suis assez cartésienne, donc, on n'a pas du tout la même façon de voir les choses et ça, oui,... j'ai eu du mal à rentrer dedans... à m'y faire...

- C Q8 Qu'est ce qui était difficile, pouvez-vous m'expliquer ?** 46
- C R8 Ben, quand on donnait des exemples sur le travail et la façon de voir les choses , il 47  
fallait aller plus loin que ce qu'on voyait devant nous, ça s'est sûr... Mais, moi, qui ai déjà 48  
travaillé depuis quelques années, euh, j'avais du mal... à... partager ce qu'elle expliquait... 49  
à ... je me disais, bon, qu'il y avait toujours des raisons,... médicales ou... mais elle nous 50  
emmenait plutôt à... développer... euh... sur les personnes, sur leurs ressentis, sur... , et c'est 51  
vrai... qu'en tant qu'aide soignante, on n'aborde pas trop, enfin au cours de la formation ça 52  
se développe pas à ce point là. Et, ça, oui, c'était difficile... d'accrocher, mais après, en 53  
lisant les livres qu'elle nous a proposés, j'ai quand même vu les choses autrement. 54
- C Q9 Ah, oui, c'est à dire ?** 55
- C R9 Ben, de prendre une situation donnée, mais, euh, sans s'arrêter sur la difficulté qui 56  
était posée, mais de comprendre le patient, lui avec sa pathologie, ses problèmes, et moi, 57  
mon regard de soignant, mes actions à mener, et la voir plus large, quoi. 58
- C Q10 Est ce que vous pourriez me décrire, comment s'est passé l'accompagnement, 59  
qu'est ce qui vous a été proposé, plutôt d'un point de vue méthodologique ?** 60
- C R10 Et bien, on a eu beaucoup d'intervenants, euh... Après, c'était par rapport à nos 61  
lectures, oui, c'était de construire des fiches de lecture auprès de chaque ouvrage lu. Euh, 62  
elle nous a guidé pour rédiger notre situation choisie, sur le lieu de stage, apporter 63  
beaucoup de détails, enfin, une chronologie dans le temps... 64
- C Q11 De quelle manière avez-vous été guidée, qu'est ce qu'on vous a proposé ?** 65
- C R11 Christiane D nous avait proposé un exemple d'un mémoire qui avait été construit les 66  
années précédentes, et ... (long silence) et après, si, elle nous a guidé lors de la rédaction , 67  
parce que on avait vu déjà... on devait la rédiger avant fin décembre et après on l'avait 68  
revue pour compléter. Elle faisait une première lecture de ce qu'on avait écrit... et là, elle 69  
nous apportait d'autres... on devait mettre d'autres détails, quoi, pour vraiment nourrir la 70  
situation le plus possible... 71
- C Q12 L'accompagnement se faisait de quelle manière ?** 72
- C R12 Ça été d'abord en groupe... enfin, il y a eu une information générale auprès de toute 73  
la classe, ensuite, on avait été pris par petit groupe, et ensuite individuellement. 74
- C Q13 Est ce qu'il y avait des échanges par internet ?** 75
- C R13 Si, si, également, on pouvait justement lui faire parvenir nos fiches de lecture, et à 76  
la suite de ça, elle nous renvoyait des messages pour nous guider vers d'autres lectures qui 77  
étaient vraiment en relation avec notre sujet. 78
- C Q14 D'accord, vous dites qu'elle vous demandait des détails pour enrichir votre 79  
situation, et est ce qu'elle vous a proposé un outil pour analyser votre situation ?** 80
- C R14 Oui, oui, on avait eu une trame à suivre, pour rédiger notre travail,... (long silence) 81  
je me souviens en 3<sup>ème</sup> année, mais en 1<sup>ère</sup> année... mais si, on avait du déjà avoir la trame, 82  
le tableau, avec les colonnes, pour analyser la situation, pour nous aider à sortir les 83  
concepts. 84
- C Q15 Vous vous rappelez ce qu'il y avait dans ce tableau ?** 85
- C R15 Oui, il y avait la chronologie, les acteurs, les sentiments, les ressentis plutôt,... les 86  
faits et en dernier, les concepts, les mots clés... (long silence),qu'est ce qu'il y avait 87  
d'autre... après, il y avait plusieurs entretiens individuels. Moi, j'en ai eu deux ou trois. 88  
Après, pour nous guider, pour trouver, euh,... j'arrivais pas, moi, à trouver, à mettre un titre 89  
sur mon premier mémoire, donc, elle nous avait guidé pour ça, ... et puis aussi pour la 90  
conclusion... l'introduction, la conclusion, qu'on avait bien souvent du mal à... Dans la 91  
conclusion, il fallait quand même bien mettre, enfin se projeter dans notre avenir 92  
professionnel et c'était un peu là la difficulté. 93



<b>C Q16 D'accord... Pouvez-vous me parler de l'accompagnement réalisé en 3<sup>ème</sup> année me le décrire ?</b>	94
C R16 ... Donc, en 3 <sup>ème</sup> année, c'était... toujours la même chose, on partait d'une situation choisie en stage, mais, là, c'était plutôt en fin de 2 <sup>ème</sup> année, et... après on était réparti en plusieurs groupes, auprès d'un référent qui était les professeurs et... on avait eu un exemple si je me souviens bien, on avait pris au départ une situation donnée d'une personne, mais neutre, enfin...	95
<b>C Q17 Pas du groupe ?</b>	101
C R17 Pas du groupe, oui, c'est ça, on avait essayé de travailler dessus, ... ensuite, c'était des suivis par petit groupe où chacun faisait lecture de sa situation, et les autres devaient justement apporter,... le questionner à ce moment là, et d'enrichir sa situation, si on trouvait qu'il manquait d'éléments et le questionner pour voir,... sans faire la problématique, en petit groupe, on travaillait surtout là-dessus,... ça, c'était bien, c'est vrai que ça nous a bien aidé à décortiquer notre situation,... euh,... et ensuite, on a eu des suivis individuels,... pour vraiment construire notre travail...	102
<b>C Q18 D'accord, là aussi, quel outil vous a été proposé pour faire l'analyse de votre situation ?</b>	109
C R18 Pour faire l'analyse, moi j'avais repris ce que j'avais fait en 1 <sup>ère</sup> année, c'est à dire le tableau, euh... et puis les questions aussi, qui, comment, quand, pourquoi. C'était avec les formateurs, qu'on avait travaillé plusieurs questions. Au départ, j'avais fait plusieurs questions sur un brouillon, et après, j'ai essayé de faire mon tableau avec.	110
<b>C Q19 Le choix d'utiliser le tableau venait de vous ?</b>	115
C R19 Oui, on l'utilisait si on voulait, mais moi, je trouvais que j'étais plus à l'aise avec, que j'arrivais mieux à ressortir mes concepts en faisant comme ça...	116
<b>C Q20 Mieux que comment, vous pouvez préciser ?</b>	118
C R20 Que en posant simplement des questions,... comme ça, je veux dire, un tableau, c'est plus clair, on voit vraiment, l'analyse de chaque mot, chaque difficulté qu'il y a eu... et pour moi, c'était plus simple que d'arriver comme ça,... directement sur des questions...	119
<b>C Q21 D'accord, je voulais aborder avec vous, maintenant, le fait que vous soyez accompagné par des personnes qui viennent de champs disciplinaires différents, en 1<sup>ère</sup> année, par des universitaires des sciences de l'éducation, en 3<sup>ème</sup> année par des formateurs infirmiers, est ce que de votre point de vue, cela a une incidence sur l'accompagnement et de quel type ?</b>	122
C R21 Hum, en première année, si les universitaires,... comme je ne connaissais pas tellement ce domaine,... je ne me souviens plus du nom du monsieur,...	123
<b>C Q22 Ce n'est pas grave,... M. V...</b>	129
C R22 Oui, voilà, M. V qui était très intéressant, et... ben de moi même, après son cours, pourtant on l'avait déjà quatre heures l'après midi, et bien le soir j'étais retournée sur internet. Il nous avait laissé des adresses pour voir, pour mieux comprendre certaines choses, et... je m'y suis plongée, au moins pendant un heure après le soir à approfondir et pour... moi, il me faut du temps pour assimiler les choses. Si, c'était très intéressant, de, ... et c'est vrai, que, oui, après, ça manque peut-être en 3 <sup>ème</sup> année, cette... ouverture d'esprit que je n'avais pas, moi, mais c'est vrai que... j'aurais peut-être dû la travailler un peu plus... pour euh... parce que c'est vrai qu'en 3 <sup>ème</sup> année, on l'aborde presque plus...	130
<b>C Q23 Pouvez-vous préciser ?</b>	138
C R23 Et bien, on n'a plus ces apports de... psychologie, sociologie, sciences humaines, donc... c'est à nous de nous débrouiller, pour conduire au mieux notre mémoire. Mais,... oui, j'aurais bien aimé avoir eu la réflexion d'une personne comme ça,...	139

<b>C Q24 Ça aurait été un plus, pour vous ?</b>	142
C R24 Oui, ça aurait été un plus. Je pense que dans le résultat final,... je pense que mon	143
mémoire a été assez pauvre, dans un sens, parce que je n'avais pas cette ouverture de...	144
j'aurais bien voulu mettre davantage de... (long silence)	145
<b>C Q25 De références, est ce ça ?</b>	146
C R25 De références, oui, d'avoir plus de références,... après, mes lectures, finalement par	147
rapport à ma problématique, bon, ben, c'est sûr, elles sont plus centrées sur un ou deux	148
points, mais... (long silence), comment dire, j'ai pris dans les livres que j'ai trouvés, dans	149
les revues, mais il y avait certainement d'autres supports qui auraient pu enrichir un peu	150
plus ma situation...	151
<b>C Q26 J'avais une autre question sur la guidance : la guidance qui est effectuée en</b>	152
<b>3<sup>ème</sup> année, pour le Travail de Fin d'Étude. Cette guidance prévoit d'utiliser la méthode</b>	153
<b>des « pourquoi », pourquoi le choix de cette situation, pourquoi avez-vous dit ça...</b>	154
<b>Pouvez-vous me décrire cette méthode des « pourquoi » ?</b>	155
C R26 Elle est bien cette méthode, elle nous aide vraiment à ... réfléchir sur nos difficultés	156
qu'on a posées par écrit, et puis à la comprendre, à trouver vraiment nos points faibles,	157
qu'est ce qui s'est passé pour que ça se soit mal déroulé, ou au contraire, si c'était positif...	158
Ça permet d'avancer, oui, de mieux comprendre, pour pouvoir la développer ensuite...	159
<b>C Q27 Vous disiez tout à l'heure que vous avez réutilisé le tableau proposé en 1<sup>ère</sup></b>	160
<b>année, pour analyser, pouvez-vous m'expliquer comment vous avez utilisé les deux</b>	161
<b>outils : le tableau et le questionnement avec les « pourquoi » ?</b>	162
C R27 En fait, je me suis posée les questions un peu avant et après. Parce que au départ, en	163
fait, on s'était mis à deux, sans faire le tableau, à se poser des questions comme ça, entre	164
nous, et puis, moi, après, j'ai voulu faire mon tableau, j'ai eu besoin de poser tous ces	165
éléments dans le tableau, et là, j'ai vu que j'avais pas des réponses à tout, et je me suis	166
reposée des questions. Enfin, d'autres questions me sont venues à la suite de mon tableau,	167
et donc, ça a complété.	168
<b>C Q28 L'intérêt des deux outils : pouvez-vous préciser ?</b>	169
C R28 Ils sont complémentaires, moi je trouve. On peut pas obliger les gens à choisir les	170
deux, mais pour moi, ils étaient complémentaires... pour développer... Le tableau, c'est	171
facilitant, il permet de poser les choses, de découvrir d'autres concepts qu'on n'a pas vu tout	172
de suite. Après, on peut se poser les questions... (long silence)	173
<b>C Q29 D'accord,..Notre dispositif de formation ne prévoit pas en 2<sup>ème</sup> année de récit</b>	174
<b>de situation écrite qui serait ensuite analysé par écrit. Qu'en pensez-vous, que pouvez-</b>	175
<b>vous me dire à ce sujet ?</b>	176
C R29 C'est vrai qu'en 2 <sup>ème</sup> année, on nous demande juste de penser à rédiger des	177
situations...	178
<b>C Q30 C'est à dire ?</b>	179
C R30 Ben, y avait pas d'obligation d'en écrire, mais bon, moi, j'en avais écrit quand	180
même, je veux dire, il faut aussi devancer les choses, euh, même si c'est pas prévu... mais	181
elle est déjà chargée la 2 <sup>ème</sup> année, c'est vrai que... (long silence)... oui, ce serait peut-être	182
souhaitable, qu'il y ait un temps, pour que justement, comme on avait fait en 1 <sup>ère</sup> année, sur	183
une matinée, chacun lise quelques situations...	184
<b>C Q31 Et sur le fait que ce soit écrit ?</b>	185
C R31 Qu'il y ait obligation pour la personne de rédiger par écrit sa situation ? oui, je	186
pense, enfin, ... mais moi je l'ai fait de moi-même...	187
<b>C Q32 Vous y avez vu un intérêt ?</b>	188
C R32 Ben, oui, parce que après, j'ai eu du choix pour choisir ! En fait, j'en avais écrit	189

trois, avant le... début de 3 <sup>ème</sup> année, donc... après, j'ai pu faire un choix. Il faut en avoir	190
plusieurs, parce que c'est vrai que ma première n'a pas été choisie... donc... euh...	191
<b>C Q33 Y voyez-vous encore d'autres intérêts ?</b>	192
C R33 (long silence), oui, peut-être, pour avoir une continuité, pour pas perdre,... c'est pas	193
en un an, enfin... on perd quand même, on est tellement absorbé par d'autres choses, mais,	194
oui, ça peut être utile d'avoir une continuité,... de pas arrêter après la 1 <sup>ère</sup> année, bon, on a	195
rendu le mémoire, mais dès la 2 <sup>ème</sup> année, ben dès le départ de nous conseiller de continuer	196
à en écrire, et... quitte à en lire si le temps est disponible quelques heures en cours...	197
<b>C Q34 Vous dites que ça pourrait être pas mal de continuer à écrire, vous pouvez préciser ?</b>	198
C R34 Ben, pour pas se précipiter en 3 <sup>ème</sup> année ! C'est vrai, que certains n'avaient pas	199
beaucoup de situations à délivrer au dernier moment, donc... ça pourrait être un	200
entraînement. C'est vrai que la première, elle est,... on a manqué... enfin, Me D. a beaucoup	201
corrigé certaines situations, pour nous les enrichir, enfin pour qu'on s'oblige à enrichir	202
notre situation, donc, oui, je le verrai dans ce but là, pour nous aider à bien les construire	203
ces situations, qu'on ait tous les éléments pour apprendre à construire.	204
	205
<b>C Q35 Ce serait un bénéfice pour la 3<sup>ème</sup> année ?</b>	206
C R35 Ben,oui, parce que après, on serait au point pour mettre les détails qu'il faut, et	207
analyser plus rapidement, enfin moins perdre de temps dans la rédaction de la situation et	208
pouvoir analyser plus vite.	209
<b>C Q36 La question suivante porte sur l'évaluation des travaux en 1<sup>ère</sup> et en 3<sup>ème</sup> année : avez-vous eu connaissances des critères et à quel moment ?</b>	210
	211
C R36 L'évaluation, en 1 <sup>ère</sup> année, on les a eus presque dès le départ, enfin même en 3 <sup>ème</sup>	212
année, on les a tout de suite. C'était clair dès le départ.	213
<b>C Q37 Sont ils ré abordés au cours de la 1<sup>ère</sup> et de la 3<sup>ème</sup> année ?</b>	214
C R37 Oui, ils ont été ré abordés bien avant qu'on rende les mémoires, enfin, une fois, que	215
la plupart, on avait bien construit notre mémoire,... oui, on a ré abordé ce sujet, oui, voir si	216
on avait tout ce qui fallait dans notre mémoire. oui, ça a été abordé deux fois, en 1 <sup>ère</sup> ...	217
enfin au début, et juste avant de rendre le travail ;	218
<b>C Q38 Et, en 3<sup>ème</sup> année ?</b>	219
C R38 C'était pareil.	220
<b>C Q39 Qu'avez-vous compris des critères d'évaluation ? Ce qui était attendu ? Je vous ai retenue entre guillemets, car vous avez eu une note juste à la moyenne tant en 1<sup>ère</sup> année qu'en 3<sup>ème</sup>. C'est le même type de travail, les critères sont connus, qu'avez-vous compris des critères d'évaluation dans ces deux travaux ?</b>	221
	222
	223
	224
C R39 Peut-être pas... là, avec le recul,... je ne suis pas sûre... oui, d'avoir tout... (silence),	225
oui, le dernier, le mémoire de fin d'études en 3 <sup>ème</sup> année, quelque part, il fallait vraiment se	226
projeter en tant que soignante dans son avenir professionnel. Mais, avec des restrictions,...	227
et c'est peut-être ça qui m'a bloqué, que j'ai pas assez développé le mien. Il fallait parler de	228
soi, mais pas trop, et finalement heureusement qu'il y a eu l'oral, parce que... ça m'a permis	229
d'avoir un peu plus de points, parce que finalement, moi j'avais compris, oui, il faut se	230
dévoiler un peu... mais, j'avais peur d'aller trop loin, et ce qui fait qu'il était pas... enfin	231
pour le jury, je ne m'étais pas assez livrée. Et, donc, à l'oral, ils m'ont questionnée, mais que	232
sur moi, vraiment ce que je ressentais, pourquoi, et là, je leur ai dit : mais,.. oui, mais,	233
j'avais peur d'être hors sujet, parce que je dévoilais trop de choses de ma personne.	234
<b>C Q40 Vous dites que vous aviez peur ?</b>	235
C R40 Quelque part, bon, c'est vrai c'était délicat, moi, c'était sur la fin de vie, c'est des	236
choses qui me touchent... Mais, j'avais peur d'être hors sujet, que ce soit trop personnel.	237

Mais, pourtant, c'est bien ce que j'affronte au travail et mes difficultés sont justement là,	238
mais j'avais...	239
<b>C Q41 Qu'est ce qui avait nourri cette peur d'être hors sujet, selon vous ?</b>	240
C R41 C'est vrai, qu'on nous avait quand même dit, il faut se dévoiler, oui, mais pas trop,	241
<b>C Q42 C'était qui, on ?</b>	242
C R42 Avec les professeurs, on en avait parlé, et c'est vrai que Mathilde, elle m'avait dit,	243
« attention, Christine, il faut pouvoir le faire jusqu'au bout ». C'est vrai, c'était un terrain	244
délicat, donc, est ce qu'elle avait peur que je craque au cours de l'oral ? C'est vrai que c'est	245
des sujets très sensibles, donc... , du coup, je me suis mis une barrière, j'ai pas voulu, euh,...	246
et puis, quand, j'ai vu qu'à l'oral,... et bien, ils étaient contents que je dise tout ça, je me suis	247
dit mince... c'était un peu tard. J'ai quand même eu... des points, mais... j'aurais dû le faire	248
dans mon écrit. C'est ça, que j'ai pas bien compris dès le départ...	249
<b>C Q43 Et comment ça s'était passé en 1<sup>ère</sup> année ?</b>	250
C R43 En première année, je ne m'étais pas dévoilée du tout, très peu, donc là...	251
<b>C Q44 Le sujet s'y prêtait-il ?</b>	252
C R44 Il s'y prêtait aussi, mais je ne savais pas parler de moi, (rires), c'était difficile de	253
parler de soi... Que là, je l'ai fait, parce que je me suis dit, après tout, c'est pas pour rien que	254
j'étais venue... faire cette formation. Donc, c'était ça, c'est pour ça que je venais, c'était ça	255
qui m'intéressait à travailler, sur mes difficultés dans mon travail d'aide soignante, et puis..	256
<b>C Q45 En troisième année, vous vous sentiez prête, à vous « dévoiler » davantage selon ce que vous dites ?</b>	257
C R45 Oui, c'est ça. Pour moi, j'en avais déjà mis beaucoup (rires), mais bon, pas encore	259
assez. Mais, oui, je voulais vraiment aller jusqu'au bout, mais... j'ai pas bien compris les	260
critères, je me suis posée, mais j'ai vraiment eu peur d'être hors sujet... je ne suis pas allée	261
au fond des choses pour moi... par rapport à ce que je voulais aborder comme sujet... Et	262
puis le questionnement qui est difficile, ça a été long à trouver la problématique. C'est vrai,	263
moi je trouve, pour... des gens comme moi, qu'on a un passé professionnel, qu'on a déjà	264
exercé, choisir une situation qui est... ça m'avait toujours paru... euh... quand vous nous	265
disiez ça, choisir une situation qui pose problème ou au contraire qui a été positive... on a	266
tellement l'habitude de voir les choses, que... choisir quoi ? Après, quand on est dans le	267
lieux de stage, je me disais, ça, ça me choque pas... on a tellement l'habitude de voir les	268
choses, j'arrivais pas à me poser les questions, d'avoir une réflexion sur moi, sur mon	269
travail... comme vous le demandiez pour ce travail ! Ça a été difficile hein... et bon sang, il	270
y a rien qui me choque, ça m'a perturbé pendant un petit moment ! Et, après, même la	271
problématique, ça vient pas comme ça... faut vraiment l'analyser, relire, enfin, vraiment	272
approfondir chaque passage de ma situation pour me dire, oui, ça y est, c'est ça,... vraiment	273
c'est long. Je ne sais pas pourquoi, moi, j'ai trouvé ça si long à trouver. Est ce que je me	274
posais pas assez de questions avant ? ou... Oui, ce questionnement a été... pas évident... et	275
puis, on a l'impression de perdre du temps, on veut vite poser la bonne question...	276
<b>C Q46 Qu'est ce qui était difficile dans le questionnement ? le type ?</b>	277
C R46 Non, mais..euh... quand on travaille... on se pose quelques questions sur des	278
situations, mais on va pas au delà, on approfondit pas à ce point... et ben là si, il fallait que	279
je cherche rudement... (rires). C'est vrai que j'étais pas habituée à faire ce genre de travail...	280
donc... mais, maintenant, là, avec quelques mois d'expérience, mais, c'est bien... je suis	281
contente d'avoir vécue ces travaux là, parce que dans mes situations de travail, je vois... ça	282
m'aide à mieux analyser... mes difficultés pour soigner telle personne ou entrer en contact,	283
dans la communication qui est pas toujours évidente avec certains résidents, ou... oui, ça	284
aide, du coup, je le garde dans la tête ce questionnement. Je serais restée aide soignante, je	285

l'aurais pas cherché, enfin... on n'a pas la même perception, et...	286
<b>C Q47 Vous dites que vous n'auriez pas autant cherché ?</b>	287
C R47 Enfin, je veux dire, je m'étais toujours un peu questionnée, j'allais toujours... mais	288
j'allais pas aussi loin... dans mes réflexions... à prendre chaque détail en considération...	289
<b>C Q48 Et, vous dites, que ça, maintenant, avec le recul, c'est quelque chose que vous faites plus facilement ?</b>	290
C R48 Oui, oui, oui... là, on a un résident, qui, c'est pas évident, il a été amputé des deux	292
jambes, il est revenu la semaine dernière, et ben là, du coup, j'essaie de l'aborder le plus	293
simplement, pour lui, pour pas choquer, pour être avenante, pour essayer d'anticiper plein	294
de choses, et je fais l'effort de me poser toutes ces questions pour aborder la situation de	295
manière plus globale... pour avancer, pour... l'aider à vivre le deuil de ses jambes...	296
<b>C Q49 Et, ça, vous le reliez à ces travaux ?</b>	297
C R49 Oui, parce que cette démarche, je ne l'avais pas avant, et c'est vrai que ... c'est un	298
plus, moi, je trouve, pour prendre en charge les gens...	299
<b>C Q50 Pour terminer sur l'évaluation, je voulais vous demander votre ressenti au moment de la soutenance ?</b>	300
C R50 ... Alors, la première, s'est mal passée, parce que je n'avais pas compris ce qu'on	302
attendait de moi à la soutenance... l'oral, là... peuff...	303
<b>C Q51 La soutenance de première année ?</b>	304
C R51 Oui, oui, là... c'était très nul, et ça m'avait blessé à un point... pas possible ! Bon, je	305
m'étais dit, je m'arrête là, c'est pas la peine que je continue (rires)... Oui... j'avais été très,...	306
très déçue, parce que... de pas avoir compris ce qu'elle attendait de moi... J'en avais été	307
frustrée, et c'est vrai, que j'en avais reparlé en fin d'année, lors du rendez-vous avec la	308
directrice. Et, je lui avais dit « moi, je sais pas si je vais continuer »(rires), ça m'avait fait	309
beaucoup douter de moi... de... mais... par contre, en 3 <sup>ème</sup> année, c'était très positif. Mon	310
échec de 1 <sup>ère</sup> année m'a certainement aidé à approfondir plus le moment, et puis, j'ai bien	311
aimé, quand même, la préparation qu'on avait eu à l'oral avec M. C... ça m'a aidé, parce que	312
tout seul, chez soi, c'est pas évident de...	313
<b>C Q52 Comment qualifieriez-vous ce moment de soutenance en 3<sup>ème</sup> année ?</b>	314
C R52 Il a été positif, pour moi. Parce que... j'ai vraiment parlé des choses... qui me	315
tenaient à cœur, que j'avais pas osées mettre par écrit, et, j'avais vraiment l'impression un	316
peu, peut-être pas, de finaliser, enfin presque, d'être sur le chemin... et elle me l'a dit, la	317
dame du jury « voyez, vous êtes sur la bonne route, faut continuer comme ça », et donc,	318
là...	319
<b>C Q53 Vous avez osé dire à l'oral, ce que vous n'aviez pas osé écrire ?</b>	320
C R53 Oui, faut dire qu'au début, j'étais sur mes gardes, parce que j'attendais... et puis	321
après, leurs questions... étaient tellement personnelles et tout, je me suis dit, bon, faut que	322
je le dise, et je me suis lancée...	323
<b>C Q54 Alors, j'aimerais aborder avec vous la notion de pratique réflexive. Il est écrit dans notre dispositif, qu'elle est au cœur du projet de formation. Qu'est ce que cela signifie pour vous, comment définissez-vous la pratique réflexive ?</b>	324
C R54 Euh... , c'est pas de faire une pratique, enfin, un acte, un soin, comme ça, sans	327
réfléchir à ce qu'on fait... en prenant en considération les... toutes les données que l'on a, au	328
moment de ce soin, que ce soit la personne, dans quel but on le fait ce soin, pour quel	329
objectif, euh... c'est vraiment pour bien détailler, euh... oui, apprendre à... réfléchir et pas	330
faire un soin bêtement comme ça.	331
<b>C Q55 Est ce que ça rejoint les travaux dont vous parliez tout à l'heure ?</b>	332
C R55 Oui, voilà... si, ça se rejoint aussi, les travaux, c'est bien une réflexion sur sa	333

pratique.	334
<b>C Q56 A quel moment avez-vous entendu parler de la pratique réflexive au cours la formation ?</b>	335
	336
C R56 ... (long silence), assez tôt, je pense... dès la première année, il me semble, on en a parlé ... (silence)	337
	338
<b>C Q57 Quand, l'avez-vous utilisé ou quand avez-vous été, ou avez-vous le sentiment d'être un praticien réflexif ?</b>	339
	340
C R57 Hum, je dirais... (long silence), vraiment réfléchir à tout ?... On le met en pratique assez tôt, mais... on sait pas toutes les questions au départ qu'il faut se poser, je dirais plus en fin de 2 <sup>ème</sup> année, qu'on commence vraiment à ... essayer de comprendre... ah, oui, fin de 2 <sup>ème</sup> année... Même, au début, moi, parce que je l'avais vraiment mis en pratique à mon stage... avec les insuffisants rénaux... au centre d'hémodialyse, où là, j'étais en monde inconnu, et là, y avait pas (rires), il fallait que je réfléchisse à tout, que je prenne vraiment tout... oui, à partir de ce moment là, c'était mon 2 <sup>ème</sup> stage, ouais, de 2 <sup>ème</sup> année... où, vraiment, oui, je me suis dit... il faut que je mette ça en pratique, faut vraiment que je me pose tout un tas de questions et... prendre la personne en considération, et vraiment... calculer, essayer d'anticiper les choses, calculer les risques...	341
	342
	343
	344
	345
	346
	347
	348
	349
	350
<b>C Q58 Si vous deviez définir succinctement la pratique réflexive, vous diriez quoi ?</b>	351
C R58 (long, silence)... je dirais, je dirais, ben, c'est... pratiquer le métier de soignante, mais en étant plus consciente... en prenant toutes... les données qu'on a sur notre patient, sur les soins, sur tout ce qu'on a appris, enfin prendre tout en considération, et de se poser les bonnes questions pour... pour atteindre un objectif... se questionner sur tout ce qu'on fait, sur « pourquoi » le médecin prescrit tel examen... approfondir les choses, oui... je pense, faut être comme ça... dans ce métier... faut pas rester que sur ces acquis... Je vois là dans mon nouveau poste, le médecin me dit « mais, c'est fou les questions que vous vous posez, elles sont bien posées en plus », elle trouve que... je me questionne sur... des choses qui en valent la peine pour le patient, enfin... donc, euh, je pense que c'est vraiment la conduite qu'il faut que je garde.	352
	353
	354
	355
	356
	357
	358
	359
	360
	361
<b>C Q59 J'avais une dernière question concernant le dispositif de formation. Tel qu'il est conçu, vous a-t-il permis d'avoir des temps de réflexion sur la pratique ? Pouvez-vous m'en parler, éventuellement me les décrire ?</b>	362
	363
	364
C R59 Des temps... dans l'emploi du temps, ou personnel ?	365
<b>C Q60 Au cours de la formation.</b>	366
C R60... ben, si, on en a eus... au cours de travaux... de pratique qu'on faisait, c'est vrai qu'on nous demandait toujours, si certains avaient vu tel soin, comment on l'a vu pratiquer et... si, on se questionnait déjà, pourquoi il faut faire comme ci, comme ça... sinon, en cours aussi, en théorie aussi, on l'abordait... quand on faisait les examens médicaux ou les bilans... enfin, on détaillait certains points...	367
	368
	369
	370
	371
<b>C Q61 Y avaient ils d'autres temps dédiés à la réflexion sur la pratique professionnelle ?</b>	372
	373
C R61 ... euh, il y a aussi sur certains modules... comme le module en « soins palliatifs », on parlait beaucoup des expériences de chacun, des pratiques... euh... au moment des exposés aussi, de fin d'année là, il y avait aussi de la pratique, oui, on était quand même...	374
	375
	376
<b>C Q62 Et, les temps avec le psychologue ?</b>	377
C R62 Ah, oui, oui, mais... j'y pensais plus, mais si, si... les interventions de retour de stage, mais là, oui, si, on... c'était quand même... oui, peuff...	378
	379
<b>C Q63 Vous pouvez préciser ?</b>	380
C R63 C'était plus un échappatoire... pour beaucoup, c'était ce qui s'était mal vécu en stage,	381

donc, euh, pas forcément sur la pratique, mais de toute façon ça remettait la personne en question, elle doutait d'elle, donc, oui... on parlait aussi de la pratique évidemment, mais peut-être pas autant... c'était plus les relations avec les équipes, ou... qui étaient abordées... après, si, bon, ... ça se détaillait aussi... on abordait plus selon les populations soignées, soit en psychiatrie, selon les secteurs, euh, les difficultés à aborder les personnes... oui, c'est de la pratique, oui, oui (rires)... globale... (long silence)

**C Q64 Je reviens à l'avant dernière question, y avait il d'autres temps ?**

C R64 Quand on faisait nos démarches pour les exposés auprès des professionnels... on parlait beaucoup des pratiques, qu'est ce qui y avait d'autre... les bilans de retour de stage, en classe, aussi... (silence)

**C Q65 Vous pourriez m'en parler de ces temps, ce que vous en avez pensé ?**

C R65 Oui, ben... oui, c'est des temps qui font réfléchir, euh... enfin, la plupart, souvent, on doutait, enfin on doute au cours de ces trois ans de nos capacités... et, si, ça permet quand même euh, de développer ce questionnement, il est venu comme ça, oui, peut-être grâce à tous ces moments...

**C Q66 Vous pouvez me décrire, comment se passaient ces moments ?**

C R66 Il y avait des grands groupes, après, c'était en sous groupes, chacun évoquait... c'est vrai qu'en sous groupe, les langues se délient plus facilement, c'est plus facile de... raconter ce qu'on a vécu, et là... les questionnements se font grâce au psychologue, justement, c'est lui qui nous poussait à nous questionner sur tous nos faits et gestes, et... mais, c'est vrai qu'au début, on pense pas que ça nous apporte quelque chose. Sur les premières interventions avec lui, c'est vrai que... on n'a pas l'impression que ça nous fait avancer. Et puis, après, au fur et à mesure, ben si, quand quelqu'un a vraiment vécu quelque chose de difficile et qu'on voit tout le questionnement qu'il met en place... et, ben là, oui, ça aide à réfléchir... et puis après, on l'intègre au fur et à mesure ce questionnement.

**C Q67 Et les bilans de retour de stage avec les formateurs, pouvez-vous m'en parler ?**

C R67 ... Ils servent peut-être pas à la même chose, non... enfin, c'est plus dans un but scolaire en fonction de notre apprentissage, euh... des objectifs qui étaient posés sur ces stages, et si on avait pu les accomplir, enfin, si on avait progressé, si on avait pu pratiquer, euh, ça a pas le même but que ceux qui étaient fait en sous groupe avec le psychologue... C'était complémentaire, parce que d'un côté, c'était vraiment... euh, important d'en parler tous euh, en grand groupe, avec notre formateur pour vraiment reposer, euh... (long silence) reposer ce qu'on devait faire en stage vraiment, nous situer nous en tant qu'étudiant, euh, d'accepter certaines choses, et qu'avec le psychologue, c'était plus, euh, la plupart, on évoquait des moments difficiles ou au contraire, quand ça s'était très bien passé, on en parlait ouvertement dans les deux groupes... mais bon, ils étaient complémentaires, de toute façon, il fallait les 2, je pense, pour travailler et acquérir ce questionnement...

**C Q68 Bien, je pense qu'on a terminé, je vous remercie.**

## Tableau d'analyse de l'entretien C

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquence et sous-thèmes
<b>C Q1 Je voudrais aborder avec vous le thème de l'alternance, puisque la formation infirmière est une formation par alternance. Et, il m'intéresse de savoir ce que représente pour vous l'alternance. Est ce que vous pouvez me décrire comment vous, vous avez vécu cette alternance ? Comment vous la définissez ?</b> C R1 Euh, oui, oui, pour moi, l'alternance, l'alternance, c'est donc,... avoir de la pratique... notamment dans le secteur médico-social et également avoir des apports théoriques pour compléter. Et sinon, moi, j'ai très bien vécu, euh, si j'ai aimé,... c'est agréable d'avoir, euh,... ces temps... ces temps de stage coupés avec les cours, ... si, j'ai trouvé ça bien, ça m'a convenu. Si, c'est vrai que les questions qu'on se pose en stage, ben, on avait la réponse après en théorie, euh, pour approfondir... donc... (long silence).	[...avoir de la pratique....]  [...des apports théoriques pour compléter....]	C01 ; 5-7 : « Euh, oui, oui, pour moi, l'alternance, l'alternance, c'est donc,... avoir de la pratique... notamment dans le secteur médicosocial-social » « et également avoir des apports théoriques pour compléter. »	Alternance : Complémentarité école/terrain
<b>C Q2 Qu'est ce que vous y voyez comme intérêt, comment définissez-vous l'alternance ? Pouvez me parler de l'intérêt que vous voyez dans cette formation par alternance ?</b> C R2 (long silence avant de répondre). Ben, justement, de pouvoir apporter des réponses aux questions qu'on se pose en situation de travail... donc... euh...	[...questions qu'on se pose en stage, ...] [... la réponse après en théorie,...]	C01 ; 9-10 : « Si, c'est vrai que les questions qu'on se pose en stage, » « ben, on avait la réponse après en théorie, euh, pour approfondir... donc... »	Alternance : Complémentarité école/terrain
<b>C Q3 Ces réponses, elles vous sont amenées comment ?</b> C R3 Ben, en cours, et auprès... des équipes soignantes	[...des réponses aux questions qu'on se pose en situation de travail..]  [...des équipes soignantes]	C02 ; 14-15 : « Ben, justement, de pouvoir apporter des réponses aux questions qu'on se pose en situation de travail... donc... euh... »  C03 ; 17-19 : « des équipes soignantes également... qui ont... leurs... parcours professionnels très	Alternance : Complémentarité école/terrain  Alternance : Complémentarité école



également... qui ont... leurs... parcours professionnels très enrichissants, qui nous aident aussi à conduire,... nous, nos trois années en tant qu'étudiants, qui nous apportent aussi beaucoup de réponses... Mais il faut, il faut compléter par de l'apport théorique parce que c'est vrai qu'en stage, c'est court, les journées,... on peut pas avoir toutes les réponses qu'on souhaite. On est bien obligé d'aller se renseigner auprès... dans des livres ... ou des revues pour compléter... euh...	[...]apportent aussi beaucoup de réponses...]	enrichissants, qui nous aident aussi à conduire,... nous, nos trois années en tant qu'étudiants, qui nous apportent aussi beaucoup de réponses »	terrain
	[... compléter par de l'apport théorique...] [...en stage, c'est court, les journées,... on peut pas avoir toutes les réponses ...]	C03 ; 18-21 : « Mais il faut, il faut compléter par de l'apport théorique » « parce que c'est vrai qu'en stage, c'est court, les journées,... on peut pas avoir toutes les réponses qu'on souhaite. On est bien obligé d'aller se renseigner auprès... dans des livres ... ou des revues pour compléter... euh... »	Alternance Complémentarité école/ terrain
<b>C Q4 L'apport théorique c'est important ?</b> C R4 Oui, mais avoir que de la théorie, ce serait peut-être long ! Je pense que pour cette profession, faut pas que de la théorie, non, non, faut... il faut pratiquer... enfin,... c'est des personnes qu'on soigne, donc, si on a que de la théorie, je vois pas comment on peut nous, développer notre relation auprès de la personne... (long silence)... il faut les deux.	[... que de la théorie, ce serait peut-être long !...] [...il faut pratiquer...] [...il faut les deux....]	C04 ; 24-27 : « Oui, mais avoir que de la théorie, ce serait peut-être long ! Je pense que pour cette profession, faut pas que de la théorie, non, non, faut... » « il faut pratiquer... enfin,... c'est des personnes qu'on soigne, » « donc, si on a que de la théorie, je vois pas comment on peut nous, développer notre relation auprès de la personne... (long silence)... il faut les deux. »	Alternance : Complémentarité école/ terrain
<b>C Q7 C'est à dire ?</b> C R7 C'est à dire, que j'ai jamais eu de cours de philosophie, enfin très peu... (long silence) de sociologie aussi... Enfin, moi j'ai eu un parcours... j'ai fait une seconde et puis après je suis allée en BEP, et puis après, j'ai fait tout de suite mon concours aide soignant. Donc, moi, j'ai jamais eu... ce monde qu'elle nous a décrit, Christiane D, c'est vrai que... c'est elle qui me l'a fait découvrir, c'est vrai que de moi-même, j'avais jamais été lire ces auteurs, donc... c'était toute une découverte, et puis on n'avait pas la même, euh...	[...dé couvrir...] [...toute une découverte...] [...assez cartésienne,...] [...j'ai eu du mal à rentrer dedans...]	C07 ; 41-43 : « c'est elle qui me l'a fait découvrir, » « c'est vrai que de moi-même, j'avais jamais été lire ces auteurs, donc... c'était toute une découverte, » C07 ; 43-45 : « et puis on n'avait pas la même, euh... enfin... je suis assez cartésienne, » « donc, on n'a pas du tout la même façon de voir les choses et ça, oui,... j'ai eu du mal à rentrer dedans... à m'y faire... »	Accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure Accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure

enfin... je suis assez cartésienne, donc, on n'a pas du tout la même façon de voir les choses et ça, oui,... j'ai eu du mal à rentrer dedans... à m'y faire...			
<b>C Q8 Qu'est ce qui était difficile, pouvez-vous m'expliquer ?</b> C R8 Ben, quand on donnait des exemples sur le travail et la façon de voir les choses , il fallait aller plus loin que ce qu'on voyait devant nous, ça s'est sûr... Mais, moi, qui ai déjà travaillé depuis quelques années, euh, j'avais du mal... à... partager ce qu'elle expliquait... à ... je me disais, bon, qu'il y avait toujours des raisons,... médicales ou... mais elle nous emmenait plutôt à... développer... euh... sur les personnes, sur leurs ressentis, sur... , et c'est vrai... qu'en tant qu'aide soignante, on n'aborde pas trop, enfin au cours de la formation ça se développe pas à ce point là. Et, ça, oui, c'était difficile... d'accrocher, mais après, en lisant les livres qu'elle nous a proposés, j'ai quand même vu les choses autrement.	[...il fallait aller plus loin que ce qu'on voyait devant nous,...]  [... j'avais du mal... à... partager ce qu'elle expliquait...]  [...développer...]	C08 ; 47-51 : « en, quand on donnait des exemples sur le travail et la façon de voir les choses , il fallait aller plus loin que ce qu'on voyait devant nous, ça s'est sûr... » « Mais, moi, qui ai déjà travaillé depuis quelques années, euh, j'avais du mal... à... partager ce qu'elle expliquait... à ... je me disais, bon, qu'il y avait toujours des raisons,... médicales ou... » « mais elle nous emmenait plutôt à... développer... euh... sur les personnes, sur leurs ressentis, sur... , »	Accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure
	[...en tant qu'aide soignante, on n'aborde pas trop,...] ...difficile... d'accrocher,...] [... vu les choses autrement....]	C08 ; 52-54 : « qu'en tant qu'aide soignante, on n'aborde pas trop, enfin au cours de la formation ça se développe pas à ce point là. » « Et, ça, oui, c'était difficile... d'accrocher, » « mais après, en lisant les livres qu'elle nous a proposés, j'ai quand même vu les choses autrement. »	Accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure

<p><b>C Q9 Ah, oui, c'est à dire ?</b>  C R9 Ben, de prendre une situation donnée, mais, euh, sans s'arrêter sur la difficulté qui était posée, mais de comprendre le patient, lui avec sa pathologie, ses problèmes, et moi, mon regard de soignant, mes actions à mener, et la voir plus large, quoi.</p>	<p>[...prendre une situation ...]  [... sans s'arrêter sur la difficulté...]  [... comprendre le patient...]  [...la voir plus large...]</p>	<p>C09 ; 56-58 : « Ben, de prendre une situation donnée, »  « mais, euh, sans s'arrêter sur la difficulté qui était posée, »  « mais de comprendre le patient, lui avec sa pathologie, ses problèmes, »  « et moi, mon regard de soignant, mes actions à mener, et la voir plus large, quoi. »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, sur l'expérience</p>
<p><b>C Q10 Est ce que vous pourriez me décrire, comment s'est passé l'accompagnement, qu'est ce qui vous a été proposé, plutôt d'un point de vue méthodologique ?</b>  C R10 Et bien, on a eu beaucoup d'intervenants, euh... Après, c'était par rapport à nos lectures, oui, c'était de construire des fiches de lecture auprès de chaque ouvrage lu. Euh, elle nous a guidé pour rédiger notre situation choisie, sur le lieu de stage, apporter beaucoup de détails, enfin, une chronologie dans le temps...</p>	<p>[... construire des fiches de lecture...]  [...guidé pour rédiger notre situation ...]</p>	<p>C10 ; 61-62 : « Après, c'était par rapport à nos lectures, oui, c'était de construire des fiches de lecture auprès de chaque ouvrage lu. »  C10 ; 63-64 : « elle nous a guidé pour rédiger notre situation choisie, sur le lieu de stage, apporter beaucoup de détails, enfin, une chronologie dans le temps... »</p>	<p>L'accompagnement : méthodologique : par des conseils de lecture  Accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure</p>
<p><b>C Q11 De quelle manière avez-vous été guidée, qu'est ce qu'on vous a proposé ?</b>  C R11 Christiane D nous avait proposé un exemple d'un mémoire qui avait été construit les années précédentes, et ... (long silence) et après, si, elle nous a guidé lors de la rédaction , parce que on avait vu déjà... on devait la rédiger avant fin décembre et après on l'avait revue pour compléter. Elle faisait une première lecture de ce qu'on avait écrit... et là, elle nous apportait d'autres... on devait mettre d'autres détails, quoi, pour vraiment nourrir la situation le plus possible...</p>	<p>[... nous a guidé...]  [... première lecture...]  [... mettre d'autres détails...]</p>	<p>C11 ; 67-69 : « si, elle nous a guidé lors de la rédaction , parce que on avait vu déjà... on devait la rédiger avant fin décembre »  « et après on l'avait revue pour compléter. Elle faisait une première lecture de ce qu'on avait écrit »  C11 ; 70-71 : « on devait mettre d'autres détails, quoi, pour vraiment nourrir la situation le plus possible... »</p>	<p>Accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure  Accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir des données décrire</p>

<b>C Q13 Est ce qu'il y avait des échanges par internet ?</b> C R13 Si, si, également, on pouvait justement lui faire parvenir nos fiches de lecture, et à la suite de ça, elle nous renvoyait des messages pour nous guider vers d'autres lectures qui étaient vraiment en relation avec notre sujet.	[...faire parvenir nos fiches de lecture,...]  [...messages pour nous guider...]	C13 ; 76-78 : « Si, si, également, on pouvait justement lui faire parvenir nos fiches de lecture, » « et à la suite de ça, elle nous renvoyait des messages pour nous guider vers d'autres lectures qui étaient vraiment en relation avec notre sujet. »	Accompagnement humain et ses modalités : pilotage par internet
<b>C Q14 D'accord, vous dites qu'elle vous demandait des détails pour enrichir votre situation, et est ce qu'elle vous a proposé un outil pour analyser votre situation ?</b> C R14 Oui, oui, on avait eu une trame à suivre, pour rédiger notre travail,... (long silence) je me souviens en 3 <sup>ème</sup> année, mais en 1 <sup>ère</sup> année... mais si, on avait du déjà avoir la trame, le tableau, avec les colonnes, pour analyser la situation, pour nous aider à sortir les concepts.	[...avoir la trame, le tableau...]	C14 ; 82-84 : « mais en 1 <sup>ère</sup> année... mais si, on avait du déjà avoir la trame, le tableau, avec les colonnes, pour analyser la situation, pour nous aider à sortir les concepts. »	Accompagnement méthodologique : utilité du tableau d'analyse
<b>C Q15 Vous vous rappelez ce qu'il y avait dans ce tableau ?</b> C R15 Oui, il y avait la chronologie, les acteurs, les sentiments, les ressentis plutôt,... les faits et en dernier, les concepts, les mots clés... (long silence),qu'est ce qu'il y avait d'autre... après, il y avait plusieurs entretiens individuels. Moi, j'en ai eu deux ou trois. Après, pour nous guider, pour trouver, euh,... j'arrivais pas, moi, à trouver, à mettre un titre sur mon premier mémoire, donc, elle nous avait guidé pour ça, ... et puis aussi pour la conclusion... l'introduction, la conclusion, qu'on avait bien souvent du mal à... Dans la conclusion, il fallait quand même bien mettre, enfin se projeter dans notre avenir professionnel et c'était un peu là la difficulté.	[...il y avait la chronologie,...]  [...pour nous guider...]	C15 ; 86-88 : « Oui, il y avait la chronologie, les acteurs, les sentiments, les ressentis plutôt,... les faits et en dernier, les concepts, les mots clés... »  C15 ; 88-93 : « près, il y avait plusieurs entretiens individuels. » « Moi, j'en ai eu deux ou trois. Après, pour nous guider, pour trouver, euh,... j'arrivais pas, moi, à trouver, à mettre un titre sur mon premier mémoire, donc, elle nous avait guidé pour ça, ... et puis aussi pour la conclusion... l'introduction, la conclusion, qu'on avait bien souvent du mal à... Dans la conclusion, il fallait quand même bien mettre, enfin se projeter dans notre avenir professionnel et c'était un peu là la difficulté. »	Accompagnement méthodologique : utilité du tableau d'analyse  Accompagnement humain et ses modalités : par des entretiens duels.

<b>C Q17 Pas du groupe ?</b> C R17 Pas du groupe, oui, c'est ça, on avait essayé de travailler dessus, ... ensuite, c'était des suivis par petit groupe où chacun faisait lecture de sa situation, et les autres devaient justement apporter,... le questionnaire à ce moment là, et d'enrichir sa situation, si on trouvait qu'il manquait d'éléments et le questionnaire pour voir,... sans faire la problématique, en petit groupe, on travaillait surtout là-dessus,... ça, c'était bien, c'est vrai que ça nous a bien aidé à décortiquer notre situation,... euh,... et ensuite, on a eu des suivis individuels,... pour vraiment construire notre travail...	[...suivis par petit groupe...] [...le questionnaire...]  [...enrichir sa situation...]  [...aidé à décortiquer notre situation,...]	C17 ; 102-107 : « ensuite, c'était des suivis par petit groupe où chacun faisait lecture de sa situation, » « et les autres devaient justement apporter,... le questionnaire à ce moment là, » « et d'enrichir sa situation, si on trouvait qu'il manquait d'éléments et le questionnaire pour voir,... » « sans faire la problématique, en petit groupe, on travaillait surtout là-dessus,... ça, c'était bien, c'est vrai que ça nous a bien aidé à décortiquer notre situation,... euh,... »	Accompagnement humain et ses modalités : par les sous-groupes
	[...des suivis individuels,...]	C17 ; 107-108 : « euh,... et ensuite, on a eu des suivis individuels,... pour vraiment construire notre travail... »	Accompagnement humain et ses modalités : par des entretiens duels.
<b>C Q18 D'accord, là aussi, quel outil vous a été proposé pour faire l'analyse de votre situation ?</b> C R18 Pour faire l'analyse, moi j'avais repris ce que j'avais fait en 1 <sup>ère</sup> année, c'est à dire le tableau, euh... et puis les questions aussi, qui, comment, quand, pourquoi. C'était avec les formateurs, qu'on avait travaillé plusieurs questions. Au départ, j'avais fait plusieurs questions sur un brouillon, et après, j'ai essayé de faire mon tableau avec.	[...j'avais repris ce que j'avais fait en 1 <sup>ère</sup> année...] [...le tableau...]	C18 ; 111-112 : « Pour faire l'analyse, moi j'avais repris ce que j'avais fait en 1 <sup>ère</sup> année, » « c'est à dire le tableau, euh. »	Accompagnement méthodologique : utilité du tableau d'analyse
	[...les questions aussi...]	C18 ; 112-113 : « et puis les questions aussi, qui, comment, quand, pourquoi. C'était avec les formateurs, qu'on avait travaillé plusieurs questions. »	Accompagnement méthodologique : utilité du tableau d'analyse
	[...plusieurs questions...]  [...faire mon tableau...]	C18 ; 113-114 : « Au départ, j'avais fait plusieurs questions sur un brouillon, » « et après, j'ai essayé de faire mon tableau avec. »	Accompagnement méthodologique : utilité du tableau d'analyse

<b>C Q19 Le choix d'utiliser le tableau venait de vous ?</b> C R19 Oui, on l'utilisait si on voulait, mais moi, je trouvais que j'étais plus à l'aise avec, que j'arrivais mieux à ressortir mes concepts en faisant comme ça...	[...mieux à ressortir mes concepts ...]	C19 ; 116-117 : « Oui, on l'utilisait si on voulait, mais moi, je trouvais que j'étais plus à l'aise avec, que j'arrivais mieux à ressortir mes concepts en faisant comme ça... »	Accompagnement méthodologique : utilité du tableau d'analyse
<b>C Q20 Mieux que comment, vous pouvez préciser ?</b> C R20 Que en posant simplement des questions,... comme ça, je veux dire, un tableau, c'est plus clair, on voit vraiment, l'analyse de chaque mot, chaque difficulté qu'il y a eu... et pour moi, c'était plus simple que d'arriver comme ça,... directement sur des questions...	[...un tableau, c'est plus clair,...]  [...plus simple que d'arriver comme ça,...]	C20 ; 119-121 : « Que en posant simplement des questions,... comme ça, je veux dire, un tableau, c'est plus clair, on voit vraiment, l'analyse de chaque mot, chaque difficulté qu'il y a eu. » « .. et pour moi, c'était plus simple que d'arriver comme ça,... directement sur des questions... »	Accompagnement méthodologique : utilité du tableau d'analyse
<b>C Q22 Ce n'est pas grave,... M. V...</b> C R22 Oui, voilà, M. V qui était très intéressant, et... ben de moi même, après son cours, pourtant on l'avait déjà quatre heures l'après midi, et bien le soir j'étais retournée sur internet. Il nous avait laissé des adresses pour voir, pour mieux comprendre certaines choses, et... je m'y suis plongée, au moins pendant un heure après le soir à approfondir et pour... moi, il me faut du temps pour assimiler les choses. Si, c'était très intéressant, de, ... et c'est vrai, que, oui, après, ça manque peut-être en 3 <sup>ème</sup> année, cette... ouverture d'esprit que je n'avais pas, moi, mais c'est vrai que... j'aurais peut-être dû la travailler un peu plus... pour euh... parce que c'est vrai qu'en 3 <sup>ème</sup> année, on l'aborde presque plus...	[...très intéressant,...]  [... retournée sur internet....] [...pour mieux comprendre...] [... je m'y suis plongée...]  [...très intéressant, ...]  [...ça manque peut-être en 3ème année,...] [...en 3ème année, on l'aborde presque plus....]	C22 ; 130-131 : « Oui, voilà, M. V qui était très intéressant, et... ben de moi même, après son cours, pourtant on l'avait déjà quatre heures l'après midi »  C22 ; 131-133 : « et bien le soir j'étais retournée sur internet. Il nous avait laissé des adresses » « pour voir, pour mieux comprendre certaines choses, » « et... je m'y suis plongée, au moins pendant un heure après le soir à approfondir et pour... »  C22 ; 134-137 : « Si, c'était très intéressant, de » « , ... et c'est vrai, que, oui, après, ça manque peut-être en 3ème année, cette... ouverture d'esprit que je n'avais pas, moi, mais c'est vrai que... j'aurais peut-être dû la travailler un peu plus... pour euh... » « parce que c'est vrai qu'en 3ème année, on l'aborde presque plus... »	Accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure  Accompagnement humain et ses modalités : pilotage par internet  Accompagnement humain et ses modalités : par une personne extérieure

<p><b>C Q23 Pouvez-vous préciser ?</b></p> <p>C R23 Et bien, on n'a plus ces apports de... psychologie, sociologie, sciences humaines, donc... c'est à nous de nous débrouiller, pour conduire au mieux notre mémoire. Mais,... oui, j'aurais bien aimé avoir eu la réflexion d'une personne comme ça,...</p>	<p>[...on n'a plus...]</p> <p>[...nous débrouiller,...] [...avoir eu la réflexion d'une personne comme ça,.. »...]</p>	<p>C23 ; 139-141 : « Et bien, on n'a plus ces apports de... psychologie, sociologie, sciences humaines, donc... » « c'est à nous de nous débrouiller, pour conduire au mieux notre mémoire. » « Mais,... oui, j'aurais bien aimé avoir eu la réflexion d'une personne comme ça,.. »</p>	<p>Accompagnement humain par une personne extérieure</p>
<p><b>C Q24 Ça aurait été un plus, pour vous ?</b></p> <p>C R24 Oui, ça aurait été un plus. Je pense que dans le résultat final,... je pense que mon mémoire a été assez pauvre, dans un sens, parce que je n'avais pas cette ouverture de... j'aurais bien voulu mettre davantage de... (long silence)</p>	<p>[...pauvre, dans un sens...] [...je n'avais pas cette ouverture de....]</p>	<p>C24 ; 143-145 : « Oui, ça aurait été un plus. Je pense que dans le résultat final,... je pense que mon mémoire a été assez pauvre, dans un sens, » « parce que je n'avais pas cette ouverture de... j'aurais bien voulu mettre davantage de... »</p>	<p>Accompagnement humain par une personne extérieure</p>
<p><b>C Q25 De références, est ce ça ?</b></p> <p>C R25 De références, oui, d'avoir plus de références,... après, mes lectures, finalement par rapport à ma problématique, bon, ben, c'est sûr, elles sont plus centrées sur un ou deux points, mais... (long silence), comment dire, j'ai pris dans les livres que j'ai trouvés, dans les revues, mais il y avait certainement d'autres supports qui auraient pu enrichir un peu plus ma situation...</p>	<p>[...plus de références...]</p> <p>[...d'autres supports qui auraient pu enrichir un peu plus ma situation..]</p>	<p>C25 ; 147-151 : « « De références, oui, d'avoir plus de références,... après, mes lectures, finalement par rapport à ma problématique, bon, ben, c'est sûr, elles sont plus centrées sur un ou deux points, » « mais... (long silence), comment dire, j'ai pris dans les livres que j'ai trouvés, dans les revues, mais il y avait certainement d'autres supports qui auraient pu enrichir un peu plus ma situation... »</p>	<p>Accompagnement méthodologique: par des conseils de lecture</p>

<p><b>C Q26 J'avais une autre question sur la guidance : la guidance qui est effectuée en 3<sup>ème</sup> année, pour le Travail de Fin d'Étude. Cette guidance prévoit d'utiliser la méthode des « pourquoi », pourquoi le choix de cette situation, pourquoi avez-vous dit ça... Pouvez-vous me décrire cette méthode des « pourquoi » ?</b></p> <p>C R26 Elle est bien cette méthode, elle nous aide vraiment à ... réfléchir sur nos difficultés qu'on a posées par écrit, et puis à la comprendre, à trouver vraiment nos points faibles, qu'est ce qui s'est passé pour que ça se soit mal déroulé, ou au contraire, si c'était positif... Ça permet d'avancer, oui, de mieux comprendre, pour pouvoir la développer ensuite...</p>	<p>[... cette méthode, elle nous aide vraiment...] [...réfléchir sur nos difficultés...]</p> <p>[...permet d'avancer, oui, de mieux comprendre,...]</p>	<p>C26 ; 156-159 : « Elle est bien cette méthode, elle nous aide vraiment à » « ... réfléchir sur nos difficultés qu'on a posées par écrit, » « et puis à la comprendre, à trouver vraiment nos points faibles, qu'est ce qui s'est passé pour que ça se soit mal déroulé, ou au contraire, si c'était positif... Ça permet d'avancer, oui, de mieux comprendre, pour pouvoir la développer ensuite... »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »</p>
<p><b>C Q27 Vous disiez tout à l'heure que vous avez réutilisé le tableau proposé en 1<sup>ère</sup> année, pour analyser, pouvez-vous m'expliquer comment vous avez utilisé les deux outils : le tableau et le questionnement avec les « pourquoi » ?</b></p> <p>C R27 En fait, je me suis posée les questions un peu avant et après. Parce que au départ, en fait, on s'était mis à deux, sans faire le tableau, à se poser des questions comme ça, entre nous, et puis, moi, après, j'ai voulu faire mon tableau, j'ai eu besoin de poser tous ces éléments dans le tableau, et là, j'ai vu que j'avais pas des réponses à tout, et je me suis reposée des questions. Enfin, d'autres questions me sont venues à la suite de mon tableau, et donc, ça a complété.</p>	<p>[...je me suis posée les questions un peu avant et après...] [... sans faire le tableau, à se poser des questions...] [ ...j'ai voulu faire mon tableau, j'ai eu besoin de poser tous ces éléments...] [...j'avais pas des réponses à tout, ...] [... je me suis reposée des questions. ...]</p>	<p>C27 ; 163-168 : « En fait, je me suis posée les questions un peu avant et après. » « Parce que au départ, en fait, on s'était mis à deux, sans faire le tableau, à se poser des questions comme ça, entre nous, » « et puis, moi, après, j'ai voulu faire mon tableau, j'ai eu besoin de poser tous ces éléments dans le tableau, » « et là, j'ai vu que j'avais pas des réponses à tout, » « et je me suis reposée des questions. Enfin, d'autres questions me sont venues à la suite de mon tableau, et donc, ça a complété. »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité du tableau d'analyse</p>



<p><b>C Q28 L'intérêt des deux outils : pouvez-vous préciser ?</b>  C R28 Ils sont complémentaires, moi je trouve. On peut pas obliger les gens à choisir les deux, mais pour moi, ils étaient complémentaires... pour développer... Le tableau, c'est facilitant, il permet de poser les choses, de découvrir d'autres concepts qu'on n'a pas vu tout de suite. Après, on peut se poser les questions... (long silence)</p>	<p>[... sont complémentaires...]  [... Le tableau, c'est facilitant,...]  [...après on se poser les questions...]</p>	<p>C28 ; 170-173 : « Ils sont complémentaires, moi je trouve. On peut pas obliger les gens à choisir les deux, mais pour moi, ils étaient complémentaires... pour développer... »  « Le tableau, c'est facilitant, il permet de poser les choses, de découvrir d'autres concepts qu'on n'a pas vu tout de suite. »  « Après, on peut se poser les questions... »</p>	<p>Accompagnement méthodologique : utilité d'une méthode « les pourquoi »</p>
<p><b>C Q30 C'est à dire ?</b>  C R30 Ben, y avait pas d'obligation d'en écrire, mais bon, moi, j'en avais écrit quand même, je veux dire, il faut aussi devancer les choses, euh, même si c'est pas prévu... mais elle est déjà chargée la 2<sup>ème</sup> année, c'est vrai que... (long silence)... oui, ce serait peut-être souhaitable, qu'il y ait un temps, pour que justement, comme on avait fait en 1<sup>ère</sup> année, sur une matinée, chacun lise quelques situations...</p>	<p>[... j'en avais écrit quand même..]  [...devancer les choses,...]  [... comme on avait fait en 1<sup>ère</sup> année,...]</p>	<p>C30 ; 180-181 : « Ben, y avait pas d'obligation d'en écrire, mais bon, moi, j'en avais écrit quand même, »  « je veux dire, il faut aussi devancer les choses, euh, même si c'est pas prévu.. »  C30 ; 183-184 : « comme on avait fait en 1<sup>ère</sup> année, sur une matinée, chacun lise quelques situations... »</p>	<p>La place de l'écrit dans le dispositif : son intérêt pour le TFE    Accompagnement humain : importance des sous- groupes</p>

<b>C Q31 Et sur le fait que ce soit écrit ?</b> C R31 Qu'il y ait obligation pour la personne de rédiger par écrit sa situation ? oui, je pense, enfin, ... mais moi je l'ai fait de moi-même...	[...moi je l'ai fait de moi-même.]	C31 ; 186-187 : « Qu'il y ait obligation pour la personne de rédiger par écrit sa situation ? oui, je pense, enfin, ... mais moi je l'ai fait de moi-même... »	La place de l'écrit dans le dispositif : son intérêt pour le TFE
<b>C Q32 Vous y avez vu un intérêt ?</b> C R32 Ben, oui, parce que après, j'ai eu du choix pour choisir ! En fait, j'en avais écrit trois, avant le... début de 3 <sup>ème</sup> année, donc... après, j'ai pu faire un choix. Il faut en avoir plusieurs, parce que c'est vrai que ma première n'a pas été choisie... donc... euh...	[... j'ai eu du choix...]  [...après, j'ai pu faire un choix....]	C32 ; 189-191 : « Ben, oui, parce que après, j'ai eu du choix pour choisir ! » « En fait, j'en avais écrit trois, avant le... début de 3 <sup>ème</sup> année, donc... après, j'ai pu faire un choix. Il faut en avoir plusieurs, parce que c'est vrai que ma première n'a pas été choisie... donc... euh... »	La place de l'écrit dans le dispositif : son intérêt pour le TFE
<b>C Q33 Y voyez-vous encore d'autres intérêts ?</b> C R33 (long silence), oui, peut-être, pour avoir une continuité, pour pas perdre,... c'est pas en un an, enfin... on perd quand même, on est tellement absorbé par d'autres choses, mais, oui, ça peut être utile d'avoir une continuité,... de pas arrêter après la 1 <sup>ère</sup> année, bon, on a rendu le mémoire, mais dès la 2 <sup>ème</sup> année, ben dès le départ de nous conseiller de continuer à en écrire, et... quitte à en lire si le temps est disponible quelques heures en cours...	[... pour avoir une continuité, pour pas perdre...]  [... utile d'avoir une continuité,...]  [...nous conseiller de continuer à en écrire,...]	C33 ; 193-197 : « long silence), oui, peut-être, pour avoir une continuité, pour pas perdre,... c'est pas en un an, enfin... on perd quand même, on est tellement absorbé par d'autres choses, » « mais, oui, ça peut être utile d'avoir une continuité,... de pas arrêter après la 1 <sup>ère</sup> année, » « bon, on a rendu le mémoire, mais dès la 2 <sup>ème</sup> année, ben dès le départ de nous conseiller de continuer à en écrire, et... quitte à en lire si le temps est disponible quelques heures en cours... »	La place de l'écrit dans la formation : son intérêt pour le TFE
<b>C Q34 Vous dites que ça pourrait être pas mal de continuer à écrire, vous pouvez préciser ?</b> C R34 Ben, pour pas se précipiter en 3 <sup>ème</sup> année ! C'est vrai, que certains n'avaient pas beaucoup de situations à délivrer au dernier moment, donc... ça pourrait être un entraînement. C'est vrai que la première, elle est,... on a manqué... enfin, Me D. a beaucoup corrigé certaines situations, pour nous les enrichir, enfin pour qu'on s'oblige à enrichir notre situation, donc, oui, je le verrai dans ce but là, pour nous aider à bien les construire ces situations,	[...pourrait être un entraînement....]  [... corrigé certaines situations, pour nous les enrichir...]  [...qu'on s'oblige à enrichir notre situation...]	C34 ; 200-202 : « C'est vrai, que certains n'avaient pas beaucoup de situations à délivrer au dernier moment, donc... ça pourrait être un entraînement. »  C34 ; 202-205 : « C'est vrai que la première... enfin, Me D. a beaucoup corrigé certaines situations, pour nous les enrichir, » « enfin pour qu'on s'oblige à enrichir notre situation, » « donc, oui, je le verrai dans ce but là, pour nous aider à bien les construire ces situations, qu'on ait	La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE  La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE

qu'on ait tous les éléments pour apprendre à construire.	[...pour nous aider à bien les construire ces situations...]	tous les éléments pour apprendre à construire. »	
<b>C Q35 Ce serait un bénéfice pour la 3<sup>ème</sup> année ?</b> C R35 Ben,oui, parce que après, on serait au point pour mettre les détails qu'il faut, et analyser plus rapidement, enfin moins perdre de temps dans la rédaction de la situation et pouvoir analyser plus vite.	[...on serait au point ...]	C35 ; 207 : « parce que après, on serait au point pour mettre les détails qu'il faut, »	La place de l'écrit dans le dispositif : intérêt pour le TFE
	[...t analyser plus rapidement,...]	C35 ; 207-208 : « et analyser plus rapidement, »	La place de l'écrit dans le dispositif : son intérêt pour le TFE
	[...moins perdre de temps dans la rédaction ....]	C35 ; 208 : « enfin moins perdre de temps dans la rédaction de la situation »	La place de l'écrit dans le dispositif : son intérêt pour le TFE
	[...analyser plus vite....]	C35 ; 208-209 : « et pouvoir analyser plus vite. »	La place de l'écrit dans le dispositif : son intérêt pour le TFE

<b>C Q36 La question suivante porte sur l'évaluation des travaux en 1<sup>ère</sup> et en 3<sup>ème</sup> année : avez-vous eu connaissances des critères et à quel moment ?</b> C R36 L'évaluation, en 1 <sup>ère</sup> année, on les a eus presque dès le départ, enfin même en 3 <sup>ème</sup> année, on les a tout de suite. C'était clair dès le départ.	[...C'était clair dès le départ...]	C36 ; 212-213 : L'évaluation, en 1 <sup>ère</sup> année, on les a eus presque dès le départ, enfin même en 3 <sup>ème</sup> année, on les a tout de suite. C'était clair dès le départ ».	L'évaluation connaissance critères et consignes	La des des
<b>C Q37 Sont ils ré abordés au cours de la 1<sup>ère</sup> et de la 3<sup>ème</sup> année ?</b> C R37 Oui, ils ont été ré abordés bien avant qu'on rende les mémoires, enfin, une fois, que la plupart, on avait bien construit notre mémoire,... oui, on a ré abordé ce sujet, oui, voir si on avait tout ce qui fallait dans notre mémoire. oui, ça a été abordé deux fois, en 1 <sup>ère</sup> ... enfin au début, et juste avant de rendre le travail ;	[...ré abordés bien avant qu'on rende les mémoires,...]. [...on avait bien construit notre mémoire,...] [...on a ré abordé ce sujet,...]	C37 ; 215-218 : « Oui, ils ont été ré abordés bien avant qu'on rende les mémoires, » « enfin, une fois, que la plupart, on avait bien construit notre mémoire,... » « oui, on a ré abordé ce sujet, oui, voir si on avait tout ce qui fallait dans notre mémoire. oui, ça a été abordé deux fois, en 1 <sup>ère</sup> ... enfin au début, et juste avant de rendre le travail ; »	L'évaluation connaissance critères et consignes	La des des
<b>C Q38 Et, en 3<sup>ème</sup> année ?</b> C R38 C'était pareil.	[...C'était pareil..]	C38 ; 220 : « C'était pareil »	L'évaluation connaissance critères et consignes	La des des
<b>C Q39 Qu'avez-vous compris des critères d'évaluation ? Ce qui était attendu ? Je vous ai retenue entre guillemets, car vous avez eu une note juste à la moyenne tant en 1<sup>ère</sup> année qu'en 3<sup>ème</sup> . C'est le même type de travail, les critères sont connus, qu'avez-vous compris des critères d'évaluation dans ces deux travaux ?</b> C R39 Peut-être pas... là, avec le recul,... je ne suis pas sûre... oui, d'avoir tout... (silence), oui, le dernier, le mémoire de fin d'études en 3 <sup>ème</sup> année, quelque part, il fallait vraiment se projeter en tant que soignante dans son avenir professionnel. Mais, avec des restrictions,... et c'est peut-être ça qui m'a bloqué, que j'ai pas assez développé le	[... il fallait vraiment se projeter en tant que soignante...] [...avec des restrictions,...] [... j'ai pas assez développé le mien...] [... parler de soi, mais pas trop...] [...il y a eu l'oral,...]	C39 ; 225-227 : « Peut-être pas... là, avec le recul,... je ne suis pas sûre... oui, d'avoir tout... (silence), oui, le dernier, le mémoire de fin d'études en 3 <sup>ème</sup> année, quelque part, il fallait vraiment se projeter en tant que soignante dans son avenir professionnel » C39 ; 227-229 : « Mais, avec des restrictions,... » « et c'est peut-être ça qui m'a bloqué, que j'ai pas assez développé le mien. » « Il fallait parler de soi, mais pas trop, » C39 ; 229-230 : « heureusement qu'il y a eu	Accompagnement humain : la posture  Accompagnement humain: la posture  L'évaluation Un temps	

<p>mien. Il fallait parler de soi, mais pas trop, et finalement heureusement qu'il y a eu l'oral, parce que... ça m'a permis d'avoir un peu plus de points, parce que finalement, moi j'avais compris, oui, il faut se dévoiler un peu... mais, j'avais peur d'aller trop loin, et ce qui fait qu'il était pas... enfin pour le jury, je ne m'étais pas assez livrée. Et, donc, à l'oral, ils m'ont questionnée, mais que sur moi, vraiment ce que je ressentais, pourquoi, et là, je leur ai dit : mais... oui, mais, j'avais peur d'être hors sujet, parce que je dévoilais trop de choses de ma personne.</p>	<p>[...d'avoir un peu plus de points,...] [...j'avais compris, ...]</p>	<p>l'oral, » « parce que... ça m'a permis d'avoir un peu plus de points, » « parce que finalement, moi j'avais compris, »</p>	<p>d'échange constructif, aide à cheminer</p>
	<p>[... j'avais compris, oui, il faut se dévoiler un peu....] peur d'aller trop loin,...]</p>	<p>C39 ; 230-231 : « parce que finalement, moi j'avais compris, oui, il faut se dévoiler un peu... » « mais, j'avais peur d'aller trop loin, et ce qui fait qu'il était pas... »</p>	<p>Accompagnement humain : la posture</p>
	<p>[... à l'oral, ils m'ont questionnée...] [... que sur moi...]  [...j'avais peur d'être hors sujet,...] parce que je dévoilais trop de choses de ma personne...]</p>	<p>C39 ; 232-234 : « Et, donc, à l'oral, ils m'ont questionnée, » « mais que sur moi, vraiment ce que je ressentais, pourquoi, et là, je leur ai dit » « : mais,.. oui, mais, j'avais peur d'être hors sujet, » « parce que je dévoilais trop de choses de ma personne. »</p>	<p>L'évaluation Un temps d'échange constructif, aide à cheminer</p>
<p><b>C Q40 Vous dites que vous aviez peur ?</b> C R40 Quelque part, bon, c'est vrai c'était délicat, moi, c'était sur la fin de vie, c'est des choses qui me touchent... Mais, j'avais peur d'être hors sujet, que ce soit trop personnel. Mais, pourtant, c'est bien ce que j'affronte au travail et mes difficultés sont justement là, mais j'avais...</p>	<p>[... la fin de vie, c'est des choses qui me touchent...] [...peur d'être hors sujet,...]</p>	<p>C40 ; 236-237 : « Quelque part, bon, c'est vrai c'était délicat, moi, c'était sur la fin de vie, c'est des choses qui me touchent... » « Mais, j'avais peur d'être hors sujet, que ce soit trop personnel. »</p>	<p>Accompagnement humain : la posture</p>
	<p>[... ce que j'affronte au travail...] [...mes difficultés sont justement là...]</p>	<p>C40 ; 238-239 : « Mais, pourtant, c'est bien ce que j'affronte au travail » « et mes difficultés sont justement là, mais j'avais... »</p>	<p>Accompagnement humain : la posture</p>

<p><b>C Q41 Qu'est ce qui avait nourri cette peur d'être hors sujet, selon vous ?</b></p> <p>C R41 C'est vrai, qu'on nous avait quand même dit, il faut se dévoiler, oui, mais pas trop,</p>	<p>[...il faut se dévoiler, oui, mais pas trop,...]</p>	<p>C41 ; 241 : « C'est vrai, qu'on nous avait quand même dit, il faut se dévoiler, oui, mais pas trop, »</p>	<p>Accompagnement humain : la posture</p>
<p><b>C Q42 C'était qui, on ?</b></p> <p>C R42 Avec les professeurs, on en avait parlé, et c'est vrai que Mathilde, elle m'avait dit, « attention, Christine, il faut pouvoir le faire jusqu'au bout ». C'est vrai, c'était un terrain délicat, donc, est ce qu'elle avait peur que je craque au cours de l'oral ? C'est vrai que c'est des sujets très sensibles, donc... , du coup, je me suis mis une barrière, j'ai pas voulu, euh,... et puis, quand, j'ai vu qu'à l'oral,... et bien, ils étaient contents que je dise tout ça, je me suis dit mince... c'était un peu tard. J'ai quand même eu... des points, mais... j'aurais dû le faire dans mon écrit. C'est ça, que j'ai pas bien compris dès le départ...</p>	<p>[...Avec les professeurs, on en avait parlé, ..]</p> <p>[... il faut pouvoir le faire jusqu'au bout...]</p> <p>[... c'est des sujets très sensibles...]</p> <p>[...je me suis mis une barrière,...]</p>	<p>C42 ; 243-247 : « Avec les professeurs, on en avait parlé, » « et c'est vrai que Mathilde, elle m'avait dit, « attention, Christine, il faut pouvoir le faire jusqu'au bout ». » « C'est vrai, c'était un terrain délicat, donc, est ce qu'elle avait peur que je craque au cours de l'oral ? C'est vrai que c'est des sujets très sensibles » « , donc... du coup, je me suis mis une barrière, j'ai pas voulu,euh,.. ».</p>	<p>Accompagnement humain : la posture</p>
	<p>[... à l'oral,... et bien, ils étaient contents...]</p> <p>[... j'aurais dû le faire dans mon écrit...]</p> <p>[... j'ai pas bien compris dès le départ...]</p>	<p>C42 ; 247-249 : « et puis, quand, j'ai vu qu'à l'oral,... et bien, ils étaient contents que je dise tout ça, » « je me suis dit mince... c'était un peu tard. J'ai quand même eu... des points, mais... j'aurais dû le faire dans mon écrit. » « C'est ça, que j'ai pas bien compris dès le départ... »</p>	<p>L'évaluation Un temps d'échange constructif, aide à cheminer</p>

<b>C Q43 Et comment ça s'était passé en 1<sup>ère</sup> année ?</b> C R43 En première année, je ne m'étais pas dévoilée du tout, très peu, donc là...	[... En première année, je ne m'étais pas dévoilée...]	C43 ; 251 : « En première année, je ne m'étais pas dévoilée du tout, très peu, donc là... »	Accompagnement humain : la posture
<b>C Q44 Le sujet s'y prêtait-il ?</b> C R44 Il s'y prêtait aussi, mais je ne savais pas parler de moi, (rires), c'était difficile de parler de soi... Que là, je l'ai fait, parce que je me suis dit, après tout, c'est pas pour rien que j'étais venue... faire cette formation. Donc, c'était ça, c'est pour ça que je venais, c'était ça qui m'intéressait à travailler, sur mes difficultés dans mon travail d'aide soignante, et puis..	[...mais je ne savais pas parler de moi,...] [... là, je l'ai fait...] [...c'est pas pour rien que j'étais venue... faire cette formation...] [...c'était ça qui m'intéressait à travailler, sur mes difficultés...]	C44 ; 253-256 : « Il s'y prêtait aussi, mais je ne savais pas parler de moi, (rires), c'était difficile de parler de soi... » « Que là, je l'ai fait, parce que je me suis dit, » « après tout, c'est pas pour rien que j'étais venue... faire cette formation. » « Donc, c'était ça, c'est pour ça que je venais, c'était ça qui m'intéressait à travailler, sur mes difficultés dans mon travail d'aide soignante, et puis.. »	La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, sur l'expérience
<b>C Q45 En troisième année, vous vous sentiez prête, à vous « dévoiler » davantage selon ce que vous dites ?</b> C R45 Oui, c'est ça. Pour moi, j'en avais déjà mis beaucoup (rires), mais bon, pas encore assez. Mais, oui, je voulais vraiment aller jusqu'au bout, mais... j'ai pas bien compris les critères, je me suis posée, mais j'ai vraiment eu peur d'être hors sujet... je ne suis pas allée au fond des choses pour moi... par rapport à ce que je voulais aborder comme sujet... Et puis le questionnaire qui est difficile, ça a été long à trouver la problématique. C'est vrai, moi je trouve, pour... des gens comme moi, qu'on a un passé professionnel, qu'on a déjà exercé, choisir une situation qui est... ça m'avait toujours paru... euh... quand vous nous disiez ça, choisir une situation qui pose problème ou au contraire qui a été positive... on a tellement l'habitude de voir les choses, que... choisir quoi ? Après, quand on est dans le lieux de stage, je me disais, ça, ça me choque pas...	[...je voulais vraiment aller jusqu'au bout,...] [...je ne suis pas allée au fond des choses pour moi...] [... j'ai pas bien compris les critères...] [...puis le questionnaire qui est difficile, long à trouver...] [... choisir une situation qui pose	C45 ; 260-262 : « Mais, oui, je voulais vraiment aller jusqu'au bout, mais[...] » « je me suis posée, mais j'ai vraiment eu peur d'être hors sujet... je ne suis pas allée au fond des choses pour moi... par rapport à ce que je voulais aborder comme sujet... » C45 ; 260-261 : « mais... j'ai pas bien compris les critères, » C45 ; 262-263 : « Et puis le questionnaire qui est difficile, ça a été long à trouver la problématique. » C45 ; 264-267 : « moi je trouve, pour... des gens comme moi, qu'on a un passé professionnel, qu'on a déjà exercé, choisir une situation qui est... ça	Accompagnement humain : la posture L'évaluation des critères et des consignes Accompagnement méthodologique: utilité d'un outil d'analyse Accompagnement méthodologique : apprendre à recueillir

<p>on a tellement l'habitude de voir les choses, j'arrivais pas à me poser les questions, d'avoir une réflexion sur moi, sur mon travail... comme vous le demandiez pour ce travail ! Ça a été difficile hein... et bon sang, il y a rien qui me choque, ça m'a perturbé pendant un petit moment ! Et, après, même la problématique, ça vient pas comme ça... faut vraiment l'analyser, relire, enfin, vraiment approfondir chaque passage de ma situation pour me dire, oui, ça y est, c'est ça,... vraiment c'est long. Je ne sais pas pourquoi, moi, j'ai trouvé ça si long à trouver. Est ce que je me posais pas assez de questions avant ? ou... Oui, ce questionnement a été... pas évident... et puis, on a l'impression de perdre du temps, on veut vite poser la bonne question...</p>	<p>problème...]</p> <p>[...on a tellement l'habitude de voir les choses,...]</p> <p>[...ça, ça me choque pas...]</p>	<p>m'avait toujours paru... euh... quand vous nous disiez ça, choisir une situation qui pose problème ou au contraire qui a été positive... »</p> <p>« on a tellement l'habitude de voir les choses, que... choisir quoi ? »</p> <p>« Après, quand on est dans le lieux de stage, je me disais, ça, ça me choque pas... on a tellement l'habitude de voir les choses, »</p>	<p>des données</p>
	<p>[...j'arrivais pas à me poser les questions, d'avoir une réflexion sur moi, sur mon travail...]</p>	<p>C45 ; 266-270 : « on a tellement l'habitude de voir les choses, j'arrivais pas à me poser les questions, d'avoir une réflexion sur moi, sur mon travail... »</p>	<p>La pratique réflexive : Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>
	<p>[...et bon sang, il y a rien qui me choque,...]</p> <p>[...faut vraiment l'analyser, relire, enfin, vraiment approfondir chaque passage ...]</p> <p>[....ce questionnement a été... pas évident....]</p> <p>[...on a l'impression de perdre du temps,...]</p>	<p>C45 ; 270-276 : « Ça a été difficile hein... et bon sang, il y a rien qui me choque, ça m'a perturbé pendant un petit moment ! »</p> <p>« Et, après, même la problématique, ça vient pas comme ça... faut vraiment l'analyser, relire, enfin, vraiment approfondir chaque passage de ma situation pour me dire, oui, ça y est, c'est ça,... vraiment c'est long. Je ne sais pas pourquoi, moi, j'ai trouvé ça si long à trouver. »</p> <p>« Est ce que je me posais pas assez de questions avant ? ou... Oui, ce questionnement a été... pas évident... »</p> <p>« et puis, on a l'impression de perdre du temps, on veut vite poser la bonne question... »</p>	<p>Accompagnement méthodologique: utilité d'un outil d'analyse</p>



<p><b>C Q46 Qu'est ce qui était difficile dans le questionnaire ? le type ?</b></p> <p>C R46 Non, mais..euh... quand on travaille... on se pose quelques questions sur des situations, mais on va pas au delà, on approfondit pas à ce point... et ben là si, il fallait que je cherche rudement... (rires). C'est vrai que j'étais pas habituée à faire ce genre de travail... donc... mais, maintenant, là, avec quelques mois d'expérience, mais, c'est bien... je suis contente d'avoir vécue ces travaux là, parce que dans mes situations de travail, je vois... ça m'aide à mieux analyser... mes difficultés pour soigner telle personne ou entrer en contact, dans la communication qui est pas toujours évidente avec certains résidents, ou... oui, ça aide, du coup, je le garde dans la tête ce questionnaire. Je serais restée aide soignante, je l'aurais pas cherché, enfin... on n'a pas la même perception, et...</p>	<p>[... quand on travaille... on se pose quelques questions ..] [...on approfondit pas à ce point...]</p> <p>[...j'étais pas habituée à faire ce genre de travail....]</p> <p>[...je suis contente d'avoir vécue ces travaux là, ...] [... ça m'aide à mieux analyser... mes difficultés pour soigner ...] [...je le garde dans la tête ce questionnaire....]</p>	<p>C46 ; 274-275 : « quand on travaille... on se pose quelques questions sur des situations, » « mais on va pas au delà, on approfondit pas à ce point.. »</p> <p>C46 ; 280-286 : « C'est vrai que j'étais pas habituée à faire ce genre de travail... « donc... mais, maintenant, là, avec quelques mois d'expérience, mais, c'est bien... je suis contente d'avoir vécue ces travaux là, » « parce que dans mes situations de travail, je vois... ça m'aide à mieux analyser... mes difficultés pour soigner telle personne ou entrer en contact, dans la communication qui est pas toujours évidente avec certains résidents, ou... oui, ça aide, » « du coup, je le garde dans la tête ce questionnaire. Je serais restée aide soignante, je l'aurais pas cherché, enfin... on n'a pas la même perception, et... »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, sur l'expérience</p> <p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, sur l'expérience</p>
---	---	--	---

<p><b>C Q47 Vous dites que vous n'auriez pas autant cherché ?</b></p> <p>C R47 Enfin, je veux dire, je m'étais toujours un peu questionnée, j'allais toujours... mais j'allais pas aussi loin... dans mes réflexions... à prendre chaque détail en considération...</p>	<p>[... je m'étais toujours un peu questionnée,...] [...j'allais pas aussi loin... dans mes réflexions...]</p>	<p>C47 ; 288-289 : « Enfin, je veux dire, je m'étais toujours un peu questionnée, j'allais toujours... » « mais j'allais pas aussi loin... dans mes réflexions... à prendre chaque détail en considération... »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, sur l'expérience</p>
<p><b>C Q48 Et, vous dites, que ça, maintenant, avec le recul, c'est quelque chose que vous faites plus facilement ?</b></p> <p>C R48 Oui, oui, oui... là, on a un résident, qui, c'est pas évident, il a été amputé des deux jambes, il est revenu la semaine dernière, et ben là, du coup, j'essaie de l'aborder le plus simplement, pour lui, pour pas choquer, pour être avenante, pour essayer d'anticiper plein de choses, et je fais l'effort de me poser toutes ces questions pour aborder la situation de manière plus globale... pour avancer, pour... l'aider à vivre le deuil de ses jambes...</p>	<p>[...me poser toutes ces questions pour aborder la situation de manière plus globale...]</p>	<p>C48 ; 293-296 : « et je fais l'effort de me poser toutes ces questions pour aborder la situation de manière plus globale... pour avancer, pour... l'aider à vivre le deuil de ses jambes... »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, sur l'expérience</p>
<p><b>C Q49 Et, ça, vous le reliez à ces travaux ?</b></p> <p>C R49 Oui, parce que cette démarche, je ne l'avais pas avant, et c'est vrai que ... c'est un plus, moi, je trouve, pour prendre en charge les gens...</p>	<p>[... cette démarche, je ne l'avais pas avant, ...]</p>	<p>C49 ; 298-299 : « Oui, parce que cette démarche, je ne l'avais pas avant, et c'est vrai que ... c'est un plus, moi, je trouve, pour prendre en charge les gens.. »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, sur l'expérience</p>
<p><b>C Q50 Pour terminer sur l'évaluation, je voulais vous demander votre ressenti au moment de la soutenance ?</b></p> <p>C R50 ... Alors, la première, s'est mal passée, parce que je n'avais pas compris ce qu'on attendait de moi à la soutenance... l'oral, là... peuff...</p>	<p>[...la première, s'est mal passée,...] [...je n'avais pas compris ce qu'on attendait de moi à la soutenance...]</p>	<p>C50 ; 302-303 : « Alors, la première, s'est mal passée, » « parce que je n'avais pas compris ce qu'on attendait de moi à la soutenance... l'oral, là... peuff... »</p>	<p>L'évaluation La compréhension des critères et des consignes</p>

<b>C Q51 La soutenance de première année ?</b> C R51 Oui, oui, là... c'était très nul, et ça m'avait blessé à un point... pas possible ! Bon, je m'étais dit, je m'arrête là, c'est pas la peine que je continue (rires)... Oui... j'avais été très,... très déçue, parce que... de pas avoir compris ce qu'elle attendait de moi... J'en avais été frustrée, et c'est vrai, que j'en avais reparlé en fin d'année, lors du rendez-vous avec la directrice. Et, je lui avais dit « moi, je sais pas si je vais continuer »(rires), ça m'avait fait beaucoup douter de moi... de... mais... par contre, en 3 <sup>ème</sup> année, c'était très positif. Mon échec de 1 <sup>ère</sup> année m'a certainement aidé à approfondir plus le moment, et puis, j'ai bien aimé, quand même, la préparation qu'on avait eu à l'oral avec M. C... ça m'a aidé, parce que tout seul, chez soi, c'est pas évident de...	[...ça m'avait blessé à un point....]  [... très déçue,...] de pas avoir compris ce qu'elle attendait de moi...	C51 ; 305-308 : « Oui, oui, là... c'était très nul, et ça m'avait blessé à un point... pas possible ! » « Bon, je m'étais dit, je m'arrête là, c'est pas la peine que je continue (rires)... Oui... j'avais été très,... très déçue, parce que... de pas avoir compris ce qu'elle attendait de moi... J'en avais été frustrée, »	L'évaluation La compréhension des critères et des consignes
	[...ça m'avait fait beaucoup douter de moi...]	C51 ; 308-310 : « et c'est vrai, que j'en avais reparlé en fin d'année, lors du rendez-vous avec la directrice. Et, je lui avais dit « moi, je sais pas si je vais continuer »(rires), ça m'avait fait beaucoup douter de moi... de. »	L'évaluation La compréhension des critères et des consignes
	[...en 3 <sup>ème</sup> année, c'était très positif....]	C51 ; 310 : « mais... par contre, en 3 <sup>ème</sup> année, c'était très positif. »	L'évaluation Un temps d'échange constructif, aide à cheminer
	[...Mon échec de 1 <sup>ère</sup> année m'a certainement aidé à approfondir plus le moment,...]	C51 ; 310-313 : « Mon échec de 1 <sup>ère</sup> année m'a certainement aidé à approfondir plus le moment, »	La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
<b>C Q52 Comment qualifieriez-vous ce moment de soutenance en 3<sup>ème</sup> année ?</b> C R52 Il a été positif, pour moi. Parce que... j'ai vraiment parlé des choses... qui me tenaient à cœur, que j'avais pas osées mettre par écrit, et, j'avais vraiment l'impression un peu, peut-être pas, de finaliser, enfin presque, d'être sur le chemin... et elle me l'a dit, la dame du jury « voyez, vous êtes sur la bonne route, faut continuer comme ça », et donc, là...	[...parlé des choses... qui me tenaient à cœur, ...]	C52 ; 315-316 : « Il a été positif, pour moi. Parce que... j'ai vraiment parlé des choses... qui me tenaient à cœur, que j'avais pas osées mettre par écrit, »	L'évaluation Un temps d'échange constructif, aide à cheminer
	[... j'avais vraiment l'impression un peu, peut-être pas, de finaliser, enfin presque, d'être sur le chemin..]	C52 ; 316-317 : « et, j'avais vraiment l'impression un peu, peut-être pas, de finaliser, enfin presque, d'être sur le chemin... »	La pratique réflexive Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience

<p><b>C Q54 Alors, j'aimerais aborder avec vous la notion de pratique réflexive. Il est écrit dans notre dispositif, qu'elle est au cœur du projet de formation. Qu'est ce que cela signifie pour vous, comment définissez-vous la pratique réflexive ?</b></p> <p>C R54 Euh... , c'est pas de faire une pratique, enfin, un acte, un soin, comme ça, sans réfléchir à ce qu'on fait... en prenant en considération les... toutes les données que l'on a, au moment de ce soin, que ce soit la personne, dans quel but on le fait ce soin, pour quel objectif, euh... c'est vraiment pour bien détailler,euh... oui, apprendre à... réfléchir et pas faire un soin bêtement comme ça.</p>	<p>[... apprendre à... réfléchir et pas faire un soin bêtement comme ça...]</p>	<p>C54 ; 327-331 : « Euh... , c'est pas de faire une pratique, enfin, un acte, un soin, comme ça, sans réfléchir à ce qu'on fait... [...]c'est vraiment pour bien détailler,euh... oui, apprendre à... réfléchir et pas faire un soin bêtement comme ça. »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>
<p><b>C Q55 Est ce que ça rejoint les travaux dont vous parliez tout à l'heure ?</b></p> <p>C R55 Oui, voilà... si, ça se rejoint aussi, les travaux, c'est bien une réflexion sur sa pratique.</p>	<p>[... c'est bien une réflexion sur sa pratique...]</p>	<p>C55 ; 333-334 : « si, ça se rejoint aussi, les travaux, c'est bien une réflexion sur sa pratique. »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>
<p><b>C Q57 Quand, l'avez-vous utilisé ou quand avez-vous été, ou avez-vous le sentiment d'être un praticien réflexif ?</b></p> <p>C R57 Hum, je dirais... (long silence), vraiment réfléchir à tout ?... On le met en pratique assez tôt, mais... on sait pas toutes les questions au départ qu'il faut se poser, je dirais plus en fin de 2<sup>ème</sup> année, qu'on commence vraiment à ... essayer de comprendre... ah, oui, fin de 2<sup>ème</sup> année... Même, au début, moi, parce que je l'avais vraiment mis en pratique à mon stage... avec les insuffisants rénaux... au centre d'hémodialyse, où là, j'étais en monde inconnu, et là, y avait pas (rires), il fallait que je réfléchisse à tout, que je prenne vraiment tout... oui, à partir de ce moment là, c'était mon 2<sup>ème</sup> stage, ouais,de 2<sup>ème</sup> année... où, vraiment,oui, je</p>	<p>[...on commence vraiment à ... essayer de comprendre...]</p> <p>[...que je réfléchisse à tout, ...]</p> <p>[... faut vraiment que je me pose tout un tas de questions...]</p>	<p>C57 ; 342-344 : « n sait pas toutes les questions au départ qu'il faut se poser, je dirais plus en fin de 2<sup>ème</sup> année, qu'on commence vraiment à ... essayer de comprendre... ah, oui, fin de 2<sup>ème</sup> année... »</p> <p>C57 ; 346-347 : « il fallait que je réfléchisse à tout, que je prenne vraiment tout... oui, »</p> <p>C57 ; 348-350 : « .il faut que je mette ça en pratique, faut vraiment que je me pose tout un tas de questions et... prendre la personne en considération, et vraiment... calculer, essayer d'anticiper les choses, calculer les risques... »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p> <p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>

me suis dit... il faut que je mette ça en pratique, faut vraiment que je me pose tout un tas de questions et... prendre la personne en considération, et vraiment... calculer, essayer d'anticiper les choses, calculer les risques...			
<b>C Q58 Si vous deviez définir succinctement la pratique réflexive, vous diriez quoi ?</b> C R58 (long, silence)... je dirais, je dirais, ben, c'est... pratiquer le métier de soignante, mais en étant plus consciente... en prenant toutes... les données qu'on a sur notre patient, sur les soins, sur tout ce qu'on a appris, enfin prendre tout en considération, et de se poser les bonnes questions pour... pour atteindre un objectif... se questionner sur tout ce qu'on fait, sur « pourquoi » le médecin prescrit tel examen... approfondir les choses, oui... je pense, faut être comme ça... dans ce métier... faut pas rester que sur ces acquis... Je vois là dans mon nouveau poste, le médecin me dit « mais, c'est fou les questions que vous vous posez, elles sont bien posées en plus », elle trouve que... je me questionne sur... des choses qui en valent la peine pour le patient, enfin... donc, euh, je pense que c'est vraiment la conduite qu'il faut que je garde.	[...je me questionne sur...]	C58 ; 352-361 : pratiquer le métier de soignante, mais en étant plus consciente... en prenant toutes... les données qu'on a sur notre patient, sur les soins, sur tout ce qu'on a appris, enfin prendre tout en considération,[...].. approfondir les choses, oui... je pense, faut être comme ça... dans ce métier... faut pas rester que sur ces acquis... [...]. je me questionne sur... des choses qui en valent la peine pour le patient, enfin... donc, euh, je pense que c'est vraiment la conduite qu'il faut que je garde.	La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
<b>C Q61 Y avaient ils d'autres temps dédiés à la réflexion sur la pratique professionnelle ?</b> C R61 ... euh, il y a aussi sur certains modules... comme le module en « soins palliatifs », on parlait beaucoup des expériences de chacun, des pratiques... euh... au moment des exposés aussi, de fin d'année là, il y avait aussi de la pratique, oui, on était quand même...	[...le module en « soins palliatifs », on parlait beaucoup des expériences de chacun,...]	C61 ; 374-376 : ... « euh, il y a aussi sur certains modules... comme le module en « soins palliatifs », on parlait beaucoup des expériences de chacun, des pratiques... euh »	La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
<b>C Q63 Vous pouvez préciser ?</b>	[...C'était plus un échappatoire...]	C63 ; 381 : C'était plus un échappatoire...	

<p>C R63 C'était plus un échappatoire... pour beaucoup, c'était ce qui s'était mal vécu en stage, donc, euh, pas forcément sur la pratique, mais de toute façon ça remettait la personne en question, elle doutait d'elle, donc, oui... on parlait aussi de la pratique évidemment, mais peut-être pas autant... c'était plus les relations avec les équipes, ou... qui étaient abordées... après, si, bon, ... ça se détaillait aussi... on abordait plus selon les populations soignées, soit en psychiatrie, selon les secteurs, euh, les difficultés à aborder les personnes... oui, c'est de la pratique, oui, oui (rires)... globale... (long silence)</p>	<p>[...c'était ce qui s'était mal vécu en stage,...]</p> <p>[...ça remettait la personne en question, elle doutait d'elle,...]</p> <p>[...c'étaient plus les relations avec les équipes, [...], les difficultés à aborder les personnes...]</p>	<p>C63 ; 381-387 : « pour beaucoup, c'était ce qui s'était mal vécu en stage, donc, euh, pas forcément sur la pratique, »</p> <p>« mais de toute façon ça remettait la personne en question, elle doutait d'elle, donc, oui... on parlait aussi de la pratique évidemment, mais peut-être pas autant... »</p> <p>« c'était plus les relations avec les équipes, ou... qui étaient abordées... après, si, bon, ... ça se détaillait aussi... on abordait plus selon les populations soignées, soit en psychiatrie, selon les secteurs, euh, les difficultés à aborder les personnes... oui, c'est de la pratique, oui, oui (rires)... globale... »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>
<p><b>C Q65 Vous pourriez m'en parler de ces temps, ce que vous en avez pensé ?</b></p> <p>C R65 Oui, ben... oui, c'est des temps qui font réfléchir, euh... enfin, la plupart, souvent, on doutait, enfin on doute au cours de ces trois ans de nos capacités... et, si, ça permet quand même euh, de développer ce questionnement, il est venu comme ça, oui, peut-être grâce à tous ces moments...</p>	<p>[...on doutait, enfin on doute au cours de ces trois ans de nos capacités...]</p> <p>[...ça permet quand même euh, de développer ce questionnement,...]</p>	<p>C65 ; 387-390 : « Oui, ben... oui, c'est des temps qui font réfléchir, euh... enfin, la plupart, souvent, on doutait, enfin on doute au cours de ces trois ans de nos capacités... »</p> <p>« et, si, ça permet quand même euh, de développer ce questionnement, il est venu comme ça, oui, peut-être grâce à tous ces moments... »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>
<p><b>C Q66 Vous pouvez me décrire, comment se passaient ces moments ?</b></p> <p>C R66 Il y avait des grands groupes, après, c'était en sous groupes, chacun évoquait... c'est vrai qu'en sous groupe, les langues se délient plus facilement, c'est plus facile de... raconter ce qu'on a vécu,et là... les questionnements se font grâce au psychologue, justement, c'est lui qui nous poussait à nous questionner sur tous nos faits et gestes, et... mais, c'est vrai qu'au début, on pense pas que ça nous apporte</p>	<p>[...en sous groupe, les langues se délient plus facilement, c'est plus facile de... raconter ce qu'on a vécu,...]</p> <p>[... psychologue, justement, c'est lui qui nous poussait à nous questionner ...]</p>	<p>C66 ; 398-400 : « y avait des grands groupes, après, c'était en sous groupes, chacun évoquait... c'est vrai qu'en sous groupe, les langues se délient plus facilement, c'est plus facile de... raconter ce qu'on a vécu,et là... »</p> <p>C66 ; 400-403 : « les questionnements se font grâce au psychologue, justement, c'est lui qui nous poussait à nous questionner sur tous nos faits et gestes, »</p>	<p>La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</p>

quelque chose. Sur les premières interventions avec lui, c'est vrai que... on n'a pas l'impression que ça nous fait avancer. Et puis, après, au fur et à mesure, ben si, quand quelqu'un a vraiment vécu quelque chose de difficile et qu'on voit tout le questionnement qu'il met en place... et, ben là, oui, ça aide à réfléchir... et puis après, on l'intègre au fur et à mesure ce questionnement.	[... on pense pas que ça nous apporte quelque chose...]	« et... mais, c'est vrai qu'au début, on pense pas que ça nous apporte quelque chose. Sur les premières interventions avec lui, c'est vrai que... on n'a pas l'impression que ça nous fait avancer. »	
	[...on voit tout le questionnement qu'il met en place... et, ben là, oui, ça aide à réfléchir....]	C66 ; 403-406 : « Et puis, après, au fur et à mesure, ben si, quand quelqu'un a vraiment vécu quelque chose de difficile et qu'on voit tout le questionnement qu'il met en place... et, ben là, oui, ça aide à réfléchir... et puis après, on l'intègre au fur et à mesure ce questionnement »	La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
<b>C Q67 Et les bilans de retour de stage avec les formateurs, pouvez-vous m'en parler ?</b> C R67 ... Ils servent peut-être pas à la même chose, non... enfin, c'est plus dans un but scolaire en fonction de notre apprentissage, euh... des objectifs qui étaient posés sur ces stages, et si on avait pu les accomplir, enfin, si on avait progressé, si on avait pu pratiquer, euh, ça a pas le même but que ceux qui étaient fait en sous groupe avec le psychologue... C'était complémentaire, parce que d'un côté, c'était vraiment... euh, important d'en parler tous euh, en grand groupe, avec notre formateur pour vraiment reposer, euh... (long silence) reposer ce qu'on devait faire en stage vraiment, nous situer nous en tant qu'étudiant, euh, d'accepter certaines choses, et qu'avec le psychologue, c'était plus, euh, la plupart, on évoquait des moments difficiles ou au contraire, quand ça s'était très bien passé, on en parlait ouvertement dans les deux groupes... mais bon, ils étaient complémentaires, de toute façon, il fallait les 2, je pense, pour travailler et acquérir ce questionnement...	[...si on avait progressé, si on avait pu pratiquer,...]	C67 ; 408-410 : « c'est plus dans un but scolaire en fonction de notre apprentissage, euh... des objectifs qui étaient posés sur ces stages, et si on avait pu les accomplir, enfin, si on avait progressé, si on avait pu pratiquer, »	La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
	[... la plupart, on évoquait des moments difficiles...] [...on en parlait ouvertement dans les deux groupes....]	C67 ; 413-417 : « et qu'avec le psychologue, c'était plus, euh, la plupart, on évoquait des moments difficiles » « ou au contraire, quand ça s'était très bien passé, on en parlait ouvertement dans les deux groupes.. »	La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience
	[...ils étaient complémentaires, [...] je pense, pour travailler et acquérir ce questionnement.	C67 ; 417-418 : « mais bon, ils étaient complémentaires, de toute façon, il fallait les 2, je pense, pour travailler et acquérir ce questionnement... »	La pratique réflexive : réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience

## Tableau d'analyse croisée des trois entretiens

	Accompagnement humain
Sous-thèmes	Séquences
<b>La posture</b>	A14 ; 123-125 : « ou... du moins, je me suis trompé de problématique en fait dans mon travail de fin d'études... »
	A15 ; 128 : « J'ai trop survolé, trop voulu faire de choses, trop de choses en même temps. »
	A22 ; 176-179 : « Je pense que je me suis dit que j'avais moins besoin de cette aide, et c'est vrai, qu'il y a rien d'imposé, » « alors qu'en première année, on est encadré, c'est imposé. Il y a des dates butoirs où il faut envoyer un tableau, deux tableaux et plus on les envoie vite, plus vite on a une réponse, et on renvoie un tableau... »
	A23 ; 181-185 : « oui, oui, ça été une aide, » « mais c'est de ma faute aussi en 3ème année, je me serais bien pris en charge, en me fixant, voilà dans 15 jours il faut que je prenne rendez-vous pour avancer, et je ne l'ai pas fait en 3ème année. » « et je n'aurais peut-être pas fait certaines erreurs, les erreurs finales... »
	A24 ; 187 : « La non annonce... , du moins mal formuler ma problématique.
	A24 ; 188-189 : « et je me suis orienté vers trop de concepts, »
	A41 ; 328-331 : « pour ma part, certaines choses, j'ai pas envie trop d'en parler, et donc, et ben... j'en ai pas parlé tout simplement, alors qu'en fait ça aurait été bon, je pense d'en parler et vraiment... le faire.. »
	A42 ; 335-336 : « Oui, c'est ça, sans passer par le questionnement, et donc le questionnement avec le tableau et les pourquoi . »
	B09 ; 69-71 : « chacun a exposé sa situation qui l'avait marqué, qu'il voulait expliquer, » « et sur laquelle on pouvait travailler dessus, » « enfin qu'il y ait pas trop d'émotions » « parce que sinon on peut pas travailler dessus. »
	C39 ; 225-227 : « Peut-être pas... là, avec le recul,... je ne suis pas sûre... oui, d'avoir tout... (silence), oui, le dernier, le mémoire de fin d'études en 3ème année, quelque part, il fallait vraiment se projeter en tant que soignante dans son avenir professionnel »



	C39 ; 227-229 : « Mais, avec des restrictions,... » « et c'est peut-être ça qui m'a bloqué, que j'ai pas assez développé le mien. » « Il fallait parler de soi, mais pas trop, »
	C39 ; 230-231 : « parce que finalement, moi j'avais compris, oui, il faut se dévoiler un peu... » « mais, j'avais peur d'aller trop loin, et ce qui fait qu'il était pas... »
	C40 ; 236-237 : « Quelque part, bon, c'est vrai c'était délicat, moi, c'était sur la fin de vie, c'est des choses qui me touchent... » « Mais, j'avais peur d'être hors sujet, que ce soit trop personnel. »
	C40 ; 238-239 : « Mais, pourtant, c'est bien ce que j'affronte au travail » « et mes difficultés sont justement là, mais j'avais... »
	C41 ; 241 : « C'est vrai, qu'on nous avait quand même dit, il faut se dévoiler, oui, mais pas trop, »
	C42 ; 243-247 : « Avec les professeurs, on en avait parlé, » « et c'est vrai que Mathilde, elle m'avait dit, « attention, Christine, il faut pouvoir le faire jusqu'au bout ».« C'est vrai, c'était un terrain délicat, donc, est ce qu'elle avait peur que je craque au cours de l'oral ? C'est vrai que c'est des sujets très sensibles » « donc... du coup, je me suis mis une barrière, j'ai pas voulu,euh,... ».
	C43 ; 251 : « En première année, je ne m'étais pas dévoilée du tout, très peu, donc là... »
	C45 ; 260-262 : « Mais, oui, je voulais vraiment aller jusqu'au bout, mais[...] » « je me suis posée, mais j'ai vraiment eu peur d'être hors sujet... je ne suis pas allée au fond des choses pour moi... par rapport à ce que je voulais aborder comme sujet... »
<b>Modalités : par les entretiens duels</b>	A41 ; 317 : « Justement, là, ça vient de moi aussi, j'aurais demandé plus d'entretiens individuels, »
	B06 ; 45-47 : « mais il n'y avait pas d'accompagnement, enfin pas beaucoup d'accompagnement régulier en tête à tête, pour vraiment voir le chemin qu'on allait faire dans notre travail. »
	B06 ; 54-56 : « mais c'est vrai que... des entretiens comme on fait pour le TFE, des entretiens réguliers » « où c'est nous qui sommes concernée, en tête à tête avec des gens d'expérience, ça m'a plus aidé. »
	B11 ; 80-83 : « Après ce sont des rendez-vous individuels avec deux formateurs » « et là, moi, c'est vraiment ce que j'ai trouvé de mieux. C'est un entretien où on est vraiment... penché sur la situation, penché sur la réflexion » « et j'ai trouvé que les formateurs avec lesquels j'ai fait le suivi m'ont beaucoup éclairée... »
	B11 ; 85-87 : « j'ai trouvé la guidance des entretiens individuels avec deux personnes, deux adultes d'expérience » « aussi, permet de s'y plonger vraiment, de... oui vraiment, décortiquer... »
	C15 ; 88-93 : « Après, il y avait plusieurs entretiens individuels. » « Moi, j'en ai eu deux ou trois. Après, pour nous guider, pour

	trouver, euh,... j'arrivais pas, moi, à trouver, à mettre un titre sur mon premier mémoire, donc, elle nous avait guidé pour ça, ... et puis aussi pour la conclusion... l'introduction, la conclusion, qu'on avait bien souvent du mal à... Dans la conclusion, il fallait quand même bien mettre, enfin se projeter dans notre avenir professionnel et c'était un peu là la difficulté. »
	C17 ; 107-108 : « euh,... et ensuite, on a eu des suivis individuels,... pour vraiment construire notre travail... »
<b>Modalités : par des formateurs infirmiers</b>	B20 ; 181-187 : « alors qu'en 3ème année, on travaille avec des gens qui sont passés dans le milieu hospitalier, qui ont ce diplôme d'infirmier et d'infirmière... » « et là c'est plus concret. Il y a déjà l'expérience, elles ressentent aussi ce qu'on explique, en général, on a tous vécu pas une situation similaire, mais au moins un contexte qui s'est approché, » « et le fait de discuter avec des professionnels infirmiers alors que c'est notre métier qu'on va faire quelques mois plus tard,... moi ça m'a permis de me projeter, » « et donc d'essayer de mieux travailler cette situation, pour éviter qu'elle revienne, qu'elle se reproduise, »
<b>Modalités : par les sous-groupes</b>	A12 ; 112-114 : « et ... aussi une aide importante de la documentaliste qui savait sur chaque concept quel auteur avait plus écrit. »
	A30 ; 235-236 : « En sous groupe, ça permet d'échanger, on lit et les questions posées par les camarades et les professionnels de santé permettent de s'interroger, d'apporter des réponses. »
	A32 ; 246-250 : « Oui, ils venaient pas de nous, enfin si, ils venaient de nous, mais c'étaient les autres qui posaient les questions sur « pourquoi » as tu eu ces ressentis, « pourquoi », tu as fait ça, et ça permet d'avancer aussi. Parce que un autre dans une situation identique n'avait pas ressenti la même chose, donc ce pourquoi là, il nous faisait bien réfléchir sur nous. En fait, c'était un travail de sous groupe et en même temps individuel., au service de chacun. »
	A53 ; 413-415 : « et justement on a des temps de travaux en sous groupe, en salle de pratiques ; on peut y aller en petit groupe ou tout seul, la salle est à disposition, » « et ça permet de se questionner sur sa pratique et la réalisation. »
	B06 ; 50-54 : « On expliquait nos situations en petit groupe aussi, ça m'a servi, » « parce que... dans chaque groupe, les situations abordaient des thèmes communs. Alors, les situations des autres m'ont aidée, ça m'a montré des choses dans ma situation que je n'avais pas vu, » « ça m'a permis de comprendre le comportement que j'avais eu, »
	B09 ; 71-76 : « C'était vraiment une situation où on avait envie de comprendre notre attitude, essayer de comprendre pourquoi ça s'était passé. » « En fait on l'a dit en groupe, chacun a expliqué sa situation, » « et là aussi, ça a permis, même sans expliquer la situation de l'autre, mais juste quand il en parle, il y a des points communs, » « et rien qu'en écoutant les autres parler, ça nous renvoie à ce que l'on a écrit, et ça nous permet de mieux comprendre. »
	B18 ; 150-154 : « Alors qu'avec le tableau, en le lisant devant le groupe entier avec les deux formateurs, ça m'a permis.. » «

	C'est vrai, qu'il y a eu un jour, où ça m'a déstabilisé, » « justement le jour où je me suis rendue compte que moi, je voyais la douleur, et le soin technique, et que tous les autres ne voyaient pas la même chose, que moi, » « mais la relation que j'avais eu avec la patiente. »
	B44 ; 394-398 : « une personne extérieure à l'I.F.S.I., qui nous prenait par groupe, la promotion était divisée en trois, on était un groupe de 11, » « et on avait environ 1h15 à 1h30, pour expliquer chacun le stage. A chaque fin de stage, en fait, on avait ces petits groupes là, » « pour exprimer ce qu'on ressentait, si ça s'était bien passé »
	B45 ; 401-403 : « mais ce qui était important, c'est qu'il était extérieur à l'I.F.S.I., » « et qu'en plus il était aussi psychologue » « Donc, il nous a permis d'exprimer ce qu'on ressentait, et puis en fait d'écouter d'autres... »
	B45 ; 406-407 : « Et en fait en écoutant les autres personnes de notre groupe, on peut mieux se questionner, » « et on se rend compte, en fait qu'on est tous pareils ».
	B45 ; 410-418 : « Mais vraiment, l'échange par petits groupes,... sert à se questionner. » « Enfin là, il y a beaucoup de questionnements, dans ces petits groupes, parce que entre nous, on peut poser des questions à l'autre. »
	B46 ; 423-425 : « être en petits groupes, mais plus par moitié de classe, le plus clair du temps, c'était par moitié de classe avec deux formateurs, » « où, là, chacun expliquait sa situation. »
	C17 ; 102-107 : « ensuite, c'était des suivis par petit groupe où chacun faisait lecture de sa situation, » « et les autres devaient justement apporter,... le questionner à ce moment là, » « et d'enrichir sa situation, si on trouvait qu'il manquait d'éléments et le questionner pour voir,... » « sans faire la problématique, en petit groupe, on travaillait surtout là-dessus,... ça, c'était bien, c'est vrai que ça nous a bien aidé à décortiquer notre situation,... euh,... »
	C30 ; 183-184 : « comme on avait fait en 1ère année, sur une matinée, chacun lise quelques situations... »
<b>Modalités : par une personne extérieure</b>	A07 ; 67 : « car en plus, c'était quelqu'un qui était vraiment extérieur... »
	A07 ; 69-70 : « et il fallait lui faire parvenir,... les,... nos situations de stage avec le questionnement qu'on en tirait. et elle, elle nous approfondissait notre questionnement, »
	A08 ; 73-76 : « Donc, comme outil, il y avait..euh... la recherche sur des auteurs qui avaient déjà travaillé sur des concepts et sur les problèmes qu'on avait rencontrés. » « Mme D... c'est une bibliothèque, alors là, chaque problème avait son auteur. Et, ensuite, il y avait le travail pour nous,... elle nous donnait des références par internet, pour aller voir certains sites ».
	A18 ; 139-143 : « Le problème, c'est peut-être de ne pas avoir quelqu'un d'extérieur... comme Mme D. En première année, on

	avait trois intervenants extérieurs, et en troisième année, on reste sur des souvenirs de première année... j'aurais peut-être pu écrire à Mme D... » « Je pense que ce qui m'a manqué, c'est peut-être de ne pas avoir de retour par quelqu'un extérieur au milieu de santé... »
	A19 ; 150-154 : « mais, le fait d'avoir quelqu'un d'extérieur aurait peut-être amené d'autres questions, quelqu'un d'extérieur au champ infirmier. D'autres questions qui auraient peut-être amené sur des concepts autres, que je n'avais pas forcément... vus dans mon travail. Et, c'est un œil extérieur, notre situation vient du milieu du soin, » « t ..ce sont que des personnes qui sont dans le soin, qui nous suivent. »
	A20 ; 158-164 : « En première année, on était plus, plus guidé, on avait les professionnels de santé, et l'intervenant des sciences humaines, et en troisième année, on n'a plus cet intervenant, qui est d'une aide... importante, même si la documentaliste est d'une aide pour les lectures, elle n'a pas tout ce regard de sciences humaines, il n'y a pas tout ce travail de personnes qui ont fait des études... » « C'était un plus, je pense ces intervenants de sciences humaines, ils abordaient des choses différentes, mais en même temps pas si différentes que ça... »
	A32 ; 251-252 : « Justement, on en revient peut-être à ce regard extérieur du professionnel de sciences humaines qui manque un peu »
	A41 ; 325-328 : « que d'aller titiller des choses qui font peut-être un peu mal, qui sont personnelles et qu'on n'a pas envie d'aborder, » « et peut-être que là encore le regard de cette personne extérieure, car c'est une personne qui ne nous connaissait pas, justement elle appuyait sur ces chose là. »
	B07 ; 57-61 : « Oui... les deux que j'avais eus, on m'avait dit que les livres que j'avais lus, n'étaient pas forcément très adaptés. C'est une dame très intéressante, Mme D., » « mais qui part quelquefois dans des explications,... » « peut-être qu'en première année, on n'a pas l'expérience ou... les connaissances de culture générale pour la suivre. Et moi, j'avais du mal à la suivre.. »
	B20 ; 179-181 : « Oui, je trouve que l'enseignant d'université, je ne remets pas en cause ses capacités, elle est très intéressante et enrichissante, » « mais c'est plus sur le côté université ... à parler de grands débats, de grands auteurs, »
	B20 ; 187-190 : « ...j'ai plus apprécié que de quelqu'un qui était de l'université qui était plus dans les livres, trop loin de mon domaine... je ne sais pas comment dire... plus dans la littérature et moins dans le concret. Enfin, je sais pas si... »
	C07 ; 41-43 : « c'est elle qui me l'a fait découvrir, » « c'est vrai que de moi-même, j'avais jamais été lire ces auteurs, donc... c'était toute une découverte, »
	C07 ; 43-45 : « et puis on n'avait pas la même, euh... enfin... je suis assez cartésienne, » « donc, on n'a pas du tout la même

	façon de voir les choses et ça, oui,... j'ai eu du mal à rentrer dedans... à m'y faire... »
	C08 ; 47-51 : « en, quand on donnait des exemples sur le travail et la façon de voir les choses , il fallait aller plus loin que ce qu'on voyait devant nous, ça s'est sûr... » « Mais, moi, qui ai déjà travaillé depuis quelques années, euh, j'avais du mal... à... partager ce qu'elle expliquait... à ... je me disais, bon, qu'il y avait toujours des raisons,... médicales ou... » « mais elle nous emmenait plutôt à... développer... euh... sur les personnes, sur leurs ressentis, sur... , »
	C08 ; 52-54 : « qu'en tant qu'aide soignante, on n'aborde pas trop, enfin au cours de la formation ça se développe pas à ce point là. » « Et, ça, oui, c'était difficile... d'accrocher, » « mais après, en lisant les livres qu'elle nous a proposés, j'ai quand même vu les choses autrement. »
	C10 ; 63-64 : « elle nous a guidé pour rédiger notre situation choisie, sur le lieu de stage, apporter beaucoup de détails, enfin, une chronologie dans le temps... »
	C11 ; 67-69 : « si, elle nous a guidé lors de la rédaction , parce que on avait vu déjà... on devait la rédiger avant fin décembre » « et après on l'avait revue pour compléter. Elle faisait une première lecture de ce qu'on avait écrit »
	C22 ; 130-131 : « Oui, voilà, M. V qui était très intéressant, et... ben de moi même, après son cours, pourtant on l'avait déjà quatre heures l'après midi »
	C22 ; 134-137 : « Si, c'était très intéressant, de » « , ... et c'est vrai, que, oui, après, ça manque peut-être en 3ème année, cette... ouverture d'esprit que je n'avais pas, moi, mais c'est vrai que... j'aurais peut-être dû la travailler un peu plus... pour euh... » « parce que c'est vrai qu'en 3ème année, on l'aborde presque plus... »
	C23 ; 139-141 : « Et bien, on n'a plus ces apports de... psychologie, sociologie, sciences humaines, donc... » « c'est à nous de nous débrouiller, pour conduire au mieux notre mémoire. » « Mais,... oui, j'aurais bien aimé avoir eu la réflexion d'une personne comme ça,.. »
	C24 ; 143-145 : « Oui, ça aurait été un plus. Je pense que dans le résultat final,... je pense que mon mémoire a été assez pauvre, dans un sens, » « parce que je n'avais pas cette ouverture de... j'aurais bien voulu mettre davantage de... »
<b>Modalités : pilotage par internet</b>	A10 ; 91 : « Elle, elle est à l'autre bout de l'ordinateur, »
	A43 ; 339-340 : « Oui, en première année, on faisait notre travail, on l'envoyait par internet, et dans les quatre ou cinq jours suivants, on était sûr d'avoir une réponse »
	B06 ; 47 -50 : « C'était beaucoup par internet, » « et ..quand on n'a pas la personne en face, je trouve qu'on peut moins parler, il

	y a des choses qui nous viennent moins à l'idée, les choses sont moins révélatrices et concrètes. » « J'ai trouvé que ça m'avait manqué,... moins de communication,... moins de suivi. »
	C13 ; 76-78 : « Si, si, également, on pouvait justement lui faire parvenir nos fiches de lecture, » « et à la suite de ça, elle nous renvoyait des messages pour nous guider vers d'autres lectures qui étaient vraiment en relation avec notre sujet. »
	C22 ; 131-133 : « et bien le soir j'étais retournée sur internet. Il nous avait laissé des adresses » « pour voir, pour mieux comprendre certaines choses, » « et... je m'y suis plongée, au moins pendant un heure après le soir à approfondir et pour... »

	Accompagnement méthodologique
Sous-thèmes	Séquences
Apprendre à recueillir des données	A12 ; 108-110 : « On travaillait sur cette situation, on réfléchissait ensemble, et il y avait deux professionnels de santé qui étaient avec nous pour nous guider aussi à poser ces questions » « et à... avancer sur la problématique, euh, enfin non, sur cette situation... »
	A24 ; 193-197 : « Mais après, sur les erreurs aussi, j'ai peut-être pas assez approfondi ma situation, » « parce qu'il me manquait des éléments sur les souhaits de la famille et du patient aussi. C'était une situation qui datait du milieu de 2ème année, j'ai peut-être pas assez sur le moment travaillé sur cette situation pour essayer d' avoir le maximum d'infos. »
	A25 ; 199-203 : « Tous les éléments pour arriver à bien décrire, à la fin il m'a manqué des éléments de ... le souci que j'avais... le problème que j'ai eu... c'était est ce que le médecin avait rencontré la famille, enfin je savais qu'il l'avait rencontré, mais qu'est ce qu'il en était ressorti, j'avais pas fait la recherche sur le moment pour le savoir » « et c 'est vrai que cette partie là, elle m'a manqué sur la fin. »
	A41 ; 320-325 : « et j'ai peut-être pas assez prêté attention à se poser des questions et j'ai sauté des étapes. J'ai sauté des étapes, j'ai validé ma situation, j'ai commencé à y réfléchir et c'est vrai que dès le départ, j'étais plus sur une problématique que sur un questionnement,... pour pouvoir arriver à cette problématique, faire l'étape en sens inverse. On a plus envie d'aller vers là où on a plus idée d'aller travailler, »
	A43 ; 340-343 : « et justement, il y avait ce pourquoi qui était souligné sur tel passage parce que trop vague... et c'est un passage, que contrairement à ce que j'ai fait en troisième année, on peut pas le passer, on peut pas le sauter ce petit passage... »
	A45 ; 352-354 : « Et je pense qu'à travers le pourquoi, en troisième année, on saute certaines de ces petites questions qui ont entraîné le pourquoi, et on travaille pas sur tout. »
	A8 ; 77-78 : « il y avait la mise en forme des problématiques, à partir de notre situation » « ou du moins du questionnement qui émanait de la situation.. ».
	B11 ; 84-85 : « il faut que tu te mettes plus en réflexion sur tes sentiments, sur comment ça s'est passé, »
	C11 ; 70-71 : « on devait mettre d'autres détails, quoi, pour vraiment nourrir la situation le plus possible... »

	C45 ; 264-267 : « moi je trouve, pour... des gens comme moi, qu'on a un passé professionnel, qu'on a déjà exercé, choisir une situation qui est... ça m'avait toujours paru... euh... quand vous nous disiez ça, choisir une situation qui pose problème ou au contraire qui a été positive... » « on a tellement l'habitude de voir les choses, que... choisir quoi ? » « Après, quand on est dans le lieux de stage, je me disais, ça, ça me choque pas... on a tellement l'habitude de voir les choses, »
<b>Conseils de lecture</b>	B06 ; 42-45 : « On était accompagné par une universitaire, Mme D. C'était intéressant, elle nous mettait sur des pistes de lecture, »
	B37 ; 318-320 : « et on nous avait demandé aussi de nous accompagner de livres, qui se référaient à notre thème que l'on avait choisi. »
	B37 ; 321-322 : « l'aide extérieure, que ce soit par les livres, les périodiques, même par les gens qui nous entouraient, »
	C10 ; 61-62 : « Après, c'était par rapport à nos lectures, oui, c'était de construire des fiches de lecture auprès de chaque ouvrage lu. »
	C25 ; 147-151 : « « De références, oui, d'avoir plus de références,... après, mes lectures, finalement par rapport à ma problématique, bon, ben, c'est sûr, elles sont plus centrées sur un ou deux points, » « mais... (long silence), comment dire, j'ai pris dans les livres que j'ai trouvés, dans les revues, mais il y avait certainement d'autres supports qui auraient pu enrichir un peu plus ma situation... »
<b>Utilité d'un outil d'analyse</b>	A09 ; 81-87 : « Ah, oui, oui, oui, il y avait tout un travail avec le tableau d'analyse,euh... avec la description temporelle, la description spatiale, la description du ressenti et la description du ... du... les personnes présentes à ce moment là, les faits, les observations qu'on pouvait en tirer, par rapport à ce que nous, une fois qu'on avait tout mis dans les cases, on pouvait en ressortir, » « et à la fin le concept qu'on... qu'on pouvait rattacher, y mettre un grand mot. Et c'est vrai qu'à la fin avec tous les concepts réunis, on arrivait à une problématique avec l'étude de tous les concepts,... qui nous a été proposée. »
	A10 ; 89-91 : « Moi, cette méthode, je m'en suis resservie,.. en 3ème année, pour le TFE, mais peut-être pas assez d'ailleurs... Oui, cette méthode permet de prendre du recul sans que ça paraisse, c'est toujours nous qui écrivons. »
	A10 ; 91-92 : « elle nous dit : ... faites quatre colonnes, mettez, enfin, décrivez,... »
	A10 ; 92-97 : « et ça permet de prendre du recul sur notre propre situation,... de faire du travail autonome, uniquement avec Mme D... ça permet de mettre des mots sur toute une phrase ou sur un paragraphe. Quand on met des mots comme ça, sur toute une phrase, pour moi, ça veut dire qu'on prend du recul, »



	A11 ; 99-101 : « Le tableau d'analyse permet de se dégager pour après aborder la... la problématique, vraiment, » « mais on sait où on va, on sait les problèmes qui ont été dégagés de notre situation. »
	A12 ; 110-112 : « Puis les professionnels de santé nous guident pour refaire le tableau qu'on a fait en première année, enfin, si on veut l'utiliser, »
	A13 ; 116-117 : « Moi, oui, c'est pas obligé pour le TFE, mais moi j'ai voulu le réutiliser, mais sûrement pas bien,.. pas au bout de ses capacités qu'on peut en tirer de ce tableau... »
	A14 ; 121-122 : « Je pense que si, j'avais plus travaillé sur ce tableau,... j'aurais plus fait tout de suite la part des choses »
	A20 ; 164-165 : « Pour le travail de 3ème année, moi j'ai repris le tableau de Mme D. »
	A21 ; 167-172 : « le problème que je me suis crée en 3ème année, c'est que j'en ai fait que trois des tableaux en tout, alors qu'en première année, j'en ai peut-être fait toutes les semaines pendant deux mois. » « A chaque fois, il manquait des choses, on rajoutait une colonne avec l'outil informatique, on rajoutait quelque chose, un colonne supplémentaire voulait dire une interrogation supplémentaire, » « prendre du recul en plus, avant de se dégager et d'arriver à d'autres mots clés. »
	A28 ; 225 : « Avec la tableau d'analyse, on arrive à répondre aux « pourquoi », »
	A31 ; 239-241 : « Il y a le tableau d'analyse et les « pourquoi », les deux sont liés au moment des travaux de sous groupe, enfin moi, je l'ai ressenti comme ça. D'ailleurs, beaucoup ont repris le tableau d'analyse dans notre groupe de 11, au moins 8,... »
	A41 ; 318 : « je me serais peut-être plus consacré au tableau, comme je le disais tout à l'heure, »
	A45 ; 349 : « Elle nous demandait d'expliquer les questions que ça nous pose et de préciser. »
	A45 ; 350-352 : « on l'avait pas ce « pourquoi » en 1ère année, c'était expliquer... cette situation, qu'est ce que vous avez ressenti, qu'est ce que vous avez fait, quelles questions cette situation nous pose et qu'est ce qu' on en apprend. »
	B12 ; 88-93 : « Au début, j'avais pas fait d'analyse, » « enfin... je sais que la plupart des personnes dans mon groupe, avaient fait sous forme d'un tableau, comme on avait fait en première année, justement en mettant la situation, les différents acteurs, ... dans différentes colonnes.. ».
	B13 ; 95-9 : « Il y en avait une, c'était la chronologie de la situation, il y avait les acteurs, euh... le principal et les secondaires, les ressentis, les miens...c'est à dire ceux de l'élève qui vit la situation, ce que les personnes ont dit, y avait des phrases directes, les faits et les mots clés. »

	B13 ; 97-99 : « Les mots clés vraiment qui ressortaient, une fois que j'avais bien vu les différents acteurs, les faits, les différents ressentis... Il y avait vraiment des mots qui regroupaient tout... »
	B14 ; 102-114 : « et c'est en faisant un tableau, en voyant qu'il y avait elle, de toute façon on était que deux actrices, il y avait elle en actrice principale et moi, en voyant les actes qui avaient été faits, de toute façon il n'y avait eu aucune parole, les ressentis, les mots clés, » « ça m'a permis de voir que le fil conducteur, c'était la réponse l'une à l'autre en fait... » [.....] « grâce au tableau, ça m'a permis de voir que c'était la réponse avec le toucher, qu'il n'y avait pas que la douleur dans cette situation qui primait, c'était avant tout le contact que j'avais avec cette personne. »
	B15 ; 116-119 : « Il m'a permis en détaillant ... » « c'est qu'avec les colonnes, on a toute la situation... » « moi, je préfère voir les choses sur du papier avec des couleurs et le fait de voir des mots comme ça, des mots, des vagues qui se sont faits, je me suis rendue compte, en fait à chaque fois.. »
	B16 ; 121-130 : « Oui, et qui m'a aidée, m'a permis de découper mon texte en plusieurs parties et de me rendre compte, » « en fait, que... ça me saute aux yeux... » « Pour moi, c'est peut-être pas l'outil principal à avoir, mais il faut le faire. Ça fait partie d'un outil à avoir, pour au moins dégager les choses importantes de la situation. » [...] « j'étais pas assez dans le recul, pas assez objective par rapport à cette situation, » « et le fait d'avoir mis des mots, là, ça m'a permis d'avancer dans le travail, et de voir le plus important. » [...] « En fait le tableau, il m'a permis d'analyser, et d'en faire ressortir le plus important.. ».
	B17 ; 134-135 : « Grâce à ce tableau, c'est là, ensuite qu'on peut se rendre compte pourquoi on a pris cette situation » « et si on peut encore la garder,... s'il y a matière à travailler. »
	B17 ; 137-140 : « alors que le tableau, c'est les faits réels et concrets. » « C'est à dire qu'inconsciemment on peut pas orienter un acteur en plus, orienter un ressenti en plus, ou même une parole en plus, c'est des faits concrets et réels »
	B18 ; 154-158 : Et c'est le tableau qui m'a permis de voir, par la suite, on m'a proposé d'analyser beaucoup plus mon tableau, de pointer le plus important, d'y mettre des couleurs » « si ça pouvait m'aider, » « et vraiment, oui, je trouve avec le tableau, on peut pas mentir. On peut pas mentir, on peut pas orienter nos réponses, c'est du concret et du réel, »
	B18 ; 158-165 : « alors que le pourquoi, c'est une réponse libre, en fait, on répond,... ce qu'on a un peu envie de répondre pour pouvoir répondre au 2ème « pourquoi ». La réponse qu'on donne, c'est celle qu'on a envie d'entendre » « ou on a envie de nous entendre dire ça. » « Ah, cette réponse que j'ai envie de donner, elle va m'aider pour la 2ème question des « pourquoi ». Alors, je vais la mettre, mais je trouve que ce n'est pas objectif, pas du tout objectif. » « Moi, je m'étais arrêtée avec les pourquoi, ça me menait en rond, et je n'arrivais pas à sortir de ce rond... interminable, pleins de questions du « pourquoi », « mais jamais du concret. »

	B18 ; 165-166 : « Ce tableau, il est simple, mais révélateur, il est essentiel pour l'analyse. Je dirais que c'est l'outil qui au moins nous ouvre le plus les yeux. »
	B22 ; 213-217 : « et vraiment aussi, le fait d'avoir fait un mémoire en 1ère année, nous a déjà apporté les outils à nous servir, le tableau d'analyse, on le connaissait déjà, on savait comment faire, » « et ça nous a permis de voir... d'avoir une première approche sur le travail qu'on aurait à faire en 3ème année. »
	C14 ; 82-84 : « mais en 1ère année... mais si, on avait du déjà avoir la trame, le tableau, avec les colonnes, pour analyser la situation, pour nous aider à sortir les concepts. »
	C15 ; 86-88 : « Oui, il y avait la chronologie, les acteurs, les sentiments, les ressentis plutôt,... les faits et en dernier, les concepts, les mots clés... »
	C18 ; 111-112 : « Pour faire l'analyse, moi j'avais repris ce que j'avais fait en 1ère année, » « c'est à dire le tableau, euh. »
	C18 ; 112-113 : « et puis les questions aussi, qui, comment, quand, pourquoi. C'était avec les formateurs, qu'on avait travaillé plusieurs questions. »
	C18 ; 113-114 : « Au départ, j'avais fait plusieurs questions sur un brouillon, » « et après, j'ai essayé de faire mon tableau avec. »
	C19 ; 116-117 : « Oui, on l'utilisait si on voulait, mais moi, je trouvais que j'étais plus à l'aise avec, que j'arrivais mieux à ressortir mes concepts en faisant comme ça... »
	C20 ; 119-121 : « Que en posant simplement des questions,... comme ça, je veux dire, un tableau, c'est plus clair, on voit vraiment, l'analyse de chaque mot, chaque difficulté qu'il y a eu. » « .. et pour moi, c'était plus simple que d'arriver comme ça,... directement sur des questions... »
	C27 ; 163-168 : « En fait, je me suis posée les questions un peu avant et après. » « Parce que au départ, en fait, on s'était mis à deux, sans faire le tableau, à se poser des questions comme ça, entre nous, » « et puis, moi, après, j'ai voulu faire mon tableau, j'ai eu besoin de poser tous ces éléments dans le tableau, » « et là, j'ai vu que j'avais pas des réponses à tout, » « et je me suis reposée des questions. Enfin, d'autres questions me sont venues à la suite de mon tableau, et donc, ça a complété. »
	C45 ; 262-263 : « Et puis le questionnement qui est difficile, ça a été long à trouver la problématique. »
	C45 ; 270-276 : « Ça a été difficile hein... et bon sang, il y a rien qui me choque, ça m'a perturbé pendant un petit moment ! » « Et, après, même la problématique, ça vient pas comme ça... faut vraiment l'analyser, relire, enfin, vraiment approfondir chaque

	passage de ma situation pour me dire, oui, ça y est, c'est ça,... vraiment c'est long. Je ne sais pas pourquoi, moi, j'ai trouvé ça si long à trouver. » « Est ce que je me posais pas assez de questions avant ? ou... Oui, ce questionnement a été... pas évident... » « et puis, on a l'impression de perdre du temps, on veut vite poser la bonne question... »
<b>Utilité d'une méthode : « les pourquoi »</b>	<p>A26 ; 207-216 : « on le voit l'utilisation des « pourquoi », une fois qu'on est en sous groupe, on le voit pas assez avant, sur pourquoi s'interroger sur cette situation et c'est pour ça qu'on est trop vague dans la description de nos situations, parce qu'il nous manque des pourquoi. Il manque des détails de lieu, d'environnement, de temps, de plein de choses. » « Ces « pourquoi » là, ils permettent d'avancer énormément, moi, personnellement, je m'en suis rendu compte aux moments des travaux de sous groupe. » « Ces « pourquoi », ils sont importants dans la description, pour nos ressentis également, ça permet de s'interroger sur nous, sur notre pratique. »</p> <p>A27 ; 219-221 : « Oui, oui, avec tout le temps le « pourquoi » pour chaque colonne, pourquoi tous ces acteurs autour du patient, pourquoi la situation a entraîné ces faits, pourquoi la situation nous fait penser à ces ressentis là ».</p> <p>A28 ; 224-225 : « Les pourquoi tout seul, c'est vague, mais associé au tableau d'analyse c'est plus concret, c'est plus clair ».</p> <p>A28 ; 226-228 : « moi, mettre les deux ensemble, je l'ai pas fait, et si je l'avais fait, j'aurais vu qu'il me manquait des choses. Le pourquoi, tout seul, on voit pas trop, on voit pas pourquoi se poser cette question. »</p> <p>A29 ; 231-233 : « Ces « pourquoi », même en classe, ces « pourquoi », il nous font rire, mais je pense qu'on rit parce qu'on sait pas trop quoi y mettre. Je pense que c'est une manière détournée de rire de notre problème, parce que on sait pas trop où on va avec ces « pourquoi ». »</p> <p>A31 ; 241-242 : « les « pourquoi » tout seuls, c'était trop vague. »</p> <p>A32 ; 252-253 : « parce que on a les « pourquoi », mais qu'est ce qu'on en fait après ? »</p> <p>A45 ; 349-350 : « Le « pourquoi » était vague et c'était en troisième année ; »</p> <p>B17 ; 135-137 : « La méthode des « pourquoi »,... pourquoi cette situation, on répond, » « et ainsi de suite, et je trouve que la question du pourquoi, inconsciemment, on choisit notre réponse, »</p> <p>B17 ; 140-141 : alors que la liste des « pourquoi », enfin... inconsciemment, on répond, ce qu'on a envie de répondre nous,... on répond...</p> <p>B18 ; 143-150 : « oui, c'est ça, ça oriente vers là où on veut. » « Parce que moi, je me suis posée les questions du « pourquoi », » « et j'arrivais toujours au thème de la douleur, toujours au thème de la douleur, que j'ai fait mal à cette patiente,</p>

	pourquoi je lui ai fait mal, parce que j'ai fait un soin, et pourquoi j'ai fait ce soin, et bien parce qu'il était prescrit et que je devais le faire. Pourquoi j'ai continué, parce qu'il fallait que je fasse le soin, je lui faisais mal, pourquoi, enfin.. » « . et inconsciemment, je retournais toujours au thème de la douleur, » « et en fait je me suis rendue compte que c'était le thème que je voulais traiter » « et forcément mes questions allaient rejoindre le thème que je voulais choisir moi. »
	C26 ; 156-159 : « Elle est bien cette méthode, elle nous aide vraiment à » « ... réfléchir sur nos difficultés qu'on a posées par écrit, » « et puis à la comprendre, à trouver vraiment nos points faibles, qu'est ce qui c'est passé pour que ça se soit mal déroulé, ou au contraire, si c'était positif... Ça permet d'avancer, oui, de mieux comprendre, pour pouvoir la développer ensuite... »
	C28 ; 170-173 : « Ils sont complémentaires, moi je trouve. On peut pas obliger les gens à choisir les deux, mais pour moi, ils étaient complémentaires... pour développer... » « Le tableau, c'est facilitant, il permet de poser les choses, de découvrir d'autres concepts qu'on n'a pas vu tout de suite. » « Après, on peut se poser les questions... »

	Alternance
Sous-thèmes	Séquences
<b>Apprendre par l'erreur</b>	A01 ; 13-15 : « et on met en application ce qu'on apprend, » « si on fait des erreurs, on est repris ça permet de réajuster... et de faire mieux ; »
<b>Concret</b>	A01 ; 07-08 : « Il y avait quelque chose de concret dans ce que j'apprenais derrière, »
	A01 ; 09-12 : « Les calculs de doses, il y a des conséquences derrière, il y a plein de choses à faire, une démarche à comprendre, pourquoi on fait ces calculs par rapport aux suivis des traitements et ça permet d'être dans du concret au niveau des terrains de stage, »
	A01 ; 12-13 : « et tous les jours avec des vrais patients. » « On peut pas être sur plus concret »
	A02 ; 23-27 : « Je vois en 3ème année si je prends l'exemple des soins sur la chambre implantable, on peut le faire à l'école sur un mannequin, tandis qu'en stage, on peut le manipuler deux, trois, quatre fois sur des vraies personnes et vraiment voir,... avoir le ressenti, qui est pas du tout le même sur du plastique ou sur la vraie peau d'une personne. » « C'est vraiment concret, »
	A03 ; 40-41 : « Il y a vraiment un échange qui se fait avec les patients et c'est ça ce qui est enrichissant. Le soin, il ne se limite pas à faire la piqûre, »
	B03 ; 21-25 : « Déjà, l'équipe, parce que c'est plus concret. » « Et il y a le patient en face de nous,... il vient pour une phlébite ou une embolie pulmonaire ; enfin on a le patient en face de nous, on a les signes, ça nous marque, parce que on le voit tout de suite. C'est du concret, on a les bilans, l'électrocardiogramme, enfin les feuilles entre les mains... Le fait de l'avoir sous les yeux, de l'entendre, de le voir, ça nous marque. »
	B04 ; 32-33 : . « avec le patient en face de nous c'est du concret. Au moins on peut voir,... c'est pas comme sur une copie, il y a quelqu'un en face de vous. »
	B05 ; 35-36 : « oui, c'est d'avoir du concret, » « ça permet de mieux comprendre les cours qu'on a eus, de faire le lien. »
<b>Complémentarité : école/terrain</b>	A02 ; 18-19 : Oui, c'est ça, et aussi un moyen pour apprendre, parce que on peut pas tout voir à l'école.
	A02 ; 31-35 : « C'est une continuité, l'un ne va pas sans l'autre, il ne pourrait pas y avoir que du stage et pas d'école... » « Les deux sont complémentaires, comme un apprentissage en fait, comme le CAP de maçonnerie. où on apprend à mettre des parpaings les uns sur les autres, et bien, nous à l'I.F.S.I., c'est pas le CAP maçonnerie... , mais on apprend à faire des piqûres mais... pas uniquement à faire des piqûres... »

	A05 ; 54-55 : « Je le perçois comme ça,... c'est complémentaire, l'école et le terrain, l'un ne va pas sans l'autre... »
	A37 ; 292-294 : . « c'est pas surhumain sur les périodes de stage, ça permet d'en discuter aussi avec les professionnels pendant le stage, d'où l'intérêt que ce soit ... alternatif comme formation, de faire le point à l'école, »
	B01 ; 5 : « Je trouve que l'alternance, c'est bien... C'est moitié théorique, moitié pratique. »
	B01 ; 7-9 : , « parce que la théorie, c'est difficile à apprendre et c'est compliqué » « et le fait de faire des coupures, école, stage, quand ça se passe bien, c'est enrichissant. »
	B22 ; 211-213 : « Oui, et déjà aussi, le fait d'avoir des stages en alternance facilite, on arrive pas au bout de trois ans dans un milieu inconnu, on ne fait pas notre travail de fin d'études dans un milieu inconnu, on a quand même fait la moitié de notre formation sur le terrain, »
	C01 ; 5-7 : « Euh, oui, oui, pour moi, l'alternance, l'alternance, c'est donc,... avoir de la pratique... notamment dans le secteur médico-social » « et également avoir des apports théoriques pour compléter. »
	C01 ; 9-10 : « Si, c'est vrai que les questions qu'on se pose en stage, » « ben, on avait la réponse après en théorie, euh, pour approfondir... donc... »
	C02 ; 14-15 : « Ben, justement, de pouvoir apporter des réponses aux questions qu'on se pose en situation de travail... donc... euh... »
	C03 ; 17-19 : « des équipes soignantes également... qui ont... leurs... parcours professionnels très enrichissants, qui nous aident aussi à conduire,... nous, nos trois années en tant qu'étudiants, qui nous apportent aussi beaucoup de réponses »
	C03 ; 18-21 : « Mais il faut, il faut compléter par de l'apport théorique » « parce que c'est vrai qu'en stage, c'est court, les journées,... on peut pas avoir toutes les réponses qu'on souhaite. On est bien obligé d'aller se renseigner auprès... dans des livres ... ou des revues pour compléter... euh... »
	C04 ; 24-27 : « Oui, mais avoir que de la théorie, ce serait peut-être long ! Je pense que pour cette profession, faut pas que de la théorie, non, non, faut... » « il faut pratiquer... enfin,... c'est des personnes qu'on soigne, » « donc, si on a que de la théorie, je vois pas comment on peut nous, développer notre relation auprès de la personne... (long silence)... il faut les deux. »
<b>Faire pour une meilleure compréhension</b>	B01 ; 9-13 : « Ça permet d'avoir de l'expérience, de voir plusieurs services différents, de nous connaître pour notre futur métier » « et de mieux assimiler les connaissances. Je sais qu'il y a plusieurs évaluations que j'ai ratées, » « le fait d'être passée dans des services où j'avais raté l'évaluation, m'a permis de mieux comprendre. »

	B02 ; 16-18 : « Par exemple, la cardiologie que j'avais complètement ratée, où je n'avais rien compris, » « et j'ai fait mon stage de projet professionnel en cardiologie, et là, j'ai beaucoup mieux compris les traitements, les pathologies, pourquoi le patient devait rester au lit... »
	B03 ; 26-27 : « Je vois, le module digestif, je l'ai raté aussi, je viens de travailler en digestif, » « et je vois là, il y a plein de choses que j'ai compris.. »
	B04 ; 29-32 : « Ah, oui, ça prend beaucoup de sens, je comprends mieux, je comprends mieux... les cours, pourquoi on a fait ça, certains cours qu'on a eus » « où je ne voyais pas du tout l'intérêt, et là, j'ai vu vraiment,... c'est flagrant. Il y a une pathologie et je vois bien le trajet qu'il faut faire avec le patient.. ».
	B22 ; 217-218 : « Le fait d'être en alternance et d'en faire un en première année, permet de conjuguer les deux en fait, en 3ème année ... pour mieux comprendre.. ».
<b>Mise en application</b>	A01 ; 5 : « Je définis l'alternance par du concret et mise en application de ce qui a été vu ; »
	B01 ; 5-7 : « on apprend la théorie en cours » « et après on peut essayer de la mettre en pratique, et de voir l'évolution et l'expérience. »



	Évaluation
Sous-thèmes	Séquences
<b>La compréhension des critères et des consignes</b>	B30 ; 273-279 : « pour nous, c'était trop tard. » « Mme D. nous expliquait... nous expliquait la démarche à suivre, comment il fallait faire, » « mais nous, qui venions juste d'arriver dans la formation et ayant une expérience minime, on voyait pas vraiment où elle voulait arriver, on voyait vraiment pas, on avait peut-être besoin de plans, de critères précis, » « et je trouve qu'on nous a expliqué un peu trop tard. On était peut-être une formation qui avait besoin de plus d'explications, de choses précises, vraiment d'un plan. » « Et, ça, ça nous a peut-être handicapé pour bien construire notre travail, de ne pas avoir de points précis... »
	C45 ; 260-261 : « mais... j'ai pas bien compris les critères, »
	C50 ; 302-303 : « Alors, la première, s'est mal passée, » « parce que je n'avais pas compris ce qu'on attendait de moi à la soutenance... l'oral, là... peuff... »
	C51 ; 305-308 : « Oui, oui, là... c'était très nul, et ça m'avait blessé à un point... pas possible ! » « Bon, je m'étais dit, je m'arrête là, c'est pas la peine que je continue (rires)... Oui... j'avais été très,... très déçue, parce que..de pas avoir compris ce qu'elle attendait de moi... J'en avais été frustrée, »
	C51 ; 308-310 : « et c'est vrai, que j'en avais reparlé en fin d'année, lors du rendez-vous avec la directrice. Et, je lui avais dit « moi, je sais pas si je vais continuer »(rires), ça m'avait fait beaucoup douter de moi... de. »
<b>La connaissance des critères et des consignes</b>	A38 ; 300-302 : « Oui, en première année dès le début de l'année lors de la première rencontre avec Mme D. en octobre, » « et en 3ème année ils sont dans le classeur de TFE qui nous est remis en fin de 2ème année. »
	A39 ; 305-307 : « A chaque rencontre quasiment, et à chaque fois, on nous dit, même, pour écrire ou pour avancer « référez vous bien au guide qui vous est donné ». Ça permet de bien voir où on en est dans la rédaction. »
	A40 ; 312-315 : « Pour moi, c'étaient les mêmes qu'en première année, sauf que là, c'est pour l'épreuve finale, et de ce que je me rappelle, c'était les mêmes, sauf que, à la différence près, en 1ère année, on travaillait sur deux situations et en 3ème année, sur une, mais c'étaient les mêmes. »
	B30 ; 272 : « En 1ère année, oui, je me souviens qu'on les a eus, »
	B32 ; 284 : « A la présentation du travail, courant octobre. »

	B33 ; 288-289 : « Dès le début de la 3ème année, dès qu'on nous a dit qu'il fallait trouver une situation pendant le stage, on les a eu tout de suite »
	B34 ; 292-295 : « Régulièrement, on nous en a reparlé, parce que justement, on n'avait pas des cours mais on avait des tranches horaires dans notre planning où on pouvait se permettre de poser des questions, de clarifier des choses et on nous répondait bien, c'était toujours la même promotion, on pouvait plus nous expliquer précisément les choses et les critères. »
	B36 ; 301-305 : « Les critères principaux déjà, c'étaient sur une situation qu'on avait vécue, mais qu'on avait vraiment vécue en tant qu'acteur principal. C'est pas l'infirmière qui fait l'acte, c'est vraiment nous, en tant que stagiaire. Il fallait vraiment qu'on soit l'acteur principal, qu'on ait vraiment vécu la situation, que cette situation soit claire, qu'elle se passe vraiment dans le système de soins, avec un patient, une personne de l'équipe soignante, »
	B36 ; 305-306 : « que ce soit précis, qu'on ait une date, qu'on sache où on était par rapport au stage, au début ou à la fin, »
	B36 ; 307-308 : « si il y a eu des facteurs qui ont influencé cette journée, »
	B36 ; 309-311 : « enfin pleins de petits moments précis, qui permettent à une personne qui lit notre situation, de vraiment savoir pourquoi on est arrivé à ce moment là. »
	B36 ; 311-314 : « Il y avait ça, il y avait de bien expliquer aussi avec des mots, des mots qu'on a appris pendant ces trois ans, des mots médicaux, des mots qui se rapportent à notre métier, donc d'essayer de mettre des mots, pas scientifiques, mais... »
	B37 ; 316-318 : « tout à fait, c'est ça, un peu plus « professionnels » , sur ce qu'on avait fait, ce qu'on avait vu, » « pour justement avoir cette réflexion sur notre pratique professionnelle plus tard. » « Sinon, après, il y avait l'écrit avec le vocabulaire professionnel, »
	B37 ; 320-321 : «c'était l'écriture, qui devait être le plus important, » « parce que il ne fallait pas oublié de détails, »
	B37 ; 322-323 : « enfin que ce soit vraiment une situation qu'on ait vécue. Ce sont les points les plus importants. »
	C36 ; 212-213 : L'évaluation, en 1ère année, on les a eus presque dès le départ, enfin même en 3ème année, on les a tout de suite. C'était clair dès le départ ».
	C37 ; 215-218 : « Oui, ils ont été ré abordés bien avant qu'on rende les mémoires, » « enfin, une fois, que la plupart, on avait bien construit notre mémoire,... » « oui, on a ré abordé ce sujet, oui, voir si on avait tout ce qui fallait dans notre mémoire. oui, ça a été abordé deux fois, en 1ère ... enfin au début, et juste avant de rendre le travail ; »
	C38 ; 220 : « C'était pareil »

<b>Un temps d'échange constructif, aide à cheminer</b>	A49 ; 375-379 : « et je l'ai plus ressenti comme un échange, » « justement ce moment m'a fait encore cheminer, sur ce travail qui n'est pas fini. Le TFE est terminé, mais la question que j'ai eu, ça c'est pas terminé, continuer de cheminer, de se poser encore des questions. Je l'ai pas ressenti en tant qu'évaluation au sens propre du terme, plus comme un échange. »
	B38 ; 325-326 : « Après ou avant ? Avant, j'avais un petit peu peur de parler de ma situation, même si je l'avais beaucoup travaillé avec les formateurs et les camarades de promotion,
	B38 ; 328-329 : « Et c'est vrai que la soutenance, s'est très bien passée, j'ai parlé peut-être plus qu'il ne fallait, »
	B38 ; 331-332 : « enfin... mais il y a vraiment eu un échange avec les personnes qui sont venues m'évaluer. »
	B39 ; 343-347 : « Mais vraiment, j'ai été contente de cet entretien, parce que vu ce qu'elles ont ressenti, qui leur a sauté aux yeux, c'est ce que j'ai ressenti, moi, pendant tout le temps que j'ai exposé mon travail. » « Et, vraiment, elles ont compris comme moi, le sens de mon travail, et elles ont vraiment pointé les choses... ce que moi j'avais pointé. C'est un très bon entretien, très, très bon entretien... »
	C39 ; 229-230 : « heureusement qu'il y a eu l'oral, » « parce que... ça m'a permis d'avoir un peu plus de points, » « parce que finalement, moi j'avais compris, »
	C39 ; 232-234 : « Et, donc, à l'oral, ils m'ont questionnée, » « mais que sur moi, vraiment ce que je ressentais, pourquoi, et là, je leur ai dit » « : mais,... oui, mais, j'avais peur d'être hors sujet, » « parce que je dévoilais trop de choses de ma personne. »
	C42 ; 247-249 : « et puis, quand, j'ai vu qu'à l'oral,... et bien, ils étaient contents que je dise tout ça, » « je me suis dit mince... c'était un peu tard. J'ai quand même eu... des points, mais... j'aurais dû le faire dans mon écrit. » « C'est ça, que j'ai pas bien compris dès le départ... »
	C51 ; 310 : « mais... par contre, en 3ème année, c'était très positif. »
	C52 ; 315-316 : « Il a été positif, pour moi. Parce que... j'ai vraiment parlé des choses... qui me tenaient à cœur, que j'avais pas osées mettre par écrit, »

	La pratique réflexive
Sous-thèmes	Séquences
<b>Réfléchir sur sa pratique, apprendre de son expérience</b>	A50 ; 383-388 : « C'est se poser des questions sur sa pratique, pourquoi on va plus aborder un soin comme ça et pas autrement. C'est plus la réflexion sur sa pratique. Je prends l'exemple d'une prise de sang qu'on fait au tour de 8 h, une prise de sang à faire, c'est pas compliqué, mais comment on va la faire et comment on va l'aborder avec le patient, c'est tout le thème de la pratique réflexive, sur vraiment réfléchir à sa pratique, que ce soit le relationnel ou la pratique. »
	A51 ; 391-393 : « Dès qu'on revenait de stage, on avait un temps avec un psychologue, où c'était prévu qu'on parle de la pratique mais on est tous un peu pudique, on n'a pas envie d'étaler devant tout le monde et on restait une demi-heure à se regarder dans le blanc des yeux, »
	A52 ; 403-408 : « parce que je sais que se poser des questions, c'est se permettre d'avancer, » « Mais aujourd'hui je suis l'infirmier et je suis confronté à la réalité du terrain et ma question est plus sur l'organisation » « et comment faire pour consacrer plus de temps au relationnel et prendre le patient dans sa globalité. »
	A53 ; 412-413 : « Si, ça se rejoint aussi, réflexion sur la pratique, c'est aussi bien réflexion sur la pratique technique que relationnelle, »
	A55 ; 425-428 : « en 1ère et 2ème année, on est souvent en moitié de classe, et même si on est des petites promotions, moitié de classe, ça nous fait 15,16, ça nous fait encore beaucoup pour réfléchir et échanger. C'était déjà difficile, pour se livrer, en groupe de 11 avec le psychologue ! »
	A55 ; 431-432 : « mais pas tout en groupe. C'est pas le lieu où on va vraiment approfondir, car c'est un apport massif de pratiques en peu de temps. »
	B40 ; 351-353 : « pour moi, c'est se remettre en question sur ce qu'on a fait, euh,... sur nos lieux de stage, moi c'était plus mes lieux de stage, puisque j'étais en formation. » « Pour moi, c'était vraiment m'interroger, sur ce que je faisais, les attitudes que j'avais, sur,... »
	B40 ; 354-357 : « mais toujours me remettre en question, sur ce que j'ai fait, ou ce que j'ai dit, » « enfin, pour pouvoir évoluer, » « et soit refaire mieux ce que je n'ai pas su faire à ce moment là, » « soit si j'ai bien fait, d'aussi comprendre pourquoi, je suis arrivée à faire bien ce soin, ou à bien mener une conversation, pour me permettre d'y arriver d'autres fois. »
	B41 ; 363-366 : « [...], cette formation, pendant trois ans, vous allez vous demander, mais pourquoi, pourquoi j'ai fait ça, pourquoi je n'y suis pas arrivée, pourquoi, je suis là, pourquoi j'ai réussi ce stage, enfin, oui,... »

	B41 ; 366-369 : « c'est dès la 1ère année, qu'on nous a demandé de nous interroger, justement pour voir ce travail qu'on allait faire jusqu'en fin de formation. On nous en a parlé dès le départ d'avoir toujours ce questionnement, à la tête, présent à l'esprit. »
	B42 ; 371-380 : « A tous mes stages, car j'ai pas eu des situations faciles à gérer, tout ça, et à chaque fois, je me suis demandée pourquoi, moi, pourquoi, ça m'était arrivé à moi, il y a des choses que j'ai comprises,... » « parce que je m'investissais un peu trop, » « et aussi au niveau des évaluations, des évaluations, que ce soit théoriques et pratiques par rapport aux MSP. J'ai eu des échecs, j'ai eu un échec en MSP en 3ème année, et tout au long des trois ans, » « parce que mes notes n'étaient pas non plus très hautes pendant mes MSP, et je me suis posée beaucoup de questions, pourquoi j'ai eu cette note là, pourquoi je n'ai pas réussi à faire ce soin là, » « alors que normalement, je le fais sans aucun souci, pourquoi je n'ai pas suivi l'apport théorique que j'avais, » « et j'ai oublié cette apport théorique là qui m'a fait échoué mon soin. »
	B46 ; 429-430 : « Et c'est vrai qu'on a eu les entretiens avec le psychologue, les entretiens avec les formateurs qu' on a pu avoir régulièrement à chaque retour de stage. »
	B46 ; 431 : « le psychologue qui ne nous connaît pas, qui nous entend parler comme ça, »
	B46 ; 433-435 : « Quelqu'un de l'extérieur, ça permet, » « 'être beaucoup mieux après, de vraiment expliquer ce qui ne va pas, ou au contraire, ce qui va bien, »
	B46 ; 435-437 : « et d'avoir le côté formateur, formatrice, ça permet aussi d'avoir le soutien, » « et... et... l'avis de quelqu'un qui nous connaît, qui va nous suivre pendant trois ans, qui nous connaît par cœur en fait, parce que en fait, »
	B46 ; 440-442 : « On n'exprimerait pas certaines choses, si on ne se sentait pas en confiance avec les formateurs. » « Vraiment, d'avoir ces deux côtés, ça permet de se remettre en réflexion à chaque fois ». « Ce serait vraiment les deux axes qui m'ont permis de réfléchir à ma pratique. »
	C09 ; 56-58 : « Ben, de prendre une situation donnée, » « mais, euh, sans s'arrêter sur la difficulté qui était posée, » « mais de comprendre le patient, lui avec sa pathologie, ses problèmes, » « et moi, mon regard de soignant, mes actions à mener, et la voir plus large, quoi. »
	C44 ; 253-256 : « Il s'y prêtait aussi, mais je ne savais pas parler de moi, (rires), c'était difficile de parler de soi... » « Que là, je l'ai fait, parce que je me suis dit, » « après tout, c'est pas pour rien que j'étais venue... faire cette formation. » « Donc, c'était ça, c'est pour ça que je venais, c'était ça qui m'intéressait à travailler, sur mes difficultés dans mon travail d'aide soignante, et puis.. »
	C45 ; 266-270 : « on a tellement l'habitude de voir les choses, j'arrivais pas à me poser les questions, d'avoir une réflexion sur

	moi, sur mon travail... »
	C46 ; 274-275 : « quand on travaille... on se pose quelques questions sur des situations, » « mais on va pas au delà, on approfondit pas à ce point.. »
	C46 ; 280-286 : « C'est vrai que j'étais pas habituée à faire ce genre de travail... » « donc... mais, maintenant, là, avec quelques mois d'expérience, mais, c'est bien... je suis contente d'avoir vécue ces travaux là, » « parce que dans mes situations de travail, je vois... ça m'aide à mieux analyser... mes difficultés pour soigner telle personne ou entrer en contact, dans la communication qui est pas toujours évidente avec certains résidents, ou... oui, ça aide, » « du coup, je le garde dans la tête ce questionnement. Je serais restée aide soignante, je l'aurais pas cherché, enfin... on n'a pas la même perception, et... »
	C47 ; 288-289 : « Enfin, je veux dire, je m'étais toujours un peu questionnée, j'allais toujours... » « mais j'allais pas aussi loin... dans mes réflexions... à prendre chaque détail en considération... »
	C48 ; 293-296 : « et je fais l'effort de me poser toutes ces questions pour aborder la situation de manière plus globale... pour avancer, pour... l'aider à vivre le deuil de ses jambes... »
	C49 ; 298-299 : « Oui, parce que cette démarche, je ne l'avais pas avant, et c'est vrai que ... c'est un plus, moi, je trouve, pour prendre en charge les gens.. »
	C51 ; 310-313 : « Mon échec de 1ère année m'a certainement aidé à approfondir plus le moment, »
	C52 ; 316-317 : « et, j'avais vraiment l'impression un peu, peut-être pas, de finaliser, enfin presque, d'être sur le chemin... »
	C54 ; 327-331 : « Euh... , c'est pas de faire une pratique, enfin, un acte, un soin, comme ça, sans réfléchir à ce qu'on fait... [...]c'est vraiment pour bien détailler,euh... oui, apprendre à... réfléchir et pas faire un soin bêtement comme ça. »
	C55 ; 333-334 : « si, ça se rejoint aussi, les travaux, c'est bien une réflexion sur sa pratique. »
	C57 ; 342-344 : [on sait pas toutes les questions au départ qu'il faut se poser, je dirais plus en fin de 2ème année, qu'on commence vraiment à ... essayer de comprendre... ah, oui, fin de 2ème année... »
	C57 ; 346-347 : « il fallait que je réfléchisse à tout, que je prenne vraiment tout... oui, »
	C57 ; 348-350 : « .il faut que je mette ça en pratique, faut vraiment que je me pose tout un tas de questions et... prendre la personne en considération, et vraiment... calculer, essayer d'anticiper les choses, calculer les risques... »
	C58 ; 352-361 : pratiquer le métier de soignante, mais en étant plus consciente... en prenant toutes... les données qu'on a sur

	notre patient, sur les soins, sur tout ce qu'on a appris, enfin prendre tout en considération,[...].. approfondir les choses, oui... je pense, faut être comme ça... dans ce métier... faut pas rester que sur ces acquis... [...]. je me questionne sur... des choses qui en valent la peine pour le patient, enfin... donc, euh, je pense que c'est vraiment la conduite qu'il faut que je garde.
	C61 ; 374-376 : ... « euh, il y a aussi sur certains modules... comme le module en « soins palliatifs », on parlait beaucoup des expériences de chacun, des pratiques... euh »
	C63 ; 381-387 : « C'était plus un échappatoire... pour beaucoup, c'était ce qui s'était mal vécu en stage, donc, euh, pas forcément sur la pratique, » « mais de toute façon ça remettait la personne en question, elle doutait d'elle, donc, oui... on parlait aussi de la pratique évidemment, mais peut-être pas autant... » « c'était plus les relations avec les équipes, ou... qui étaient abordées... après, si, bon, ... ça se détaillait aussi... on abordait plus selon les populations soignées, soit en psychiatrie, selon les secteurs, euh, les difficultés à aborder les personnes... oui, c'est de la pratique, oui, oui (rires)... globale... »
	C65 ; 387-390 : « Oui, ben... oui, c'est des temps qui font réfléchir, euh... enfin, la plupart, souvent, on doutait, enfin on doute au cours de ces trois ans de nos capacités... » « et, si, ça permet quand même euh, de développer ce questionnement, il est venu comme ça, oui, peut-être grâce à tous ces moments... »
	C66 ; 398-400 : « y avait des grands groupes, après, c'était en sous groupes, chacun évoquait... c'est vrai qu'en sous groupe, les langues se délient plus facilement, c'est plus facile de... raconter ce qu'on a vécu,et là... »
	C66 ; 400-403 : « les questionnements se font grâce au psychologue, justement, c'est lui qui nous poussait à nous questionner sur tous nos faits et gestes, » « et... mais, c'est vrai qu'au début, on pense pas que ça nous apporte quelque chose. Sur les premières interventions avec lui, c'est vrai que... on n'a pas l'impression que ça nous fait avancer. »
	C66 ; 403-406 : « Et puis, après, au fur et à mesure, ben si, quand quelqu'un a vraiment vécu quelque chose de difficile et qu'on voit tout le questionnement qu'il met en place... et, ben là, oui, ça aide à réfléchir... et puis après, on l'intègre au fur et à mesure ce questionnement »
	C67 ; 408-410 : « c'est plus dans un but scolaire en fonction de notre apprentissage, euh... des objectifs qui étaient posés sur ces stages, et si on avait pu les accomplir, enfin, si on avait progressé, si on avait pu pratiquer, »
	C67 ; 413-417 : « et qu'avec le psychologue, c'était plus, euh, la plupart, on évoquait des moments difficiles » « ou au contraire, quand ça s'était très bien passé, on en parlait ouvertement dans les deux groupes.. »
	C67 ; 417-418 : « mais bon, ils étaient complémentaires, de toute façon, il fallait les 2, je pense, pour travailler et acquérir ce questionnement... »

<b>Réflexion d'ordre général</b>	A51 ; 393-399 : « et on parlait pas spécialement de nos pratiques, mais plus des problèmes qui s'étaient déroulés sur nos terrains de stage. On parlait pas vraiment de pratique réflexive, c'était une réflexion sur la pratique globale parce qu'il y avait des choses qui nous avait interpellé sur le terrain du stage, mais ce n'était pas quelque chose sur notre pratique à nous. Cette pratique réflexive, c'était plutôt, si je puis dire, réflexion globale sur le système de santé, sur l'organisation, c'était assez général, mais pas sur notre pratique personnelle ».
----------------------------------	--



	Place de l'écrit dans le dispositif
Sous-thèmes	Séquences
<b>Intérêt de l'écriture</b>	A34 ; 264-267 : « En 2ème année, on nous dit de commencer à en écrire des situations de stage, mais il n'y a pas le travail qui est fait derrière. Comme euh... on en écrit des situations, et puis on les range, et on les exploite pas forcément au bout comme on devrait avec tous les éléments. »
	A47 ; 363-365 : « je ne décris pas ce que j'ai envie de dire, » « je ne mets pas en mots, ce que j' ai envie de dire, » « et ce qui fait que la personne qui me lit, ne comprend pas ce que j'ai envie de dire, elle est perdue, elle comprend pas où je veux aller. »
	A48 ; 367-368 : « Pour ma part, oui, continuer à écrire justement pour rendre quelque chose de correct, compréhensible pour l'autre »
	A48 ; 368-369 : « faire passer, vraiment ce qu'on a envie de dire, et pas l'inverse, travailler sur le sens des mots »
	B24 ; 230-232 : « Ça permettrait de voir déjà comment on s'exprime. » « Quand je vois l'expression que j'ai prise pour expliquer la situation de 1ère année, ce sont pas du tout les mots que j'aurais employés aujourd'hui... »
	B28 ; 260-262 : « c'est vrai qu'en stage en 2ème année, on nous demande d'en ramener des situations, souvent d'en écrire une ou deux, » « mais... on les écrit sans rentrer dans les détails, sans expliquer. »
	B29 ; 266-267 : « Elle est pas fouillée, pas enrichie, on n'est pas entrée dans les détails. »
	B46 ; 418-421 : » On nous a demandé régulièrement d'écrire une situation qui nous avait marqué, » « et le fait d'écrire cette situation, ça nous oblige déjà à décrire, » « et forcément si il faut l'écrire, ça nous oblige à expliquer un minimum, » « même si ce n'était pas très détaillé comme je l'expliquais tout à l'heure. »
<b>Intérêt pour le TFE</b>	B46 ; 422-423 : « Ça nous oblige aussi à poser des questions sur pourquoi c'est cette situation que je choisis de raconter, »
	A36 ; 278-279 : « si on arrive à écrire « correctement » une situation, »
	A36 ; 279-280 : « et qu'on arrive à l'analyser en se posant des questions et prendre du recul, » « c'est un travail qui va être ritualisé à chaque situation, »
	A36 ; 281-282 : « Ce serait un entraînement pour arriver à mieux écrire la situation dès la première fois, »
	A36 ; 283-284 : « qu'elle ne soit pas validée par les formateurs parce que il manque des éléments. »

	A37 ; 286-288 : « Oui, et aussi, bien décrire tout ce qui c'est passé... et la faire vivre, pour la personne qui la lit. » « C'est pas le tout d'écrire une situation parce que si la personne qui la lit elle ressent rien... C'est sûr que la situation ne serait pas validée »
	A37 ; 289-290 : « alors que nous on sait qu'il y a eu un problème qu'on n'a pas réussi à mettre par écrit. »
	A37 ; 294-295 : « de les écrire et de les décrire » « et au bout du compte de s'entraîner, »
	A46 ; 356-358 : « Voilà, on ne décortique pas assez, » « d'où on aurait peut-être intérêt en 2ème année de commencer à décortiquer des situations, » « tout au moins bien les décrire pour pouvoir bien les décortiquer ensuite. »
	B28 ; 253-257 : « Oui, justement qu'on s'entraîne sur plusieurs mois à mettre le plus de choses possibles, dans la situation, [...]et de savoir les points les plus importants à aborder pour notre travail de fin d'études, de rien oublier, »
	C30 ; 180-181 : « Ben, y avait pas d'obligation d'en écrire, mais bon, moi, j'en avais écrit quand même, » « je veux dire, il faut aussi devancer les choses, euh, même si c'est pas prévu.. »
	C31 ; 186-187 : « Qu'il y ait obligation pour la personne de rédiger par écrit sa situation ? oui, je pense, enfin, ... mais moi je l'ai fait de moi-même... »
	C32 ; 189-191 : « Ben, oui, parce que après, j'ai eu du choix pour choisir ! » « En fait, j'en avais écrit trois, avant le... début de 3ème année, donc... après, j'ai pu faire un choix. Il faut en avoir plusieurs, parce que c'est vrai que ma première n'a pas été choisie... donc... euh... »
	C33 ; 193-197 : « long silence), oui, peut-être, pour avoir une continuité, pour pas perdre,... c'est pas en un an, enfin... on perd quand même, on est tellement absorbé par d'autres choses, » « mais, oui, ça peut être utile d'avoir une continuité,... de pas arrêter après la 1ère année, » « bon, on a rendu le mémoire, mais dès la 2ème année, ben dès le départ de nous conseiller de continuer à en écrire, et... quitte à en lire si le temps est disponible quelques heures en cours... »
	C34 ; 200-202 : « C'est vrai, que certains n'avaient pas beaucoup de situations à délivrer au dernier moment, donc... ça pourrait être un entraînement. »
	C34 ; 202-205 : « C'est vrai que la première... enfin, Me D. a beaucoup corrigé certaines situations, pour nous les enrichir, » « enfin pour qu'on s'oblige à enrichir notre situation, » « donc, oui, je le verrai dans ce but là, pour nous aider à bien les construire ces situations, qu'on ait tous les éléments pour apprendre à construire. »
	C35 ; 207 : « parce que après, on serait au point pour mettre les détails qu'il faut, »
	C35 ; 207-208 : « et analyser plus rapidement, »

	C35 ; 208 : « enfin moins perdre de temps dans la rédaction de la situation »
	C35 ; 208-209 : « et pouvoir analyser plus vite. »
	B24 ; 232-236 : « Déjà de voir le chemin parcouru, par nous en tant qu'élève, et par rapport à l'année précédente, ou même par rapport au début de l'année de formation, enfin au début de la 2ème année. »
	B25 ; 234-237 : « Oui, pour écrire, pour mieux formuler, avec les mots qu'on voudrait vraiment mettre dessus, avec une expérience qui est un peu plus grande que celle de 1ère année, oui, ça permettrait, de vraiment voir le chemin, voir l'évolution de la formation, l'évolution aussi sur les milieux de stage. »
	B27 ; 246-251 : « ça permet de voir le bout de chemin qu'on a fait en 1ère année. Après d'en faire en 2ème année, ce serait bien aussi, on choisit une situation qui serait peut-être un peu plus évoluée que la précédente, et ça montrerait le chemin fait en 2ème année, parce que justement, on la travaillerait au cours de plusieurs mois, et ça montrerait l'évolution en 2ème année, pour après arriver en 3ème année. »

## Index des auteurs

Ardoïn, J.....	57	Grawitz, M.....	60
Auziol, E.....	82	Guillaumin, C.....	54, 89, 95, 98
Blanchet, B.....	63, 64, 67	Hébrard, P.....	88, 91
Bourgeault, G.....	26, 86	Jobert, G.....	35, 36, 81, 82
Bourret, P.....	82	Le Bouëdec, G.....	15, 16, 17, 22, 26
Boutinet, J.-P.....	24, 86, 87, 89	Lerbet, G.....	37, 40, 80, 81
Carré, P.....	58	Malglaive, G.....	8, 32, 33, 41, 80
Charlot, B.....	39, 80	Paul, M.....	18, 19, 25, 82, 86
Cifali.....	27	Perrenoud, P.....	34, 49, 52, 53, 54, 87, 101
Clénet, J.....	23, 57	Piaget, J.....	40, 50, 83
Demol, J.-N.....	23, 24, 25, 86, 87, 91, 92, 98	Pineau, G.....	45, 46, 84, 92
Denoyel, N.....	44, 45	Rogers, C.....	18, 19, 20, 86, 109
Dominicé, P.....	48	Rousseau, J.-J.....	46, 47, 48
Geay, A.....	36, 37, 38, 40, 42, 56, 58, 80	Schön, D.....	35, 41, 50, 51, 52, 93, 100
Ghiglione, R.....	63	Unrug d', M.-C.....	70
Gotman, A.....	64, 67	Vermersch, P.....	48, 50, 92, 94
Goudeaux, A.....	31, 33, 34, 36		

## Références bibliographiques

### Ouvrages

- Ardoin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Évaluer*. Paris : Dunod. 260 p.
- Bardin, L. (1977). *l'analyse de contenu*. Paris : PUF. 291p.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'harmattan. 193 p.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz. 1019 p.
- Lerbet, G. (1995). *co-cognition, formation et alternance*. Paris : L'harmattan, 181 p.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 p.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Pédagogie Recherche. Paris : ESF. 219 p.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF. 253 p.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L.(1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. 287 p.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod. 286 p.
- Rousseau, JJ. (1966). *L'Émile*. Paris : Flammarion. 629 p.
- Schön, D. (1983/1994). *Le praticien réflexif, A le recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Unrug d', M-C. (1974). *Analyse de contenu De l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires. 271 p.

### Articles de revues

- Altet, M. (2000). « Une démarche de formation professionnalisante ? », in *Recherche et Formation*, n° 35, 2000. pp. 25-41.
- Ardoin, J. (2003). « La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? », in *Éducation Permanente*, n° 157, avril 2003. pp. 13-26.

- Beillerot, J. (1996). « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », in *Cahiers pédagogiques*, n° 346, septembre 1996. pp. 12-13.
- Bourgeault, G. (2002). « Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation », in *Éducation permanente*, n° 153, avril 2002. pp. 219-229.
- Boutinet, J.-P. (2002). « Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement », in *Éducation permanente*, n° 153, avril 2002. pp. 241-250.
- Charlot, B. (1993). « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », in *Éducation permanente*, n° 115, février 1993. pp. 7-18.
- Clénet, J. (2003). « L'ingénierie en formation(s) : appliquer et /ou concevoir ?, in *Éducation permanente*, n° 157, avril 2003. pp. 63-75.
- Cifali, M. (2001). « Accompagner : quelles limites ? », in *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril 2001. pp. 15-16.
- Demol, J.-N. (2002). « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université », in *Éducation permanente*, n° 153, avril 2002. pp. 129-143.
- Denoyel, N. (2005). « L'alternance structurée comme un dialogue. pour une alternance dialogique », in *Éducation permanente*, n° 163, février 2005. pp. 81-88.
- Geay, A. (1989). « Stratégie d'apprentissage et stratégie d'enseignement en système de formation alternée », in *Actualité de la formation permanente*, n° 106, 1989. pp. 6-14.
- Geay, A. (1991). « L'alternance éducative », in *Actualité de la formation permanente*, n° 115, 1991. pp. 6-9.
- Geay, A. (1993). « Pour une didactique de l'alternance » in *Éducation permanente*, n° 115, février 1993. pp. 79-88.
- Geay, A. (1994). « Une alternative au "tout école" » in *Cahiers pédagogiques*, n° 320, janvier 1994. pp. 16-17.
- Hébrard, P. (1994). « Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? », in *Recherche et Formation*, n° 17, octobre 1994. pp. 23-34.
- Le Bouëdec, G. (2001). « Une posture éducative fondée sur une éthique », in *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril 2001. pp. 18-20.

- Le Bouëdec, G. (2002). « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », in *Éducation permanente*, n° 153, avril 2002. pp. 13-19.
- Lerbet, G. (1993). « Alternance et cognition », in *Éducation permanente*, n° 115, février 1993. pp. 65-77.
- Lhomme, R. (1994) « Écrire ses pratiques en atelier, une expérience de la démocratie », in *Éducation Permanente*, n° 120, mars 1994. p. 16
- Malglaive, G. (1994). « Alternance et compétence » in *Cahiers pédagogiques*, n° 320, janvier 1994. pp. 26-28.
- Moreau D, (1990). « La formation des infirmières », in *CEEIEC rip infirmière enseignante*, n° 8- 20<sup>e</sup> année, septembre-octobre 1990. pp. 24-25.
- Paul, M. (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse », in *Éducation permanente*, n° 153, avril 2002. pp. 43-56.
- Perrenoud, P. (1996). « Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? », in *Cahiers pédagogiques*, n° 346, septembre 1996. pp. 14-16.
- Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », in *Cahiers pédagogiques*, n°390, janvier 2001. pp. 42-45.
- Perrenoud, P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », in *Éducation permanente*, n° 160, septembre 2004. pp. 35-60.
- Roberton, G. (2006). « Pratiques évaluatives en formation infirmière et compétences professionnelles », in *Recherche en Soins Infirmiers*, n° 87, décembre 2006. pp. 25-56.
- Vermersch, P. (2004). « Aide à l'explicitation et retour réflexif », in *Éducation permanente*, n° 160, mars 2004. pp. 71-80.

### **Ouvrages collectifs**

- Blanchet, B., Ghiglione, R., Massonnat, J., Troignon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod. 195 p.
- Blanchet, B., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan. (réed. 2007). 126 p.

Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J-Y. (sous la direction de) (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p.

Carré, P., Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod. (2<sup>ème</sup> édition 2004). 600 p.

Goudeaux, A., Loraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de) (2003). *Formateurs et formation professionnelle*. Rueil-Malmaison : Lamarre. 327 p.

Le Bouëdec, G., du Crest. A., Pasquier, L., Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation : un projet impossible*. Paris : L'harmattan. 207 p.

### **Chapitres dans un ouvrage collectif**

Altet, M. (2000). « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. pp. 15-34

Auziol, Eric. et Bourret, Paule. (2001). « Complexité des situations et discours simplificateurs », in Lhez, P., Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *Alternance et complexité en formation*. Paris : Seli Arslan. pp. 57-65

Barbier, J-M. (2000). « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », in Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. pp. 35-58

Berton, J. (2005). « Parler de soi ne va pas de soi » in in Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation*. Paris : Seli Arslan. pp. 107-120

Billette de Villemeur, M. (2000). « Analyse de pratique et résolution de situations problèmes », in Blanchard- Laville, C., Fablet, D. (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. pp. 59-72

Charlot, B., « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », in *Éducation permanente*, n° 115, février 1993. p. 17



- De Saint-Just, J. (2005). « Des « groupes Balint » à la « pratique réflexive » de Schön : une lecture critique des références théoriques des modèles de l'analyse des pratiques » in Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation*. Paris : Seli Arslan. pp. 61-72
- Dominicé, P. (1991) B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 271-284
- Guillaumin, C. (2009). « L'observation réflexive », in Collectif., *Pratiques réflexives en formation ingénierie émergente*. Paris : L'Harmattan. (à paraître)
- Jobert, G. (1999). « L'intelligence au travail », in Carré, P., Caspar, P. (sous la direction de), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod. (rééd. 2004). pp. 347-363
- Lemoigne, J.-L. (2002). « L'ingénium, cet étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie », in Guillaumin, C. (Coord.) *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation*, Paris : L'Harmattan pp. 17-28
- Le Boterf, G. (2005). « L'ingénierie de la formation : quelle évolution ? », in Leguy, P., Brémaud, L., Morin, J., Pineau, G. *Se former à l'ingénierie de la formation*, Paris : L'Harmattan pp. 239-253
- Landry, F. (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 21-28
- Perrenoud, P. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », in Lhez, P., Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *Alternance et complexité en formation*. Paris : Seli Arslan. pp. 10-27
- Pineau, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 29-40
- Pineau, G. (2004). « Vers un paradigme anthropoformateur de recherche-action-formation transdisciplinaire » in Morin, A. (coord.) « *Questions Vives n°3 Recherche-action, recherche systémique ?* ». Université de Provence/Département des sciences de l'éducation. pp. 61-71.

Schön, D.(1996). « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier, J-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. (2<sup>ème</sup> tirage 2004) pp. 201-222.

Vermersch, P. (1991). « L'entretien d'explicitation dans la formation expérimentielle organisée », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérimentielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 271-284

### **Textes officiels**

Ministère du travail et des affaires sociales (1996). *Ordonnance n°96-346 du 24 avril 1996 portant réforme de l'hospitalisation publique et privée*. Paris : Ministère du travail et des affaires sociales, Secrétariat d'État à la santé et à la sécurité sociale.

Ministère de la santé et de la protection sociale (2004). *Loi 2004-810 du 13 août 2004 relative à l'assurance maladie*. Paris : Ministère de la santé et de la protection sociale, Secrétariat d'État à l'assurance maladie.

### **Colloques**

Guillaumin, C. (2003). « Accompagnement et post modernité. Propos sur un praticien tragique. », au colloque *l'Accompagnement et ses paradoxes, questions aux praticiens, scientifiques et politiques*. 22/23/24 mai 2003, Abbaye Royale de Fontevraud.

### **Dictionnaires**

Le Dictionnaire de la langue française in L'encyclopédie Hachette 2002 Hachette Multimédia 3. cd-rom v 5.0

Dictionnaire des synonymes et contraires, 1992, Henri Bertaud du Chazaud. Paris : Le Robert. 768 p.

## Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>1. D'un trajet singulier à la participation à un projet d'école.....</b>	<b>6</b>
1.1. Le projet pédagogique.....	7
1.2. Le projet pédagogique de l'I.F.S.I.....	8
<b>2. La question de départ.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Approche Conceptuelle.....</b>	<b>14</b>
3.1. L'accompagnement.....	14
3.1.1. L'étymologie.....	15
3.1.2. L'évolution du sens du mot du Moyen-Âge à nos jours.....	16
3.1.3. Les synonymes .....	17
3.1.4. Ce qu'en disent les auteurs.....	18
3.1.5. Éthique de l'accompagnement.....	25
3.1.6. Synthèse.....	27
3.2. L'alternance.....	28
3.2.1. Historique de la formation infirmière.....	28
3.2.2. Contexte législatif.....	30
3.2.3. L'alternance : savoirs théoriques et savoirs d'action.....	31
a)Savoirs savants et savoirs d'action.....	31
b)Travail prescrit, travail réel.....	35
3.2.4. L'alternance : approche systémique.....	37
a)L'alternance comme système interface.....	37
b)La notion de rapport au savoir.....	39
c)Les stratégies d'apprentissage.....	40
d)Des apprentissages différents.....	41
e)La didactique de l'alternance.....	42
3.3. Alternance et réflexivité.....	44
3.3.1. Alternance dialogique.....	44
3.3.2. La formation expérientielle.....	45
3.3.3. La pratique réflexive.....	50
<b>4. De la question de départ à la problématique.....</b>	<b>56</b>
<b>5. Approche méthodologique.....</b>	<b>60</b>
5.1. Le choix de la population étudiée.....	61

5.2. Élaboration d'un guide d'entretien.....	62
5.3. Choix définitif du public.....	64
5.4. Méthodologie de conduite des entretiens.....	65
5.4.1. Le choix du lieu et de l'heure.....	65
5.4.2. Le statut de l'interviewer.....	66
5.4.3. Les stratégies de l'entretien.....	67
5.4.4. La retranscription des entretiens.....	68
5.5. L'analyse de contenu.....	69
5.5.1. La méthode pour construire les grilles d'analyse.....	69
5.5.2. Analyse descriptive.....	71
5.5.3. Analyse interprétative.....	79
a) L'alternance .....	79
b) L'accompagnement.....	84
c) L'évaluation.....	96
d) La place de l'écrit dans le dispositif.....	98
e) La pratique réflexive.....	100
<b>Conclusion.....</b>	<b>103</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>105</b>
Tableaux d'évaluation.....	106
Tableau I : Notes du diplôme 2008.....	106
Tableau II : Évaluation écrite 16 mars 2006.....	107
Tableau III : dates de naissance des étudiants de la promotion 2005-2008.....	108
Projet pédagogique (Extrait).....	109
Extraits du document : le travail de fin d'études.....	113
Entretiens.....	117
Grille d'entretien .....	117
Entretien Exploratoire.....	118
Entretien A.....	125
Tableau d'analyse de l'entretien A.....	135
Entretien B.....	157
Tableau d'analyse de l'entretien B.....	167
Entretien C.....	191
Tableau d'analyse de l'entretien C.....	200
Tableau d'analyse croisée des trois entretiens.....	224
<b>Index des auteurs.....</b>	<b>252</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>253</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>259</b>

Brigitte YGONNET

Contribution to studies for a part-time course in French Nursing Training Institutes (I.F.S.I.) :

Teaching support to develop habitual reflective practice

University François Rabelais Tours

UFR Human Arts and Sciences

Department of Educational Sciences and Training

Professional Master's 1st year : Specialty of Professional Engineering Training

This study examines learning through reflective practice in part-time training in French Nursing Training Institutes (I.F.S.I.). This research investigates the role of teaching support in the acquisition of habitual reflective practice particularly with respect to the undertaking of a professional thesis at the end of nursing studies. The part-time training system is also questioned.

The research focuses on two themes :

That training is central to the learning of reflective practice. It is considered to be a universal concept, which should be incorporated in the whole part-time training system.

To conduct this research, three interviews were conducted with newly qualified nurses.

The analysis shows the importance of both human and methodological teaching support, while at the same time the diversity of forms it can present.

Writing permits one to put take into account one's experiences.

Finally, reflective practice is considered to be a tool one can use and a habit which can to refined.

Keywords : Part-time training – Teaching Support - Writing - Evaluation – Reflective Practice

YGONNET Brigitte

Contribution à l'étude de l'alternance en I.F.S.I. :  
accompagnement à la construction d'une posture réflexive

Université François Rabelais-Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation  
Master Professionnel 1<sup>ère</sup> année  
Mention Professionnelle Ingénierie de la formation

Ce travail rend compte de l'apprentissage à la réflexivité dans une formation par alternance en I.F.S.I. (institut de formation en soins infirmiers). Le chercheur s'interroge sur la place de l'accompagnement dans l'acquisition d'une posture réflexive et notamment au travers de la réalisation du mémoire professionnel de fin d'étude. Le système de formation en alternance est également questionné.

La recherche s'oriente autour de deux axes.

L'accompagnement est central dans l'apprentissage à la réflexivité. Celle-ci est envisagée comme un concept transversal, qui imprègne l'ensemble du dispositif d'alternance.

Pour mener cette recherche, trois entretiens sont conduits auprès d'infirmiers nouvellement diplômés.

L'analyse de contenu montre la place de l'accompagnement tant humain que méthodologique, en même temps que la diversité des formes qu'il peut revêtir.

Le passage à l'écriture permet de rendre compte de son expérience.

Enfin, la pratique réflexive est envisagée comme un outil et une posture à développer.

Mots-clés : Alternance - Accompagnement - Écriture - Évaluation - Pratique réflexive