Université François Rabelais - Tours

UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2012-2013

L'accompagnement pédagogique des étudiants infirmiers dans l'écriture des analyses de pratique du portfolio

Mémoire présenté et soutenu par *Anne-Emmanuelle POULLE*

Responsables de formation :

Laurence Cornu

Anne-Marie Bodin-Cheneveau

En vue de l'obtention du

Master Professionnel 1ère année

Parcours spécifique des Cadres de Santé

Sommaire

Introduction

Dans le référentiel de formation des infirmiers, l'analyse de pratique se matérialise par la présentation écrite dans le portfolio de deux situations que l'étudiant en soins infirmiers a rencontré au cours de chaque stage effectué. Un travail d'accompagnement est dévolu aux formateurs dans le suivi et l'aide à la progression de ces analyses réalisées tout au long des six semestres de la formation.

Au travers de notre expérience d'un peu plus de deux années en I.F.S.I. (Institut de Formation en Soins Infirmiers), nous avons pu lire différentes analyses de pratique et constater la diversité de ces écrits tant dans les capacités rédactionnelles que d'interrogation des étudiants autour des situations qu'ils ont retenues. Pourquoi certains semblent avoir « tout » compris dès le semestre 1, tandis que d'autres sont encore à la rédaction de protocole de soins en fin de formation et n'ont pas réussi à s'approprier la démarche réflexive de cette demande pédagogique ? Le formateur référent est amené à ajuster son accompagnement à chaque étudiant. Mais sur quelles bases repose son travail ?

En quoi consistent donc ces analyses de pratique ? Quel est le rôle du formateur dans le suivi et l'accompagnement de la progression des étudiants ? Quelles méthodes emploie-t-il ? A-t-il des outils à sa disposition ? S'exerce-t-il lui-même à l'analyse de pratique ? Quel sens donne-t-il à l'accompagnement qu'il réalise pour aider l'étudiant dans ses analyses ? Telles ont été les premières questions que nous nous sommes posées au début de ce travail de Master en Sciences de l'Education.

C'est à travers un premier travail réflexif sur notre parcours professionnel que nous avons pu dégager une question de départ. Celle-ci a orienté notre cadre théorique. Dans cette partie théorique, nous verrons le contexte législatif dans lequel est demandé ce travail d'analyse. Nous aborderons ensuite la définition ou plus exactement les éléments de définition de l'analyse de pratique. Puis nous nous pencherons sur le portfolio de l'étudiant qui contient ces écrits. Enfin nous étudierons l'accompagnement et celui plus spécifique réalisé par les formateurs en vue de la progression des étudiants dans leurs travaux.

Ce travail nous permettra de poser la problématique et plus précisément notre question de recherche. L'enquête que nous avons menée auprès de deux formateurs, et retranscrite par la suite, nous amènera à faire des liens entre l'approche théorique et le travail effectif de ces formateurs.

1. De l'accompagnement soignant à l'accompagnement pédagogique

Après avoir obtenu mon Diplôme d'Etat d'infirmière en 1990, j'ai choisi d'exercer dans différents secteurs des soins généraux, que ce soit en structure hospitalière ou extrahospitalière (médecine, soins palliatifs, service pédiatrique des maladies génétiques, S.S.I.A.D. - Service de Soins Infirmiers A Domicile -, cabinet libéral, etc.). Durant ces années, j'ai apprécié de travailler dans des secteurs où la prise en soins s'inscrit dans la durée et permet un accompagnement du soigné plus approfondi.

J'ai eu également deux occasions d'exercer à l'étranger : en Suisse pendant un an et demi en service de médecine dans un centre hospitalier, et en Israël durant six mois dans une clinique de soins palliatifs. Ce furent des occasions de côtoyer des professionnels de diverses origines culturelles, de cursus de formation différents et de partager des savoirs. En Israël, l'engagement comme volontaire diplômée m'a permis d'encadrer d'autres volontaires sans formation particulière, d'accompagner leurs éventuels projets professionnels.

En 2000, pour des raisons personnelles, je me suis installée à Bourges et j'ai travaillé au centre hospitalier en soins généraux. En 2002, après deux années comme infirmière dans différents services, j'ai souhaité évoluer professionnellement. J'hésitais entre une réorientation ou d'autres responsabilités. La directrice des soins m'a proposé un poste de faisant fonction de cadre de santé en service de soins de suite gériatriques que j'ai accepté avec enthousiasme. J'ai pu m'investir dans les différentes tâches dévolues au cadre de santé en milieu hospitalier. Et notamment, face au turnover du personnel, j'ai mis en place une formation pour les soignants sur la maladie d'Alzheimer. Il me semblait important alors de leur donner des compléments d'informations pour mieux comprendre cette maladie et ainsi améliorer les prises en soins dans le service. J'ai ensuite suivi la formation cadre de santé. J'ai obtenu le Diplôme de Cadre de Santé en 2006.

Pendant mon année de formation à l'I.F.C.S. (Institut de Formation des Cadres de Santé), mon stage de pédagogie a été une révélation. La personne qui m'encadrait m'a vivement encouragée à avoir une expérience professionnelle dans ce domaine. En effet, lors du seul cours magistral que j'ai réalisé sur les pansements simples, je me suis sentie tout à fait à l'aise et à ma place dans la relation avec un groupe et la transmission de savoirs. J'ai été étonnée de réussir à rendre interactif cette intervention. Cet état d'esprit m'anime toujours en

cours : au-delà des savoirs théoriques à transmettre, comment capter l'attention du plus grand nombre, éviter les décrochages et susciter l'intérêt et l'enthousiasme ? Comment rendre attractif un sujet du quotidien ?

Après mon année de formation, j'ai occupé un poste auprès de l'équipe de bionettoyage puis en H.A.D. (Hospitalisation A Domicile). Les recrutements, tout comme les entretiens annuels avec les nombreux agents m'ont particulièrement intéressée. Comment repérer les potentiels d'évolution, l'implication des professionnels ? Quelles sont les motivations des personnes dans et pour leur travail ? À partir de là, comment les accompagner vers la découverte de nouveaux savoirs ?

Après trois années comme cadre de santé hospitalier, je n'avais sans doute pas oublié les encouragements de cette formatrice de l'I.F.S.I. d'Auch. C'est ainsi que j'ai rejoint l'équipe pédagogique de l'I.F.S.I. croix-rouge de Bourges à la rentrée 2010. J'ai découvert le métier jour après jour, et quelques bases théoriques de pédagogie par le biais d'une formation interne de 12 jours. Cette formation fut l'occasion d'une émulation intellectuelle très positive. J'ai apprécié d'enrichir mes connaissances, de partager des expériences professionnelles, de découvrir un peu plus les ancrages théoriques de la pédagogie laquelle s'enrichit aussi d'autres disciplines comme la psychologie et la sociologie. Dans le concret, elle laisse une part de créativité à chaque formateur.

La première année dans cette fonction de formatrice, j'ai découvert les missions de coordinatrice d'année auprès des étudiants de deuxième année. C'était également la première année de mise en œuvre de la réforme 2009 auprès des étudiants de deuxième année. En binôme, nous avons élaboré des supports formalisant les objectifs de stage, les guides d'entretien de visite de stage et ceux de suivi pédagogique individuel. Je me suis également investie dans la formalisation et la structuration des T.D. (Travaux Dirigés). Mettre en œuvre les unités d'enseignement, formuler des objectifs atteignables pour les étudiants et articuler l'ensemble faisaient partie de mes priorités.

A la rentrée 2010 s'est mis en place un groupe de travail entre les I.F.S.I. croix-rouge de Tours et de Bourges pour harmoniser nos façons de faire et nos attentes vis-à-vis des analyses de pratique du portfolio ; groupe dans lequel je me suis inscrite. Nous avons échangé sur nos façons d'aborder ces analyses et défini nos niveaux d'exigence avec des consignes à respecter par les étudiants, et cela dans un souci de progressivité sur les trois années de

formation. A Bourges, l'année précédente, des ateliers d'analyse de pratique avaient été mis en place au semestre 2. Nous les avons poursuivis aux semestres 3 et 4 en choisissant de collaborer avec des professionnels de terrain. Car ces derniers rencontrés sur les lieux de stage, nous interpellaient sur cette expression : « analyse de pratique ». Elle est en effet inscrite dans le portfolio montré et utilisé par les étudiants en stage. Or les professionnels n'étaient pas toujours formés à cet outil. C'était aussi un moyen de les associer à la formation et peut-être de tendre vers une alternance plus intégrative. C'était également mettre à profit l'expertise de ces professionnels volontaires pour accompagner les étudiants dans leur réflexion sur des situations vécues en stage.

Cette année 2012/2013, j'approfondis ce que j'ai mis en place les deux précédentes années. Un changement de collègues ainsi que l'évaluation de ce qui a été réalisé les années précédentes permettent d'améliorer ce que l'on peut proposer. Concernant les analyses de pratique, nous avons maintenu les ateliers appréciés par les professionnels et plébiscités par les étudiants.

Concernant plus spécifiquement les analyses de pratique écrites du portfolio, auxquelles je suis confrontée lors de l'accompagnement des étudiants (trente étudiants par an, soit 60 analyses lues et commentées par semestre). Je garde mes étonnements et cherche à m'améliorer dans l'accompagnement que je propose. Au semestre 1, certains sont déjà à l'aise avec cet exercice, d'autres ont plus de difficultés. Jusqu'en 3ème année, certains sont dans le descriptif d'un soin ou d'une situation, sans pouvoir formaliser d'interrogation professionnelle. D'autres enfin, ont du mal à trouver une situation qui les interpellent. Comment accompagner les uns et les autres dans la progression de ce travail ? Faut-il partir de leur travail écrit, des attentes institutionnelles ou établir mes propres critères ?

2. La question de départ

La thématique de notre recherche est ainsi centrée sur le rôle du formateur dans l'accompagnement des analyses de pratique écrites du portfolio. De nombreuses questions se posent. Comment donner le goût de ce travail écrit ? Comment les étudiants peuvent y trouver du sens ? Pourquoi le faire ? Comment les accompagner en tenant compte de leur capacité

d'écriture et d'analyse ? Qu'est-ce qui se joue plus spécifiquement entre le formateur et l'étudiant en apprentissage d'analyse de sa pratique ? Les formateurs pratiquent-ils eux-mêmes l'analyse de pratique qu'ils promeuvent ? Peut-on tous accompagner de la même façon ? Y a-t-il une façon optimale de s'y prendre ? La question que nous avons finalement choisi d'explorer est : en quoi le formateur accompagne la progression de l'étudiant dans ses analyses de pratique écrites ?

3 L'approche contextuelle

3.1 Le contexte paradigmatique de la réforme des études infirmières

En 2009, en France, le programme des études infirmières a été modifié. Dans le monde professionnel et celui de la formation, toute une réflexion s'est engagée autour du processus de professionnalisation avec pour projet de former des professionnels réflexifs. Plusieurs disciplines participent à cette réflexion. Gaston Pineau[1] voit dans le « début des années 90 comme un tournant historique dans la reconnaissance scientifique et la prise en compte à part entière de l'importance de la réflexion courante dans l'action, in vivo, en pratique […] » (Pineau, 2012, p. 20). Il cite Donald Schön[2] pour qui « le tournant réflexif est une sorte de révolution [...]. A la question : qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? Ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel » (cité par Pineau, 2012, p. 20). Le rapport entre les savoirs et la compétence effective dans l'agir, est ainsi exploré. La réflexivité cherche à mettre à jour les savoirs implicites utilisés dans l'action. Pour les formateurs, il s'agira de faire prendre conscience aux apprenants des savoirs qu'ils mobilisent dans leurs actions sur les terrains de stage. Ce qu'en termes de didactique, André Geay[3] souligne : « plaider maintenant pour une didactique de l'alternance, c'est tout simplement plaider pour un enseignement qui privilégie

[1] Pineau G., Professeur émérite de l'Université F. Rabelais, Sciences de l'Education

[2] Schön D. A., philosophe de formation, économiste et pédagogue américain

[3] Geay A., responsable pédagogique de Centre de Formation d'Apprentis C.F.A., professeur associé à l'université F. Rabelais de Tours

l'approche inductive et expérientielle, partant de l'expérience des alternants et non de concepts théoriques ou de connaissances abstraites » (Geay, 1998, p. 64).

3.2 Le contexte législatif

3.2.1 Une réforme, cinq principes

Intéressons-nous aux grandes lignes du contenu de La réforme de 2009 portant sur le référentiel de formation relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier.

Dans l'annexe III de l'Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier, cinq principes pédagogiques sont posés. Tout d'abord la finalité de la formation :

« Le référentiel de formation des infirmiers a pour objet de professionnaliser le parcours de l'étudiant […]. L'étudiant est amené à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif, c'est-à-dire un professionnel capable d'analyser toute situation de santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle et de mener des interventions seul et en équipe pluri professionnelle ». On a ici une mise en perspective de la formation comme parcours de professionnalisation et le profil du professionnel que l'on souhaite former : autonome, responsable et réflexif.

Le deuxième principe est centré sur le dispositif pour former de tels professionnels, à savoir l'alternance. Celle-ci se répartit entre des périodes en institut et des périodes de stage au cours desquelles, l'étudiant doit acquérir dix compétences ainsi que vingt-trois actes, activités et techniques de soins. Cependant l'alternance ne repose pas seulement sur des temps dédiés d'une part aux acquisitions théoriques et d'autre part aux acquisitions techniques sur les lieux de stage. En effet, « le référentiel met en place une alternance entre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire reliés à des situations professionnelles, la mobilisation de ces connaissances et savoir-faire dans des situations de soins, en s'appuyant sur la maîtrise de concepts, la pratique régulière de l'analyse de situations professionnelles » (annexe III de l'Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier). L'alternance nous l'avons vu nécessite toute une réflexion de la part des équipes pédagogiques : « interroger l'expérience de travail du point de vue des savoirs de l'école et penser le savoir de l'école du point de vue de l'entreprise » (Geay, 1998, p. 68). L'alternance doit permettre l'intégration des savoirs par l'étudiant et l'acquisition de compétences.

Le troisième principe concerne l'analyse de situation : « La formation est structurée autour de l'étude de situations donnant l'occasion aux étudiants de travailler trois paliers d'apprentissage :

- « comprendre » : l'étudiant acquiert les savoirs et savoir-faire nécessaires à la compréhension des situations,
- « agir » : l'étudiant mobilise les savoirs et acquiert la capacité d'agir et d'évaluer son action,
- « transférer » : l'étudiant conceptualise et acquiert la capacité de transposer ces acquis dans des situations nouvelles. Le référentiel de formation est organisé pour mettre en relation les connaissances à acquérir et le développement des compétences requises » (annexe III de l'Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier).

L'analyse de situations est donc centrale dans le dispositif pédagogique et toutes ces formes peuvent être utilisées pour développer les compétences des étudiants.

Le quatrième principe porte sur : l'attention particulière portée à la progression individuelle de chaque étudiant, en terme d'autonomie et de prise de responsabilité. Cette attention particulière sera assurée par des formateurs, dont la pédagogie « s'appuie sur des valeurs humanistes ouvertes à la diversité des situations vécues par les personnes » (annexe III de l'Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier). Cette pédagogie emprunte au courant cognitiviste ; elle « cherche à évaluer non seulement les produits de l'apprentissage, mais également les processus d'apprentissage mis en œuvre par les individus » (Raynal et Rieunier, 2005, p. 271). C'est la pédagogie différenciée, centrée sur l'apprenant. Pour mettre en œuvre cette pédagogie, le référentiel préconise tout au long de la formation, un suivi pédagogique par des formateurs référents, ainsi chaque étudiant est guidé, conseillé et accompagné dans ses acquisitions par un formateur, appelé formateur référent.

Enfin, cinquième et dernier principe : la prise en compte de l'évolution des savoirs et de la science, notamment dans les sciences et techniques infirmières. Dans ce contexte, il semble indispensable pour les formateurs de s'informer de l'évolution des connaissances, et également de se former aux nouvelles méthodes pédagogiques. Nous pouvons penser aux évolutions de l'ingénierie et l'utilisation incontournable des T.I.C. (Technologie de l'Information et de la Communication).

3.2.2 La mise en œuvre du dispositif de formation et les analyses de pratique écrites

Il nous semble à présent important de préciser la répartition dans l'attribution des crédits européens (E.C.T.S. : European Credits Transfert System) entre la formation théorique en institut et la formation clinique en stage. En effet, la formation théorique s'organise autour de quatre types d'unités d'enseignement : les unités contributives en lien avec l'université et validées par des contrôles de connaissances (42 E.C.T.S.), les unités constitutives, aussi appelées « cœur de métier », enseignées en I.F.S.I. et validées par des travaux d'analyse ou/et de réflexion (40 E.C.T.S.), les unités de méthodologie et de savoirs transversaux, concernant l'informatique, les méthodes de travail ou encore l'anglais (12 E.C.T.S.) et enfin les unités intégratives qui mobilisent différents savoirs en situation. Ces dernières visent aussi bien à intégrer l'ensemble des enseignements du semestre qu'à finaliser l'acquisition théorique des éléments d'une compétence (26 E.C.T.S.). Toutes ces unités d'enseignement ont pour objectif la compréhension et l'acquisition de savoirs par les étudiants. Nous sommes là dans le premier palier d'apprentissage défini dans le référentiel : « comprendre ».

La formation clinique en stage quant à elle, compte pour 60 E.C.T.S. Elle permet à l'étudiant de se former en : « réalisant des activités et en les analysant au sein des équipes professionnelles. [...] Le retour sur la pratique, la réflexion, et le questionnement sont accompagnés par un professionnel chargé de la fonction tutorale et un formateur. Ceci contribue à développer chez l'étudiant la pratique réflexive nécessaire au développement de la compétence infirmière. L'étudiant construit ses compétences en agissant avec les professionnels et en inscrivant dans son portfolio les éléments d'analyse de ses activités, ce qui l'aide à mesurer sa progression » (annexe III de l'Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier). La formation clinique permet d'aborder les deux autres paliers d'apprentissage « agir » et « transférer » grâce à l'analyse de ses activités.

Nous constatons par ailleurs que ce travail d'analyse est accompagné par un tuteur et un formateur, lui-même en lien avec le terrain. C'est en règle générale, le formateur référent du lieu de stage, qui assurera une visite auprès de l'étudiant. Mais ce n'est pas en termes d'analyse de pratique, le seul formateur ressource pour l'étudiant comme nous allons le voir.

Selon les dispositions réglementaires qui organisent les études, « Les crédits européens correspondant au stage sont attribués dès lors que l'étudiant remplit les conditions suivantes :

[…] 2° Avoir analysé en cours de stage des situations et activités rencontrées et en avoir inscrit les éléments sur le portfolio. [...] L'évaluation prend en compte la progression de l'étudiant dans son parcours de professionnalisation au niveau de la qualité de l'analyse des situations rencontrées, des compétences développées et de l'acquisition des actes, activités et techniques de soins » (Article 56 de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier, modifié par l'article 12 de l'Arrêté du 2 août 2011).

Les analyses de pratique réalisées et mises par écrit dans le portfolio font partie de l'évaluation du stage. Il n'y a pas de critères particuliers de validation, mais l'appréciation est laissée au formateur responsable du suivi pédagogique de l'étudiant. Cette appréciation devra tenir compte de la progression de l'étudiant « au niveau de la qualité de l'analyse des situations rencontrées » (Article 56 modifié par l'Arrêté du 2 août 2011 art 12 Journal officiel du 9 août 2011). Le formateur responsable ou encore appelé référent de l'étudiant est donc le deuxième formateur auquel l'étudiant peut s'adresser pour être aidé dans ces travaux écrits d'analyse de pratique.

Nous remarquons que pour effectuer ce travail écrit, l'étudiant a comme interlocuteurs privilégiés les professionnels soignants, le formateur référent du stage où il se trouve ainsi que le formateur qui assurera son suivi pédagogique. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'accompagnement réalisé par le formateur référent de l'étudiant.

Nous voyons également que les analyses de pratique appelées dans le texte, analyses de situation ou d'activité, réalisées et mises par écrit dans le portfolio font partie de l'évaluation du stage. Il n'y a cependant aucun critère particulier d'exigé. L'appréciation de ce travail d'analyse est laissée au formateur responsable du suivi pédagogique de l'étudiant. Ce formateur devra tout à la fois faire preuve d'attention bienveillante et de rigueur dans le suivi de la progression de ce dernier.

Par ailleurs à aucun endroit dans le référentiel de formation, nous ne trouvons de définition ou d'autres précisions sur ces analyses de pratique écrites. Les indications que nous en avons sont : les éléments qui constituent ces analyses doivent être inscrits dans le portfolio sans que des critères précis de rédaction ou même d'évaluation, soient exigés.

Voyons maintenant dans le référentiel de compétences si des éléments se rapportent au travail écrit d'analyse de pratique du portfolio et s'ils nous permettent de préciser une définition de ces analyses.

3.2.3 Le référentiel de compétences et les analyses de pratique du portfolio

Dans la description de trois des dix compétences du référentiel, nous pouvons retrouver des éléments en lien avec les analyses de pratique écrites du portfolio, que cela concerne la pratique professionnelle, une démarche d'analyse ou encore la restitution d'un travail écrit.

Chacune des dix compétences est définie par des critères. Voyons donc plus précisément quels critères à l'intérieur des compétences sont concernés. En reprenant le référentiel de compétences de l'annexe II de l'Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier, nous avons dans la compétence 7 : « Analyser la qualité et améliorer sa pratique professionnelle », le premier critère qui concerne l'observation, la formalisation et l'explicitation de sa pratique professionnelle. Le septième quant à lui, consiste à « identifier les améliorations possibles et les mesures de réajustements de sa pratique ».

Dans la démarche d'analyse de pratique, il s'agit bien de décrire sa pratique, de l'expliciter avec l'intention d'en déduire des modifications à apporter à sa pratique future.

Dans la compétence 8 : « Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques », les critères 2 et 6 s'appliquent au travail d'analyse de pratique écrite. En effet, le critère 2 se définit comme : « Identifier une problématique professionnelle et formuler un questionnement ».

L'analyse de pratique constitue un excellent moyen d'aborder les problématiques professionnelles. Certaines situations rapportées par les étudiants sont en effet récurrentes dans l'exercice professionnel, comme le questionnement autour de la préservation de la pudeur dans les soins, l'accueil et la prise en compte de l'entourage, la gestion de comportements agressifs, etc. Par ailleurs, l'analyse passe immanquablement par un questionnement de la situation : qu'est-ce qui a étonné l'étudiant ? Qu'est-ce qui lui a posé une difficulté ? Au fond, qu'est-ce qui a fait qu'il a retenu cette situation ?

Le critère 6 de la compétence 8 concerne la rédaction et la présentation de documents professionnels en vue de communication orale ou écrite. Les analyses de pratique écrites du portfolio doivent répondre à ce critère.

En effet ces analyses nécessitent toute la rigueur d'un travail écrit professionnel dans la qualité de l'orthographe et de la syntaxe, l'appropriation du vocabulaire professionnel et aussi la structuration et la formalisation compréhensible de la réflexion. Elles seront lues par le formateur référent de l'étudiant et pourront être exigées par la C.A.C. (Commission d'Attribution des Crédits) pour la validation d'un stage. Le rôle du formateur va être ici primordial dans l'accompagnement bienveillant de la progression de l'étudiant mais aussi dans l'exigence scripturale.

Dans la compétence 10 : « Informer et former des professionnels et des personnes en formation », le critère 5 concerne le transfert de son savoir-faire et de ses connaissances aux stagiaires et autres professionnels de santé par des conseils, des démonstrations, des explications, et l'analyse commentée de la pratique. Laquelle peut être travaillée par l'écriture. En effet, écrire une pratique consiste bien à la formaliser, à l'expliciter.

Nous avons là, les contours de l'analyse de pratique écrite : l'observation, la description et la formalisation et l'explicitation de sa pratique ainsi que la participation à un questionnement professionnel en vue d'améliorer sa pratique professionnelle.

Voyons à présent du côté des théoriciens, si une définition de l'analyse de la pratique est possible et si oui, à partir de quels éléments.

4. L'approche conceptuelle

4.1 L'analyse ou les analyses de pratique

4.1.1 A l'origine des analyses de pratique

Peut-on parler d'analyse de pratique ou ne devrions-nous pas évoquer les analyses de pratique ? En effet, plusieurs disciplines ont abordé cette notion. On retrouve à l'origine deux courants de pensée, celui d'inspiration psychanalytique et celui d'inspiration réflexive.

Dans le courant psychanalytique, nous trouvons l'approche du Dr Balint qui s'intéressa dans les années 1940 au transfert et contre-transfert qui se joue dans la relation médecin-soigné. Il créa des sessions à destination des médecins généralistes appelées

« groupe Balint ». Cette approche de l'analyse de pratique existe toujours. Elle concerne un public plus large et reste d'inspiration psychanalytique centrée sur le ressenti des personnes qui la pratiquent. Le Dr Balint, cité par Michèle Guigue[4], insiste sur une des spécificités de ce type d'analyse : « Un compte rendu fidèle de cet aspect émotionnel de la relation médecin-malade ne peut s'obtenir que dans une discussion assez libre […]. Tout rapport écrit, tout manuscrit préparé entraînerait nécessairement une bonne part d'élaboration secondaire du matériel spontané, ce que précisément nous voulons éviter » (Guigue, 2002, p. 118). Cette approche ne peut s'effecteur que dans des situations de communication orale. Elle nécessite une grande spontanéité dans l'expression des participants.

A l'origine de l'approche réflexive, nous avons les travaux réalisés par Donald Schön et Chris Argyris[5]. Donald Schön s'est intéressé aux savoirs mobilisés par les professionnels dans des situations toujours caractérisées par « l'incertitude, le désordre et l'indétermination » (Schön, 1994, p. 35). Ces situations dans lesquels le professionnel est amené à prendre des décisions, implique de sa part « tout un processus de réflexion en cours et sur l'action qui se situe au cœur de « l'art » qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs » (Schön,1994, p. 77). Le praticien ou professionnel met en œuvre un processus intellectuel d'analyse de la situation, que ce soit au moment de l'action ou à distance de la situation vécue. Ces analyses à distance peuvent se réaliser à l'écrit car elles nécessitent un processus, qui prend en compte l'enchaînement des faits, le résultat et la façon d'y arriver.

L'analyse de pratique qui découle de ces deux courants, se trouve ainsi en « prise sur l'action et le vécu » (Guigue, 2002, p. 120). Dans le secteur professionnel et de la formation professionnelle, il existe de nombreux dispositifs d'analyse de pratique : le débriefing, la supervision, l'exploitation de stage, l'entretien d'explicitation, le G.A.P. (Groupe d'Approfondissement Professionnel), la G.E.A.S.E. (Groupe d'Entrainement à l'Analyse d'une Situation Educative) notamment. Ces dispositifs ont davantage une orientation réflexive permettant la construction d'un métier, par le développement de compétences, la construction de l'identité professionnelle ou la recherche de compréhension de la pratique par son analyse.

[4] Guigue M., professeur en Sciences de l'Education, Université de Lille 3

[5] Argyris C., professeur émérite à l'Université d'Harvard, internationalement reconnu pour ces théories de l'apprentissage.

4.1.2 L'analyse de pratique un outil au service de la professionnalisation

La notion n'étant pas stabilisée, il nous est apparu judicieux de l'aborder à l'aide d'ouvrages et d'articles publiés par des universitaires et des professionnels du secteur de l'éducation et du champ social qui emploient l'analyse de pratique depuis de nombreuses années. Nous nous intéresserons plus particulièrement à ce qu'elle recouvre dans le domaine de la formation professionnelle.

L'analyse de pratique pour Gilles Baillat[6] est tout à la fois « une notion émergente » et « un nouveau paradigme dans la formation depuis les années 90 » (Baillat, 2005, p. 5). Suzanne Nadot[7] évoque la difficulté de mise en œuvre de ces analyses dans la formation. En effet « l'analyse de pratique est souvent mal comprise, chargée de trop d'évidence ou de trop d'obscurité. Il est parfois difficile de convaincre de son intérêt » (Nadot, 2002, p. 2). L'analyse de pratique semble difficile à définir. Pour la suite du travail, nous allons chercher à en comprendre l'utilité et le sens dans les parcours de professionnalisation.

En formation professionnelle, l'analyse de pratique est un outil didactique au service de la professionnalisation. C'est-à-dire qu'elle favorise l'acquisition de compétences et d'une posture professionnelle et aussi la construction d'une identité professionnelle.

Pour Catherine Guillaumin[8] « de nombreux auteurs s'accordent pour penser la professionnalisation comme un processus individuel d'acquisition de compétences » (Guillaumin, 2005, p. 31). La professionnalisation est différemment définit suivant le point de vue pris en compte.

Ainsi pour Philippe Astier[9], l'individu en formation est engagé dans un parcours de « mobilisation subjective et genèse et de rencontre d'activités », dans « une démarche de transformation du monde (démarche qui) engage non seulement ce qu'il fait et, partant proposant ses performances au jugement d'autrui, mais aussi ce qu'il est comme sujet agissant mais aussi pensant, comme présent, comme histoire et comme anticipations » (Astier, 2008, p.

[6] Baillat G., directeur de l'I.U.F.M. Champagne-Ardenne

[7] Nadot S., maître de conférences en Sciences de l'Education, Paris X Nanterre

[8] Guillaumin C., maître de conférences en Sciences de l'Education, Université François Rabelais, Tours

[9] Astier P., maître de conférences en Sciences de l'Education, Université Lyon 2

68). C'est la personne elle-même qui se forme, transforme ses représentations, acquiert petit à petit une vision, une façon d'être et finalement se reconnaît professionnel et est reconnu comme tel par ses pairs.

Pour reprendre Catherine Guillaumin citant Pierre Hébrard[10], il existe « trois types de processus (dans la professionnalisation) particulièrement celui qui concerne « les parcours biographiques et les trajets de formation » permettant de construire une « professionnalité » et « une identité professionnelle, par l'acquisition de savoirs professionnels mais aussi l'intériorisation d'attitudes, de normes, de valeurs et par l'identification à un groupe d'appartenance ». L'étudiant vit une expérience de formation, emprunte un parcours toujours singulier. Il a besoin de temps et de multiples expériences pour développer son identité professionnelle que ce soit à l'I.F.S.I. avec ses pairs et les formateurs, ou sur les lieux de stage avec les divers professionnels qu'il côtoie.

4.1.3 L'analyse de pratique révélateur de compétences

L'analyse de pratique est un processus qui va d'une situation vécue et analysée à une situation nouvelle dans laquelle l'apprenant pourra réinjecter les savoirs acquis ou repérés dans la situation antérieure.

Elle nécessite donc au moins trois temps distincts. Tout d'abord, une situation vécue, une expérience sur le terrain que l'étudiant va choisir de retenir. Puis l'analyse de cette situation qui commencera par le récit, la mise en mots de cette situation à l'oral ou à l'écrit. Il va s'agir d'un travail de reconstruction de la situation par l'étudiant pour la communiquer et tenter de lui donner plus de sens. C'est la transformation d'une situation vécue en situation apprenante. Par ce travail, l'étudiant apprend véritablement à partir de la situation vécue, comme il pourrait apprendre à partir d'une lecture, d'un cours.

Enfin l'analyse de pratique nécessite de se projeter dans une situation professionnelle à venir à partir des acquisitions qui auront été conscientisées par l'analyse. Dans la retranscription de la situation, c'est souvent un travail délicat de séparation des faits de leur interprétation. Il y a ensuite un questionnement à développer, enfin il est nécessaire de formaliser les apprentissages qui ont pu être effectués. L'analyse de pratique recherche ainsi

[10] Hébrad P., maître de conférences en Sciences de l'Education, Montpellier 3

l'amélioration de la pratique professionnelle du sujet lui-même. De part ce travail d'analyse, l'étudiant doit développer un savoir analyser.

Des professionnels témoignent, comme lors de l'université de « printemps » portant sur l'analyse de pratiques professionnelles, organisée en 2005 par l'Académie de Reims. Gérard Weil[11] parle des effets attendus comme « la posture réflexive, l'élargissement des stratégies d'actions dans la réalité, et plus de clarté dans sa propre pratique quotidienne ». L'analyse de pratique vise ainsi plusieurs buts : développer une posture réflexive par une réflexion sur ce qui est vécue, développer des stratégies, c'est-à-dire chercher à améliorer sa pratique, ses compétences.

4.1.4 L'analyse de pratique et l'acquisition d'une posture réflexive

D'après Margot Phaneuf[12], la réflexivité est une posture, un état d'esprit qui « exerce de manière continue sa capacité de jugement et d'évaluation, alors que l'analyse de pratiques professionnelles se déroule lors de rencontres épisodiques. On pourrait dire que l'analyse des pratiques développe chez la professionnelle des habitudes réflexives » (Phaneuf, 2006, p. 5). L'analyse de pratique regroupe un ensemble de moyens qui permettent le développement d'une posture réflexive. Ce questionnement, cette réflexion sur sa pratique vise l'amélioration continue de celle-ci. En formation initiale des infirmiers, l'analyse de pratique développe la réflexivité, c'est-à-dire la capacité à s'interroger sur sa pratique dans un but d'acquisition de compétences.

Dans le référentiel de formation des infirmiers, nous avons vu que l'analyse de pratique faisait référence à une méthode à acquérir, à une démarche, à un raisonnement. Margot Phaneuf emploie le terme de « savoir-analyser particulier [...] réfléchir sur nos pratiques permet de développer une pratique réfléchie qui fait non seulement appel à une prise de conscience de ce que nous faisons, mais aussi à une prise en charge de notre cheminement professionnel » (Phaneuf, 2006, p. 5). L'analyse de pratique permet, par le questionnement individuel qu'elle développe, la prise de conscience des responsabilités professionnelles. Cette réflexion interroge souvent la dimension éthique et le cadre législatif de l'exercice

[11] Weil G., professeur de psychopédagogie

[12] Phaneuf M., docteur en didactique, professeure à la Faculté de l'Education à Montréal, consultante et conférencière en santé et éducation

professionnel. Nous pouvons penser par exemple aux situations évoquées par les étudiants autour de l'information donnée à l'entourage des patients, au travail en équipe et à la place attendue et accordée aux étudiants.

La réflexivité est à la fois un état d'esprit, une façon d'être, une interrogation sur sa responsabilité en situation et un savoir analyser car « cette forme d'analyse permet une certaine distanciation du quotidien, la théorisation […], la prise de conscience de leur sens profond, la mise à disposition de stratégies transformatrices du travail et partant, créatrices d'évolution. […] » (Phaneuf, 2006, p. 11). Dans le parcours de formation des infirmiers, elle est indispensable à l'émergence du professionnel que l'on souhaite former.

4.1.5 L'analyse de pratique : un processus accompagné

Du point de vue du formateur en I.F.S.I., la professionnalisation nécessite la mise en œuvre d'une ingénierie particulière dont l'intention est de former des professionnels compétents : autonomes, réflexifs et responsables nous rappelle le référentiel de formation. Alors voyons à présent comment elle procède ?

L'objet de l'analyse de pratique est « soi en situation ». Soi, le futur professionnel, le déjà praticien en stage. D'après Hervé Menault[13], la personne réalisant une analyse de pratique est un « sujet subjectif et agissant (ayant) une expertise de conscientisation, de compréhension de sa pratique et d'autoformation » (Menault, 2011, p. 19). Soi comme acteur de la situation, se positionnant parmi d'autres acteurs de la situation, ressentant des émotions, mettant en œuvre des stratégies, poussé par une réflexion et mobilisant des connaissances.

L'analyse de pratique nécessite une activité de l'apprenant. Cette méthode pédagogique s'inscrit dans la théorie constructiviste qui considère que « le développement de l'individu est un processus permanent de construction et d'organisation des connaissances » (Raynal et Rieunier, 2005, p. 90). Il est acteur de sa formation et par ses actions, ici un processus intellectuel, il construit ses propres connaissances.

En formation initiale, il est nécessaire d'accompagner l'étudiant dans ce travail de conscientisation des savoirs mis en œuvre, de l'aider à comprendre sa pratique, d'ouvrir

[13] Menault H., cadre de santé formateur à l'I.F.S.I. d'Aigle

d'autres points de vue. Enfin de lui permettre de devenir autonome dans cette démarche et de devenir ainsi un praticien réflexif.

Accompagner cette conscientisation relève de la maïeutique, comme Maela Paul[14] l'évoque : « Maïeutique est donc le terme employé par Socrate dans les œuvres de Platon pour caractériser une méthode d'enseignement, par analogie avec l'art de l'accoucheuse. Le fond en est toujours un problème philosophique et, à la faveur d'un dialogue questionnant, l'objectif est de faire apparaître la vérité. Car toute la vertu de la maïeutique repose sur le principe que la vérité qui était cachée apparaît soudain au détour d'un échange » (Paul, 2013, p. 191). Les connaissances sont déjà là mais nécessitent d'être exprimées et explicitées par celui qui les détient. Et « retrouver ce déjà là ne s'effectue, comme Socrate en fait la démonstration avec une jeune esclave, qu'au travers de la relation avec un maître pourvu d'une bonne méthode » (Paul, 2013, p. 194).

Camille de Lagausie[15] définit l'analyse de pratique comme une démarche proposée « un temps de mise à distance du terrain, dans une dynamique d'échanges, médiatisée par un tiers extérieur, pour réfléchir à leurs pratiques professionnelles : pouvoir les examiner (de ex-agere = « sortir du faire »), les formuler, les considérer avec attention, avec compréhension, chercher leur(s) sens, sans projet d'évaluation ni de jugement de valeur » (de Lagausie, 2003, p. 81).

D'après Hervé Menault[16] à propos des formateurs « l'analyse de pratique vise à aider le praticien à prendre forme, à se déformer et se reformer sans cesse. C'est reconnaître l'actorialité et l'auteurialité des formateurs dans leur pratique quotidienne » (Menault, 2011, p. 19). En formation professionnelle, l'analyse de pratique est centrée sur l'apprenant et ses représentations. L'analyse de pratique modifie les représentations de l'étudiant.

L'étudiant pourra se laisser interpeller, former par la situation. Mais cette forme d'apprentissage ne peut se faire qu'avec un tiers, par exemple ses pairs lors d'atelier, ou avec un professionnel ou encore un formateur lors d'un temps dédié de supervision ou de suivi. Analyser sa pratique c'est alors « travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques

[14] Paul M., chargée d'enseignement en Sciences de l'Education, Université de Nantes

[15] De Lagausie Camille, chargée de cours en Sciences de l'Education Paris X-Nanterre

[16] Hervé Menault, cadre de santé formateur à l'I.F.S.I. d'Aigle

et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même [...]. » (Weil, 2005, p. 3). Voyons à présent comment cette co-construction se met en place dans le cadre du suivi des analyses de pratique écrites.

4.2 Le portfolio et les analyses de pratique écrites

4.2.1 L'analyse de pratique écrite

Pour Camille de Lagausie, qui a mis en place des ateliers d'écriture de pratique, la différence entre le récit oral et l'écriture d'une pratique réside dans le fait qu'à l'oral « Lorsqu'un participant évoque une situation professionnelle, même si son récit semble confus, décousu, on est dans de la parole sur, dans un récit subjectif, un énoncé enchaîné, soutenu par une rationalisation interne, organisé peu ou prou, donc déjà interprété […] » (de Lagausie, 2003, pp. 99-100). Il y a un écart entre la situation vécue et la situation décrite par l'étudiant. Le récit d'une situation est toujours empreint de la subjectivité de celui qui raconte son vécu, son point de vue, et cela surtout à l'oral où la spontanéité est plus importante et le récit moins élaboré.

Jacques Crinon[17] et Michèle Guigue postulent que le passage à l'écrit est formateur et qu'il diffère de l'oral en plusieurs points, notamment que « L'écrit n'est pas linéaire. Il se prête à un processus récursif d'élaboration, à des reprises, à des modifications des versions précédentes, qui constituent des traces du mouvement de la pensée, mais aussi le moyen de celui-ci » (Crinon et Guigue, 2003, p. 168). L'étudiant va choisir des termes qui lui appartiennent ou qu'il va s'approprier en réalisant ce travail, comme des mots relevant du vocabulaire professionnel, des concepts. Ces choix linguistiques de même que les tournures de phrases lui demanderont du temps et de la réflexion. Le passage à l'écrit est tout à la fois l'aboutissement et le moyen de la réflexion.

Choisir des mots pour traduire sa pensée est difficile. En formation professionnelle dans le cadre des analyses de pratique, l'accompagnateur peut se révéler être une aide

[17] Crinon J, professeur en Sciences de l'Education, Paris 8

précieuse, un interlocuteur perspicace. Mais au départ, les mots choisis pour traduire une situation vécue dépendront du recul pris d'avec la situation vécue et du cadre référentiel de la personne.

Ce travail de mise par écrit d'une pratique, d'une situation vécue nécessite du temps, une maturation de la réflexion. Il n'y a pas de place pour l'improvisation. « Le récit écrit, repris après coup, qui échappe aux errances et bredouillements inévitables de la parole, se structure plus encore en étapes chronologiques et logiques reliées qui lui donnent cohérence » (de Lagausie, 2003, p. 99).

Enfin écrire sous-tend un lecteur « Ainsi l'écriture, en tant que situation d'énonciation, permet d'instaurer un dialogue entre soi et autrui, car autrui est toujours virtuellement présent dans la production écrite » (Bouissou, Brau-Antony, 2005, p. 115). A qui s'adresse l'étudiant quand il écrit ses analyses de pratique ? Est-il même conscient d'écrire pour quelqu'un d'autre ou le fait-il avant tout pour lui-même ? Il s'adresse au moins à son formateur référent puisque ce dernier est amené à prendre connaissance et apprécier son travail écrit.

Jacques Crinon et Michèle Guigue évoquent Galbraith[18] pour qui « L'écrit fait mémoire ; ce qui est noté peut être repris, commenté, analysé ultérieurement, confronté à d'autres informations. Il contribue ainsi à la construction progressive des connaissances » (Crinon, Guigue, 2003, p. 168). Ce travail écrit permet donc un accompagnement, des réajustements possibles et aussi la construction de connaissances.

« Écrire, en somme, c'est transformer : transformer le texte, transformer sa façon de penser se transformer – et transformer le monde, même modestement. » Alain André[19], cité par Xavier Dejemeppe[20] et O Dezutter[21] en 2001.

[18] Galbraith D., professeur de psychologie , Université du Staffordshire, Angleterre

[19] André A., animateur d'atelier d'écriture, romancier

[20] Dejemeppe X., Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique)

[21] Dezutter O., Université de Scherbrooke au Québec et Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique)

4.2.2 Le portfolio dans le référentiel de formation des infirmiers

« Portfolio, portfolio de compétences, portfolio des apprentissages, portfolio des acquis, portfolio de la reconnaissance, mais aussi portefeuille de compétences, passeport formation… Nombreuses sont les appellations qui touchent au portfolio » (Layec, 2007, p. 39).

A l'origine, ce terme a été emprunté au domaine des arts, puisqu'il désignait un carton à dessin. Il a été repris dans le domaine de la formation et inclus toujours une part de production de la part du formé puisqu'il y trace les savoir-faire qu'il acquiert. D'abord au Canada à la fin des années 1970, il est utilisé en France grâce aux travaux de Gaston Pineau dans les années 1980 sur la reconnaissance des acquis de l'expérience. La Loi de modernisation sociale de 2002 a remis en valeur les outils de traçabilité des acquis et des compétences des salariés, comme l'europass.

Aujourd'hui dans le secteur de la formation professionnelle, le portfolio sert à la fois d'outil de présentation et d'évaluation des compétences. Il sert également de support à la réflexion de la personne qui se forme. En effet, avec Annie Gusew[22] et Ginette Berteau[23] « on peut considérer le portfolio comme étant à la fois un processus, un produit et un outil […] il situe l'apprenant au cœur de sa formation, le faisant le principal maître d'œuvre » (Gusew et Berteau, 2010, p. 227).

Selon D. Bucheton[24], cité par Josette Layec, le portfolio permet un processus formatif, reposant sur trois principes :

- « apprendre, se former et donner du sens aux situations professionnelles vécues […] dans un processus de tissage des connaissances entre elles dans une approche inter et transdisciplinaires, tissage aussi des connaissances et savoirs d'actions.
- l'écriture, parce qu'elle permet l'intégration de la dimension temporelle et la mise en regard à postériori des expériences, permet l'élaboration progressive des

[22] Gusew A., professeur à l'Ecole de Travail Social de l'Université du Québec à Montréal

[23] Berteau G., professeur à l'Ecole de Travail Social de l'Université du Québec à Montréal, détentrice d'un doctorat en andragogie

[24] Bucheton D., professeur Sciences du Langage, Sciences de l'Education, Montpellier

références conceptuelles personnelles à partir desquelles on comprend ses expériences.

- La fonction du groupe de pairs dans ce travail d'élaboration, parce qu'il permet la construction socialisée des savoirs, contribue à la construction progressive de l'identité professionnelle » (Layec, 2007, p. 66).

Le portfolio ainsi définit, est un véritable outil didactique de réflexivité à partir de l'expérience. Il participe aussi à la construction de l'identité professionnelle dans la mesure où c'est un outil partagé, exploité avec des pairs.

Dans le cadre de la formation des infirmiers, le portfolio comporte trois parties :

- « Le cadre législatif » qui rappelle le rôle des différents intervenants auprès de l'étudiant pendant le stage : maître de stage, tuteur, professionnels de proximité, formateur référent du stage et formateur responsable du suivi pédagogique.
- « Le parcours de stage », remplit par l'étudiant avant, pendant et après le stage et qui comprend les fiches « Formation » et « Analyse de la pratique » pour lesquelles il sera aidé par son formateur référent pédagogique.
- « Le parcours d'acquisition des compétences et des actes et techniques de soins » exclusivement remplit pendant le stage par l'étudiant accompagné de son tuteur de stage.

Dans la partie « parcours de stage » qui nous intéresse, nous trouvons les fiches « Formation » où l'étudiant note ses acquisitions théoriques, ses points forts mais aussi ses difficultés, ses points à approfondir à la suite desquelles il élabore ses objectifs pour son prochain stage. A partir d'une auto évaluation de ses acquis, l'étudiant est amené à formaliser ses besoins d'apprentissage.

Enfin nous trouvons les fiches « Analyse de la pratique ». L'étudiant choisit deux situations par stage de dix semaines, qu'il met par écrit à l'aide des items qui structurent ces fiches. Ce sont les mêmes items avec les mêmes espaces de remplissage qui ont été retenus pour toutes les analyses, du semestre 1 au semestre 6.

4.2.3 Le portfolio pour l'étudiant

L'étudiant a obligation de tenir correctement et intégralement son portfolio tout au long de ses trois années de formation. Le portfolio peut en effet être exigé en C.A.C. et par le jury régional qui décide de l'attribution du Diplôme d'Etat. Le portfolio appartient à l'étudiant et il en est responsable.

Il doit tout d'abord se l'approprier, et notamment la terminologie qui y est associée. Cette appropriation demande à être explicitée et peut-être accompagnée tout au long de la formation, notamment en ce qui concerne les critères des dix compétences ou encore les items de la fiche « Analyse de la pratique ».

L'étudiant doit également intégrer la démarche qu'il nécessite, une démarche d'auto-évaluation. Ainsi, avant de partir en stage, l'étudiant remplit une fiche « formation » comme nous l'avons évoqué. A partir de l'estimation de ses besoins d'apprentissage, il précisera ses objectifs en tenant compte des spécificités et des opportunités du lieu de stage à venir.

Le portfolio constitue également un outil de traçabilité de sa progression en termes d'analyses de pratique, puisqu'elles y sont toutes consignées.

Si le portfolio a une dimension d'obligation pour l'étudiant, il lui laisse aussi une certaine autonomie. Dans tous les éléments qui constituent la partie « parcours de stage », c'est en effet l'étudiant qui les remplit. C'est lui qui choisit et formule ses objectifs de stage, qui trace ses acquisitions et enfin qui choisit les situations qu'il souhaite analyser.

4.2.4 Le portfolio pour le formateur référent de l'étudiant

La partie « parcours de stage », comme l'ensemble du portfolio, est supervisé par le formateur référent du suivi pédagogique de l'étudiant, spécialement au retour de stage, car ce formateur complétera une fiche « synthèse de stage » et proposera à la C.A.C. aux regards des éléments du portfolio et du bilan réalisé par le tuteur, la validation ou non du stage. Cette fiche une fois remplie, sera intégrée dans le dossier de l'étudiant. Nous voyions ici que le portfolio sert de support d'évaluation pour le formateur. L'étudiant y note des éléments qui sont utilisés pour la validation de ses stages. Le portfolio a ici une valeur certificative.

Concernant plus spécifiquement les analyses de pratique, elles sont toujours personnelles, tout comme « le contenu du portfolio étant souvent très personnel, il faut user de

tact et rassurer les apprenants [...]. » (Raucent, Verzat, Villeuneuve, 2010, p. 241). Le formateur doit faire preuve de bienveillance. En effet une critique sur le contenu peut être perçue comme blessante par l'étudiant puisqu'il s'agit d'une production écrite personnelle et que l'étudiant est en formation ; formation au cours de laquelle, il va acquérir et développer ses capacités à écrire, à analyser.

Le formateur référent évalue les acquisitions de l'étudiant en stage à partir des éléments présents et complétés dans le portfolio. Et en même temps, il est amené à accompagner l'étudiant dans ses acquisitions, que ce soit en envisageant une modification du parcours de stage au regard des besoins de l'étudiant ou pour l'aider à progresser dans ses analyses de pratique. Voyons à présent en quoi consiste justement cet accompagnement. Dans un premier temps de façon théorique puis, plus spécifiquement en lien avec le travail attendu d'analyse de pratique écrite.

4.3 L'accompagnement des étudiants par le formateur pour une progression dans les analyses de pratique

4.3.1 Les pratiques d'accompagnement

L'accompagnement touche de nombreux secteurs d'activité, que ce soit dans le monde du travail, celui de la formation, ou encore celui de la santé où il est pratiqué depuis longtemps par les soignants. Cependant, on peut s'interroger sur les dissemblances et les similitudes au regard de ces lieux si variés. Dans le contexte de la formation professionnelle qui nous intéresse, quel est son intention ? L'accompagnement, et par la même le formateur qui accompagne un apprenant cherche-t-il à orienter une réflexion, à développer des compétences, à donner du sens au travail réalisé par celui qui se forme ? Quelle est l'intention du formateur accompagnant un apprenant ? Comment s'y prend-t-il ?

L'accompagnement nécessite une disposition, une posture particulière du formateur/accompagnateur. Avant de le voir plus avant, essayons de tracer le contour de cette notion d'accompagnement.

4.3.2 L'accompagnement

Il semble difficile de donner une définition qui regroupe tant de pratiques. Le dictionnaire nous dit qu'accompagner c'est « aller quelque part avec (quelqu'un) » (Larousse 1990). Ce qui nous donne peu de précisions. Maela Paul délimite cette notion par ce que l'accompagnement n'est pas : « On sait qu'accompagner n'est ni diriger, ni conseiller, ni protéger mais il passe de l'un à l'autre, dans un arrangement temporel (autrement dit un cheminement) toujours singulier » (Paul, 2013, p. 305). L'accompagnement s'inscrit dans une temporalité et demande du doigté, du discernement dans la façon de le mener, de l'adapter à un moment particulier et à une personne singulière. Elle rappelle que « l'essentiel, dans l'accompagnement, n'est pas l'atteinte de résultats mais un chemin à parcourir » (Paul, 2013, p. 98).

On retrouve aussi cette idée en philosophie avec Kaïros, ce dieu grec, qui a donné son nom au Kaïros, « temps opportun qui peut recevoir une occasion » (Nal, 2012). On ne peut saisir l'occasion, le temps favorable pour l'étudiant, mais l'accompagnateur peut créer des conditions favorables à commencer par se rendre disponible pour l'autre et être « convaincu que quelque chose va être possible » (Nal, 2012).

Dans la formation infirmière, des temps d'accompagnement individuel sont planifiés régulièrement tout au long des six semestres : temps de suivi pédagogique avec un formateur référent ou encore temps d'accompagnement autour de l'élaboration des analyses de pratique écrites. D'autres moments plus ou moins informels coexistent aussi suivant les nécessités et besoins de l'étudiant ou du formateur.

Le but de cet accompagnement réalisé par le formateur référent de l'étudiant est de l'amener au terme de sa formation, de le responsabiliser et de lui permettre de devenir autonome. Ceci entraîne un paradoxe dans la posture de l'accompagnateur ; il devra être avec, à côté et aussi de s'effacer progressivement de telle sorte que l'étudiant n'ait plus besoin de lui.

4.3.3 La posture de l'accompagnateur en formation

Il y a là un changement de paradigme pour le formateur. « Ainsi la fonction d'accompagnement fait-elle éclater le rôle traditionnel d'un formateur […] en une multitude

de rôles connexes mobilisant des compétences autres que disciplinaires : compétences sociales, requises par la présence d'autrui et son écoute, et compétences organisationnelles » (Paul, 2013, pp. 83-84). Ces temps d'accompagnement nécessitent d'être réfléchis dans l'ingénierie de la formation (compétences collectives). Ils requièrent des compétences spécifiques sociales de la part du formateur dans la relation duelle. Son positionnement n'est plus « entre le savoir et l'apprenant, mais aux côtés de » (Paul, 2013, p. 89) l'apprenant.

Alors quel accompagnement, comment s'y prendre ? Pour Bernard Honoré[25], cité par Maela Paul : « Il n'y a pas de technique, pas de méthode, pour mettre en œuvre une démarche qui vise l'ouverture des autres à eux-mêmes par une mise en présence relationnelle, si ce n'est l'observation par laquelle l'accompagnateur s'ouvre au projet de l'autre, si ce n'est le dialogue par lequel les significations, mises en commun (« proposées et non imposées ») contribuent au travail de sens, présumant « la retenue » de tout ce qui pourrait être investigation, diagnostic, interprétation… et enfin et surtout, si ce n'est son propre engagement « en sortant de moi-même, je provoque autrui par mon engagement à entendre son propre appel et à s'élancer [...] » (Paul, 2013, p. 15). La posture de l'accompagnant relève ici de l'éthique dans la place qu'il attribue à l'autre, à son projet, à son discours, à ce que l'étudiant dit de lui-même. Cette posture doit être empreinte de bienveillance et d'implication retenue de l'accompagnateur.

Farzad Pakbin[26] va dans le même sens et affirme que « l'accompagnement en alternance ne se réduit pas seulement à un accompagnement par un universitaire ou/et professionnel, mais s'inscrit dans un système plus globalement et complexe en interaction entre l'apprenant et son environnement (la famille, les autres apprenants, les enseignants formateurs). […] il n'y a pas de modèles et de méthodes mais nous pouvons parler plutôt d'un style ou d'une posture d'accompagnement » (Pakbin, 2003, p. 6)

Ces moments d'accompagnement, nous l'avons vu, doivent permettre le changement, l'évolution de l'étudiant vers plus d'autonomie et vers une prise de conscience de ses responsabilités à venir. Cette évolution et ce cheminement souhaités ne seront possibles que dans des conditions favorables. On peut penser à des conditions matérielles, temps et espace

[25] Honoré B., psychiatre et psychosociologue fondateur de l'Institut de Formation et d'Etudes Psychosociologiques et Pédagogiques (IFEPP).

[26] Pakbin F., doctorant en Sciences de l'Education à l'université Lille I

impartis et disponibilité du formateur, disponibilité empreinte d'un savoir-être, faite de sollicitude et de l'instauration d'une relation de confiance. Le formateur crée « les conditions d'une parole réflexive, référée et impliquante sur l'expérience vécue par la personne » (Clénet, 2012, p. 20).

Mais aussi, dans certains temps d'accompagnement qui sont des temps de travail institués, l'accompagnateur a un but qui est de faire progresser l'étudiant. Pour ce faire, il sollicitera, incitera l'étudiant, dans le sens où « inciter quelqu'un à faire quelque chose, c'est donc créer les conditions pour qu'il le fasse. On ne peut prédire à coup sûr qu'il va le faire, mais on augmente les chances qu'il le fasse » nous dit Wittezaele[27], cité par Catherine Clénet[28] (Clénet, 2012, p. 23). Voyons donc plus précisément l'accompagnement auprès des étudiants afin qu'ils améliorent leurs analyses de pratique écrites.

4.3.4 L'accompagnement des analyses de pratique écrites dans la formation en soins infirmiers

Même s'il n'existe pas de méthode, de technique pour accompagner, puisque cette activité relève d'un contexte, d'une situation toujours singulière et plutôt d'un savoir-être de la part de l'accompagnant. Il n'en est pas de même, nous semble-t-il dans l'accompagnement réalisé auprès des étudiants autour de leurs travaux d'analyse de pratique. En effet, il s'agit par l'accompagnement, de leur permettre d'accéder à la conscientisation de leur raisonnement et d'acquérir une posture réflexive. Catherine Clénet affirme en effet, dans l'accompagnement à l'autoformation dans la formation d'adultes que « la relation se situe dans un processus d'incitation, et non d'exigence, qui va susciter une envie de faire et réveiller la conscience réflexive (Wittazaele). L'action porte davantage sur la réflexion et cherche à mobiliser les valeurs et critères personnels, cherchant à dynamiser un potentiel de ressources chez la personne. L'intention est moins de transmettre un contenu, de proposer une solution que de favoriser l'autoréflexion » (Clénet, 2012, p. 27). Ce processus est recherché dans

[27] Wittezaele J.J., docteur en psychologie, chargé de cours à l'Université Paris X Nanterre, a créé le centre de recherche, de consultation et de formation spécialisé en thérapie brève selon l'approche de Palo Alto à Liège

[28] Clénet C., docteur en Sciences de l'Education Paris VIII, formatrice consultante

l'accompagnement au travail d'analyse de sa pratique par l'étudiant ; susciter les ressources de l'apprenant afin qu'il progresse dans sa réflexion.

Pierre Vermersch[29] propose des techniques d'entretien qui permettent d'expliciter l'action, ce qu'il a regroupé dans son ouvrage sur « l'entretien d'explicitation ». Cette façon de procéder peut aider l'apprenant à trouver du sens à ce qu'il a vécu, à prendre conscience de ses ressources acquises et/ou à acquérir et enfin à confirmer son identité professionnelle. Il y a là tout ce qui favorise un parcours de professionnalisation. Le formateur joue ici un rôle de facilitateur, d'aide à l'explicitation. Cela nécessite qu'il connaisse ce qui est attendu par les analyses de pratique et développe des compétences relationnelles pour soutenir les étudiants dans ce travail.

Pour Nadia Péoc'h[30], il existe trois modes d'accompagnement dans la formation en soins infirmiers : un « mode d'accompagnement pédagogique transmissif (qui) s'inscrit dans une logique didactique, à orientation normative [...]. Un mode d'accompagnement pédagogique appropriatif qui s'inscrit dans une logique sociale et expérientielle. [...] Un mode d'accompagnement pédagogique dialogique qui s'inscrit dans une logique psychologique et existentielle » (Péoc'h, 2008, pp. 54-55). De ces trois catégories d'accompagnement découlent trois postures pour le formateur accompagnateur :

- Le formateur conférencier, qui est dans un rôle de transmission de savoirs. C'est un accompagnement centré sur le savoir et visant la réussite de l'étudiant.
- Le formateur « jardinier, (celui qui) souhaite favoriser l'autonomie et l'autoévaluation de l'apprenant [...] en stimulant les potentialités sociales et expérientielles de l'apprenant » (Péoc'h, 2008, p. 54). Ce formateur permet à l'étudiant d'intégrer des savoirs par l'expérimentation et l'expression de ses difficultés dans un dispositif d'alternance.
- Et enfin le formateur éveilleur qui « prend en compte l'apprenant en l'aidant à développer la prise de conscience qu'il a de lui-même, ses valeurs et ses modes

[29] Vermersch P., psychologue et psychothérapeute de formation

[30] Péoc'h N., cadre supérieur de santé chargée de l'interface recherche/interface université et I.F.S.I. C.H.U. de Toulouse.

> de fonctionnement émotionnel, affectif et intellectuel [...] en stimulant les potentialités existentielles, psychologiques et culturelles de l'apprenant » (Péoc'h, 2008, p. 55).

Toutes les potentialités de l'étudiant sont sollicitées par le formateur et rentrent en ligne de compte dans les capacités d'apprentissage de l'étudiant. Le formateur aide l'étudiant à prendre conscience de ses modes d'apprentissage.

Nous verrons plus loin en méthodologie dans laquelle de ces trois catégories se situent les formateurs dans l'accompagnement des étudiants pour réaliser leurs travaux écrits d'analyse de pratique ou peut-être empruntent-ils à plusieurs types d'accompagnement ?

5. De la question de départ à la problématique

Notre question de départ était : en quoi le formateur accompagne la progression de l'étudiant infirmier dans ses analyses de pratique ? Elle concernait donc l'impact de l'accompagnement pédagogique effectué par le formateur auprès des étudiants sur la progression des analyses de pratique écrites réalisées par ces derniers.

Nous avons repéré qu'ils existaient plusieurs définitions de l'analyse de pratique puisqu'elle peut prendre différentes formes, selon l'usage qui en est fait et le point de vue considéré ; celui qui la met en œuvre ou celui qui est amené à la réaliser. Dans le parcours initial de formation à la profession d'infirmier, l'analyse de pratique est définie dans le référentiel de formation, par sa visée qui est celle de la professionnalisation des étudiants. Elle est également évoquée par l'appréciation qui en est faite par le formateur référent de chaque étudiant lors de la validation des stages.

Ce travail d'analyse de pratique écrite donne lieu à un accompagnement tout au long des trois années de formation. L'accompagnement réalisé par le formateur nécessite d'être individualisé. En effet, chaque étudiant emprunte un parcours de formation qui lui est propre, avec son questionnement, ses difficultés et ses ressources. Cependant l'accompagnement pédagogique des étudiants dans leurs travaux d'analyse de pratique n'est-il pas également varié et dépendant du parcours et de la personnalité du formateur ?

Y a-t-il en termes d'accompagnement, des façons de faire similaires ? Les formateurs sont-ils d'accord sur le travail attendu ? Existe-t-il une vision partagée de ce qu'est l'analyse de pratique ? Quels sont leurs critères d'appréciation ? Quels moyens mettent-ils en œuvre pour aider les étudiants à progresser ? Existe-t-il une réflexion d'équipe sur ce sujet ? Et les étudiants, que perçoivent-ils de ce travail ? Comment le conçoivent-ils ? Quelles sont leurs attentes vis-à-vis de l'accompagnement par leur formateur référent ?

Il ne nous est pas possible de traiter toutes ces questions. De plus il est nécessaire de définir plus précisément notre sujet de recherche. Nous avons choisi l'hypothèse suivante : le parcours professionnel et la représentation de l'analyse de pratique par les formateurs influencent l'accompagnement qu'ils réalisent auprès des étudiants.

Cette hypothèse a orienté et permis la construction des questions contenues dans notre guide d'entretien utilisé en méthodologie. Puisqu'il s'agissait des représentations des formateurs, nous avons réalisé pour notre enquête des entretiens auprès de formateurs en I.F.S.I.

6. L'approche méthodologique

6.1 Le choix de l'échantillon

Notre recherche portant sur une des tâches susceptibles d'être imparties à tout formateur, il a fallu préciser quels formateurs plus particulièrement interviewés.

Cherchant à connaître davantage ce qui se passe entre le formateur et l'étudiant au cours des temps d'accompagnement réalisés, nous souhaitions ne pas avoir tenir compte d'éventuelles disparités liées aux dispositifs prévus par les projets pédagogiques. Il nous fallait donc choisir des formateurs qui réalisent ce travail dans les mêmes conditions, avec la même ingénierie et donc dans un même institut de formation.

De plus, ne disposant que d'un temps restreint au mois d'avril pour réaliser ces entretiens, il a été convenu avec Catherine Guillaumin, que nous en réaliserions deux. Nous avons choisi d'interviewer des personnes travaillant avec le même projet, en l'occurrence celui mis en place par la croix-rouge de la région Centre. Dans un premier temps, nous avons

testé notre guide auprès d'un collègue. Puis nous nous sommes rendues sur l'autre site de la croix-rouge à Tours afin de rencontrer des collègues volontaires pour participer à ces entretiens.

6.2 L'élaboration du guide d'entretien

Auparavant, en décembre 2012, nous avons réalisé un entretien exploratoire auprès d'un collègue expérimenté. Nous avons alors pris conscience de la nécessité d'une formulation rigoureuse des questions afin d'éviter les redondances et d'obtenir des données précises et pertinentes pour la recherche entreprise. Il nous a paru également impératif d'avancer davantage sur la problématique et de reformuler chaque question après avoir fixé plus précisément le sujet de la recherche.

Ce que nous avons également retenu de cet entretien, c'est l'influence de l'expérience professionnelle dans la représentation, la réflexion et l'accompagnement réalisé par ce formateur. En l'occurrence il s'appuie sur l'utilisation de la systémie, outil développé dans les projets pédagogiques liés au précédent programme de formation.

Afin de recueillir des informations sur l'hypothèse de recherche, nous avons construit un guide que nous avons testé dans un premier temps auprès d'un collègue. Cet entretien enregistré ayant permis de recueillir moult informations, notamment un positionnement affirmé dans le discours et des éléments que nous n'avions pas envisagés. Nous avons choisi de l'exploiter.

Le guide en annexe, présente les questions ouvertes que nous avons élaborées afin de réaliser des entretiens semi-directifs. En effet ce type d'entretien permet l'expression plus libre de l'interviewé.

Afin de réaliser ce guide, nous sommes parties de l'hypothèse que nous avions posée autour de la problématique. Nous avons élaboré des questions qui nous l'espérions, nous permettraient de repérer des indices sur les représentations de l'analyse de pratique par les formateurs ainsi que sur les modalités d'accompagnement mises en œuvre auprès des étudiants.

6.3 La méthodologie de la conduite d'entretien

6.3.1 Le contexte des entretiens

Chaque entretien a eu un cadre spatio-temporel particulier. En effet, le premier entretien avec A a été planifié quelque temps à l'avance ; sur les agendas respectifs de l'intervieweur et de l'interviewé avec une marge de temps raisonnable, sans rendez-vous impératif par la suite ni pour l'un ni pour l'autre.

Tout au long de l'entretien, nous avons ressenti la concentration et le souci de A pour répondre au mieux aux questions qui lui étaient posées. Le vouvoiement que nous avons utilisé sans y avoir réfléchi, ni même prévenu le formateur a peut-être contribué à cette concentration et au sérieux de l'entretien. Le vouvoiement utilisé nous a été signalé après l'entretien par A, comme surprenant. Non pas que cela l'est mis mal-à-l'aise mais qu'il a dû faire attention à nous vouvoyer également. Nous avons donc préféré tutoyer C. pour que l'entretien se déroule d'une façon plus naturelle, plus spontanée.

Pour l'entretien avec C, le rendez-vous a été pris dans un laps de temps très court. C était volontaire mais avait de nombreux impératifs sur la journée choisie. A l'heure prévue, une étudiante s'est présentée en avance pour un rendez-vous avec le formateur. Après de brèves explications et notre disponibilité plus grande, nous avons attendu et mis à profit ce temps d'attente pour mieux nous préparer et vérifier le matériel d'enregistrement.

Nous avons réalisé l'entretien dans un bureau vacant, mais légèrement bruyant. On retrouve dans la retranscription de l'entretien par deux fois, une gêne occasionnée par le bruit en C27, 141-142 et C48, 224. De plus C. semblait préoccupé, ne serait-ce qu'au niveau de la gestion de son temps et des activités qu'il devait enchaîner durant la suite de l'après-midi. Il nous a semblé que malgré cela, l'entretien réalisé a été de qualité ; la disponibilité et la concentration de C. étaient bien là.

Les entretiens ont duré le même temps, soit 40 minutes et comportent quasi le même nombre d'interactions ; 100 avec A et 96 avec C.

6.3.2 Les stratégies de la conduite d'entretien

Que ce soit dans les premières phrases de la présentation ou tout au long de l'entretien, nous avons cherché à créer et à maintenir un climat de confiance. Certaines précautions nous ont permis par ailleurs d'être dans une écoute active de la personne interviewée.

Tout d'abord, le fait d'avoir préparé un guide d'entretien rend plus disponible. Si l'interviewé nous emmène sur d'autres thématiques, nous pouvons reprendre notre guide et être assurées d'aborder tous les points prévus initialement.

Ayant clarifié nos intentions, notamment celle d'atteindre les représentations des personnes interviewées concernant les analyses de pratique du portfolio, il nous fallait privilégier l'évocation de situations concrètes. Ainsi comme l'exprime Bernard Lahire[31] à propos d'une enquête réalisée en sociologie : « Une sociologie qui entend saisir les pratiques et les savoirs effectifs devrait porter son regard, à défaut parfois d'observer les pratiques […], sur l'énonciation de situations, régulières ou exceptionnelles mais toujours particulières. Il s'agit de faire parler de situations pratiques plutôt que de demander de « livrer des représentations » en général » (Lahire, 1998, p. 27). L'évocation de situations concrètes permet à la personne d'évoquer ses représentations à partir de son expérience plutôt qu'à partir de connaissances théoriques qui seraient du coup moins personnalisées.

La mise en œuvre de techniques permet également d'accéder aux représentations et vécus des professionnels. Comme Pierre Vermersch l'indique à ce propos : « L'entretien d'explicitation comporte un ensemble de techniques permettant l'aide à la prise de conscience, à la remémoration, à la description fine des vécus, à la formulation des questions et des relances ». En procédant de la sorte on accède « à tous les satellites du procédural : les buts, les savoirs, les représentations, les jugements » (Vermersch, 2004, p. 43). En tant qu'intervieweur, nous avons encouragé l'évocation de situations concrètes. A a pu évoquer deux situations concrètes à partir de A 20, 82 et à partir de A65, 302. C a évoqué une situation concrète à partir de C80, 351.

La lecture de l'ouvrage « L'entretien d'explicitation » de Pierre Vermersch nous a donné des moyens techniques pour encourager l'interviewé dans ses propos, et lui permettre d'approfondir. Ce sont des phrases que l'on emploie également dans l'entretien d'aide et qui

[31] Lahire B., sociologue et professeur de sociologie à l'ecole Normal Supérieur de Lyon

signe une attitude ou posture empathique, une compréhension de ce que l'autre dit ou veut dire, comme la reprise d'une fin de phrase ou la reformulation des propos de l'interviewé, par exemple dans l'entretien avec A dans l'interaction (A11 à A12, 53-56). « Ils comprennent mieux la nécessité d'orienter leur questionnement » - « De réajuster » - « Voilà, de réajuster d'une autre façon ». On voit ici plusieurs formules de style.

Tout d'abord l'intervieweur reformule ce qu'il a compris des derniers propos de l'interviewé puis l'interviewé répond « voilà » signifiant son accord avec la reformulation qui a été faite de ses propos. Et il reprend à son tour les mots de l'intervieweur. Il y a une recherche de compréhension mutuelle de part et d'autre que l'on retrouve à de nombreuses reprises.

Dans l'entretien avec A, l'adverbe « voilà » est utilisé plusieurs fois par l'interviewé soit pour exprimer son accord avec ce que l'intervieweur a dit - 13 utilisations recensées- il est alors employé en début d'interaction. Soit pour prendre le temps de l'expression de ses idées, ou mettre en valeur ce qui va suivre, il l'emploie huit fois comme par exemple dans l'interaction A65, 279 « ... je la convoque une fois. Je lui dis voilà que le questionnement est inadapté pour moi [...] ».

De son côté l'intervieweur utilise 19 fois l'expression « d'accord » pour exprimer la compréhension des propos de l'interviewé et/ou avant de changer de sujet et de proposer une nouvelle question.

Dans l'entretien avec C sur un total de 96 interactions, nous retrouvons également ces expressions, comme « voilà » utilisé 15 fois par la personne interviewée pour exprimer son accord avec ce que dit l'intervieweur. C utilise également 21 fois « oui ». Enfin « d'accord » est employé 22 fois par l'intervieweur dans les mêmes conditions que pour l'entretien avec A.

Dans l'entretien avec C, l'ordre des questions n'a pas été respecté, mais elles ont toutes été abordées.

6.3.3 La retranscription des entretiens

Au cours de la formation universitaire, nous avons bénéficié de conseils méthodologiques de la part de Catherine Guillaumin, dont celui d'effectuer rapidement la

retranscription après l'enregistrement. C'est donc dans les jours qui ont suivi que nous avons mis par écrit le plus scrupuleusement possible les entretiens réalisés. Les silences ont été symbolisés par « [...] » et les moments expressifs de rire ont été précisés en italique entre parenthèses. Le fait de retranscrire rapidement nous a permis de nous remémorer le moment précis de survenue de ces rires et d'émettre ainsi des hypothèses sur les causes de leur expression, s'ils étaient partagés ou non, au cours des entretiens.

Par ailleurs, il n'a pas été possible d'ajouter d'autres éléments de paralinguistique comme les intonations, les accélérations ou décélérations dans le flux des propos. Cependant l'utilisation d'onomatopées comme « euh » et l'emploi de phrases non terminées reflètent bien le cheminement de la pensée de la personne interviewée. Une pensée et des mots pour la dire, qui cherchent à exprimer au plus juste les idées, le point de vue.

Enfin pour préserver l'anonymat de personnes interviewées, j'ai utilisé les initiales A et C pour les nommer. Ce sont ces mêmes initiales que nous utiliserons tout au long de l'analyse.

6.4 L'analyse de contenu

6.4.1 La méthode des grilles d'analyse séquentielle

Afin d'analyser les entretiens, nous avons réalisé des grilles d'analyse séquentielle pour chaque entretien. Ces grilles sont constituées de colonnes. En partant de la gauche, la première colonne reprend le contenu des entretiens segmenté en séquences. Chaque séquence correspond à une interaction entre l'intervieweur et l'interviewé. La seconde colonne présente les unités de sens relevés au sein de chaque séquence. La troisième colonne reprend la proposition qui contient l'unité de sens. Enfin, la quatrième colonne met en exergue la thématique traitée par l'unité de sens, en face de laquelle elle se trouve.

Laurence Bardin[32] rappelle aussi qu'il « faut savoir pourquoi on analyse, et l'expliciter, pour savoir comment analyser » (Bardin, 1993, p. 134). A travers la méthodologie, nous souhaitions explorer les représentations de l'analyse de pratique par les

[32] Bardin L., maître assistante à l'Université Paris Descartes au Département Information et Communication

formateurs et comment les formateurs s'y prennent pour accompagner les étudiants dans ses analyses. La catégorisation en séquences ainsi que la recherche des thématiques associées, en surlignant les expressions principales dans le corps du texte, devaient nous permettre d'inférer les représentations des personnes interviewées.

6.4.2 L'analyse descriptive

Pour présenter l'analyse descriptive des entretiens, nous avons souhaité suivre des préconisations de Laurence Bardin et chercher à déchiffrer la structuration, l'enchainement des idées dans chaque entretien. Le choix de ces grilles est en lien avec un choix d'analyse de contenu. Nous avons souhaité effectuer une analyse des éléments d'énonciation, de la dynamique du discours afin de retrouver « la logique intrinsèque qui structure chaque entretien » (Bardin, 1993, p. 230). Cette analyse restera très modeste et essayera de repérer le cheminement de pensée de la personne interviewée.

En effet, « Chaque entretien se construit selon une logique propre. Etayant les thèmes, les portant (les manifestant ou les cachant), il y a une organisation sous-jacente, une sorte de raisonnement, affectif et cognitif, souvent non conscient dans la mesure où l'entretien est un discours spontané » (Bardin, 1993, p. 97).

Concernant l'entretien avec A, il a exercé comme infirmier pendant plus de trente ans dans des secteurs variés « j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits. J'ai vu plein de choses. » A2, 15.

Ses expériences professionnelles constituent un élément essentiel dans la compréhension des situations évoquées par les étudiants : « Comme j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits différents, j'arrive bien à voir les situations. » A8, 42-43. Il évoque ensuite son apprentissage des analyses de pratique « sur le tas » A6, 28. Mais aussi son évolution dans cet apprentissage « par rapport à mon travail, j'ai l'impression, de mieux, par exemple quand je leur demande de recommencer une analyse de pratique ou de s'orienter vers un autre questionnement qu'ils ont dégagé de la situation, j'ai l'impression que je m'exprime mieux, qu'ils me comprennent mieux » A10, 49-52.

Par la suite, il évoque les appréciations qu'il porte sur les analyses écrites et la subjectivité inhérente à cette tâche. En A15, 64-65 « si c'est bien, c'est bien je ne vais pas revenir dessus, enfin si j'estime que c'est bien. C'est vrai que c'est très subjectif, il faut le reconnaître ». Et « […] lorsque j'estime, c'est pareil, et c'est toujours subjectif [...] » A18, 75.

Les interactions suivantes évoquent la façon dont il s'y prend en entretien avec un étudiant. Il s'appuie sur un accompagnement réalisé récemment, et emploie des termes autour de la thématique de la discussion ; « On a discuté [...] » A20, 86 « Et on a rediscuté, et après en discutant [...] » A21, 89, « quand on discute, et bien je m'aperçois, en fait quand on discute […] » A26, 117-118.

Il en vient par la suite à évoquer la progression des étudiants en matière d'analyse de pratique, et à travers l'accompagnement : « Je vois des choses qui deviennent de plus en plus pertinentes, et ils ont de moins en moins besoin de moi, et donc ça c'est le but qu'ils aient plus besoin de moi. » A30, 134-137.

Par la suite, il en arrive à préciser ce qu'est pour lui, l'analyse de pratique. C'est se poser des questions sur une situation professionnelle même « […] si on peut pas y répondre, comme m'avait dit ma collègue, euh et bien ça permet de reporter cette analyse sur une autre pratique qu'on reverra plus tard, de faire le lien avec une autre pratique et là peut-être trouver une solution, pourquoi pas ? » A40, 177-179. Idée qu'il reprend un peu plus loin « En fait, pour moi c'est ça, le fait de l'analyser et de revenir en fait sur sa pratique professionnelle, l'analyser ça permet, c'est pour la suite, c'est pour continuer perpétuellement à améliorer les choses, à s'améliorer soi-même [...] » A42, 189-191.

Il revient alors sur son parcours et en quoi cela l'aide pour accompagner les étudiants : « si une situation me parle, je vois c'est peut-être parce que j'ai trente ans d'expérience ça aussi. Quand il y a une situation, je vois tout de suite un petit peu qu'est-ce qu'on pourra en tirer. » A48, 211-212. Il revient également sur la difficulté d'orienter l'étudiant parce que « si moi, je vois une analyse de pratique de l'un de mes étudiants même je la trouve très bien réussie, peut-être que vous vous la trouveriez pas du tout réussie et vous trouveriez, voilà vous trouveriez autre chose. » A53, 230-232 d'où son interrogation « pour progresser et/ou pour voir si on va dans la même direction. Parce que des fois on peut peut-être être complètement éloigné... je pense pas moi non plus, mais hein, on ne sait jamais, comme on n'a pas de choses quantifiables » A57, 244-246 et plus loin « On ne peut pas mettre une note sur une analyse de

pratique, c'est pas possible enfin pour moi, » A58, 248-249. Il se demande comment être objectif, comment apprécier un travail quand il est difficile d'avoir des critères bien définis, quant l'appréciation ne peut être que qualitative.

Il considère ensuite l'accompagnement au regard de l'avancée de l'étudiant dans sa formation « [...] en première année, on essaie de leur faire comprendre pourquoi aussi on demande cette réflexion, parce que c'est pas évident toujours pourquoi... Après quand ils sont en deuxième année, surtout en fin de deuxième année et en troisième année, j'estime que là quand même ils doivent être déjà un peu plus aptes » A63, 269-271.

Après avoir évoqué une situation particulière et abordé son point de vue sur les items du portfolio, il reprend en quoi consiste l'accompagnement de l'étudiant « C'est en discutant, en fait c'est une discussion, je ne sais pas comment expliquer, l'accompagnement, je n'impose pas les choses, je ne dis pas c'est pas bon, faut refaire. » A92, 402-403 et également la subjectivité « Là, on baigne vraiment dans la subjectivité, que ce soit l'étudiant par rapport à sa pratique, que ce soit moi, ma subjectivité à moi par rapport à comment je ressens la situation, mes expériences personnelles [...], c'est pour ça qu'on baigne dans la subjectivité on peut pas dissocier l'étudiant et son travail. » A96, 413-419. Il y a plusieurs niveaux de subjectivité.

Concernant l'entretien avec C, il a commencé brièvement par son parcours professionnel. En commençant par sa formation cadre faite quatre ans auparavant. Ce faisant, il établit immédiatement un lien entre ses apprentissages et celui qui est demandé aux étudiants infirmiers en matière d'analyse de pratique : « Quand on me parle d'analyse de pratique, je fais vite le parallèle entre cette démarche réflexive que j'ai abordé à l'école de cadre et l'analyse de pratique [...] que l'on demande aux étudiants d'écrire » (C1, 15 à 18).

Il passe ensuite facilement à l'évocation de son travail actuel de formateur et à sa conception de l'analyse de pratique. Il met à nouveau en lien l'analyse de pratique avec une démarche réflexive, en C6, 37-38 : « Si j'avais fait de l'analyse réflexive ou de l'analyse de pratique comme ils font maintenant… ». Il tente ainsi progressivement de définir l'analyse de pratique ; que ce soit pour « faire bouger nos représentations » C4, 29 ou pour « parler des choses qu'on a vécu » C7, 42.

Il aborde ensuite le rôle du formateur vis-à-vis des étudiants dans l'apprentissage de ce travail d'analyse écrite. Il note à onze reprises notamment en C17, 96 et C18, 103 que « c'est

difficile pour les étudiants ». Il énumère différentes sources de difficultés en lien ou non avec les items du portfolio.

Apparaît alors l'idée de progression que ce soit du travail fourni par l'étudiant que des attentes du formateur. Cela débute en C21, 116 « Moi, j'ai des deuxièmes années, mais je vois bien déjà la progression puisque je les ai suivi et en première année et en deuxième année ».

Face aux difficultés rencontrées, C évoque très concrètement les questions qu'il peut poser aux étudiants « qu'est-ce que je pourrais travailler comme concepts. Qu'est-ce que je pourrais aller voir comme auteurs ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir dans mes cours [...] ? » C23, 125-126. On constate ici qu'il évoque les questions qu'il souhaite que l'étudiant se pose en se mettant à sa place, en employant le « Je ». Peut-être parce qu'il évoque l'étudiant comme acteur de son apprentissage, se posant ces questions pour apprendre à faire des liens avec des éléments théoriques, à améliorer sa capacité d'analyse ? Ou évoque-t-il son propre cheminement d'explicitation, d'analyse ?

Il évoque ensuite ses ressources en lien avec ses missions de coordination. Ce qui l'amène à concevoir le dispositif d'accompagnement plus global des analyses de pratique écrites du portfolio. C'est l'ingénierie dans l'alternance avec différents temps et outils possibles « en groupe de référence juste avant le stage [...] sur une journée de retour de stage. On peut avoir décidé de travailler, par exemple, sur un item de cette analyse de pratique » C34, 166-167. « On peut faire des autoévaluations » C35, 172-173 et plus loin « Ça dépend ce qu'on a prévu de travailler à la journée de retour de stage » C52, 248-249 et aussi « Alors en général ce que j'aime bien faire, c'est les mettre en binôme et ils s'échangent leur situation. » C54, 263-264.

Il reprend ensuite une idée importante pour lui : « Alors, mon attente principale c'est un cheminement, faut que ça bouge. » C63, 297. Il la reprend en C66, 310-311 « Voilà dans ce travail là, c'est faire bouger les représentations des étudiants, l'ouverture d'esprit [...] ». Il évoque aussi la posture de l'accompagnant qui en découle, à propos des formateurs « [...] « Cela nécessite beaucoup d'adresse, et euh d'aller chercher pourquoi l'étudiant il s'est posé comme ça, qu'est-ce qu'il a voulu dire, à quoi cela renvoie, à quoi ça lui fait penser, préciser sa pensée. » C75, 343-345.

Enfin, il reparle des difficultés rencontrées par les étudiants, en évoquant une situation particulière. Au final « c'est difficile [...] prendre de la distance, mettre des mots et à prendre

du recul vraiment c'est difficile » C81, 367-368 mais aussi « comprendre le sens de ce travail là » C86, 381. Il reprendra pour terminer « ce que j'ai dit tout à l'heure, pour moi ce qui me semble important dans ce travail là et que j'ai compris c'est que l'étudiant arrive à cheminer [...] » C91, 397-399.

A travers les éléments syntaxiques, nous nous sommes efforcée de repérer le cheminement de pensée de chacune des personnes interviewées. Nous avons constaté qu'une idée pouvait être reprise à plusieurs moments du discours et reprécisée. Par exemple pour A, le problème de la subjectivité. Il le reprend vers la fin de l'entretien : « Ben, non c'est très subjectif. Là, on baigne vraiment dans la subjectivité, que ce soit l'étudiant par rapport à sa pratique, que ce soit moi, ma subjectivité à moi par rapport à comment je ressens la situation, mes expériences personnelles […] on baigne dans la subjectivité on peut pas dissocier l'étudiant et son travail. Enfin, c'est mon opinion » A96, 413-420.

C aborde, quant à lui, à plusieurs reprises les difficultés des étudiants à réaliser ces analyses de pratique écrites. Mais en fin de discours, il revient sur le sens de ce travail « ben, moi j'adore faire ça c'est [...] alors je sais pas si je le fais bien ou pas, j'en sais rien du tout, mais, euh, je crois que ça rejoint ce que j'ai dit tout à l'heure, pour moi ce qui me semble important dans ce travail là et ce que j'en ai compris, c'est que l'étudiant arrive à cheminer, euh, d'une première interprétation de la situation et arrive à en faire quelque chose et arrive à tirer un fil, à autre chose et qu'il soit même content d'avoir trouver cette autre chose » C91, 396-401.

6.4.3 L'analyse interprétative

C'est à partir de notre hypothèse de recherche : la représentation par le formateur de l'analyse de pratique influence l'accompagnement qu'il réalise, que nous envisagerons d'interpréter les deux entretiens.

Les thèmes repérés dans les entretiens sont : l'apprentissage de l'analyse de pratique par les formateurs, leurs définitions de ces analyses et enfin, leur rôle auprès des étudiants en apprentissage de ce travail. Nous nous intéresserons aux stratégies mises en place par ces formateurs ainsi qu'au sens donné à ces analyses.

En annexe, nous avons réalisé un tableau d'analyse croisée des deux entretiens, centré sur les deux variables de notre hypothèse : les représentations de l'analyse de pratique par les formateurs et l'accompagnement pédagogique réalisé en lien avec ces analyses. La première colonne du tableau précise les sous-thèmes et la seconde reprend les interactions significatives sélectionnées dans les analyses des entretiens.

Sous-thème « L'apprentissage de l'analyse de pratique par les formateurs »

A, un des formateurs interrogés, est infirmier depuis 30 ans et a appris ce qu'est l'analyse de pratique « sur le tas » ; en remplaçant un formateur, qui devait accompagner et évaluer des étudiants dans leur travail d'analyse de pratique. Les conseils d'une collègue et ce qu'il nomme « l'instinct » tout en cherchant à le nommer autrement, se rattache à sa propre expérience professionnelle.

Cette expérience professionnelle lui permet d'avoir un premier avis sur les analyses réalisées par les étudiants : « Voilà des pistes. En fait j'ai pas vraiment de critères, c'est peut-être un petit peu (*soupir*), j'aime pas dire ça, que ce soit à l'instinct, je ne vois que ça. Si une situation me parle, je vois, c'est peut-être parce que j'ai trente ans d'expérience, ça aussi. Quand il y a une situation, je vois tout de suite un petit peu qu'est-ce qu'on pourra en tirer » A48, 210-213. La situation présentée par l'étudiant, lui évoque spontanément un questionnement, qui va constituer une grille de lecture du questionnement de l'étudiant. Un cadre de référence à partir duquel il va apprécier la pertinence du questionnement de ce dernier.

Mais ce cadre relève de sa subjectivité : « […] Là, on baigne vraiment dans la subjectivité, que ce soit l'étudiant par rapport à sa pratique, que ce soit moi, ma subjectivité à moi par rapport à comment je ressens la situation, mes expériences personnelles » A96, 413-415.

Quant à C, dès sa prise de parole, il dit : « moi, j'exerce le métier de formateur depuis pratiquement trois ans. J'ai fait l'école de cadre juste avant, et, euh, ce sujet me parle d'autant plus que moi, j'ai suivi la formation cadre avec une formation, un module de démarche réflexive. Donc, quand on me parle d'analyse de pratique, je fais vite le parallèle entre cette démarche réflexive que j'ai abordé en école de cadres et l'analyse de pratique que l'on peut, comment dire, que l'on demande aux étudiants d'écrire » C1, 13-18. Son parcours

professionnel est relaté succinctement une fois. Il n'y fait pas référence explicitement par la suite. Son expérience de l'analyse de pratique, est liée à son apprentissage en formation Cadre de santé. Il précise le sens et les bénéfices qu'il en a tiré, et dont il souhaite que les étudiants s'emparent : « je le dis souvent aux étudiants, c'est que si j'avais fait de l'analyse réflexive ou de l'analyse de pratique comme ils font maintenant je pense que j'aurais eu moins souffert entre guillemets, moins appréhendé certaines situations professionnelles, euh, si j'avais pu les parler, après » C6, 35-39.

Nous avons là deux façons différentes d'appropriation de l'analyse de pratique. D'une part, un parcours professionnel qui permet de comprendre les situations des étudiants. Et d'autre part, une formation récente incluant une approche conceptualisée de l'analyse de pratique. Ces deux moyens d'apprentissage, l'expérience et la formation, leur servent de référence pour apprécier le travail et sans doute orienter l'accompagnement qu'ils proposent aux étudiants.

Les deux formateurs se retrouvent cependant sur le fait qu'ils pratiquaient probablement l'analyse de pratique avant d'être formateur, sans mettre de mots dessus. « En fait, je le faisais comme beaucoup de personnes sûrement, mais sans mettre de mots dessus » C6, 35. Et « […] peut-être qu'on en faisait sans s'en rendre compte, comme la prose de monsieur Jourdain » A39, 172-173.

Sous-thème « De quelle pratique parle-ton ? »

C a utilisé différents termes pour nommer la pratique : « […] il y a un retour sur expérience, en tous les cas une conscientisation d'un évènement, d'une situation, d'une pratique de soins qui peut questionner un étudiant […] » C14, 72-74. Cela peut être un évènement, une situation, une pratique, l'important semble être dans le fait que cela constitue une expérience vécue et retenue par l'étudiant. Nous avons vu que c'est bien à partir d'une situation vécue et reconstruite en situation apprenante, que l'étudiant va réaliser ce travail d'analyse de sa pratique. L'important au début de ce travail, réside dans la subjectivité de l'étudiant vis-à-vis de ce qu'il a vécu. C'est son discours sur ce qu'il a vécu, ressenti dans la situation qu'il a choisi, qui amorce son questionnement.

Sous-thème « Ce que l'analyse de pratique n'est pas »

Les deux formateurs interviewés se retrouvent sur ce point. Ils font la distinction entre l'analyse de pratique et la pratique réfléchie. A évoque : «… par exemple, euh, chez les premières années, c'est souvent l'analyse de pratique, c'est la recette de cuisine… » A87, 380. C évoque les risques d'une telle confusion : « […] De technique de soins, du coup on arrive fatalement à qu'est-ce qui me manquerait ? […] certains étudiants qui s'étaient pris au piège en première année… » C42, 202-204. Monique Formarier[33] indique qu'en première année, les étudiants sont plutôt centrés sur eux-mêmes en train de réaliser un soin. Et petit à petit, dans les situations qu'ils évoquent, ils vont intégrer davantage la personne prise en soins, voire l'organisation des soins. En première année, s'ils retiennent un soin réalisé, l'analyse ne doit pas être la description fine des étapes et du matériel employé ainsi que des connaissances mobilisées pour le réaliser. Là encore, A et C nous précisent que l'analyse n'est pas extérieure à la personne. Elle ne repose pas, principalement, sur des faits, des actions réalisées mais bien sur la personne réalisant l'action.

Sous-thème « L'analyse de pratique et l'analyse de situation »

A voit dans l'analyse de situation, un moyen pour l'étudiant d'analyser sa pratique. En effet : « […] le problème, il était là […] le questionnement qu'elle m'en sort, c'est sur la surpopulation aux urgences. Ben là, pour moi, ce n'était pas ça du tout. On a discuté […] » A20, 84-86. De la situation choisie par l'étudiant, le formateur dégage un problème. Tout de suite, cela lui suggère un questionnement, qu'il souhaite partagé par l'étudiant. A conçoit la situation proposée par l'étudiant, comme un problème en général. Il évoque ici davantage l'analyse de situation. Celle-ci est, en effet, centrée sur les éléments objectifs de la situation alors que l'analyse de pratique l'est sur le problème ressenti comme tel, par l'étudiant. Le sujet de l'analyse de pratique est la personne elle-même.

[33] Formarier M., directrice des soins, enseignante à l'Institut International Supérieur de Formation des Cadres de Santé de Lyon, rédactrice de la revue *Recherche en Soins Infirmiers*.

Sous-thème « L'analyse de pratique : un processus »

De même que d'un point de vue théorique, il a été difficile de définir l'analyse de pratique, de même il n'a pas été possible d'obtenir une définition précise de la part des professionnels interviewés. En effet, cette notion d'analyse de pratique a été davantage explicitée par ses caractéristiques telles que : ses moyens, ses étapes en tant que processus et, la finalité qu'elle vise dans la formation des infirmiers.

L'analyse de pratique comme processus commence par « […] parler des choses qu'on a vécu » C7, 41-42 et « […] verbaliser, exprimer par écrit » C8, 46. Il y a une parole, une expression de ce qui a été vécu par l'étudiant, sous entendu, un tiers pour la recevoir, l'écouter. L'analyse de pratique nécessite une dualité.

Elle passe également par « […] pointer du doigt des choses qui pourraient passer, pas inaperçues mais qu'on aurait tendance à laisser couler […] mais le fait de se les poser par écrit […], même si on peut pas y répondre, […] ça permet de reporter cette analyse sur une autre pratique […] » A40, 175-179. L'analyse de pratique ne cherche pas à trouver une solution immédiate, une réponse à un problème soulevé. Elle se situe plutôt dans le questionnement autour d'une situation professionnelle vécue. On retrouve cette idée de questionnement également chez C : « […] il y a un retour sur expérience, en tous les cas une conscientisation d'un évènement, d'une situation, d'une pratique de soins qui peut questionner un étudiant, mais il va y avoir cette, ce temps, cet espace de réflexion, de questionnement, d'interrogation où il va poser ses doutes […]. En fait l'analyse de pratique il va pouvoir se questionner […] » C14, 72-77.

Pour les personnes interviewées, l'analyse de pratique relève d'une démarche réflexive et se concrétise par un questionnement sur une situation vécue. D'autres éléments viennent compléter les étapes par lesquelles passe l'analyse de pratique.

Dans les analyses écrites qui nous intéressent « […] si déjà ils arrivent d'une description à exprimer un étonnement, une observation, déjà, à avoir une prise de recul par rapport à ce qui a pu se passer et une mise en réflexion, une mise en pensée de ce passé de ce qu'ils ont vécu, c'est l'essentiel. Alors s'ils peuvent aller plus loin, et rechercher du coup des connaissances : qu'est-ce qui pourrait expliquer ça ? Et tout ce qui va faire bouger leurs représentations. Et bien moi, c'est ce que je veux » C65, 303-308. Les étapes sont liées à

l'objectif : « faire bouger leurs représentations » recherché par le formateur. Ici, il nous parle de la description, de l'étonnement, de l'observation et d'une « mise en pensée de ce passé ».

« Un questionnement recherche après bien sûr. Parce que s'il se questionne, du coup, on voit bien qu'il a besoin […] d'aller plus loin, pour ne pas en rester là. […] Le produit de sa réflexion et/ou le produit après de la recherche que cela peut amener à lui faire, va le faire progresser dans sa réflexion […] » C15, 84-89.

Le questionnement initial sur sa situation met en mouvement, suscite la recherche de compréhension de ce qui s'est passé. « En fait l'analyse de pratique, il va pouvoir se questionner, remettre des éléments, des petits bouts d'éléments, euh, dans un, s'expliquer mieux un petit peu ou comprendre mieux ce qui s'est passé dans une situation ou mieux comprendre une situation de soins qu'il n'avait pas du tout comprise ou pour laquelle il avait besoin faire la lueur dessus, quoi » C14, 76-80. C'est ce que l'on retrouve chez Suzanne Nadot ; l'analyse de pratique comme recherche du sens de ce qui a été vécu, comme démarche de compréhension.

Enfin « c'est aussi toute la partie implicite, hein, parce qu'il y a de l'explicite mais aussi il y a beaucoup d'implicite dans le, dans ce travail d'analyse de pratique et c'est peut-être justement tout cet implicite qui est délicat » C72, 335-337. Comme l'explique Donald Schön : « Au cours de tels processus (réflexion en cours et sur l'action), la réflexion tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action » (Schön, 1994, p. 84).

Sous-thème « La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle »

A et C abordent le but recherché en formation initiale, ce qui est travaillé au travers des analyses de pratique. Pour C « […] c'est apprendre à prendre du recul, à se distancer des évènements par cet exercice là » C17, 94-95.

Et aussi « […] c'est ça, le fait de l'analyser et de revenir en fait sur sa pratique professionnelle, l'analyser ça permet, c'est pour la suite, c'est pour continuer perpétuellement à améliorer les choses, à s'améliorer soi-même » A42, 190-192. L'analyse de pratique est définie par son intention : améliorer sa pratique et aussi s'améliorer. Il y a là une illustration

de la professionnalisation comme l'a défini Philippe Astier[34], elle « […] est alors une démarche d'un sujet qui, dans son travail, engage non seulement ce qu'il fait […] mais aussi ce qu'il est comme sujet agissant mais aussi pensant, comme présent, comme histoire et comme anticipations. Séparer la dynamique cognitive et la construction des habiletés (qui constitueraient la professionnalisation) des genèses identitaires est sans doute un point de vue « extrinsèque » et réducteur tant dans l'acte de travail que dans l'acte d'apprendre » (Astier, 2008). On ne peut distinguer l'analyse que l'étudiant réalise de qui il est, et en formation professionnelle de qui il est en train de devenir.

On retrouve cette idée chez C puisque « En fait, dans une analyse de pratique, on leur demande aussi de parler d'eux » C36, 177. Le travail d'analyse de pratique réalisé par l'étudiant et accompagné par un formateur, met à jour l'identité de l'étudiant en tant que futur professionnel capable de réflexion, de raisonnement sur une situation vécue et capable d'apprendre d'une situation vécue.

L'autre but de l'analyse de pratique en formation professionnelle initiale : c'est de former des praticiens autonomes comme nous l'avons vu dans le référentiel de formation. C l'aborde ainsi : « […] c'est aussi la marge d'autonomie, on parle des infirmiers, la marge d'autonomie que va s'octroyer chaque professionnel au regard d'une pratique […] » C71, 329. Cette autonomie dans la réflexion est à prendre, à conquérir pourrait-on dire, c'est aussi une responsabilité des formateurs de favoriser le développement de la réflexion sur l'action.

Le référentiel de formation des infirmiers est basé sur l'acquisition de dix compétences, qui incluent, nous l'avons vu, différents éléments relatifs à l'analyse de pratique. C, à propos des analyses de pratique, parle d'un bénéfice : « […] pour monter en compétences » C8, 45. Elles permettent véritablement l'acquisition d'une partie des compétences définies dans le référentiel.

C évoque également ce qu'il recherche pour les étudiants : « […] mon attente principale c'est un cheminement, faut que ça bouge […] » C63, 297. L'intérêt n'est pas dans le résultat mais dans le parcours d'apprentissage réalisé à travers ce travail par l'étudiant. Apprentissage en termes de mobilisation de connaissances et apprentissage sur lui-même, par sa connaissance de lui-même, par sa reconnaissance comme futur professionnel.

[34] Astier P., maître de conférence Université Lille I

Sous-thème « Les spécificités de l'analyse de pratique écrite »

Au cours des entretiens, les formateurs ont abordés les items du portfolio relatifs aux analyses de pratique écrites. Pour A, il y a une influence du vocabulaire du portfolio sur le choix des situations analysées par les étudiants. L'item « Difficultés et points à approfondir » induit le choix de situations souvent négatives, lors desquelles l'étudiant a pu se sentir en échec. A reproche alors : « […] ce terme de difficultés, j'aime pas trop […] » A73, 312. C'est peut-être en lien avec une conception positive de la pédagogie ; pointer des difficultés oui, mais davantage en terme d'apprentissage restant à faire, de besoins d'approfondissement qu'en terme de difficultés justement.

C, lui, regrette : « […] le mot observation […] peut les induire, mais moi, en tout cas c'est l'interprétation que j'ai de l'analyse de pratique, ils peuvent reprendre des éléments encore descriptifs » C27, 142-144. Il pointe la confusion possible entre l'item « description » et l'item suivant « observations, étonnements ». Le formateur a là, un rôle d'explicitation des termes du portfolio. Et au-delà, un rôle de reformulation, d'éclaircissement des indications formulées dans chaque item.

C évoque aussi le dernier item : « Vous sentez-vous autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ? ». C ne tient pas à ce que les étudiants répondent systématiquement à cet item : « […] je leur dis pas forcément de remplir et c'est pas grave s'ils remplissent pas cette partie là » C46, 217-218. Il s'en explique : « […] la dernière question, je la trouve personnellement incongrue. Elle n'a pas lieu d'être ici, mais euh, alors je sais pour avoir été dans d'autres IFSI, euh que certaines personnes s'attachent à faire même dans le premier item, les situations ou activités, je sais que certains formateurs qui s'attachent un petit peu à travailler des activités de soins donc c'est des analyses de pratique […] » C41, 196-200. Ici, non seulement l'item « Vous sentez-vous autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ? » n'est pas adapté pour conclure l'analyse de pratique, mais il semble induire une conception erronée de celles-ci, conception qui correspondrait davantage à de la pratique réfléchie.

Seul C aborde précisément le travail écrit des étudiants et, du coup : « […] la vertu de l'écriture c'est ça aussi. Je pense que c'est difficile pour les étudiants. Mais le fait qu'ils l'écrivent, pose les choses » C17, 95-96. La mise par écrit de la situation permet la mise à distance du vécu et aussi, comme le rappellent Jacques Crinon et Michèle Guigue :

« L'écriture, dans les formations, est à la fois moyen et médium, aussi bien pour la communication que pour l'élaboration et le développement de la pensée » (Crinon, Guigue, 2006, p. 158). L'écrit met à distance les émotions, les interrogations vécues pendant l'action. Il formalise les idées et le cheminement de pensée.

Sous-thème « Les modalités de l'accompagnement pédagogiques »

Dans les modalités d'accompagnement des étudiants, A et C se rejoignent dans leur façon de faire par le questionnement, la suggestion, pour que l'étudiant approfondisse sa réflexion. A témoigne : « […] puis j'essaie par des questions et puis lui, c'est normal aussi qu'il défende un peu son, ce qu'il a écrit » A91, 397-398. C précise : « […] je leur mets sous forme de questions comme si c'était un dialogue entre ce qu'ils ont écrit et moi lecteur ou lectrice, ce que j'en perçois » C62, 293-294. Que ce soit par des annotations écrites ou lors d'entretiens, les formateurs n'apportent pas leur réponse et essaient plutôt d'instaurer un dialogue.

Cependant, ce qui diverge entre les formateurs, repose peut-être sur leur conception et leur apprentissage personnel de l'analyse de pratique. Pour A, si : « […] le questionnement est à côté ou n'est pas assez approfondi, alors là je leur dis c'est pas assez approfondi ou est ce que vous auriez pas un autre questionnement ? **»** A47, 207-208. A cherche à faire coïncider le questionnement de l'étudiant avec celui qu'il s'est fait suite à la lecture de la situation ; « […] Si une situation me parle, je vois c'est peut-être parce que j'ai trente ans d'expérience […] Quand il y a une situation, je vois tout de suite un petit peu qu'est-ce qu'on pourra en tirer » A48, 211-212. C'est à partir de sa lecture de la situation qu'il va orienter le questionnement de l'étudiant.

Pour C : « […] Quand ils reviennent de stage, on aborde, moi j'aime bien aborder, leur demander : est-ce que vous avez trouvé des situations ? Quelles sont vos interrogations ? Est-ce qu'il y a encore des items qui vous posent problème, etc. ? [...]. » C49, 232-234. C explore d'abord les besoins des étudiants ; son accompagnement repose sur ces besoins. D'ailleurs, « […] ils sont pas du tout au même niveau, tous, de toute façon. C'est vraiment à partir de ce qu'il a noté, de ce qu'il a voulu dire euh, de ce qu'il a pu synthétiser […] » C80, 356-357. C cherche avant tout à individualiser son accompagnement à partir de l'expression de l'étudiant.

Sous-thème « La progressivité de l'accompagnement au cours de la formation »

Pour mesurer la progression des étudiants, les deux formateurs rappellent la nécessité d'un suivi sur plusieurs années, tout au long du parcours de formation de l'étudiant. Si c'est un chemin à parcourir, il est nécessaire de connaître le point de départ pour accompagner la route personnelle que l'étudiant va tracer.

Ce qui diffère chez les deux formateurs réside dans la traçabilité de cette progression. A note une phrase assez générale sur la fiche « synthèse de stage », alors que pour C, cette fiche constitue son support de traçabilité : « […] je regarde ce que j'ai noté, j'ai un classeur de groupes de référence donc je note un petit peu ce que j'ai mis, cela correspond à la feuille de synthèse qu'on fait pour l'étudiant. A la première question au verso, mais je me souviens assez bien […] » C77, 350-352.

Enfin, les deux formateurs abordent leurs attentes. En première année, « […] on est sur déjà, le fait qu'ils écrivent, qu'ils produisent quelque chose » C31, 156-157. Par la suite, en deux et troisième année, « […] quand ils sont en deuxième année, surtout en fin de deuxième année et en troisième année, j'estime que là quand même, ils doivent être déjà un peu plus aptes […] » A63, 268-270, plus aptes à analyser, à approfondir leur réflexion car ils ont acquis de l'expérience à travers leurs stages successifs, à travers l'entraînement et également l'acquisition de connaissances théoriques. La progressivité est en lien avec l'avancée dans la formation et la mise en œuvre de l'alternance.

C fait part de sa réflexion sur l'accompagnement du travail d'analyse de pratique conçu dans le dispositif de formation : « […] ils commencent le travail de recherche ça peut constituer un exercice pour le travail de recherche […] comme une mise en parallèle […]. On a prévu d'échanger ensemble dans le groupe de référence au retour de stage. Tout dépend comment on a conçu […] » C53, 253-260. La conception de l'accompagnement s'enrichit de la réflexion liée aux missions spécifiques du formateur, en l'occurrence de coordinateur d'année.

Sous-thème « La posture pédagogique »

L'attitude du formateur, lors de l'accompagnement des étudiants, est basée sur une pédagogie active ; à partir de l'activité de l'apprenant. Elle nécessite l'implication de ce

dernier et le respect de son choix. A, à ce propos : « […] nos étudiants, on est sensé, ils sont sensés être le plus autonomisés […]. Alors s'ils choisissent de zapper l'accompagnement du formateur, c'est leur choix […] » A67, 288-290. Cette attitude encourage l'étudiant à devenir responsable et autonome.

La posture du formateur tient également compte de principes déontologiques. Pour A : « […] c'est en discutant, en fait c'est une discussion, je ne sais pas comment expliquer, l'accompagnement […] je ne dis pas c'est pas bon, faut refaire » A92, 402-403. A s'interdit de dire « c'est pas bon », la relation pédagogique d'accompagnement ne relève pas du jugement, mais de l'encouragement, de l'attention bienveillante tout en étant exigeant.

C insiste sur un comportement « […] sans heurter, sans bousculer » C73, 339. Et convient : « […] des formateurs, cela nécessite beaucoup d'adresse […] chercher pourquoi l'étudiant il s'est posé comme ça. Qu'est-ce qu'il a voulu dire ? A quoi ça le renvoie ? A quoi ça lui fait penser ? Préciser sa pensée » C75, 343-345. Ce que Maela Paul évoque par : « Permettre d'entrevoir la diversité des chemins qui sont susceptibles de conduire la personne à ce vers quoi elle tend sans le savoir » (Paul, 2013, p. 100). Cela renvoie à la maïeutique : faire émerger quelque chose de préexistant chez l'apprenant, une connaissance non encore conscientisée.

Sous-thème « Les difficultés repérées »

Elles sont de plusieurs ordres : l'écrit du français, la compréhension de ce qui est attendu, la compréhension de l'intention visée par ce travail et aussi l'expression d'un ressenti, le dévoilement d'une partie de soi.

Les difficultés en français peuvent empêcher la compréhension des idées par le formateur. A le souligne : « […] en discutant on s'aperçoit que l'étudiant même parfois, à quelque chose derrière, il y a encore aussi un autre questionnement derrière, auquel je n'avais peut-être pas pensé. C'est pour ça que j'essaie de, de discuter quand une analyse de pratique me paraît pas ou des fois en discutant et, la manière dont il l'argumente parce que souvent ils ont des problèmes d'expression écrite, de syntaxe, etc. Et peut-être comme ils l'ont exprimé par écrit je ne comprends pas bien » A25, 112-115.

Analyser sa pratique nécessite de parler de soi, nous l'avons évoqué. C en parle en termes de difficulté : « […] c'est aussi en fonction de la sensibilité aussi des étudiants […] Alors je ne sais pas si c'est une histoire culturelle ? Peut-être, mais on n'est pas forcément habitués à [...] parler de nous, quel est mon étonnement ? Euh. Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi j'ai vécu la situation comme ça ? Ou qu'est-ce qui s'est passé ? » C38, 182-185.

Le formateur doit tenir compte de cette éventuelle difficulté individuelle et peut-être même culturelle. Son accompagnement s'axera sur une aide à l'évocation et à l'identification de ses émotions par l'étudiant. Cette mise à jour des émotions est d'autant plus utile que les soignants travaillent dans la relation interpersonnelle. On voit ici le bénéfice de l'analyse de pratique dans la possibilité qu'elle offre d'exprimer son ressenti, de mettre hors de soi ses émotions vécues dans le travail.

Sous-thème « Les questions didactiques »

Alors qu'un formateur s'interroge sur les critères impossibles de l'appréciation demandée en termes de progression de l'étudiant, l'autre formateur se questionne sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre autour de l'apprentissage de l'analyse de pratique.

A, à propos de la progression des étudiants, s'interroge sur la traçabilité de cette progression : « […] on a le suivi pédagogique, c'est sûr, on a un suivi pédagogique régulier. Mais c'est pareil c'est très enfermant, parce que c'est des questions très précises… bien quelque chose d'un peu plus, d'un peu moins codifié pour que moi, je puisse par la discussion avec l'étudiant […] » A79, 338-341. Un peu plus loin il évoque cette difficulté : « […] j'aimerais bien qu'on puisse garder les commentaires, voire même les analyses, en fait, mais je sais pas encore comment faire […] » A82, 350-351. Que noter ? Le résultat, la qualité du travail écrit effectué ? Le contenu des échanges entre l'étudiant et le formateur ? Des éléments du cheminement de l'étudiant, repérés par celui-ci ou par le formateur ?

C réfléchit à l'articulation du travail d'analyse de pratique avec les unités d'enseignement. Par exemple, en deuxième année : « […] on fait le pendant avec l'U.E. recherche […] comme dans le travail de recherche, qu'est-ce que je pourrais travailler comme concepts ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir comme auteur ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir dans mes cours […] Les UE, et bien là, ils arrivent plus à le faire […] » C23, 123-127. Le

travail demandé dans les U.E. de recherche, comme l'U.E. 3.4 S4 « initiation à la démarche de recherche », aide à la compréhension de l'étape de conceptualisation.

C imagine d'autres stratégies avec un travail entre pairs : « […] on prendra toujours du temps […] ce que moi, j'aime bien faire, c'est les mettre en binôme et ils s'échangent leurs situations » C54, 263-264. Et également une approche par auto-évaluation des étudiants : « […] c'est difficile comme exercice […] là c'est un peu différent de l'analyse de pratique mais ça les aide aussi, quand on peut faire des auto-évaluations […] Essayer de leur faire dire, de leur faire exprimer, ce sur quoi ils ont des difficultés ou ce qu'est-ce qui a été facile ? Qu'est-ce qui a été difficile ? » C35, 170-175.

A et C abordent les compétences à développer pour accompagner les étudiants dans leurs travaux écrits d'analyse de pratique. A évoque davantage les compétences individuelles et collectives « […] pour progresser et/ou pour voir si on va dans la même direction […]. » A57, 244. Il souhaiterait une concertation d'équipe sur ce sujet, sans apporter plus de précisions.

C s'interroge davantage sur les stratégies pédagogiques à développer. Ce qui le conduit à une réflexion sur l'ingénierie de l'apprentissage des analyses de pratique. Différentes méthodes peuvent permettre de développer les finalités de l'analyse de pratique : que ce soit le « savoir analyser » que la réflexivité.

6.5.4 La synthèse

Les deux formateurs interviewés ont quasiment la même ancienneté dans la fonction de formateur : d'un peu plus de deux ans pour l'un, et trois ans pour l'autre. Auparavant l'un venait du secteur professionnel infirmier et l'autre terminait sa formation de cadre de santé. Dès le début des entretiens, leurs parcours sont évoqués et marquent une approche différente de l'analyse de pratique.

La mise en œuvre de l'accompagnement des étudiants pour ces travaux d'analyse, est pensée différemment. C a développé une réflexion en lien avec ses responsabilités de coordinateur d'année. Il y inclut les temps de préparation et de retour de stage. Cet accompagnement est remis dans le contexte plus global des temps de l'alternance et envisage

de multiples stratégies. A développe un questionnement éthique autour de cet accompagnement concernant la subjectivité de l'accompagnateur et les nécessaires compétences à développer.

Notre hypothèse de recherche était que le parcours professionnel et la représentation de l'analyse de pratique par les formateurs influencent l'accompagnement qu'ils réalisent auprès des étudiants. Au travers des deux entretiens, il semble qu'effectivement le parcours professionnel influence l'accompagnement des étudiants dans leurs travaux d'analyse de pratique, en ce sens où le parcours participe au cadre de référence des formateurs.

Cependant, il ne nous a pas été clairement possible d'inférer à partir des représentations de l'analyse de pratique, que l'accompagnement diffère. Au contraire, pour les deux formateurs, l'accompagnement a des similitudes. Il est empreint d'une éthique et d'une approche humaniste et inconditionnellement positive de l'étudiant. L'étudiant est capable de changer ses représentations, il est acteur responsable de sa formation. Et enfin, il est à accompagner vers l'autonomie professionnelle et réflexive.

Conclusion

Ce travail de recherche nous a permis d'approfondir la notion et les représentations de l'analyse de pratique ainsi que de traiter l'accompagnement réalisé par les formateurs lors de ce travail demandé aux étudiants.

Nous avons pu expérimenter modestement ce qu'est un travail de recherche. Avec différents temps consacré : à la lecture et l'appropriation de savoirs sur le sujet, à la réalisation de la partie méthodologique, à la maturation de la réflexion personnelle en lien avec les apports théoriques de l'université, les lectures et les échanges avec des professionnels.

Concernant la partie méthodologique, la mise en place d'une écoute active a été indispensable pour réaliser les entretiens. L'exploitation de ces derniers a nécessité rigueur et recherche d'objectivité dans leur exploitation. Et pourtant, cela nous a semblée une gageure car la catégorisation et les thématiques retenues étaient forcément partielles et partiales. Nous nous sommes essayée à deux types d'analyse. Une analyse des éléments d'énonciation qui nous a permis une approche descriptive, et une analyse séquentielle plus centrée sur les idées développées par les personnes interviewées. Cette dernière étant plus détaillée, nous a permis de développer l'interprétation des deux discours.

La synthèse de la partie méthodologique ne peut être généralisée, car elle ne repose que sur l'analyse de deux entretiens. En effet, nous avons dû faire des choix et renoncer notamment à recueillir le point de vue des étudiants.

Les échanges et tout spécialement au cours des entretiens, nous ont permis de pointer que les formateurs conçoivent, innovent et cherchent à se concerter. Nous avons recueilli leurs souhaits de donner plus de sens à leur travail d'accompagnement, d'être cohérents avec le projet pédagogique, d'adopter, au fond, une posture professionnelle qui s'inscrive tout à la fois dans les exigences et les finalités de la formation, et en même temps, empreinte d'un savoir-être toujours singulier.

Annexe 1 : La fiche « analyse de pratique » du portfolio

Analyse de la pratique STAGE N° _____

À remplir par l'étudiant, après le stage.

SITUATIONS ou ACTIVITÉS RENCONTRÉES

EN CITER DEUX POUR LES ANALYSER : lesquelles, pour quelle demande, en relation avec qui, les informations dont vous avez besoin, les contraintes particulières, les marges d'autonomie, les modalités de réalisation, le matériel, l'organisation, les connaissances utilisées, les habiletés nécessaires, les informations transmises, les résultats, ce que vous avez appris (observations, étonnements et points que vous souhaitez approfondir).

1ère situation ou activité

Lieu :

Situations ou activités vues ou réalisées :

Observations, étonnements :

Difficultés et points à approfondir :

Vous sentez-vous suffisamment autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ?

☐ Oui ☐ Non ⇢ Pourquoi ?

STAGE

Nom et prénom de l'étudiant :

2nde situation ou activité

Lieu :

Situations ou activités vues ou réalisées :

Observations, étonnements :

Difficultés et points à approfondir :

Vous sentez-vous suffisamment autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ?

☐ Oui ☐ Non → Pourquoi ?

Annexe 2 : La fiche « Synthèse de stage »

SYNTHÈSE de STAGE

À remplir par le formateur référent du suivi pédagogique de l'étudiant(e).

COMPÉTENCES	à remplir par le FORMATEUR				
	Non pratiqué	Non acquis	À améliorer	Acquis	COMMENTAIRE
COMPÉTENCE 1 – Évaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier	☐	☐	☐	☐	
COMPÉTENCE 2 – Concevoir et conduire un projet de soins infirmier	☐	☐	☐	☐	
COMPÉTENCE 3 – Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens	☐	☐	☐	☐	
COMPÉTENCE 4 – Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique	☐	☐	☐	☐	
COMPÉTENCE 5 – Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs	☐	☐	☐	☐	
COMPÉTENCE 6 – Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins	☐	☐	☐	☐	
COMPÉTENCE 7 – Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle	☐	☐	☐	☐	
COMPÉTENCE 8 – Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques	☐	☐	☐	☐	
COMPÉTENCE 9 – Organiser et coordonner les interventions soignantes	☐	☐	☐	☐	
COMPÉTENCE 10 – Informer, former des professionnels et des personnes en formation	☐	☐	☐	☐	

Feuillet _____

L'étudiant a analysé les ACTIVITÉS MENTIONNÉES dans le PORTFOLIO
(pertinence de l'analyse, mobilisation des savoirs, cohérence dans la progression...)

L'étudiant a réalisé des ACTES, ACTIVITÉS et TECHNIQUES DE SOINS en lien avec le stage effectué *(ressources du lieu de stage...)*

L'étudiant ☐ répond aux critères de présence en stage

Proposition à la commission d'attribution des crédits

Attribution des crédits de stage : /

Proposition de réajustement du parcours de stage *(nouveau stage...)* :

Date

Nom et signature du FORMATEUR

Annexe 3 : Guide d'entretien

Tout d'abord, je vous remercie du temps que vous avez accepté de consacrer à cet entretien et donc à mon travail de Master en Sciences de l'Education sur les analyses de pratique du portfolio.

Avant de commencer, je tiens à rappeler que cet entretien sera exploité de façon anonyme et qu'à tout moment vous pouvez l'arrêter et/ou choisir de ne pas répondre à une question ou une autre.

Pour en venir à la raison de cet entretien, j'ai choisi de travailler sur l'accompagnement réalisé par les formateurs auprès des étudiants concernant les analyses de pratique écrites du portfolio. Ces entretiens devraient me permettre de mieux comprendre ce qu'on peut attendre de ce travail d'analyse et comment est réalisé cet accompagnement.

Cet entretien devrait durer 30 à 45mn

<u>Profil formateur</u>

- ✓ Pouvez-vous vous présenter ? Quel est votre parcours professionnel ?
- ✓ Depuis combien de temps exercez-vous la fonction de formateur ? Et depuis combien de temps êtes-vous sur votre poste actuel ?
- ✓ Avez-vous eu une formation spécifique à l'accompagnement des analyses de pratique ?
- ✓ Comment vous y préparez-vous ? Avez-vous une méthode particulière ?
- ✓ Est-ce que ce qui est demandé dans le référentiel de formation vous oriente dans l'accompagnement des étudiants ? Ou/et est-ce qu'il a modifié votre pratique ?
- ✓ Comment dans votre Institut, est réalisé l'accompagnement des étudiants sur ce travail écrit d'analyse de pratique ?
- ✓ Comment est-il présenté aux étudiants ? Projet pédagogique, suivi sur les 3 années, etc.

<u>Conception des analyses de pratique écrites du portfolio</u>

- ✓ Comment définiriez-vous l'analyse de pratique ? Et plus spécifiquement les analyses de pratique du portfolio (définition commune d'équipe, personnelle en référence à etc.)

- ✓ Qu'est-ce qui vous paraît essentiel dans les analyses de pratique réalisées par les étudiants ? Quelles sont vos attentes par rapport à leurs écrits ? (rédaction, connaissances, compréhension, raisonnement, etc.)

- ✓ Distinguez-vous un temps d'évaluation du support écrit de temps d'accompagnement pédagogique de l'étudiant ?

- ✓ Que pensez-vous des items du portfolio relatifs à l'analyse de pratique ? (pertinence, espace laissé, etc.)

<u>Mise en œuvre de l'accompagnement</u>

- ✓ Avez-vous un support de traçabilité de la progression de l'étudiant ?

- ✓ Remarquez-vous une progression qualitative dans les écrits d'un même étudiant ?

- ✓ En quoi consiste votre rôle d'aide au travail écrit d'analyse de pratique ? Comment voyiez-vous votre rôle vis-à-vis des étudiants ?

- ✓ Sur quoi est centré l'accompagnement que vous pouvez avoir ? Avez-vous un fil conducteur ? (d'avantage centré sur l'étudiant ou sur le travail rendu ?

- ✓ Peut-on dissocier la personne du travail écrit qu'elle rend ?

- ✓ Avez-vous des attentes différentes pour les premières analyses et celles des semestres suivants ?

- ✓ Comment faîtes-vous pour aider un étudiant à analyser sa pratique ?

- ✓ Qu'est-ce qui vous aide à réaliser ce travail ? Ou qu'est-ce qui pourrait vous y aider ? Avez-vous des freins pour réaliser cet accompagnement ?

- ✓ Voyiez-vous quelque chose d'important à ajouter, que nous n'aurions pas abordé ?

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien avec A

a1 Tout d'abord, je vous remercie du temps que vous avez accepté de consacrer à cet entretien et donc à mon travail de Master en Sciences de l'Education sur les analyses de pratique du portfolio. Avant de commencer, je tiens à rappeler que cet entretien sera exploité de façon anonyme et qu'à tout moment vous pouvez l'arrêter et/ou choisir de ne pas répondre à une question ou une autre.
Pour en revenir à la raison de cet entretien, j'ai choisi de travailler sur l'accompagnement réalisé par les formateurs des analyses de pratique écrites du port folio. Ces entretiens devraient me permettre de mieux comprendre ce qu'on peut attendre de ce travail et comment est réalisé cet accompagnement des étudiants. Je prévois une demi-heure à peu près d'entretien.
A1 D'accord.
a2 Est-ce que tout d'abord, vous pouvez vous présenter d'un point de vue professionnel ? Quel a été votre parcours ?
A2 Je suis infirmière depuis 1982, j'ai eu un parcours assez j'allais dire chaotique, j'ai eu un parcours assez complet, j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits. J'ai vu plein de choses, voilà.
a3 D'accord, et depuis combien de temps exercez-vous la fonction de formateur ?
A3 Et bien euh, en C.D.I. officiellement, ça fera un an le mois prochain. Mais j'ai donc pendant un an, j'étais en C.D.D., je faisais des remplacements et j'ai été amenée aussi à effectuer des analyses de pratique puisque je remplaçais un formateur, enfin un mi-temps de formateur, qui était en mi-temps thérapeutique.
a4 D'accord, donc un certain temps à mi-temps et puis après un temps plein ?
A4 Temps plein.
a5 Temps plein depuis un an ?
A5 Même avant puisque j'étais à temps plein pendant mon année de C.D.D. puisqu'il y a eu deux formateurs qui étaient à mi-temps. Donc cela m'a fait un temps plein.
a6 D'accord. Avez-vous eu une formation spécifique à l'accompagnement des analyses de pratique ?
A6 Alors non, ça s'est fait vraiment sur le tas.
a7 D'accord. A partir des étudiants ou avec une de vos collègues ?
A7 Alors il a fallu, alors que j'étais encore en C.D.D. que je m'occupe des portfolios d'un groupe d'étudiants qui était suivi par une des personnes que je remplaçais, et je vois ça, analyse des pratiques, ça m'est enfin, je ne connaissais pas du tout. Donc j'ai été demander à une de mes collègues. Et je lui dis qu'est-ce que j'en attends, qu'est-ce que je dois faire ? Et là elle m'a expliquée assez succinctement en quoi ça consistait : le questionnement de l'étudiant éventuellement pas apporter de réponse, tiens, ça pas apporter de réponse, m'est resté et voir si c'était bien en lien avec la situation présentée au départ etc. J'avoue que mes premières analyses de pratique, je pense pas avoir été extrêmement performante. Dans, disons, dans l'accompagnement de l'étudiant. Euh, maintenant avec l'expérience, d'abord entre temps j'ai retrouvé des guides, un guide qui m'a aidé, un pour exploiter les analyses de pratique et puis donc, et à l'instinct entre guillemets.
a8 Oui, oui,
A8 Et puis comme j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits différents, j'arrive bien à voir les situations. Donc j'aime bien qu'elles soient synthétiques.
a9 Oui,

A9 Et pour que la réflexion soit justement un peu plus développée. Donc là, je m'aperçois que, bé là, en ce moment par exemple, je suis en train de voir avec les troisièmes années, par exemple je trouve qu'il y a eu beaucoup d'évolution et dans le bon sens.

a10 Par rapport à ces étudiants là ou par rapport ?

A10 Que j'avais par rapport à ces étudiants là et aussi par rapport à mon travail, j'ai l'impression, de mieux, par exemple quand je leur demande de recommencer une analyse de pratique ou de s'orienter vers un autre questionnement qu'ils ont dégagé de la situation, j'ai l'impression que je m'exprime mieux, qu'ils me comprennent mieux.

a11 D'accord,

A11 Ils comprennent mieux la nécessité d'orienter leur questionnement.

a12 De réajuster ?

A12 Voilà, de réajuster d'une autre façon.

a13 Et vous parliez d'un guide, c'est un livre ou un article ?

A13 C'est un guide que j'ai trouvé dans les documents I.F.S.I. de l'institution.

a14 D'accord, euh, est-ce que vous avez une façon de vous y préparer, une façon particulière ?

A14 Pour rencontrer l'étudiant ?

a15 Oui.

A15 Alors quand ils me rendent leur portfolio, donc j'étudie leurs analyses au crayon de papier je mets éventuellement des commentaires etc. Si c'est bien, c'est bien. Je ne vais pas revenir dessus, enfin si j'estime que c'est bien. C'est vrai que c'est très subjectif, il faut reconnaître.

a16 Oui.

A16 Quand j'ai l'impression que l'étudiant a posé, s'est posé sur un sujet qui correspond tout à fait à la situation, qui a fait des liens avec ce qu'il a pu apprendre…

a17 Oui,

A17 Bon, bé, je ne vais pas revenir dessus parce que je convoque l'étudiant pour lui rendre son portfolio, je lui explique que j'ai apprécié son analyse de pratique, que je l'ai trouvée intéressante pour telles et telles raisons.

a18 D'accord,

A18 Euh, lorsque j'estime, et c'est pareil, et c'est toujours aussi subjectif je trouve, que le questionnement n'a pas été assez approfondi ou alors le questionnement est tout à fait à côté de la plaque parce que d'après une situation, récemment j'ai eu une étudiante, elle a sorti un questionnement mais complètement à côté.

a19 Qui n'avait pas de lien avec la situation ? Ou…

A19 Ben, c'est-à-dire c'était pas le premier qui serait, je ne peux pas donner d'exemple ?

a20 Non, enfin si, si vous voulez donner un exemple ?

A20 Par exemple c'était une situation où elle expliquait dans un service surchargé des urgences, un patient avait été déclaré sorti, mais la famille le cherchait partout, parce qu'il était pas arrivé chez lui et en fait, il était resté aux urgences depuis des heures. Voilà, le problème, il était là. Et le questionnement qu'elle m'en sort c'est sur la surpopulation aux urgences. Ben là pour moi, ce n'était pas ça du tout. On a discuté et donc là je lui ai demandée de venir dans mon bureau.

a21 Oui…

A21Et on a rediscuté, et après en discutant, parce que moi, je lui ai dit que pour moi c'était pas ça, mais j'ai essayé de lui faire amener elle a trouvé que c'était…, qu'il y avait eu, quand même qu'il y avait eu un couac au niveau de la transmission, au niveau des transmissions de la communication.

a22 D'accord.

A22 De la communication inter équipe, etc. Et donc elle a réajusté comme ça. J'ai essayé de faire que ce soit elle qui y pense. Je m'exprime mal.

a23 Qui réfléchit ?

A23 Qui réfléchit et qui dégage le deuxième questionnement, c'est vrai que la surpopulation, c'est vrai en plus, c'est dans toutes les urgences pratiquement. Mais dans le cas qu'elle m'avait présenté c'était pas le premier questionnement que, ça interpellait pas de cette façon. Si elle avait vraiment voulu s'interroger sur la surpopulation aux urgences, il aurait fallu qu'elle prenne un autre type de situation, par exemple le fait que les gens soient obligés de demander le bassin dans le couloir.

a24 Oui, d'accord.

A24 Enfin ce genre de chose quoi.

a25 D'accord, d'accord donc plutôt questionner, échanger pour amener l'étudiant à, voilà, envisager un autre point de vue ?

A25 Oui, voilà envisager un autre point de vue. Ca je ne le fais pas depuis très longtemps, parce qu'au début je disais ce n'est pas ça, c'est ça. Et enfin de compte c'est pas vrai, je n'ai non plus la science, j'ai pas le savoir universel (*rire partagé*). Donc je veux dire je pense qu'en discutant on s'aperçoit que l'étudiant même parfois, à quelque chose derrière, il y a encore aussi un autre questionnement derrière, auquel je n'avais peut-être pas pensé. C'est pour ça que j'essaye de, de discuter quand une analyse de pratique me paraît pas ou des fois en discutant et la manière dont il l'argumente parce que souvent ils ont des problèmes d'expression écrite, de syntaxe etc.… Et peut-être comme ils l'ont exprimé par écrit je ne comprends pas bien.

a26 C'est peut-être pas tout à fait ce qu'ils voulaient dire ?

A26 Oui, c'est pas tout à fait ce qu'ils voulaient dire. Et quand on discute, et bien je m'aperçois, en fait quand on discute oui et bien que ça rejoint ce que je pensais, je leur demande de réajuster au niveau syntaxique.

a27 Voilà au niveau de l'écrit. Voilà l'échange oral permet de clarifier…

A27 Oui, j'ai l'impression d'avoir moi-même progressé parce qu'au début ça ne devait pas être ça, quand même.

a28 Par rapport au contexte, est-ce que le référentiel vous a aidé, orienté ?

A28 Je ne m'en suis pas trop préoccupée en fait, parce que comme au départ j'avais demandé comme ça à une collègue et puis après je me suis fiée un petit peu au guide, à mon instinct. Je sais qu'on doit développer, et ça fait partie […]. Donc je l'ai regardé quand même le référentiel. Tout ce qui est réflexivité, mise en lien, etc. Mais c'est venu au fur et à mesure, c'est pas vraiment le référentiel qui…

a29 Qui vous a le plus aidé ?

A29 Voilà qui m'a le plus aidé. C'est l'expérience, c'est à force d'en faire, d'en voir et puis aussi avec les différentes années, comment amener progressivement l'étudiant de la première à la troisième année à ? A approfondir ses […]. Ca c'est très intéressant [...] sa réflexion, oui.

a30 Oui de les voir progresser ?

A30 Oui je le vois sur les troisièmes années que j'avais en deuxième année l'année dernière, et donc là, je suis contente parce que je vois des choses qui deviennent de plus en plus pertinentes, et ils ont de moins en moins besoin justement en fait de moi, et donc c'est ça le but, je trouve que c'est ça le but qu'ils aient plus besoin de moi

a31 D'accord, comment est réalisé dans votre institut cet accompagnement ? Donc c'est au retour de stage ?

A31 Oui voilà, alors quand on fait l'exploitation de stage en commun, euh…

a32 Oui ?

A32 Le groupe d'étudiants dont je suis la référente, enfin il n'y a pas que moi, chacune a un groupe. Donc on fait une exploitation à l'oral. A la fin, on récupère les portfolios dans lesquels il y a les analyses de pratique, les feuilles de stage etc. Et pour valider le stage, nous devons aussi noter des commentaires sur les analyses de pratique. Donc et moi je commence d'abord par regarder le stage, enfin les commentaires des professionnels etc. Après je m'attaque enfin je m'attaque (*rire partagé*), je regarde les analyses de pratique,

a33 Où est-ce qu'ils étaient ? Et avoir une idée…

A33 Avoir une idée, je regarde les analyses de pratique donc, au besoin je regarde si ça doit être réajusté au besoin. Après je range ça dans des pochettes, moi. Je suis très pochette. C'est-à-dire les feuilles de stage validées, les non validées, les analyses de pratique en cours

a34 Les analyses de pratique à part, d'accord ?

A34 Si j'estime que l'analyse est correcte, répond aux critères qui sont pour moi une bonne analyse de pratique, donc je finis de remplir la feuille de stage comme on a à remplir, hein et je mets mes trois feuilles ensemble de stage. Je remets l'analyse de pratique dans le portfolio et je redonne le portfolio à l'étudiant en faisant un petit commentaire sur son analyse. En général.

a35 D'accord,

A35 Si l'analyse ne répond pas ou j'estime qu'il y a encore des choses à approfondir je mets un mot sur le petit tableau. J'ai la chance d'être dans un bureau seule, c'est plus pratique. Et j'aime bien qu'on soit à côté l'un de l'autre. C'est une manie.

a36 Pas en vis-à-vis, mais à côté ?

A36 Non pas en vis-à-vis, je trouve que c'est plus pertinent par rapport aux analyses de pratique, je sais pas pourquoi

a37 Parce que là vous êtes dans l'accompagnement ?

A37 C'est la proximité.

a38 Et peut-être pas dans l'évaluation ?

A38 Voilà, là on n'est pas dans l'évaluation, tout à fait.

a39 D'accord. Comment vous définiriez, c'est quoi pour vous l'analyse de pratique ?

A39 Alors l'analyse de pratique c'est une chose que moi, j'ai pas faite quand j'étais moi-même étudiante. Alors c'était très nouveau pour moi. Mais en fait je trouve ça extrêmement intéressant, parce que... Mais peut-être qu'on en faisait sans s'en rendre compte, comme la prose de monsieur Jourdain.

a40 Oui

A40 Parce que ça nous permet de pointer du doigt des choses qui pourraient passer, pas inaperçues mais qu'on aurait tendance à laisser couler, des gens qui se posent pas de question. Mais le fait de se les poser par écrit ou même on peut le faire à l'oral, même si on peut pas y répondre, comme m'avait dit ma collègue, euh et bien ça permet de reporter cette analyse sur une autre pratique qu'on reverra peut-être plus tard, de faire un lien avec une autre pratique et là peut-être trouver une solution, pourquoi pas ? Mais les analyses de pratique, comme je dis aux étudiants, c'est pas forcément sur des pratiques négatives.

a41 Oui.

A41 Ça peut être sur des pratiques positives et donc ça permet quand on a quelque chose qui marche, qui fonctionne dans une situation, le fait de l'avoir posée de telle et telle façon, ça permet aussi de pouvoir peut-être le remettre sur une autre situation qui est peut-être pas tout à fait similaire mais qui a…

a42 Des points communs ?

A42 Des points communs et donc d'avoir réfléchi auparavant permettra au futur professionnel d'améliorer sa pratique, voilà, c'est ça. En fait, pour moi, c'est ça, le fait de l'analyser et de revenir en fait sur sa pratique professionnelle, l'analyser ça permet, c'est pour la suite, c'est

pour continuer perpétuellement à améliorer les choses, à s'améliorer soi-même et je trouve que c'est extrêmement intéressant

a43 Euh, vous parliez tout à l'heure de critères, d'attentes un petit peu par rapport à l'écrit. Vous disiez tout à l'heure, bé, il y a une pile où il va falloir que vous les voyiez ?

A43 Oui.

a44 Et puis une pile où c'est bon, il y a juste des petits commentaires à leur faire !

A44 Oui à leur faire, pour leur dire que c'est bien, parce que c'est bien de leur dire que c'est pas bien enfin pas bien, d'abord je dis jamais c'est pas bien.

a45 Ah ?

A45 Je dis jamais c'est pas bien, je dis que, ben « est-ce qu'on pourrait pas voir autre chose, etc. ? »

a46 Les choses autrement ? D'accord ?

A46 Les choses autrement, je dis pas c'est pas bien parce que c'est trop négatif. Pour ceux qui sont biens bé je leur dis que c'est bien par contre (*rire).* Voilà.

a47 Voilà

A47 Ceux que je trouve pas pertinents, enfin disons à côté de la plaque un petit peu ou le questionnement est à côté ou n'est pas assez approfondi, alors là je leur dis : c'est pas assez approfondi ou est-ce que vous auriez pas un autre questionnement ?

a48 Ouvrir sur des pistes ?

A48 Voilà des pistes. En fait j'ai pas vraiment de critères, c'est peut-être un petit peu (*soupir*), j'aime pas dire ça que ce soit à l'instinct je ne vois que ça. Si une situation me parle, je vois c'est peut-être parce que j'ai trente ans d'expérience ça aussi. Quand il y a une situation, je vois tout de suite un petit peu qu'est-ce qu'on pourra en tirer.

a49 Oui. Qu'est-ce qu'elle interpelle ?

A49 Pourquoi elle interpelle de façon négative ? Souvent, les étudiants malheureusement, donnent des situations négatives mais, dans le positif, je leur ai déjà dit, on peut en prendre aussi. Donc je vois tout de suite là où ça pêche parce que […] mais […] quand j'avais leur âge, quand j'étais…

a50 En cours de formation ?

A50 J'aurais jamais pu. Non, j'aurais pas pu. Alors je sais pas si j'ai des critères, c'est je vous dis plutôt instinctif peut-être. J'aime pas trop ce terme, parce que ça fait un peu, euh

a51 ben intuitif peut-être ?

A51 Oui peut-être intuitif mais,

a52 Mais basé sur l'expérience professionnelle ?

A52 Voilà basé sur l'expérience professionnelle, voilà je pense que c'est ça. C'est mon expérience qui fait.

a53 On porte un autre regard sur les situations ?

A53 Tout à fait, en tout cas pour moi dans mon cas. Parce que je pense pas qu'on puisse quantifier avec des critères ce genre d'exercice d'analyse de pratique. C'est-à-dire si moi je vois une analyse de pratique de l'un de mes étudiants même je la trouve très bien réussie, peut-être que vous, vous la trouveriez pas du tout réussie et vous trouveriez, voilà vous trouveriez autre chose. C'est ça ce qui est un petit peu frustrant et en même temps intéressant.

a54 Et en même temps intéressant ?

A54 Oui, parce que c'est frustrant. Parce qu'on se dit qu'on a loupé des trucs mais en même temps intéressant parce que justement on peut avoir des points de vue. Et moi mon rêve, on peut pas, c'est qu'on puisse se passer les analyses de pratique des étudiants pour voir si toutes on aurait la même réaction.

a55 Oui,

A55 Oui, d'un point de vue pratique c'est infaisable mais ça peut être…

a56 Oui, ça peut être une idée ?
A56 Ça peut être une idée,
a57 Pour progresser ou ?
A57 Pour nous, pour progresser et/ou pour voir si on va dans la même direction. Parce que des fois on peut peut-être être complètement éloigné. Je pense pas moi non plus, mais hein, on ne sait jamais, comme on n'a pas de choses quantifiables.
a58 Très précises ?
A58 Moi, ce que j'appelle quantifiable, c'est qu'on peut mettre une note. On ne peut pas mettre une note sur une analyse de pratique, c'est pas possible enfin pour moi, je ne peux pas, je pourrais pas.
a59 C'est plus une appréciation ?
A59 Oui, une appréciation, un critère de […] Encore je reviens avec ce terme de critère qu'est pas bon. Mais une appréciation qu'est…
a60 C'est qualitatif, du coup ?
A60 Oui, voilà, on peut pas quantifier, voilà.
a61 D'accord. Est-ce que, par contre, vous avez des attentes pour les premières années pour la première analyse qui sont différentes pour les semestres suivants ?
A61 Oui tout à fait ; j'en attends pas trop des premières années, ça s'est clair. Je veux essayer aussi un petit peu, j'attends pas trop ; ils vont pas faire une analyse parfaite dès le premier. Quoique j'en ai eu une qui a fait une très bonne analyse dès le premier stage.
a62 Une exception ?
A62 Une exception. C'est normal qu'en première année on n'attend pas, c'est là que, c'est justement l'accompagnement doit être le plus. Leur expliquer pourquoi, voilà, pas pour quoi, mais là c'est vraiment essayer, leur faire trouver eux-mêmes leur questionnement en leur posant des questions qui leur permettent de se poser des questions. Je sais pas si je suis très claire ?
a63 Si, si.
A63 Et donc en première année, on essaye de leur faire comprendre pourquoi aussi on demande cette réflexion, parce que c'est pas évident toujours pourquoi. Après quand ils sont en deuxième année, surtout en fin de deuxième année et en troisième année, j'estime que là quand même, ils doivent être déjà un peu plus aptes et d'ailleurs moi je le vois à peu près dans ceux que je suis, je trouve que dans l'ensemble c'est pas si mal que ça
a64 Ouai, ouai, en fin de deuxième année ?
A64 Dès la fin de deuxième année. En début c'est encore un petit peu difficile. Alors sauf ceux que vraiment, enfin j'en ai une, c'est un cas, on a beau dire, elle repart toujours pareil.
a65 Toujours pareil ?
A65 C'est-à-dire que, euh, c'est une personne, une jeune femme qui me présente une analyse de pratique qui est pas, (*soupir*) qui est à côté. Par rapport à la situation le questionnement est inadapté, donc je la convoque une fois. Je lui dis voilà que le questionnement est inadapté pour moi, parce que et puis alors j'essaye de l'orienter mais c'est très difficile. Une fois que j'ai réussi, enfin que je crois avoir réussi à l'orienter je lui demande de refaire. Elle me ramène la même chose à peu de chose près.
a66 Elle a pas modifié ?
A66 Très peu. Modifié peut-être quelques mots, mais en fin de compte elle s'est requestionnée sur la même chose. Je l'ai repris encore, je lui ai redit, elle m'a ramenée la même chose. J'ai arrêté.
a67 Oui,
A67 Je crois que là c'est pas la peine, je pense qu'il y a des personnes qui pensent avoir raison et qui ne veulent pas écouter le formateur. On va pas… non plus. Bon, nos étudiants, on est

sensé, ils sont sensés être de plus autonomisés etc. Alors s'ils choisissent de zapper l'accompagnement du formateur, c'est leur choix, mais c'est un petit peu dommage, même beaucoup parce que d'abord nous on développe une certaine énergie…

a68 Oui,

A68 Donc (*rire*) pour ces personnes là c'est perdu.

a69 euh, que pensez-vous des items du portfolio, relatifs sur la feuille des analyses ?

A69 Alors oui, c'est peut-être pas toujours adapté ce qui est écrit. Alors, si je me rappelle bien : situation, observation, étonnement, difficultés, points à approfondir.

a70 Et autonomie,

A70 Ah oui alors observation étonnement alors oui, c'est pas mal. Difficultés alors c'est ça, ce terme de difficultés fait qu'ils choisissent toujours des situations un peu…

a71 Négatives pour eux ?

A71 Négatives voilà. Peut être que difficultés. Points à approfondir seraient peut-être plus,

a72 Suffisant ?

A72 Parce que ça permettrait d'avoir des analyses de pratique dans le positif parce que comme je dis des fois c'est déprimant à force de, c'est pas déprimant…

a73 Pour eux ou pour vous ? (*rire*)

A73 Non, mais pour tout le monde non mais je veux dire c'est pas si mal que ça. Bon Il y a des disfonctionnements un petit peu partout ça c'est clair mais i' y a quand même des choses biens, donc c'est intéressant et là c'est que de cette année en troisième année où j'ai eu quand même des analyses de pratique positives et ça j'en suis contente et je vais le souligner aux étudiants en question. Mais donc ce terme de difficultés, j'aime pas trop. Après points à approfondir, il y a ?

a74 Autonomie.

A74 Voilà, vous sentez-vous autonome ? Alors c'est pareil parce qu'on peut répondre que par oui ou par non, or des fois c'est…

a75 C'est gris ?

A75 Voilà c'est ni oui, ni non, c'est pas facile à répondre pour l'étudiant et ça je les comprends, je le comprends parce que jamais la même situation est vraiment reproductible. Il faut qu'il y ait possibilité de […] D'abord il y a pas beaucoup de place pour s'exprimer sur ce critère. Donc je pense qu'il y aurait un peu plus de place il pourrait exprimer le fait de dire « voilà peut-être que je me sentirai autonome dans tel ou tel […] Mais, mais peut-être pas avant un certain nombre d'années, parce que » nia nia, enfin je ne sais pas, donc ça manque aussi.

a76 Elargir le propos ?

A76 Voilà le propos de l'autonomie est peut-être un peu plus à élargir.

a77 Et la mise en perspective, finalement ?

A78 Voilà !

a78 Vous disiez c'est pour améliorer sa pratique ? C'est pas forcément demain ?

A78 Non, mais ça peut être même dans dix ans. Parce que dans dix ans, il peut très bien retrouver une situation peut-être pas similaire mais qui présente des points communs, et se remémorer peut-être ben, voilà dans cette situation peut-être qu'on pourrait… Je pense que c'est des choses qui sont pas perdus, de leur avoir fait réfléchir à tout ça. Mais ce terme de difficultés, s'il avait quelque chose à enlever ce serait ça.

a79 Oui. Avez-vous, euh, un support de traçabilité de la progression de l'étudiant ?

A79 Alors actuellement non, mais j'y pense fortement. On n'en a pas en fait. On pourrait regarder sur Winhebdo®, enfin sur le logiciel. Mais moi, je, il y a des choses que j'arrive pas bien à comprendre. Moi j'aimerai bien qu'on ait, oui on a le suivi pédagogique, c'est sûr, on a un suivi pédagogique régulier. Mais c'est pareil c'est très enfermant parce que c'est des

questions très précises. C'est très enfermant. J'aimerai bien quelque chose d'un peu plus, d'un peu moins codifié pour que moi je puisse par la discussion avec l'étudiant euh…

a80 C'est ça ce que vous traceriez, si vous aviez la possibilité de tracer ?

A80 Oui.

a81 Ce serait plus l'échange ?

A81 Ce serait plus dans un échange. Je sais bien qu'il faut toujours cadrer un petit peu, mais donc par rapport aux analyses de pratique, en fait je me fis à ce que j'ai marqué, ce que j'ai noté les fois précédentes.

a82 Sur la feuille de synthèse de stage ?

A82 Oui, et puis moi j'essaye de le garder. Des fois, au début ben, je gardais mes commentaires et puis là j'ai pas eu le temps de tout faire j'aimerai bien qu'on puisse garder les commentaires, voire même les analyses, en fait, mais je sais pas encore comment faire…

a83 Parce que sur la feuille de synthèse de stage c'est vos commentaires ou c'est plutôt l'évaluation ?

A83 Non, alors sur la feuille de synthèse de stage je ne mets pas des commentaires extrêmement précis.

a84 D'accord.

A84 C'était ce qu'on m'avait dit au départ, alors j'ai continué euh je mets, lorsque les analyses sont pertinentes, je mets : les analyses de pratique de X sont pertinentes en regard de la situation présentée et du service dans lequel il était. Voilà c'est tout ce que je mets et donc en fait c'est au fur et mesure que je les vois les étudiants [...] mais c'est vrai que ça me manque ce suivi, en fait cette progression. Je m'aperçois qu'ils ont progressé par exemple entre la deuxième et la troisième année, là

a85 Parce que vous vous en rappelez à peu près ?

A85 Oui puis je me rappelle avoir eu beaucoup de personnes à revoir et là j'en ai pas beaucoup, etc. Mais j'aimerai bien qu'il y ait quelque chose de concret. Et je pense qu'il doit y avoir quelque chose dans Winifsi® où on peut mettre des commentaires, mais j'ai pas des endroits, mais je ne sais pas bien le manipuler. (*rire*)

a86 Mais ça pourrait être un outil, pourquoi pas un support où on pourrait tracer comme le suivi pédagogique sur d'autres thèmes aussi ?

A86 Oui, tout à fait.

a87 D'accord, les autres questions on a déjà répondu. Quel est votre rôle d'aide, vous avez déjà un petit peu répondu. Sur quoi est centré l'accompagnement ? Avez-vous un fil conducteur dans le déroulement, s'il y a des choses à revoir, est-ce que vous êtes centrée sur l'étudiant, le travail rendu ? Vous avez parlé de votre expérience, intuition à voir les choses ?

A87 Je ne sais pas, je vais voir si j'ai compris la question. Quand je demande à un étudiant de revenir me voir pour une analyse de pratique, déjà je le fais asseoir et je relis la situation c'est là que je lui dis, vous avez développé tel questionnement, est-ce que vous ne pensez pas qu'il y a pas autre chose plutôt qui serait plus pertinent que ce questionnement là ? Ça ne veut pas dire que le questionnement dont il parle est complètement à côté, mais souvent ce n'est pas le premier aussi et puis c'est pas toujours en lien non plus. On a, par exemple euh chez les premières années, c'est souvent l'analyse de pratique c'est la recette de cuisine comment poser un cathéter.

a88 Bien détaillée ?

A88 Voilà, bien détaillé. C'est là moi je pense, c'est d'abord l'étudiant, je relis et la situation et le questionnement.

a89 Et la situation et le questionnement ?

A89 Voilà, de tout manière la situation, c'est la situation, on peut pas trop au début ils disent pas exactement.

a90 Il y a des oublis ?

A90 Ou il y a des fois des choses, des détails superflus. Par exemple l'explication de la maladie du patient. Non, c'est un détail superflu, on sait qu'il est en cardiologie, il a telle pathologie, on va pas détailler la pathologie, ça ne sert à rien. Surtout si, en suivant le reste de la situation on s'aperçoit que ça n'a pas de rapport.

a91 Ca n'a pas d'un impact sur ?

A91 Si le fait de décrire la pathologie a un impact, alors d'accord. Et là on revoit avec l'étudiant, et puis j'essaye par des questions et puis lui, c'est normal aussi qu'il défende un peu son, ce qu'il a écrit…

a92 Son questionnement, quoi ? Il argumente du coup ?

A92 Oui il argumente, et comme je vous ai dit ça m'est déjà arrivé, comme je vous ai dit de voir d'un autre œil leur argumentation, à cause de la syntaxe on comprend pas tout à fait (*rire*) C'est en discutant, en fait c'est une discussion, je ne sais pas comment expliquer, l'accompagnement, je n'impose pas les choses, je ne dis pas c'est pas bon, faut refaire.

a93 Même si vous avez une idée de questions…

A93 Oui, des fois oui, je leur dis ça m'arrive de leur dire quand ça vient pas, vous croyiez pas que…

a94 Plus en suggérant ?

A94 Voilà, des fois c'est un petit peu trop, mais c'est parce qu'on attend tellement, que je m'aperçois de plus en plus qu'ils évoluent dans le temps, enfin…

a95 Dans la formation ?

A95 Ils arrivent à trouver le questionnement seuls, donc plus avant dans la formation.

a96 Est-ce qu'on peut dissocier la personne du travail écrit qu'elle rend ?

A96 Ben, non, c'est très subjectif. Là, on baigne vraiment dans la subjectivité : que ce soit l'étudiant par rapport à sa pratique, que ce soit moi, ma subjectivité à moi par rapport à comment je ressens la situation, mes expériences personnelles. C'est ce que je disais si on passait l'analyse de pratique que moi je valide, que je comprends d'une certaine façon, que j'estime correcte etc. à un autre formateur tout en, ça pourrait être une expérience à faire, vierge de tout commentaire du premier formateur, voir quel serait le commentaire, c'est pour ça qu'on baigne dans la subjectivité on peut pas dissocier l'étudiant et son travail. Enfin c'est mon opinion.

a97 Euh, qu'est-ce qui vous aide à réaliser ce travail, on en a parlé au début : un guide, un formateur ?

A97 Voilà, oui un guide, un formateur, j'ai regardé le référentiel mais je ne m'y suis pas vraiment fiée d'autant plus que je suis allée faire une formation et que je sais que le référentiel n'est pas un programme mais aussi un guide justement.

a98 D'accord. Avez-vous des freins pour réaliser cet accompagnement ? Ou qu'est-ce qui pourrait vous aider ?

A98 Des freins, pas du tout. Qu'est-ce qui pourrait m'aider ? Ben, peut-être qu'on en rediscute un petit peu plus entre tous les formateurs, voir un peu qu'est-ce qu'on a envie ? Qu'est-ce qu'on en attend ? On a déjà fait des petites réunions comme ça informelles. A l'heure actuelle, je suis pas malheureuse (*rire partagé).*

a99 Et bien merci, je crois que vous avez répondu à toutes mes questions. Pensez-vous à autre chose d'important que nous n'aurions pas abordée sur ce sujet des analyses de pratique ?

A99 Non.

a100 Et bien merci encore de votre disponibilité.

Annexe 5 : Tableau d'analyse de l'entretien avec A

Interactions	Unité de sens	propositions	Sous-thèmes
a1 Tout d'abord, je vous remercie du temps que vous avez accepté de consacrer à cet entretien et donc à mon travail de Master en Sciences de l'Education sur les analyses de pratique du portfolio. Avant de commencer, je tiens à rappeler que cet entretien sera exploité de façon anonyme et qu'à tout moment vous pouvez l'arrêter et/ou choisir de ne pas répondre à une question ou une autre. Pour en revenir à la raison de cet entretien, j'ai choisi de travailler sur l'accompagnement réalisé par les formateurs des analyses de pratique écrites du port folio. Ces entretiens devraient me permettre de mieux comprendre ce qu'on peut attendre de ce travail et comment est réalisé cet accompagnement des étudiants. Je prévois une demi-heure à peu près d'entretien. A1 d'accord			
a2 Est-ce que tout d'abord, vous pouvez vous présenter d'un point de vue professionnel ? Quel a été votre parcours ? A2 Je suis infirmière depuis 1982, j'ai eu un parcours assez j'allais dire chaotique, j'ai eu un parcours assez complet, j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits. J'ai vu plein de choses, voilà.	[…un parcours assez… chaotique…] [… un parcours assez complet…]	A2, 14-15 « … j'ai eu un parcours assez j'allais dire chaotique, j'ai eu un parcours assez complet, j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits... »	**L'expérience professionnelle :** de trente années
a3 D'accord, et depuis combien de temps exercez-vous la fonction de formateur ?	[…effectuer des analyses de pratique…]	A3, 18-19 « … et j'ai été amenée aussi à effectuer des analyses de pratique puisque	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par le formateur :**

A3 Et bien euh, en C.D.I. officiellement, ça fera un an le mois prochain. Mais j'ai donc pendant un an, j'étais en C.D.D., je faisais des remplacements et j'ai été amenée aussi à effectuer des analyses de pratique puisque je remplaçais un formateur, enfin un mi-temps de formateur, qui était en mi-temps thérapeutique.	[…je remplaçais un formateur…]	je remplaçais un formateur… »	Expérience d'accompagnement à l'analyse de pratique comme remplaçante
a4 D'accord, donc un certain temps à mi-temps et puis après un temps plein ? A4 Temps plein.			
a5 Temps plein depuis un an ? A5 Même avant puisque j'étais à temps plein pendant mon année de C.D.D. puisqu'il y a eu deux formateurs qui étaient à mi-temps. Donc cela m'a fait un temps plein.			
a6 D'accord. Avez-vous eu une formation spécifique à l'accompagnement des analyses de pratique ? A6 Alors non, ça s'est fait vraiment sur le tas.	[…sur le tas.]	A6, 28 « … ça s'est fait vraiment sur le tas ».	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par le formateur :** en situation
a7 D'accord. A partir des étudiants ou avec une de vos collègues ? A7 alors il a fallu, alors que j'étais encore en C.D.D. que je m'occupe des portfolios d'un groupe d'étudiants qui étaient suivis par une des personnes que je remplaçais, et je vois ça : analyse des pratiques, ça m'est enfin, je ne connaissais pas du tout**.** Donc j'ai été demander à une de mes collègues. Et je lui dis qu'est-ce que j'en attends, qu'est-ce que je dois faire ? Et là elle m'a expliqué assez succinctement en quoi ça consistait : le questionnement de l'étudiant éventuellement pas apporter de réponse, tiens, ça « pas apporter de réponse », m'est resté et voir si c'était bien en lien avec la situation présentée au départ etc. J'avoue que mes premières analyses de pratique, je pense pas avoir été extrêmement performante. Dans, disons, dans l'accompagnement de l'étudiant. Euh, maintenant avec l'expérience, d'abord entre temps j'ai	[…, je ne connaissais pas du tout…] [… demandé à une de mes collègues…] [… ; le questionnement de l'étudiant…] [… pas apporter de réponse…] [… maintenant avec l'expérience…] [… j'ai retrouvé… un guide…] [… et à l'instinct entre guillemets.]	A7, 31-40 « … et je vois ça : analyse des pratiques…, je ne connaissais pas du tout**.** Donc j'ai été demandée à une de mes collègues… elle m'a expliqué assez succinctement en quoi ça consistait ; le questionnement de l'étudiant éventuellement pas apporter de réponse, bien en lien avec la situation présentée au départ etc. […] maintenant avec l'expérience, d'abord entre temps j'ai retrouvé des guides, un guide […] et à l'instinct entre guillemets **».**	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par le formateur :** Par une collègue, par un guide écrit **L'analyse de pratique : un processus :** Un questionnement en lien avec une situation **La posture pédagogique :** Accompagnement pédagogique

retrouvé des guides, un guide qui m'a aidé, un pour exploiter les analyses de pratique et puis donc, et à l'instinct entre guillemets**.**			des étudiants : « A l'instinct »
a8 Oui, oui, A8 Et puis comme j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits différents, j'arrive bien à voir les situations. Donc j'aime bien qu'elles soient synthétiques.	[… j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits…] [… j'arrive bien à voir les situations…] [… qu'elles soient synthétiques].	A8, 42-43 « … comme j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits différents, j'arrive bien à voir les situations. Donc j'aime bien qu'elles soient synthétiques ».	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par le formateur :** Lien analyse de pratique et expérience professionnelle =capacité à se représenter les situations **L'analyse de pratique : un processus :** nécessite d'être synthétique dans la présentation
a9 Oui, A9 Et pour que la réflexion soit justement un peu plus développée. Donc là, je m'aperçois que, ben là, en ce moment par exemple je suis en train de voir avec les troisièmes années, par exemple je trouve qu'il y a eu beaucoup d'évolution et dans le bon sens	[… la réflexion soit justement un peu plus développée. [… beaucoup d'évolution…] [… et dans le bon sens…]	A9, 45-47 « … la réflexion soit justement un peu plus développée… avec les troisièmes années, par exemple je trouve qu'il y a eu beaucoup d'évolution et dans le bon sens ».	**L'analyse de pratique : un processus :** Développer une réflexion **La progressivité de l'accompagnement au cours de la formation :** Perceptible en troisième année
a10 Par rapport à ces étudiants là ou par rapport ? A10 Que j'avais par rapport à ces étudiants là et aussi par rapport à mon travail**,** j'ai l'impression, de mieux, par exemple quand je leur demande de recommencer une analyse de pratique ou de s'orienter vers un autre questionnement qu'ils ont dégagé de la situation, j'ai l'impression que je m'exprime mieux, qu'ils me comprennent mieux.	[… recommencer une analyse de pratique…] [… s'orienter vers un autre questionnement…] [… je m'exprime mieux…]	A10, 50-52 « … quand je leur demande de recommencer une analyse de pratique ou de s'orienter vers un autre questionnement qu'ils ont dégagé de la situation, j'ai l'impression que je m'exprime mieux, qu'ils me comprennent mieux. »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Refaire faire, orienter le questionnement des étudiants **L'apprentissage de l'analyse**

	[… qu'ils me comprennent mieux].		**de pratique par le formateur :** En en faisant
a11 D'accord, A11 Ils comprennent mieux la nécessité d'orienter leur questionnement.	[… nécessité d'orienter leur questionnement.]	A11, 54 « … Ils comprennent mieux la nécessité d'orienter leur questionnement ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Faire comprendre Orienter un questionnement
a12 De réajuster ? A12 Voilà, de réajuster d'une autre façon.	[… réajuster d'une autre façon]	A12, 56 « … de réajuster d'une autre façon ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Réajuster
a13 Et vous parliez d'un guide, c'est un livre ou un article ? A13 C'est un guide que j'ai trouvé dans les documents I.F.S.I. de l'institution.			
a14 D'accord, euh, est-ce que vous avez une façon de vous y préparer, une façon particulière ? A14 Pour rencontrer l'étudiant ?			
a15 Oui. A15 Alors quand ils me rendent leurs portfolios, donc j'étudie leurs analyses au crayon de papier je mets éventuellement des commentaires etc. Si c'est bien, c'est bien je ne vais pas revenir dessus, enfin si j'estime que c'est bien. C'est vrai que c'est très subjectif, il faut reconnaître.	[… j'étudie leurs analyses au crayon de papier...] [… je mets éventuellement des commentaires…] [… si j'estime que c'est bien…] [… c'est très subjectif…]	A15, 63-66 « … donc j'étudie leurs analyses au crayon de papier je mets éventuellement des commentaires etc. Si c'est bien, c'est bien je ne vais pas revenir dessus, enfin si j'estime que c'est bien. C'est vrai que c'est très subjectif, il faut reconnaître ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Par écrit **Les questions didactiques** Appréciation du travail d'analyse =subjectivité

a16 Oui. A16 Quand j'ai l'impression que l'étudiant a posé, s'est posé sur un sujet qui correspond tout à fait à la situation, qu'il a fait des liens avec ce qu'il a pu apprendre…	[… l'étudiant… s'est posé sur un sujet…] [… qui correspond à la situation…] [… qu'il a fait des liens avec ce qu'il a pu apprendre…]	A16, 68-69 « Quand j'ai l'impression que l'étudiant a posé, s'est posé sur un sujet qui correspond tout à fait à la situation, qu'il a fait des liens avec ce qu'il a pu apprendre… »	**L'analyse de pratique : un processus :** Questionnement en lien avec une situation Lien avec des apprentissages effectués antérieurement
a17 Oui, A17 Bon, ben, je ne vais pas revenir dessus parce que je convoque l'étudiant pour lui rendre son portfolio, je lui explique que j'ai apprécié son analyse de pratique, que je l'ai trouvée intéressante pour telles et telles raisons.	[… j'ai apprécié son analyse de pratique,…] [… je l'ai trouvé intéressante pour telles et telles raisons.]	A17, 72-73 « … j'ai apprécié son analyse de pratique, que je l'ai trouvée intéressante pour telles et telles raisons ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Appréciation du travail d'analyse Sur des critères
a18 D'accord, A18 Euh, lorsque j'estime, et c'est pareil, et c'est toujours aussi subjectif je trouve, que le questionnement n'a pas été assez approfondi ou alors le questionnement est tout à fait à côté de la plaque parce que d'après une situation. Récemment j'ai eu une étudiante, elle a sorti un questionnement mais complètement à côté.	[… le questionnement n'a pas été assez approfondi…] [… le questionnement est …]	A18, 75-77 « … le questionnement n'a pas été assez approfondi ou alors le questionnement est tout à fait à côté de la plaque parce que d'après une situation.	**L'analyse de pratique : un processus :** Pertinence et approfondissement du questionnement en lien avec la situation **L'analyse de pratique et l'analyse de situation :** d'une situation, existe un questionnement prioritaire
a1 9Qui n'avait pas de lien avec la situation ? Ou… A19 Ben, c'est-à-dire c'était pas le premier qui serait, je ne peux pas donner d'exemple ?	[… c'était pas le premier…]	A19, 80 « … c'est-à-dire c'était pas le premier… »	
a20 Non, enfin si, si vous voulez donner un exemple ? A20 Par exemple c'était une situation où elle expliquait dans un service surchargé des urgences, un patient avait été déclaré sorti, mais la famille le cherchait partout, parce qu'il n'était pas arrivé chez lui et en fait, il était resté aux urgences depuis des heures. Voilà, le problème, il était là. Et le questionnement qu'elle m'en	[… le problème, il était là…] [… le questionnement…] [… pour moi, ce n'était pas ça du tout…]	A20, 84-86 « … le problème, il était là… le questionnement qu'elle m'en sort c'est sur la surpopulation aux urgences. Ben là pour moi, ce n'était pas ça du tout. On a discuté… »	**L'analyse de pratique et l'analyse de situation :** Questionnement en lien avec la situation

sort c'est sur la surpopulation aux urgences. Ben là pour moi, ce n'était pas ça du tout. On a discuté et donc là je lui ai demandée de venir dans mon bureau.	[… On a discuté…]		**La posture pédagogique :** Par la discussion
a21 Oui A21 Et on a rediscuté, et après en discutant, parce que moi, je lui ai dit que pour moi c'était pas ça, mais j'ai essayé de lui faire amener, elle a trouvé que c'était, qu'il y avait eu, quand même qu'il y avait eu un couic au niveau de la transmission, au niveau des transmissions de […] la communication	[… on a rediscuté…] [… je lui ai dit que pour moi c'était pas ça…] [… en discutant…] [… faire amener, elle a trouvé…]	A21, 89-90 « … on a rediscuté, et après en discutant, parce que moi, je lui ai dit que pour moi c'était pas ça, mais j'ai essayé de lui faire amener, elle a trouvé… »	**La posture pédagogique :** Par la discussion, amener l'étudiant à trouver un autre éclairage Ne pas apporter de réponse
a22 D'accord. A22 de la communication inter équipe, etc. Et donc elle a réajusté comme ça. J'ai essayé de faire que ce soit elle qui y pense. Je m'exprime mal.	[… que ce soit elle qui y pense…]	A22, 94-95 « … J'ai essayé de faire que ce soit elle qui y pense… »	
a23 Qui réfléchit ? A23 Qui réfléchit et qui dégage le deuxième questionnement, c'est vrai que la surpopulation, c'est vrai en plus c'est dans toutes les urgences pratiquement. Mais dans le cas qu'elle m'avait présenté, c'était pas le premier questionnement que, ça interpellait pas de cette façon. Si elle avait vraiment voulu s'interroger sur la surpopulation aux urgences, il aurait fallu qu'elle prenne un autre type de situation, par exemple le fait que les gens soient obligés de demander le bassin dans le couloir.	[… qui réfléchit…] [… qui dégage le deuxième questionnement…] [… si elle avait vraiment voulu s'interroger sur…] [… il aurait fallu qu'elle prenne un autre type de situation…]	A23, 97-101 « … Qui réfléchit et qui dégage le deuxième questionnement… si elle avait vraiment voulu s'interroger sur la surpopulation aux urgences, il aurait fallu qu'elle prenne un autre type de situation… »	**L'analyse de pratique : un processus :** Réflexion de l'étudiant Lien entre le questionnement et le problème dans la situation
a24 Oui, d'accord A24 Enfin ce genre de chose, quoi.			
a25 D'accord, d'accord donc plutôt questionner, échanger pour	[… envisager un autre point de	A25, 107-115 « … envisager un autre point de vue… en discutant on s'aperçoit	**La posture pédagogique :**

amener l'étudiant à, voilà, envisager un autre point de vue ? A25 Oui, voilà envisager un autre point de vue. Ca je ne le fais pas depuis très longtemps, parce qu'au début je disais ce n'est pas ça, c'est ça. Et enfin de compte, c'est pas vrai, je n'ai pas non plus la science, j'ai pas le savoir universel (*rire partagé*). Donc je veux dire je pense en discutant on s'aperçoit que l'étudiant même parfois, a quelque chose derrière, il y a encore aussi un autre questionnement derrière, auquel je n'avais peut-être pas pensé. C'est pour ça que j'essaye de, de discuter quand une analyse de pratique me paraît pas ou des fois en discutant et, la manière dont il l'argumente parce que souvent ils ont des problèmes d'expression écrite, de syntaxe etc. Et peut-être comme ils l'ont exprimé par écrit je ne comprends pas bien.	vue…] [… en discutant…] [… on s'aperçoit que l'étudiant… a quelque chose derrière…] [… un autre questionnement derrière…] [… j'essaye… de discuter…] [… la manière dont il l'argumente…] [… des problèmes d'expression écrite…]	que l'étudiant même parfois, à quelque chose derrière, il y a encore aussi un autre questionnement derrière, auquel je n'avais peut-être pas pensé. C'est pour ça que j'essaye de, de discuter quand une analyse de pratique me paraît pas ou des fois en discutant et, la manière dont il l'argumente parce que souvent ils ont des problèmes d'expression écrite, de syntaxe etc. Et peut-être comme ils l'ont exprimé par écrit je ne comprends pas bien ».	Aider à ce que l'étudiant envisage un autre point de vue Recherche ce que l'étudiant a voulu dire, le faire expliciter **Les difficultés repérées** Syntaxe et français écrit
a26 C'est peut-être pas tout à fait ce qu'ils voulaient dire ? A26 Oui, c'est pas tout à fait ce qu'ils voulaient dire. Et quand on discute, et bien je m'aperçois, en fait quand on discute oui et bien (…) que ça rejoint ce que je pensais, je leur demande de réajuster au niveau syntaxique	[…quand on discute…] [… ça rejoint ce que je pensais…] [… je leur demande de réajuster au niveau syntaxique]	A26, 117-119 « … quand on discute oui et bien (…) que ça rejoint ce que je pensais, je leur demande de réajuster au niveau syntaxique ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Après accord sur le fond, critère de rédaction, le français écrit peut nécessiter que le travail soit refait
a27 Voilà au niveau de l'écrit. Voilà l'échange oral permet de clarifier… A27 Oui, j'ai l'impression d'avoir moi-même progressé parce qu'au début ça ne devait pas être ça, quand même.	[…d'avoir moi-même progressé…]	A27, 121 « … j'ai l'impression d'avoir moi-même progressé… »	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par le formateur :** En en faisant
a28 Par rapport au contexte, est-ce que le référentiel vous a aidé, orienté ? A28 Je ne m'en suis pas trop préoccupée, en fait, parce que comme au départ j'avais demandé comme ça à une collègue et puis après je me suis fiée un petit peu au guide, à mon instinct. Je sais qu'on doit	[…je l'ai regardé quand même le référentiel…] [… Tout ce qui est réflexivité, mise en lien…]	A28, 126-128 « … donc je l'ai regardé quand même le référentiel. Tout ce qui est réflexivité, mise en lien, etc. Mais c'est venu au fur et à mesure, c'est pas vraiment le référentiel… »	**L'analyse de pratique : un processus :** en lien avec la réflexivité **L'apprentissage de l'analyse**

développer, et ça fait partie […]. Donc je l'ai regardé quand même le référentiel. Tout ce qui est réflexivité, mise en lien, etc. Mais c'est venu au fur et à mesure, c'est pas vraiment le référentiel qui […]	[… c'est venu au fur et à mesure…] [… c'est pas vraiment le référentiel…]		**de pratique par le formateur :** Par un guide, avec « l'instinct »
a29 Qui vous a le plus aidé ? A29 Voilà qui m'a le plus aidé. C'est l'expérience, c'est à force d'en faire, d'en voir et puis aussi avec les différentes années, comment amenée progressivement l'étudiant de la première à la troisième année à ? A approfondir ses […]. Ca c'est très intéressant […] sa réflexion, oui.	[… C'est l'expérience…] [… c'est à force d'en faire…] [… d'en voir…] [… amené progressivement l'étudiant…] [… à approfondir… sa réflexion…]	A29, 130-132 « …. C'est l'expérience, c'est à force d'en faire, d'en voir… comment amené progressivement l'étudiant de la première à la troisième année à ? A approfondir ses […]. Ca c'est très intéressant […] sa réflexion, oui ! »	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par le formateur :** En en faisant **Les questions didactiques** Questionnement sur la progressivité, l'approfondissement du questionnement
a30 Oui de les voir progresser ? A30 Oui je le vois sur les troisièmes années que j'avais en deuxième année l'année dernière, et donc là**,** je suis contente parce que je vois des choses qui deviennent de plus en plus pertinentes, et ils ont de moins en moins besoin justement en fait de moi, et donc c'est ça le but : je trouve que c'est ça le but qu'ils aient plus besoin de moi	[… des choses qui deviennent de plus en plus pertinentes…] [… ils ont de moins en moins besoin… de moi…] [… c'est ça le but…]	A30, 135-137 « … que je vois des choses qui deviennent de plus en plus pertinentes, et ils ont de moins en moins besoin justement en fait de moi, et donc c'est ça le but… »	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** L'autonomie de l'étudiant dans sa réflexion
a31 D'accord, comment est réalisé dans votre institut cet accompagnement ? Donc c'est au retour de stage ? A31 Oui voilà, alors quand on fait l'exploitation de stage en commun, euh…			
a32 Oui ? A32 Le groupe d'étudiants dont je suis la référente, enfin il n'y a pas que moi, chacune a un groupe, donc on fait une exploitation à l'oral. A la fin, on récupère les portfolios dans lesquels il y a les analyses de pratique, les feuilles de stage etc. Et pour valider le	[… groupe d'étudiants dont je suis la référente…] [… noter des commentaires sur les analyses de pratique…]	A32, 142-147 « Le groupe d'étudiants dont je suis la référente… Et pour valider le stage, nous devons aussi noter des commentaires sur les analyses de pratique. Donc et moi, je commence d'abord par regarder le stage, enfin les commentaires	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Les étudiants accompagnés en

stage, nous devons aussi noter des commentaires sur les analyses de pratique. Donc et moi, je commence d'abord par regarder le stage, enfin les commentaires des professionnels etc. Après je m'attaque enfin je m'attaque (*rire partagé*), je regarde les analyses de pratique,	[… je commence… par… les commentaires des professionnels…] [… Après… je regarde les analyses de pratique]	des professionnels etc. Après… je regarde les analyses de pratique »	suivi pédagogique D'abord les commentaires des professionnels puis les analyses de pratique
a33 Où est-ce qu'ils étaient ? Et avoir une idée… A33 Avoir une idée, je regarde les analyses de pratique donc, au besoin je regarde si ça doit être réajusté au besoin. Après je range ça dans des pochettes, moi. Je suis très pochette. C'est-à-dire les feuilles de stage validées, les non validées, les analyses de pratique en cours.	[… Après je range ça dans des pochettes…]	A33, 149-150 « … je regarde les analyses de pratique donc, au besoin je regarde si ça doit être réajusté au besoin. Après je range ça dans des pochettes… »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Première lecture puis classement
a34 Les analyses de pratique à part, d'accord ? A34 si j'estime que l'analyse est correcte, répond aux critères qui sont pour moi une bonne analyse de pratique, donc je finis de remplir la feuille de stage comme on a à remplir, hein et je mets mes trois feuilles, ensemble de stage. Je remets l'analyse de pratique dans le portfolio et je redonne le portfolio à l'étudiant en faisant un petit commentaire sur son analyse. En général.	[… l'analyse est correcte…] [… commentaire sur son analyse…]	A34, 153-157 « … si j'estime que l'analyse est correcte… je redonne le portfolio à l'étudiant en faisant un petit commentaire sur son analyse. En général ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Si l'analyse est satisfaisante, commentaire succinct en rendant le portfolio
a35 D'accord, A35 Si l'analyse ne répond pas ou j'estime qu'il y a encore des choses à approfondir je mets un mot sur le petit tableau. J'ai la chance d'être dans un bureau seule, c'est plus pratique. Et j'aime bien qu'on soit à côté l'un de l'autre. C'est une manie.	[… Si l'analyse ne répond pas…] [… je mets un mot…] [… à côté l'un de l'autre…]	A35, 159-161 « … Si l'analyse ne répond pas ou j'estime qu'il y a encore des choses à approfondir je mets un mot sur le petit tableau… j'aime bien qu'on soit à côté l'un de l'autre… »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Rendez-vous et installation à côté, pas en face à face
a36 Pas en vis-à-vis, mais à côté ? A36 Non pas en vis-à-vis, je trouve que c'est plus pertinent par rapport aux analyses de pratique, je sais pas pourquoi.	[… Non pas en vis-à-vis…] [… par rapport aux analyses de pratique…]	A36, 163-164 « … pas en vis-à-vis, je trouve que c'est plus pertinent par rapport aux analyses de pratique… »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** et installation formateur étudiant en entretien

a37 Parce que là vous êtes dans l'accompagnement ? A37 C'est la proximité.	[… C'est la proximité]	A37, 166 « … C'est la proximité ».	**La posture pédagogique :** Proximité dans l'échange
a38 Et peut-être pas dans l'évaluation ? A38 Voilà, là on n'est pas dans l'évaluation, tout à fait.	[… pas dans l'évaluation…]	A38, 168 « …, là on n'est pas dans l'évaluation… »	Différent de l'évaluation
a39 D'accord. Comment vous définiriez, c'est quoi pour vous l'analyse de pratique ? A39 Alors l'analyse de pratique c'est une chose que moi, j'ai pas faite quand j'étais moi-même étudiante. Alors c'était très nouveau pour moi. Mais en fait je trouve ça extrêmement intéressant, parce que (…). Mais peut-être qu'on en faisait sans s'en rendre compte, comme la prose de monsieur Jourdain ?	[… on en faisait sans s'en rendre compte…]	A39, 171-173 « … c'était très nouveau pour moi…Mais peut-être qu'on en faisait sans s'en rendre compte, comme la prose de monsieur Jourdain ? »	**L'apprentissage de l'analyse de pratique pour le formateur :** Effectuer sans le savoir ?
a40 Oui, A40 Parce que ça nous permet de pointer du doigt des choses qui pourraient passer, pas inaperçues mais qu'on aurait tendance à laisser couler, des gens qui se posent pas de question. Mais le fait de se les poser par écrit ou même on peut le faire à l'oral, même si on peut pas y répondre, comme m'avait dit ma collègue, euh et bien, ça permet de reporter cette analyse sur une autre pratique qu'on reverra peut-être plus tard, de faire un lien avec une autre pratique et là peut-être trouver une solution, pourquoi pas ? Mais les analyses de pratique, comme je dis aux étudiants, c'est pas forcément sur des pratiques négatives.	[… pointer du doigt des choses…] [… le fait de se les poser par écrit ou même on peut le faire à l'oral…] […, ça permet de reporter cette analyse sur une autre pratique…] [… les analyses de pratique… pas… des pratiques négatives…]	A40, 175-181 « … ça nous permet de pointer du doigt des choses qui pourraient passer, pas inaperçues mais qu'on aurait tendance à laisser couler… le fait de se les poser par écrit ou même on peut le faire à l'oral, même si on peut pas y répondre… ça permet de reporter cette analyse sur une autre pratique… de faire un lien avec une autre pratique et là peut-être trouver une solution, pourquoi pas ? Mais les analyses de pratique, comme je dis aux étudiants, c'est pas forcément sur des pratiques négatives ».	**L'analyse de pratique : un processus :** Pointer des éléments d'une pratique Interroger à l'écrit ou à l'oral pour trouver une solution, c'est-à-dire poser un problème Situation choisie, dont l'étudiant peut aussi être satisfait
a41 Oui. A41 Ça peut être sur des pratiques positives et donc ça permet quand on a quelque chose qui marche, qui fonctionne dans une situation, le fait de l'avoir posée de telle et telle façon, ça permet aussi de pouvoir peut-être le remettre sur une autre situation qui est	[… quelque chose qui marche…] [… dans une situation…] […, le fait de l'avoir posé…] [… ça permet… de… le remettre sur	A41, 183-185 « … quand on a quelque chose qui marche, qui fonctionne dans une situation, le fait de l'avoir posée de telle et telle façon, ça permet aussi de pouvoir peut-être le remettre sur une autre situation… »	**L'analyse de pratique : un processus :** Conceptualisation de la pratique, transfert possible

peut-être pas tout à fait similaire mais qui a (…)	une autre situation…]		
a42 A des points communs ? A42 Des points communs. Et donc d'avoir réfléchi auparavant permettra au futur professionnel d'améliorer sa pratique, voilà, c'est ça. En fait, pour moi, c'est ça, le fait de l'analyser et de revenir en fait sur sa pratique professionnelle, l'analyser ça permet, c'est pour la suite, c'est pour continuer perpétuellement à améliorer les choses, à s'améliorer soi-même et je trouve que c'est extrêmement intéressant	[…d'améliorer sa pratique…] [… pour continuer perpétuellement à améliorer les choses, à s'améliorer soi-même…]	A42, 188-191 « … donc d'avoir réfléchi auparavant permettra au futur professionnel d'améliorer sa pratique… pour continuer perpétuellement à améliorer les choses, à s'améliorer soi-même… »	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** Améliorer sa pratique
a43 Euh, vous parliez tout à l'heure de critères, d'attentes un petit peu par rapport à l'écrit. Vous disiez tout à l'heure, ben il y a une pile où il va falloir que vous les voyiez A43 Oui,			
a44 Et puis une pile où c'est bon, il y a juste des petits commentaires à leur faire A44 Oui, à leur faire, pour leur dire que c'est bien, parce que c'est bien de leur dire que c'est pas bien enfin pas bien, d'abord je dis jamais c'est pas bien	[…je dis jamais c'est pas bien]	A44, 198 « …, d'abord je dis jamais c'est pas bien ».	**La posture pédagogique :** Ne jamais dire « c'est pas bien »
a45 Ah ? A45 Je dis jamais « C'est pas bien » je dis que, ben « est-ce qu'on pourrait pas voir autre chose ? »	[…voir autre chose ? ...]	A45, 200-201 « … je dis que, ben « est-ce qu'on pourrait pas voir autre chose ? »	**La posture pédagogique :** Incitation à voir autrement
a 46 les choses autrement ? D'accord ? A46 Les choses autrement je dis pas « c'est pas bien » parce que c'est trop négatif. Pour ceux qui sont biens, ben, je leur dis que c'est bien par contre (*rire).* Voilà.	[…Pour ceux qui sont biens…] [… je leur dis que c'est bien…]	A46, 203-204 « … Pour ceux qui sont biens, ben, je leur dis que c'est bien par contre… »	**La posture pédagogique :** Une pédagogie positive ; dire quand c'est bien
a47 Voilà,	[…là je leur dis…]	A47, 207-208 « … le questionnement est à côté ou n'est pas assez approfondi, alors là	**Les modalités de l'accompagnement**

A47 Ceux que je trouve pas pertinents, enfin disons à côté de la plaque un petit peu, ou le questionnement est à côté ou n'est pas assez approfondi, alors là je leur dis c'est pas assez approfondi ou est ce que vous auriez pas un autre questionnement **?**	[… c'est pas assez approfondi…] [… est ce que vous auriez pas un autre questionnement **?]**	je leur dis c'est pas assez approfondi ou est ce que vous auriez pas un autre questionnement **? »**	**pédagogique :** En posant les critères : approfondissement du questionnement En suscitant un autre questionnement
a48 Ouvrir sur des pistes ? A48 Voilà des pistes. En fait j'ai pas vraiment de critère, c'est peut-être un petit peu (*soupir*), j'aime pas dire ça, que ce soit à l'instinct, je ne vois que ça. Si une situation me parle, je vois c'est peut-être parce que j'ai trente ans d'expérience, ça aussi. Quand il y a une situation, je vois tout de suite un petit peu qu'est-ce qu'on pourra en tirer.	[… Si une situation me parle…] [… c'est peut-être parce que j'ai trente ans d'expérience…]	A48, 211-212 « … Si une situation me parle, je vois c'est peut-être parce que j'ai trente ans d'expérience… Quand il y a une situation, je vois tout de suite un petit peu qu'est-ce qu'on pourra en tirer. »	**La posture pédagogique :** En lien avec le cadre de référence du formateur : son expérience
a49 Oui. Qu'est-ce qu'elle interpelle ? A49 Pourquoi elle interpelle de façon négative. Souvent, les étudiants malheureusement, donnent des situations négatives mais, dans le positif, je leur ai déjà dit, on peut en prendre aussi. Donc je vois tout de suite là où ça pèche parce que […] mais […] quand j'avais leur âge, quand j'étais […]	[… je vois tout de suite là où ça pèche…] [… quand j'avais leur âge…]	A49, 217-218 « … je vois tout de suite là où ça pèche parce que (…) mais (…) quand j'avais leur âge, quand j'étais… »	**La posture pédagogique :** empathie
a50 En cours de formation ? A50 J'aurai jamais pu. Non, j'aurai pas pu. Alors, je sais pas si j'ai des critères, c'est […] je vous dis plutôt instinctif peut-être ? J'aime pas trop ce terme, parce que ça fait un peu, euh	[… plutôt instinctif…]	A50, 220-221 « …, je sais pas si j'ai des critères, c'est […] je vous dis plutôt instinctif peut-être ? ... »	**La posture pédagogique :** A l'instinct : implicite dans la façon de faire
a51 Ben intuitif peut-être ? A51 Oui peut-être intuitif mais,			
a52 Mais basé sur l'expérience professionnelle ?	[… C'est mon expérience…]	A52, 226-227 « … je pense que c'est ça.	**La posture pédagogique :**

A52 Voilà basé sur l'expérience professionnelle, voilà, je pense que c'est ça. C'est mon expérience qui fait.		C'est mon expérience qui fait… »	Basé sur l'expérience professionnelle
a53 On porte un autre regard sur les situations ? A53 Tout à fait, en tout cas pour moi dans mon cas. Parce que je pense pas qu'on puisse quantifier avec des critères ce genre d'exercice d'analyse de pratique. C'est-à-dire, si moi, je vois une analyse de pratique de l'un de mes étudiants même je la trouve très bien réussie, peut-être que vous, vous la trouveriez pas du tout réussie et vous trouveriez, voilà, vous trouveriez autre chose. C'est ça ce qui est un petit peu frustrant et en même temps**,** intéressant.	[… même je la trouve très bien réussie…] [… vous la trouveriez pas du tout réussie**...**] [… vous trouveriez autre chose...]	A53, 230-233 « …, je vois une analyse de pratique de l'un de mes étudiants même je la trouve très bien réussie, peut-être que vous, vous la trouveriez pas du tout réussie et vous trouveriez, voilà vous trouveriez autre chose… »	**La posture pédagogique :** Dépendant de chaque formateur dans l'appréciation, en lien avec son propre cadre de référence
a54 Et en même temps intéressant ? A54 Oui, parce que c'est frustrant. Parce qu'on se dit qu'on a loupé des trucs mais en même temps intéressant parce que justement on peut avoir des points de vue différents. Et moi mon rêve, on peut pas, c'est qu'on puisse se passer les analyses de pratique des étudiants, pour voir si toutes on aurait la même réaction.	[… on peut avoir des points de vue différents…] [… voir si toutes on aurait la même réaction.]	A54, 236-238 « … on peut avoir des points de vue différents… voir si toutes on aurait la même réaction. »	**Les questions didactiques** Accompagnement pédagogique Rêve et souci d'équité ?
a55 Oui, A55 Oui, d'un point de vue pratique c'est infaisable mais ça peut être […]			
a56 Oui, ça peut être une idée ? A56 Ça peut être une idée.			
a57 Pour progresser ou ? A57 Pour nous, pour progresser et/ou pour voir si on va dans la même direction. Parce que des fois on peut peut-être être complètement éloigné. Je ne pense pas, moi non plus, mais hein, on ne sait jamais, comme on n'a pas de choses quantifiables.	[… pour progresser et ou pour voir si on va dans la même direction…]	A57, 244 « … pour progresser et/ou pour voir si on va dans la même direction… »	**Les questions didactiques** Progression professionnelle et recherche d'une finalité envisagée par l'ensemble de l'équipe pédagogique

a58 Très précises ? A58 Moi, ce que j'appelle quantifiable, c'est qu'on peut mettre une note. On ne peut pas mettre une note sur une analyse de pratique, c'est pas possible enfin pour moi, je ne peux pas, je pourrais pas	[… mettre une note sur une analyse de pratique…] [… je ne peux pas…]	A58, 249-250 « … mettre une note sur une analyse de pratique, c'est pas possible enfin pour moi, je ne peux pas, je pourrais pas ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Pas quantifiable, qualitative
a59 C'est plus une appréciation ? A59 Oui, une appréciation, un critère de […] encore je reviens avec ce terme de critère qu'est pas bon. Mais une appréciation qu'est…			
a60 C'est qualitatif, du coup ? A60 Oui voilà, on peut pas quantifier, voilà.	[… on peut pas quantifier…]	A60, 255 « … on peut pas quantifier… »	
a61 D'accord. Est-ce que, par contre, vous avez des attentes pour les premières années pour la première analyse qui sont différentes pour les semestres suivants ? A61 Oui tout à fait ; j'en attends pas trop des premières années, ça c'est clair. Je veux essayer aussi un petit peu, j'attends pas trop ; ils ne vont pas faire une analyse parfaite dès le premier. Quoique j'en ai eu une qui a fait une très bonne analyse dès le premier stage.	[… des premières années...] [… j'attends pas trop…]	A61, 258-259 « … des premières années, ça c'est clair. Je veux essayer aussi un petit peu, j'attends pas trop… »	**La progressivité de l'accompagnement au cours de la formation :** Progression dans les analyses
a62 Une exception ? A62 Une exception. C'est normal qu'en première année on n'attend pas c'est là que, c'est justement l'accompagnement doit être le plus. Leur expliquer pourquoi, voilà, pas pour quoi, mais là c'est vraiment essayer, leur faire trouver eux-mêmes leur questionnement en leur posant des questions qui leur permettent de se poser des questions. Je sais pas si je suis très claire ?	[… qu'en première année…] [… l'accompagnement doit être le plus…] [… leur faire trouver eux-mêmes leur questionnement…] [… en leur posant des questions…] [… qui leur permettent de se poser des questions…]	A62, 262-265 « … qu'en première année on n'attend pas c'est là que, c'est justement l'accompagnement doit être le plus… leur faire trouver eux-mêmes leur questionnement en leur posant des questions qui leur permettent de se poser des questions… »	**La progressivité de l'accompagnement au cours de la formation :** Plus important en première année Par le questionnement qui suscite le questionnement

a63 Si, si. A63 Et donc en première année, on essaye de leur faire comprendre pourquoi aussi on demande cette réflexion, parce que c'est pas évident toujours pourquoi. Après quand ils sont en deuxième année, surtout en fin de deuxième année et en troisième année, j'estime que là quand même, ils doivent être déjà un peu plus aptes et d'ailleurs moi je le vois à peu près dans ceux que je suis, je trouve que dans l'ensemble c'est pas si mal que ça.	[…en première année…] [… on essaye de leur faire comprendre pourquoi…] [… on demande cette réflexion…]	A63, 268-271 « … en première année, on essaye de leur faire comprendre pourquoi aussi on demande cette réflexion… quand ils sont en deuxième année, surtout en fin de deuxième année et en troisième année, j'estime que là quand même, ils doivent être déjà un peu plus aptes… »	**La progressivité de l'accompagnement au cours de la formation :** En première année : communiquer le sens de ce travail aux étudiants
a64 Ouai, ouai, en fin de deuxième année ? A64 Dès la fin de deuxième année. En début, c'est encore un petit peu difficile. Alors sauf ceux que vraiment, enfin j'en ai une, c'est un cas, on a beau dire, elle repart toujours pareil.			
a65 Toujours pareil ? A65 C'est-à-dire que, euh, c'est une personne, une jeune femme qui me présente une analyse de pratique qui est pas, (*soupir*) qui est à côté. Par rapport à la situation, le questionnement est inadapté, donc je la convoque une fois. Je lui dis voilà que **le** questionnement est inadapté pour moi, parce que (…) et puis alors, j'essaye de l'orienter mais c'est très difficile. Une fois que j'ai réussi, enfin que je crois avoir réussi à l'orienter**,** je lui demande de refaire. Elle me ramène la même chose à peu de chose près.	[…une analyse de pratique… qui est à côté…] [… par rapport à la situation…] [… le questionnement est inadapté…] [… j'essaye de l'orienter…] [… c'est très difficile…]	A65, 277-282 « … une analyse de pratique qui est pas, (soupir) qui est à côté. Par rapport à la situation, le questionnement est inadapté…. j'essaye de l'orienter mais c'est très difficile… Elle me ramène la même chose à peu de chose près. »	**La posture pédagogique :** Orientation du questionnement et choix, compréhension de l'étudiant **La posture pédagogique :** Action du formateur et décision d'action ou non de l'étudiant, capacité de l'étudiant à changer ?
a66 Elle n'a pas modifié ? A66 Très peu. Modifié peut-être quelques mots, mais en fin de compte, elle s'est requestionnée sur la même chose. Je l'ai repris encore, je lui ai redit, elle m'a ramenée la même chose. J'ai arrêté.	[…Je l'ai repris encore…] [… je lui ai redit…] [… elle m'a ramenée la même chose…] [… j'ai arrêté]	A66, 285-286 « … Je l'ai repris encore, je lui ai redit, elle m'a ramenée la même chose. J'ai arrêté ».	
a67 Oui,	[…des personnes qui pensent avoir raison et qui ne veulent pas écouter le	A67, 288-291 « … des personnes qui pensent avoir raison et qui ne veulent pas	

A67 Je crois que là c'est pas la peine, je pense qu'il y a des personnes qui pensent avoir raison et qui ne veulent pas écouter le formateur. On va pas non plus. Bon, nos étudiants, on est sensé, ils sont sensés être le plus autonomisés etc. Alors s'ils choisissent de zapper l'accompagnement du formateur, c'est leur choix, mais c'est un petit peu dommage, même beaucoup, parce que d'abord nous, on développe une certaine énergie…	formateur. [… étudiants… le plus autonomisés…] [… leur choix…]	écouter le formateur…. nos étudiants, on est sensé, ils sont sensés être le plus autonomisés… Alors s'ils choisissent de zapper l'accompagnement du formateur, c'est leur choix… »	**La posture pédagogique :** Action du formateur et choix de l'étudiant
a68 Oui, A68 Donc (*rire)* pour ces personnes là, c'est perdu**.**	[…c'est perdu**…]**	A68, 294 « … pour ces personnes là, c'est perdu ».	**La posture pédagogique :** Limite et respect du choix de l'étudiant
a69 Euh, que pensez-vous des items du portfolio relatifs (…) sur la feuille des analyses ? A69 Alors oui, c'est peut-être pas toujours adapté ce qui est écrit. Alors, si je me rappelle bien : situation, observation, étonnement, difficultés, points à approfondir.	[…peut-être pas toujours adapté ce qui est écrit…]	A69, 296 « …, c'est peut-être pas toujours adapté ce qui est écrit… »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite** Vocabulaire employé dans l'énoncé des items
a70 Et autonomie A70 Ah oui, alors, observation étonnement alors oui, c'est pas mal. Difficultés alors c'est ça, ce terme de difficultés fait qu'ils choisissent toujours des situations un peu (…)	[…ce terme de difficultés…] [… ils choisissent toujours des situations…]	A70, 300 « … ce terme de difficultés fait qu'ils choisissent toujours des situations… »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite** Impact des mots sur le choix d'une situation
a71 Négatives pour eux ? A71 Négatives voilà. Peut être que difficultés […]. Points à approfondir seraient peut-être plus,	[…difficultés…] [… Points à approfondir serait peut-être plus…]	A71, 302 « … que difficultés… Points à approfondir seraient peut-être plus… »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite** Impact des mots sur le choix de

a72 Suffisant ? A72 Parce que ça permettrait d'avoir des analyses de pratique dans le positif parce que comme je dis, des fois, c'est déprimant à force de (*rire)*, non c'est pas déprimant…	[… des analyses de pratique dans le positif…]	A72, 305 « … ça permettrait d'avoir des analyses de pratique dans le positif… »	la situation et le développement de l'analyse
a73 Pour eux ou pour vous ? (*rire décalé*) A73 Non, mais pour tout le monde non mais je veux dire c'est pas si mal que ça. Bon, Il y a des disfonctionnements un petit peu partout ça c'est clair. Mais il y a quand même des choses biens, donc c'est intéressant. Et là, c'est que de cette année en troisième année, où j'ai eu quand même des analyses de pratique positives. Et ça j'en suis contente et je vais le souligner aux étudiants en question. Mais donc ce terme de difficultés, j'aime pas trop. Après points à approfondir, il y a ?	[…ce terme de difficultés…] [… j'aime pas trop… Après points à approfondir…]	A73, 312-313 « … ce terme de difficultés, j'aime pas trop. Après points à approfondir… »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite** Désaccord avec le choix des termes du portfolio
a74 Autonomie. A74 Voilà, vous sentez-vous autonome ? Alors c'est pareil parce qu'on peut répondre que par oui ou par non, or des fois c'est (…)	[…autonome ? **...**] [… répondre que par oui ou par non…]	A74, 315-316 « … vous sentez-vous autonome ? Alors c'est pareil parce qu'on peut répondre que par oui ou par non… »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite** Désaccord avec le choix des termes du portfolio, la place impartie sur le support et l'impact sur le remplissage par l'étudiant, comme dans « autonomie »
a75 C'est gris ? A75 Voilà c'est ni oui, ni non, c'est pas facile à répondre pour l'étudiant et ça je les comprends, je le comprends parce que jamais la même situation est vraiment reproductible. Il faut qu'il y ait possibilité de […]. D'abord il y a pas beaucoup de place pour s'exprimer sur ce critère. Donc je pense qu'il y aurait un peu plus de place il pourrait exprimer le fait de dire « voilà, peut-être que je me sentirai autonome dans tel ou tel [**...**] mais, mais peut-être pas avant un certain nombre d'années, parce que (…) nia nia »enfin je ne sais pas, donc ça manque aussi (…)	[…c'est pas facile…] [… jamais la même situation…] [… pas beaucoup de place…] [… pour s'exprimer sur ce critère…]	A75, 318-321 « … c'est pas facile à répondre pour l'étudiant… parce que jamais la même situation est vraiment reproductible… d'abord il y a pas beaucoup de place pour s'exprimer sur ce critère… ».	

a76 Elargir le propos ? A76 Voilà le propos de l'autonomie est peut-être un peu plus à élargir.	[… l'autonomie…] [… à élargir…]	A76, 326 « … l'autonomie est peut-être un peu plus à élargir ».	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite** Concernant « l'autonomie » mettre en perspective, expliciter
a77 Et la mise en perspective, finalement ? A77 Voilà !			
a78 Vous disiez c'est pour améliorer sa pratique ? C'est pas forcément demain ? A78 Non, mais ça peut être même dans dix ans. Parce que dans dix ans, il peut très bien retrouver une situation peut-être pas similaire, mais qui présente des points communs, et se remémorer peut-être ben voilà dans cette situation peut-être qu'on pourrait... Je pense que c'est des choses qui sont pas perdus ; de leur avoir fait réfléchir à tout ça. Mais ce terme de difficultés, s'il avait quelque chose à enlever ce serait ça.	[… des choses qui sont pas perdus…] [… réfléchir à tout ça…] [… ce terme de difficultés…] [… à enlever…]	A78, 333-334 « … des choses qui sont pas perdus ; de leur avoir fait réfléchir à tout ça. Mais ce terme de difficultés, s'il avait quelque chose à enlever ce serait ça ».	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite** Désaccord avec le choix des termes du portfolio : enlever le terme de difficulté Pour une pédagogie positive
a79 Oui. Avez-vous, euh, un support de traçabilité de la progression de l'étudiant ? A79 Alors actuellement non, mais j'y pense fortement. On n'en a pas en fait. On pourrait regarder sur Winhebdo®, enfin sur le logiciel. Mais moi, je, il y a des choses que j'arrive pas bien à comprendre. Moi j'aimerai bien qu'on ait, oui on a le suivi pédagogique, c'est sûr, on a un suivi pédagogique régulier. Mais c'est pareil c'est très enfermant, parce que c'est des questions très précises. C'est très enfermant. J'aimerai bien quelque chose d'un peu plus, d'un peu moins codifié pour que moi, je puisse par la discussion avec l'étudiant euh…	[… suivi pédagogique régulier…] [… très enfermant…] [… questions très précises…] [… la discussion avec l'étudiant…]	A79, 338-341 « … on a le suivi pédagogique, c'est sûr, on a un suivi pédagogique régulier. Mais c'est pareil c'est très enfermant, parce que c'est des questions très précises… bien quelque chose d'un peu plus, d'un peu moins codifié pour que moi, je puisse par la discussion avec l'étudiant… »	**Les questions didactiques** Traçabilité de celui-ci, de la discussion
a80 C'est ça ce que vous traceriez, si vous aviez la possibilité de tracer ? a80 Oui			

a81 Ce serait plus l'échange ? A81 Ce serait plus dans un échange. Je sais bien qu'il faut toujours cadrer un petit peu, mais donc par rapport aux analyses de pratique, en fait, je me fis à ce que j'ai marqué, ce que j'ai noté les fois précédentes.	[… ce que j'ai marqué…]	A81, 346 « … par rapport aux analyses de pratique, en fait, je me fis à ce que j'ai marqué… »	**Les questions didactiques** Traçabilité de l'accompagnement, de ce que le formateur a noté du travail écrit présenté
a82 Sur la feuille de synthèse de stage ? A82 Oui, et puis moi j'essaye de le garder. Des fois, au début, ben, je gardais mes commentaires et puis là j'ai pas eu le temps de tout faire j'aimerai bien qu'on puisse garder les commentaires, voire même les analyses, en fait, mais je sais pas encore comment faire (…).	[… garder les commentaires…] [… je sais pas… comment faire…].	A82, 350-351 « … faire j'aimerai bien qu'on puisse garder les commentaires, voire même les analyses, en fait, mais je sais pas encore comment faire (…).	Interrogation sur la meilleure chose à faire en termes de traçabilité
a83 Parce que sur la feuille de synthèse de stage, c'est vos commentaires ou c'est plutôt l'évaluation ? A83 Non, alors sur la feuille de synthèse de stage je ne mets pas des commentaires extrêmement précis.	[… sur la feuille de synthèse de stage…] [… je ne mets pas des commentaires extrêmement précis]	A83, 354-355 « … sur la feuille de synthèse de stage je ne mets pas des commentaires extrêmement précis ».	**Les questions didactiques** Traçabilité des analyses de pratique sur la fiche synthèse de stage
a84 D'accord, A84 C'était ce qu'on m'avait dit au départ, alors j'ai continué euh je mets, lorsque les analyses sont pertinentes, je mets : « les analyses de pratique de X sont pertinentes en regard de la situation présentée et du service dans lequel il était ». Voilà c'est tout ce que je mets et donc en fait, c'est au fur et mesure que je les vois les étudiants... mais c'est vrai que ça me manque ce suivi, en fait cette progression. Je m'aperçois qu'ils ont progressé par exemple entre la deuxième et la troisième année, là	[… les analyses de pratique…] [… pertinentes en regard de la situation…]	A84, 358-359 « … les analyses de pratique de X sont pertinentes en regard de la situation présentée et du service dans lequel il était… »	**L'analyse de pratique : un processus :** Critère : cohérence du questionnement avec la situation
a85 Parce que vous vous en rappelez à peu près ?			

A85 Oui, puis, je me rappelle avoir eu beaucoup de personnes à revoir et là j'en ai pas beaucoup, etc. Mais j'aimerai bien qu'il y ait quelque chose de concret. Et je pense qu'il doit y avoir quelque chose dans Winifsi® où on peut mettre des commentaires, mais j'ai pas des endroits, mais je ne sais pas bien le manipuler. (*rire*)			
a86 Mais ça pourrait être un outil, pourquoi pas un support où on pourrait tracer comme le suivi pédagogique sur d'autres thèmes aussi ? A86 Oui, tout à fait			
a87 D'accord, les autres questions vous avez déjà répondu. Quel est votre rôle d'aide, vous avez déjà un petit peu répondu. Sur quoi est centré l'accompagnement. Avez-vous un fil conducteur dans le déroulement, s'il y a des choses à revoir, est-ce que vous êtes centrée sur l'étudiant, le travail rendu ? Vous avez parlé de votre expérience, intuition à voir les choses ? A87 Je ne sais pas, je vais voir si j'ai compris la question. Quand je demande à un étudiant de revenir me voir pour une analyse de pratique, déjà je le fais asseoir et je relis la situation, c'est là que je lui dis « vous avez développé tel questionnement, est-ce que vous ne pensez pas qu'il y a pas autre chose plutôt qui serait plus pertinent que ce questionnement là ? » Ça ne veut pas dire que le questionnement dont il parle est complètement à côté, mais souvent ce n'est pas le premier aussi, et puis c'est pas toujours en lien non plus. On a, par exemple euh chez les premières années, c'est souvent l'analyse de pratique, c'est la recette de cuisine comment poser un cathéter.	[…je relis la situation…] [… autre chose plutôt qui serait plus pertinent…] [… pas toujours en lien…] [… la recette de cuisine…]	A87, 377-382 « … je relis la situation, c'est là que je lui dis « vous avez développé tel questionnement, est-ce que vous ne pensez pas qu'il y a pas autre chose plutôt qui serait plus pertinent que ce questionnement là ? »… c'est pas toujours en lien non plus. On a, par exemple euh chez les premières années, c'est souvent l'analyse de pratique, c'est la recette de cuisine… »	**Ce que n'est pas l'analyse de pratique :** une fiche mode d'emploi
a88 Bien détaillée, A88 Voilà, bien détaillée, c'est là, moi je pense, c'est d'abord l'étudiant, en fait je relis et la situation et le questionnement […]	[…je relis et la situation et le questionnement	A88, 385-386 « … je relis et la situation et le questionnement… »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Lecture dans un premier temps avec l'étudiant de sa situation et

			de ses questions
a89 Et la situation et le questionnement ? A89 Voilà, de tout manière la situation, c'est la situation, on peut pas trop au début ils disent pas exactement,			
a90 Il y a des oublis ? A90 Ou il y a des fois des choses, des détails superflus. Par exemple l'explication de la maladie du patient. Non, c'est un détail superflu, on sait qu'il est en cardiologie, il a telle pathologie, on va pas détailler la pathologie, ça ne sert à rien. Surtout si, en suivant le reste de la situation on s'aperçoit que ça n'a pas de rapport	[… des détails superflus…] [… ça n'a pas de rapport.]	A90, 391-394 « … il y a des fois des choses, des détails superflus. Ca ne sert à rien. Surtout si, en suivant le reste de la situation on s'aperçoit que ça n'a pas de rapport ».	**L'analyse de pratique : un processus :** Synthétique, pertinence des éléments de la situation ou/et recherchés
a91 Ca n'a pas d'un impact sur ? A91 Si le fait de décrire la pathologie a un impact, alors d'accord. Et là, on revoit avec l'étudiant, et puis j'essaye par des questions et puis lui, c'est normal aussi qu'il défende un peu son, ce qu'il a écrit.	[…par des questions…] [… qu'il défende un peu son, ce qu'il a écrit].	A91, 397-398 « … puis j'essaye par des questions et puis lui, c'est normal aussi qu'il défende un peu son, ce qu'il a écrit ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** Par des questions Argumentation de l'étudiant
a9 2Son questionnement, quoi ? Il argumente du coup ? A92 Oui il argumente, et comme je vous ai dit ça m'est déjà arrivé, comme je vous ai dit de voir d'un autre œil leur argumentation, à cause de la syntaxe, on comprend pas tout à fait *(rire)* c'est en discutant, en fait c'est une discussion, je ne sais pas comment expliquer, l'accompagnement, je n'impose pas les choses, je ne dis pas c'est pas bon, faut refaire.	[…c'est en discutant…] [… c'est une discussion…] [… l'accompagnement, je n'impose pas les choses…] [… je ne dis pas c'est pas bon…]	A92, 402-403 « … c'est en discutant, en fait c'est une discussion, je ne sais pas comment expliquer, l'accompagnement, je n'impose pas les choses, je ne dis pas c'est pas bon, faut refaire ».	**La posture pédagogique :** Une discussion Une pédagogie positive Une conception de l'étudiant comme capable de…
a93 Même si vous avez une idée de questions ? A93 Oui, des fois oui, je leur dit, ça m'arrive de leur dire quand ça vient pas, « vous croyiez pas que ? »			

a94 Plus en suggérant ? A94 Voilà, des fois c'est un petit peu trop, mais c'est parce qu'on attend tellement, que je m'aperçois de plus en plus qu'ils évoluent dans le temps, enfin…	[… qu'ils évoluent dans le temps…]	A94, 408-409 « … je m'aperçois de plus en plus qu'ils évoluent dans le temps… »	**L'analyse de pratique : un processus :** Nécessite du temps, évolution sur les trois années
a95 Dans la formation ? A95 Ils arrivent à trouver le questionnement seuls, donc plus avant dans la formation.	[… trouver le questionnement seuls…]	A95, 411 « Ils arrivent à trouver le questionnement seuls, donc plus avant dans la formation ».	Pour développer un questionnement
a96 Est-ce qu'on peut dissocier la personne, du travail écrit qu'elle rend ? A96 Ben, non, c'est très subjectif. Là, on baigne vraiment dans la subjectivité : que ce soit l'étudiant par rapport à sa pratique, que ce soit moi, ma subjectivité à moi par rapport à comment je ressens la situation, mes expériences personnelles. C'est ce que je disais si on passait l'analyse de pratique que moi je valide, que je comprends d'une certaine façon, que j'estime correcte etc. à un autre formateur tout en, ça pourrait être une expérience à faire ? vierge de tout commentaire du premier formateur, voir quel serait le commentaire, c'est pour ça qu'on baigne la subjectivité, on peut pas dissocier l'étudiant et son travail. Enfin c'est mon opinion.	[… la subjectivité…] [… l'étudiant par rapport à sa pratique…] [… subjectivité à moi par rapport à comment je ressens la situation…] [… mes expériences personnelles. [… on peut pas dissocier l'étudiant et son travail…]	A96, 413-419 « … la subjectivité : que ce soit l'étudiant par rapport à sa pratique, que ce soit moi, ma subjectivité à moi par rapport à comment je ressens la situation, mes expériences personnelles. C'est ce que je disais si on passait l'analyse de pratique que moi je valide, que je comprends d'une certaine façon, que j'estime correcte etc. à un autre formateur… on peut pas dissocier l'étudiant et son travail… »	**L'analyse de pratique : un processus :** Subjectivité de l'étudiant Subjectivité du formateur
a97 Euh, qu'est-ce qui vous aide à réaliser ce travail, on en a parlé au début : un guide, un formateur ? A97 Voilà, oui un guide, un formateur, j'ai regardé le référentiel mais je ne m'y suis pas vraiment fiée d'autant plus que je suis allée faire une formation et que je sais que le référentiel n'est pas un programme mais aussi un guide justement.			
a98 D'accord. Avez-vous des freins pour réaliser cet accompagnement ? Ou qu'est-ce qui pourrait vous aider ? A98 Des freins, pas du tout. Qu'est-ce qui pourrait m'aider ? Ben, peut-être qu'on en rediscute un petit peu plus entre tous les	[… qu'on en rediscute…] [… entre tous les formateurs…]	A98, 428-430 « … qu'on en rediscute un petit peu plus entre tous les formateurs, voir un peu qu'est-ce qu'on a envie ? Qu'est-ce qu'on en attend ? ... »	**Les questions didactiques** Accord sur les modalités ? les attentes de l'équipe

formateurs, voir un peu qu'est-ce qu'on a envie ? Qu'est-ce qu'on en attend ? On a déjà fait des petites réunions comme ça, informelles. A l'heure actuelle, je suis pas malheureuse (*rire partagé)*.	[… qu'est-ce qu'on a envie ? ...] [Qu'est-ce qu'on en attend ?]		pédagogique
a99 Et bien merci, je crois que vous avez répondu à toutes mes questions. Pensez-vous à autre chose d'important que nous n'aurions pas abordée sur ce sujet des analyses de pratique ? A99 Non.			
a100 Et bien merci encore de votre disponibilité.			

Annexe 6 : Retranscription de l'entretien avec C

c1 Merci tout d'abord, je te remercie du temps que tu as accepté de consacrer à cet entretien et donc à mon travail de Master en Sciences de l'Education sur les analyses de pratique du portfolio. Avant de commencer, je tiens à rappeler que cet entretien sera exploité de façon anonyme et qu'à tout moment tu peux l'arrêter et/ou choisir de ne pas répondre à une question ou une autre.
Pour en revenir très précisément à la raison de cet entretien, j'ai choisi de travailler sur l'accompagnement réalisé par les formateurs des analyses de pratique écrites du portfolio. Ces entretiens devraient me permettre de mieux comprendre ce qu'on peut attendre de ce travail et comment est réalisé cet accompagnement des étudiants. Cela devrait prendre une demi-heure j'espère ou un tout petit peu plus. Est-ce que dans un premier temps tu peux te présenter ? Ton parcours, des points clés brièvement
C1 Moi, j'exerce le métier de formateur depuis pratiquement trois ans. J'ai fait l'école de cadre juste avant et, euh, ce sujet me parle d'autant plus que moi, j'ai suivi la formation cadre avec une formation, un module de démarche réflexive. Donc, quand on me parle d'analyse de pratique, je fais vite le parallèle entre cette démarche réflexive que j'ai abordé en école de cadres, et l'analyse de pratique que l'on peut, comment dire, que l'on demande aux étudiants d'écrire ou même de parler en situation ou en groupe, en groupe de référence. Donc et puis avant, j'ai exercé le métier d'infirmière à l'hôpital et à domicile pendant, euh, vingt ans.
c2 D'accord. Est-ce que tu as eu une formation spécifique à l'accompagnement des analyses de pratique ?
C2 Non, c'est ce que…
c3 Dans ta formation de cadre, finalement ?
C3 Voilà, dans ma formation de cadre. Je pense que ça m'a beaucoup aidée dans le sens du retour sur expérience.
c4 Oui,
C4 Et d'apprendre de l'expérience. Chose que j'avais du mal à saisir en début de formation cadre et après cela me semblait complètement évident pour apprendre et faire bouger nos représentations.
c5 Tu veux dire que tu ne le faisais pas avant ? Ou tu le faisais sans l'avoir bien compris, bien saisi ?
C5En fait, je ne mettais pas de mots dessus.
c6 D'accord.
C6 En fait je le faisais comme beaucoup de personnes sûrement mais sans mettre de mots dessus. Et ce qui me semble très important c'est que, maintenant d'ailleurs, et je le dis souvent aux étudiants, c'est que si j'avais fait de l'analyse réflexive ou de l'analyse de pratique comme ils font maintenant je pense que j'aurais eu moins souffert, entre guillemets, moins appréhendé certaines situations professionnelles, euh si j'avais pu les parler, après.
c7 Oui.
C7 Parce que pour moi, je les assimile beaucoup aussi avec, après retour sur l'expérience parler des choses qu'on a vécu, pouvoir parler d'expérience.
c8 D'accord donc là c'est plus des situations vécues difficiles émotionnellement ou implicantes ou... ?
C8 Oui, mais pas forcément. Même pour monter en compétences, je trouve que c'est intéressant aussi, de pouvoir verbaliser, exprimer par écrit. Enfin parce que moi dans ma formation infirmière, on vivait des choses et point barre. On vivait les choses parce que tu devais les vivre comme ça, mais on n'expliquait pas. Tiens le décalage entre la théorie et la

pratique on disait, on était plutôt sur un mode applicatif. On apprend ça à l'IFSI et on reproduit ça en stage et, euh s'il y a un décalage, et bien le décalage on n'avait pas franchement de marge de manœuvre, de pensée différemment que ce qu'on avait appris à l'I.F.S.I.

c9 D'accord.

C9 Je sais pas si je réponds à ta question ?

c10 Si, si, enfin je ne sais pas si c'est en lien tout à fait avec la question mais je comprends ce que. On n'avait pas cette ouverture d'esprit, ce raisonnement ?

C10 Et puis on n'avait pas cet espace ! Moi je pense que le fait que l'étudiant écrive deux situations etc. On lui laisse le champ d'expression par rapport à un vécu ou une situation qu'on a envie d'étudier mais c'est lui qui va la choisir, c'est lui qui va décider s'il a envie d'en parler. Et je trouve que c'est ça qu'est intéressant. C'est que ça vient de lui et que c'est pas euh, comment dire, on lui impose cet exercice mais c'est lui qui va choisir la situation qu'il a envie de parler, qu'il a envie d'écrire.

c11 Et qui va l'exploiter ?

C11 Qui va l'exploiter aussi. Je ne sais pas si je réponds bien à ta question ?

c12 Si alors, justement on va en venir, quelle serait ta définition de l'analyse de pratique ?

C12 Alors, définition de l'analyse de pratique…

c13 Parce que tu as parlé tout à l'heure de démarche réflexive ou de distingo entre les deux ou de…

C13 Oui, euh pour moi en tout les cas, on va peut-être parler de notion, parce qu'une définition comme ça c'est un peu ardu, peut-être.

c14 Oui.

C14 En tous les cas, fatalement, il y a un retour sur expérience. En tous les cas une conscientisation d'un évènement, d'une situation, d'une pratique de soins qui peut questionner un étudiant, mais il va y avoir cette, ce temps, cet espace de réflexion, de questionnement, d'interrogation où il va poser ses doutes, euh, peut-être même sa surprise, comme c'est noté dans le portfolio. En fait l'analyse de pratique il va pouvoir se questionner, remettre des éléments, des petits bouts d'éléments, euh, dans un, s'expliquer mieux un petit peu ou comprendre mieux ce qui s'est passé dans une situation ou mieux comprendre une situation de soins qu'il n'avait pas du tout comprise ou pour laquelle il avait besoin de faire la lueur dessus, quoi…

c15 D'accord, oui, il l'a quand même retenu initialement quand il l'a vécu ou juste après, et après c'est tout ce travail de questionnement, essentiellement un questionnement sur une situation vécue ?

C15 Un questionnement recherche après bien sûr. Parce que s'il se questionne du coup on voit bien qu'il a besoin, et c'est tout le travail du formateur, je pense après, c'est d'aller plus loin, pour ne pas en rester là. Parce que justement comme c'est son questionnement et bien comme c'est celui-là qui a de l'intérêt pour lui, je pense que tout le produit de sa réflexion et ou le produit après de la recherche que cela peut amener à lui faire […] va le faire progresser dans sa réflexion, euh, va le faire grandir pour moi.

c16 Oui,

C16 Il va prendre du recul, par rapport à ce qu'il a vécu et, euh je trouve que c'est que du bénéfice pour des étudiants en formation initiale

c17 D'accord, cela a vraiment toute sa place en formation initiale ?

C17 Ha oui, oui, parce que pour moi, c'est apprendre à prendre du recul, à se distancer des évènements par cet exercice là. Et je pense que la vertu de l'écriture c'est ça aussi. Je pense que c'est difficile pour les étudiants mais le fait qu'ils l'écrivent, pose les choses.

c18 Oui, est-ce que tu as une façon spécifique de te préparer à… ou peut-être on pourrait commencer autrement ? Comment ça se pratique chez vous l'accompagnement des étudiants de ce travail écrit ? Est-ce qu'il y a un temps formalisé quand ils reviennent de stage ?

C18 Alors, on leur demande quand ils reviennent de stage, d'avoir donc écrit ces travaux d'analyse mais sur papier libre. On ne leur demande pas d'écrire directement sur la feuille de portfolio parce que c'est un exercice difficile pour les étudiants.

c19 Oui.

C19 Rien que déjà la production écrite, on se rend compte que pour eux, y en a pour qui ça ne pose pas de problème. Mais enfin moi dans mes deux groupes de référence, si je les prends, majoritairement ils ont du mal à produire un écrit et à voir le sens un peu de ce travail là justement. Et les enchaînements donc qui peuvent paraître clairs à un formateur parce qu'on part d'une situation, on se questionne, pourquoi on l'a retenu ? Euh qu'est-ce qui pourrait faire que je comprenne davantage, qu'est-ce que j'aurai besoin d'aller… chercher ?

c20 Pour mieux comprendre la situation ?

C20 Pour mieux comprendre la situation, eux, ils y voient pas forcément du sens comme nous qui avons aussi de l'expérience. Et je pense que plus ils vont avoir de l'expérience plus ils vont réussir à faire ce travail là, mais pour eux c'est un exercice difficile.

c21 Notamment tu as peut-être en suivi des premières années et des deuxièmes années ?

C21 Moi j'ai des deuxièmes années, mais je vois bien déjà la progression puisque je les ai suivi et en première et en deuxième année.

c22 D'accord.

C22 J'avais les mêmes étudiants, on voit bien déjà ceux qu'ont bien compris ça. Déjà par exemple dans le, et ça se voit nettement dans... Donc déjà, alors ça se voit nettement déjà dans les points à approfondir, si je prends l'item points à approfondir.

c23 Oui.

C23 Je pense que comme là en plus, on a déjà abordé un peu l'U.E. recherche, on fait le pendant avec l'U.E. recherche, c'est leur dire bé, essayer, c'est comme dans le travail de recherche, qu'est-ce que je pourrais travailler comme concepts ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir comme auteur ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir dans mes cours, parce que souvent ils oublient leurs cours, les UE, et bien là ils arrivent plus à le faire. Ils ont un petit peu de difficulté encore c'est dans le premier item entre la description et l'étonnement ou les difficultés que ça a pu, les difficultés qu'ils ont pu rencontrer si je me rappelle bien les premiers items ?

c24 Oui, il y a la situation, étonnement, observation,

C24 Voilà alors, observation dans le portfolio je, moi je leur dis « vous oubliez de faire l'observation »

c25 Oui.

C25 Parce que le premier item, c'est description de la situation et après c'est observation. Donc eux, je pense ils font, je pense ils confondent observation…

c26 Et description ?

C26 Oui, voilà ils remettent des éléments descriptifs, le prennent pas, enfin c'est peut-être mon interprétation à moi, ce sont mes observations, mes remarques quant à la situation.

c27 D'accord, ce serait presque une interprétation ?

C27 Voilà, ce serait presque de cet ordre là, ou en tous les cas étonnement. (*Brouhaha, les 2 parlent en même temps*). Mais le mot observation, je pense, peut les induire. Mais moi, c'est en tout cas c'est l'interprétation que j'ai de l'analyse de pratique, ils peuvent reprendre des éléments encore descriptifs.

c28 Telle qu'elle est formulée dans les items du portfolio ?

C28 Oui, voilà, mais c'est juste une histoire de mots, je crois, d'observation. Du coup, eux ils remettent de la description.

c29 D'accord,

C29 Mais, c'est difficile pour eux de mettre des mots sur l'étonnement. Il y a presque de l'émotion dedans.

c30 Oui,

C30 Donc c'est presque des mots qui sont vraiment, de l'ordre justement de la perception. On a des choses, mais c'est compliqué pour les étudiants infirmiers. En tous les cas, en première année, je pense que ça ils peuvent, enfin ils l'avaient pas compris majoritairement.

c31 Et ce n'est peut-être pas une exigence en première année ?

C31 Non, non, ce n'est pas une exigence puisqu'on est sur déjà le fait qu'ils écrivent, qu'ils produisent quelque chose.

c32 D'accord.

C32 Qu'ils aient écrit deux situations, sur la présence des situations.

c33 D'accord, ça leur est présenté comment ? Est-ce que tu peux me dire rapidement comment le travail d'analyse de pratique est présenté aux étudiants ?

C33 D'accord, alors nous leur présentons en travail de préparation de stage. On a un temps de préparation au stage sur une demi-journée. Donc ça se fait, euh […]

c34 En groupe de suivi pédagogique ?

C34 Voilà. En groupe de référence, juste avant le stage, donc du coup ça peut se faire aussi si on a décidé par exemple, sur une journée de retour de stage. On peut avoir décidé de travailler, par exemple, sur un item de cette analyse de pratique, hein ?

c35 D'accord.

C35 Les différents cheminements, pour ceux qu'auraient pas compris etc. Parce qu'on se rend compte que c'est difficile comme exercice mais on y met en tout cas nous, là dans la coordination, un point d'honneur à ça. Et si euh, si on peut mettre aussi, alors là c'est un peu différent de l'analyse de pratique mais ça les aide aussi, quand on peut faire des autoévaluations, euh, sur des travaux qu'ils ont mené ou même sur des évaluations etc. Essayer de leur faire dire, de leur faire exprimer ce sur quoi ils ont des difficultés ou ce qu'est-ce qui a été facile ? Qu'est-ce qui a été difficile ?

c36 D'accord.

C36 En fait, dans une analyse de pratique, on leur demande aussi de parler d'eux.

c37 Oui.

C37 Dans la situation.

c38 Notamment l'étonnement. Après est-ce que c'est homogène dans ton groupe de référence ?

C38 Non parce que je pense que c'est aussi en fonction de la sensibilité aussi des étudiants. Alors je ne sais pas si c'est une histoire culturelle ? Peut-être, mais on n'est pas forcément habitués à [...] parler de nous, quel est mon étonnement ? Euh. Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi j'ai vécu la situation comme ça ? Ou qu'est-ce qui s'est passé ?

c39 A décortiquer aussi, à faire cet exercice ?

C39 A décortiquer, voilà pourquoi [...]

c40 Et puis à l'exposer ?

C40 Voilà, à l'exposer devant les autres étudiants. Il y en a qui vont avoir des facilités et peut-être que c'est aussi dû à des facilités ou à des difficultés d'analyse pour certains. Ca rejoint et puis comme tu dis aussi la prise de parole.

c41 Qu'est-ce que tu penses, puisqu'on était dans les items du portfolio, c'était une de mes questions, on a parlé d'autres remarques, là on a parlé description, observation et

étonnement, après difficultés, points à améliorer, je crois que c'était ça puis autonomie, qu'est-ce que ?

C41 Oui. Alors moi, la dernière question, je la trouve personnellement incongrue. Elle n'a pas lieu d'être ici, mais euh, alors je sais pour avoir été dans d'autres IFSI, euh que certaines personnes s'attachent à faire même des[…] dans le premier item, les situations ou activités, je sais que certains formateurs qui s'attachent un petit peu à travailler des activités de soins donc c'est des analyses de pratique mais qui font,

c42 De soins, de technique de soins ?

C42 De technique de soins, du coup on arrive fatalement à qu'est-ce qui me manquerait, par exemple, s'ils prennent, et d'ailleurs moi, j'avais certains étudiants qui s'étaient pris au piège en première année, par exemple c'est la prise de, le prélèvement sanguin ou…

c43 Une fiche technique ?

C43 Oui, c'est une fiche technique et du coup qui arrivent finalement les points à approfondir, bé, j'ai pas fait ça, j'aurai besoin d'aller chercher ça etc.

c44 D'asepsie ou je sais pas quoi ?

C44 Voilà les règles d'hygiène par exemple, le CLIN etc., Et ils arrivent en fait après, dernière phrase est-ce que je suis autonome ? Bien, ça sous-entend, est-ce que je maîtrise le savoir théorique qu'il y a derrière ? Est-ce que je serai capable de faire la prochaine fois tout seul, parce que justement j'ai envisagé l'ensemble de l'activité de soins ?

c45 Oui, oui,

C45 Et donc hop, là je serai capable de le faire

c46 Là, on peut répondre à la question ?

C46 Là, on peut répondre à la question (*sourire partagé*). Mais autrement ? Je trouve personnellement, c'est, je sais pas, je leur dis pas forcément de remplir et c'est pas grave s'ils remplissent pas cette partie là.

c47 D'accord,

C47 J'y attache pas d'importance, pas autant d'importance que ça.

c48 Euh, d'accord, euh alors je vais reprendre … On parlait du déroulement euh, ils vont revenir de stage. Ca leur est présenté à chaque fois qu'ils vont partir en stage ? C'est pas spécifique au premier semestre ?

C48 Non, on en reparle, (*bruit extérieur*) parce que comme il y a, je trouve qu'il y a un cheminement et que c'est espacé entre les stages, les périodes de cours etc. Et qu'on leur demande entre temps plein de travaux, ils peuvent très bien avoir oublié ou cheminé différemment et puis comprendre à un moment donné, parce qu'on revient dessus. Est-ce qu'il y a des questions ? Est-ce que vous comprenez mieux ? Euh, pourquoi on fait ce travail ? Moi je pense qu'il faut à chaque fois revenir dessus.

c49 D'accord, donc ça on est au moment avant qu'ils partent en stage ? Et quand ils vont revenir de stage ?

C49 Quand ils reviennent de stage, on aborde, moi j'aime bien aborder leur demander : est-ce que vous avez trouvé des situations ? Quels sont vos interrogations ? Est-ce qu'il y a encore des items qui vous posent problème etc. ? J'aime bien poser ces questions là.

c50 D'accord, avant de récupérer le travail écrit ?

C50 Oui, oui tout à fait, parce qu'il y en a qui disent : bé « je suis entrain de l'écrire » ou et puis aussi j'insiste sur le fait que c'est pas un travail qui doit se faire la veille.

c51 Dans l'urgence, dans la précipitation parce qu'il faut le rendre ? Parce qu'il y a la date ?

C51 Voilà, la veille de la régul. de stage, y en a qui font ça vite fait sur une feuille, et on voit tout de suite parce qu'il n'y a pas du tout d'analyse dedans, donc on voit bien. Mais je redis

que c'est un exercice difficile pour les étudiants et je sais pas pour tous si c'est encore clair, ce qu'ils peuvent en retirer ? Plus en deuxième année quand même, qu'en première année.

c52 Et du coup, j'en reviens encore sur la méthodo. avant d'en venir au fond comment ça se passe entre toi et l'étudiant ? Par exemple, donc tu vas les récupérer ces analyses écrites, et après ?

C52 Donc j'en prends connaissance donc ça se passe, ça dépend ce qu'on a prévu de travailler à la journée de retour de stage. Mais on peut très bien et on a prévu à chaque fois jusqu'à maintenant, euh de le travailler, comme je t'ai dit tout à l'heure, euh, on pense que,

c53 C'est un point d'honneur ?

C53 Oui, c'est un point d'honneur et c'est un exercice aussi, là du coup comme ils commencent le travail de recherche ça peut constituer un exercice pour le travail de recherche, euh comme une mise en parallèle en tous les cas, dans le fait d'aller, de partir d'une situation d'appel avec la description, d'aller se questionner : qu'est-ce qui me questionne ? Qu'est-ce qui m'étonne ? Ben du coup qu'est-ce que j'aurai besoin de savoir pour aller plus loin ? Qu'est-ce que je pourrais en comprendre etc. ? Donc en plus d'échanger avec les autres. Alors soit du coup, on a prévu d'échanger ensemble dans le groupe de référence au retour de stage. Tout dépend comment on a conçu et…

c54 Cette journée ?

C54 Voilà, sur qu'est-ce qu'on va travailler dans ce temps de retour, mais de toute façon on prendra toujours du temps pour aborder. Alors en général ce que moi, j'aime bien faire, c'est les mettre en binôme et ils s'échangent leurs situations.

c55 Ah d'accord (*étonnement !)*

C55 Echange, ils se parlent de leur situation, ils se lisent, ils s'expliquent et ils essayent de voir et bé tu vois là dans l'étape de la description voilà qu'est-ce que tu as mis ? Qu'est-ce que tu as voulu dire ? Et ils échangent ensemble. En fait, on parlait de dualité tout à l'heure et bien, on essaye de faire ce travail là qu'est, qu'est [...]

c56 Et qui est bénéfique ?

C56 Je pense que c'est bénéfique, je pense que c'est bien et puis […] c'est moins fastidieux, on va dire, que de le faire tout seul, de le redire et puis en général ils choisissent des situations qui les ont bien marqué, dont ils ont besoin aussi d'exprimer, d'échanger [...]

c57 Oui, donc après tu vas lire leurs travaux écrits, leurs brouillons, et tu vas l'annoter ?

C57 Oui, je l'annote en général je l'annote. Donc je leur demande des précisions, ou s'ils sont pas aller trop trop loin ou si c'est un peu, pas analyser et bien je leur dis vous pouvez aller plus loin et puis je leur redonne et puis ils retravaillent et puis ils me le redonnent.

c58 Ah, d'accord, il peut y avoir plusieurs temps ?

C58 Il peut y avoir plusieurs temps, surtout que là en fin de deuxième année, même deuxième année, là déjà, on est plus exigent, on leur donne pas. En première année, j'avais tendance plus à leur dit bon bé là vous auriez pu peut-être parler de ça, on est plus dans la proposition.

c59 Ouai.

C59 Vous pourriez peut-être prendre cette piste là ou cette piste là ?

c60 Sans forcément qu'ils le formalisent, qu'ils le retravaillent

C60 Non, mais là du coup, euh, deuxième année on attend quand même qui…Vous pouvez pousser l'analyse un peu plus loin.

c61 D'accord.

C61 Et puis moi je leur redis toujours : mais penser à la théorie, parce que vous avez plein d'éléments, à quoi ça vous fait penser ? Enfin il y a tout un questionnement, tout un questionnement, j'aime bien mettre des questions dans les annotations, j'aime bien faire ça

c62 En fait sous forme de questions ?

C62 Oui je leur mets sous forme de question comme si c'était un dialogue entre ce qu'ils ont écrit et moi lecteur ou lectrice ce que j'en perçois.

c63 Quels sont peut-être tes critères pour faire refaire ? Quelles sont tes attentes de ce travail écrit réalisé par les étudiants ?

C63 Alors, mon attente principale : c'est un cheminement, faut que ça bouge.

c64 D'une fois sur l'autre ou le cheminement à partir de la situation ?

C64 Alors, le cheminement à partir de la situation déjà, déjà ben si c'est ça, déjà, c'est bien. Alors moi, j'ai pas encore fait de troisième année,

c65 D'accord.

C65 Donc, j'ai pas encore les, peut-être que je saurai encore plus exigeante, mais je ne le pense pas parce que pour moi c'est toujours un exercice difficile et je me dis que si déjà ils arrivent d'une description à exprimer un étonnement, une observation, déjà à avoir une prise de recul par rapport à ce qui a pu se passer et une mise en réflexion, une mise en pensée de ce passé de ce qu'ils ont vécu, c'est l'essentiel. Alors s'ils peuvent aller plus loin et rechercher du coup des connaissances qu'est-ce qui pourrait expliquer ça ? Et tout ce qui va faire bouger leurs représentations. Et bien moi, c'est ce que je veux.

c66 D'accord.

C66 Voilà, dans ce travail là, c'est faire bouger les représentations des étudiants, l'ouverture d'esprit, bé oui y a du décalage entre la théorie et la pratique et puis ils ont tendance souvent à parler des professionnels qui font pas bien ceci qui font pas bien cela, bé, on essaye d'expliquer, de revoir le contexte.

c67 Les éléments du contexte ?

C67 Oui des éléments du contexte et puis, et puis après, ça arrive forcément sur du cadre législatif, des recommandations de bonnes pratiques et puis ça permet du coup de relativiser aussi et de (...)

c68 De pas rester sur la première impression qui serait peut-être un peu jugeante ou… ?

C68 Oui c'est ça, exactement ça.

c69 Avec des choses professionnelles ?

C69 Balayer les évidences sortir un peu, sortir un peu, oui là j'ai vu ça, c'est forcément pas bien.

c70 Ouai, ouai.

C70 C'est se questionner plus, peut-être justement sur le professionnel, le professionnel en action mais du coup de tous les jours, avec une certaine expérience etc. Avoir un certain, une vision, voilà, un peu à distance

c71 C'est ce qui fait le professionnel ? Le professionnalisme ?

C71 Oui bien sûr, je veux dire, ça va nourrir de toute façon, ça va faire en sorte que tous les professionnels soient différents. Et que de toute façon, c'est aussi la marge d'autonomie, on parle des infirmiers, la marge d'autonomie que va s'octroyer chaque professionnel au regard d'une pratique ou, c'est ça qui est intéressant justement, c'est qu'ils se questionnent là-dessus.

c72 Oui et c'est en même temps tout à fait personnel même si tu dis ils vont faire des liens avec des choses, des éléments théoriques de législation, d'éthique.

C72 Bien sûr. C'est aussi toute la partie implicite, hein, parce qu'il y a de l'explicite mais aussi il y a beaucoup d'implicite dans le, dans ce travail d'analyse de pratique et c'est peut-être justement tout cet implicite qui est délicat.

c73 A faire ressortir, et c'est peut-être là où est notre rôle ?

C73 Tout à fait, oui, tout à fait, et puis sans heurter, sans bousculer.

c74 De notre part ?

C74 Oui

c75 Du coup cela nécessite des formateurs (*rire partagé*)…

C75 Des formateurs cela nécessite beaucoup d'adresse, et de euh d'aller chercher pourquoi l'étudiant il s'est posé comme ça, qu'est-ce qu'il a voulu dire, à quoi ça le renvoie, à quoi ça lui fait penser, préciser sa pensée.

c76 Le faire préciser sa pensée ?

C76 Oui […]

c77 Est-ce que tu as un outil de traçabilité de la progression de l'étudiant ? Tu les avais sur deux ans, ou tu te rappelles ce qu'ils ont fait ou tu regardes dans le portfolio ou…

C77 En général je regarde ce que j'ai noté, j'ai un classeur de groupes de référence donc je note un petit peu ce que j'ai mis, cela correspond à la feuille de synthèse qu'on fait pour l'étudiant. A la première question au verso, mais je me souviens assez bien, même si on en a plus de trente ceux qui ont, par exemple des difficultés d'analyse.

c78 A qui tu as fait refaire plusieurs fois ?

C78 Oui qui ont refait plusieurs fois ?

c79 Sur quoi est centré ton accompagnement ? Quand tu les revois, est-ce que tu as un fil conducteur, ou c'est à partir de ce que tu as rempli, de ce que l'étudiant t'a redonner ou à partir de ce que lui va t'argumenter ou ?

C79 Alors je pense que c'est vraiment de l'individualisation

c80 Ouai

C80 Oui, parce qu'ils sont pas du tout au même niveau tous de toute façon, c'est vraiment à partir de ce qu'il a noté, de ce qu'il a voulu dire euh, de ce qu'il a pu synthétiser. Tiens, par exemple j'ai une étudiante qui a beaucoup beaucoup de mal à, comment dire, à sortir, enfin elle met plein d'accessoires plein de détails, plein de descriptions, mais elle a dû mal à aller dans l'analyse.

c81 D'accord.

C81 Et ça c'est difficile, quoi, à prendre de la distance et à mettre des mots et, à prendre de la hauteur, du recul vraiment c'est difficile.

c82 Sur la situation être plus synthétique ?

C82 Voilà. Donc on va parler, partir d'exemples, l'analyse c'est pas si simple que ça.

c83 Tu vas te servir d'un exemple d'une autre situation ?

C83 Je peux me servir d'exemple ou même d'exemple que moi j'ai dans la tête pour qu'elle comprenne peut-être plus le sens de l'analyse, quoi et du cheminement qu'on demande. Souvent elle est dans la description, description quoi.

c84 Oui, et elle va pas à l'observation, ses perceptions ?

C84 Voilà, ou elle va rester sur ses perceptions mais elle a une idée bien précise et elle va rester dessus.

c85 D'accord (*rire partagé*).

C85 Donc c'est voilà.

c86 Donc c'est peut-être les limites aussi de notre accompagnement ?

C86 Je pense aussi, et puis je pense qu'il faut comprendre le sens de ce travail là, et l'étudiante je ne suis pas sûre qu'elle comprenne le sens je ne suis pas sûre.

c87 Ce que ça peut lui apporter, les bénéfices ?

C87 Oui parce que pour elle, c'est déjà un exercice difficile la production écrite.

c88 Oui.

C88 Donc déjà on peut se demander si rien que le fait de produire et dire un étonnement, etc. ; c'est déjà une première difficulté. Donc du coup ça peut parasiter tout le reste […]

c89 Est-ce qu'on peut dissocier la personne du travail qu'elle produit ?

C89 Dissocier la personne ?

c90 C'est un peu ce que tu as évoqué dans l'individualisation de l'accompagnement, c'est tenir compte de la personne, de ses difficultés ?

c90 C’est global,

c91 Euh, est-ce qu’il y a quelque chose qui t’aide à réaliser ce travail ou qui pourrait t’aider ? (...) Ou finalement en situation tu as déjà assez d’expérience pour pouvoir préciser tes attentes et t’adapter à chaque étudiant ?

C91 Ben, moi j’adore faire ça c’est […]. Alors je sais pas si je le fais bien ou pas, j’en sais rien du tout, mais euh je crois que ça rejoint ce que j’ai dit tout à l’heure, pour moi ce qui me semble important dans ce travail là et ce que j’en ai compris c’est que l’étudiant arrive à cheminer, euh d’une première interprétation de la situation et arrive à en faire quelque chose et arrive à tirer un fil, à autre chose et qu’il soit même content d’avoir trouver cette autre chose.

c92 Oui, oui, Partager ça avec l’étudiant ?

C92 Oui, partager ça avec l’étudiant (*rire partagé).* C’est chouette.

c93 Avec le sourire qui va avec ?

C93 Non mais je trouve.

c94 On les voit un peu mûrir ?

C94 Ben voilà, on voit bien qu’ils montent, là on parlait tout à l’heure de professionnalisme, ou de professionnalisation, je sais pas en tous les cas on voit bien pour certains qu’ils ont compris, c’est plutôt intéressant.

c95 Voilà, ben je t’ai posée toutes les questions je ne sais pas si tu as quelque chose qu’on n’aurait pas abordé ou que tu souhaiterais rajouter dont on n’aurait pas parlé ?

C95 Non, non, non.

c96 Bien, bé je te remercie.

Annexe 7 : Tableau d'analyse de l'entretien avec C

Interactions	Unité de sens	proposition	Séquence et sous-thèmes
c1 Merci tout d'abord, je te remercie du temps que tu as accepté de consacrer à cet entretien et donc à mon travail de Master en Sciences de l'Education sur les analyses de pratique du portfolio. Avant de commencer, je tiens à rappeler que cet entretien sera exploité de façon anonyme et qu'à tout moment tu peux l'arrêter et/ou choisir de ne pas répondre à une question ou une autre. Pour en revenir très précisément à la raison de cet entretien, j'ai choisi de travailler sur l'accompagnement réalisé par les formateurs auprès des étudiants concernant les analyses de pratique écrites du portfolio. Ces entretiens devraient me permettre de mieux comprendre ce qu'on peut attendre de ce travail et comment est réalisé cet accompagnement. Cela devrait prendre une demi-heure j'espère ou un tout petit peu plus. **Est-ce que dans un premier temps tu peux te présenter ? Les points clés de ton parcours professionnels ?** C1 Moi, j'exerce le métier de formateur depuis pratiquement trois ans. J'ai fait l'école de cadre juste avant et, euh, ce sujet me parle d'autant plus que moi, j'ai suivi la formation cadre avec une formation, un module de démarche réflexive. Donc,	[… ce sujet me parle…] [… une formation, un module de démarche réflexive…]	C1, 14-15 « ce sujet me parle d'autant plus que moi, j'ai suivi la formation cadre avec une formation, un module de démarche réflexive. »	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par les formateurs :** en lien avec la démarche réflexive
	[… quand on me parle d'analyse de pratique…] [… je fais vite le parallèle entre cette démarche réflexive…] [… que j'ai abordé en école de cadre et l'analyse de pratique…]	C1, 15-17 « quand on me parle d'analyse de pratique je fais vite le parallèle entre cette démarche réflexive que j'ai abordé en école de cadre et l'analyse de pratique »	**L'analyse de pratique : un processus** en lien avec la démarche réflexive **L'apprentissage de l'analyse de pratique par les formateurs :** de la démarche réflexive et du travail d'analyse de pratique

quand on me parle d'analyse de pratique je fais vite le parallèle entre cette démarche réflexive que j'ai abordé en école de cadre et l'analyse de pratique que l'on peut, comment dire, que l'on demande aux étudiants d'écrire ou même de parler en situation ou en groupe, en groupe de référence. Donc et puis avant, j'ai exercé le métier d'infirmière à l'hôpital et à domicile pendant, euh, vingt ans.	[… que l'on demande aux étudiants d'écrire …] [ou même de parler en situation…] [… en groupe, en groupe de référence…]	C1, 17-18 « l'analyse de pratique que l'on peut que l'on demande aux étudiants d'écrire ou même de parler en situation ou en groupe, en groupe de référence ».	**Les questions didactiques :** à l'écrit, à l'oral, en groupe, en groupe de référence
c2 D'accord. Est-ce que tu as eu une formation spécifique à l'accompagnement des analyses de pratique ? C2 Non, c'est ce que …			
c3 Dans ta formation de cadre, finalement ? C3 Voilà, dans ma formation de cadre. Je pense que ça m'a beaucoup aidée dans le sens du retour sur expérience.	[… ma formation de cadre…] [… le sens du retour sur expérience…°	C3, 25-26 « ... dans ma formation de cadre. Je pense que ça m'a beaucoup aidée dans le sens du retour sur expérience. »	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par les formateurs :** en formation cadre **L'analyse de pratique : un processus** retour sur expérience
c4 Oui, C4 Et d'apprendre de l'expérience. Chose que j'avais du mal à saisir en début de formation cadre et après, cela me semblait complètement évident pour apprendre et faire bouger nos représentations.	[… d'apprendre de l'expérience…] [… que j'avais du mal à saisir en début de formation cadre…]	C4, 28 « … apprendre de l'expérience. Chose que j'avais du mal à saisir en début de formation cadre… »	**L'analyse de pratique : un processus** apprendre de l'expérience demande du temps

	[… après, cela me semblait complètement évident pour apprendre…] [… faire bouger nos représentations…]	C4, 29-30 « … après, cela me semblait complètement évident pour apprendre et faire bouger nos représentations. »	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** pour apprendre pour faire bouger les représentations
c5 Tu veux dire que tu ne le faisais pas avant ? Ou tu le faisais sans l'avoir bien compris, bien saisi ? C5 En fait, je ne mettais pas de mots dessus.	[… je ne mettais pas de mots dessus.]	C5, 33 « En fait, je ne mettais pas de mots dessus. »	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par les formateurs :** en faire sans le savoir ; sans mettre de mots dessus
c6 D'accord. C6 En fait je le faisais comme beaucoup de personnes sûrement, mais sans mettre de mots dessus. Et ce qui me semble très important c'est que, maintenant, d'ailleurs et je le dis souvent aux étudiants, c'est que si j'avais fait de l'analyse réflexive ou de l'analyse de pratique comme ils font maintenant je pense que j'aurais eu moins souffert, entre	[… sans mettre de mots dessus.]	C6, 35-36 « … je le faisais comme beaucoup de personnes sûrement, mais sans mettre de mots dessus ».	**L'apprentissage de l'analyse de pratique par les formateurs :** avant : sans mettre de mots dessus

guillemets, moins appréhendé certaines situations professionnelles, euh si j'avais pu les parler, après.	[… si j'avais fait de l'analyse réflexive ou de l'analyse de pratique…] [… moins souffert…] moins appréhendé certaines situations professionnelles…] [… si j'avais pu les parler, après…]	C6, 37-39 « …si j'avais fait de l'analyse réflexive ou de l'analyse de pratique comme ils font maintenant je pense que j'aurais eu moins souffert entre guillemets, moins appréhendé certaines situations professionnelles […] si j'avais pu les parler, après.]	**L'analyse de pratique : un processus** analyse réflexive **La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** moins souffrir, moins appréhender **L'analyse de pratique : un processus** parler des situations professionnelles après coup
c7 Oui, C7 Parce que pour moi, je les assimile beaucoup aussi avec, retour sur expérience, parler des choses qu'on a vécues, pouvoir parler d'expérience.	[…retour sur expérience…] [… parler des choses qu'on a vécues…] [… pouvoir parler d'expérience.]	C7, 41-42 « … je les assimile beaucoup aussi avec, retour sur expérience, parler des choses qu'on a vécues, pouvoir parler d'expérience. »	**L'analyse de pratique : un processus** retour sur expérience échanges sur le vécu parler d'expérience

c8 D'accord, donc là c'est plus des situations vécues difficiles émotionnellement ou implicantes ou... ? C8 Oui, mais pas forcément. Même pour monter en compétences, je trouve que c'est intéressant aussi de pouvoir verbaliser, exprimer par écrit. Enfin parce que moi dans ma formation infirmière, on vivait des choses et point barre. On vivait les choses parce que tu devais les vivre comme ça, mais on n'expliquait pas (…), tiens le décalage entre la théorie et la pratique, on disait (…), on était plutôt sur un mode applicatif. On apprend ça à l'I.F.S.I. et on reproduit ça en stage et, euh s'il y a un décalage, et bien le décalage on n'avait pas franchement de marge de manœuvre, de pensée différemment que ce qu'on avait appris à l'I.F.S.I.	[…pour monter en compétences…] [… de pouvoir verbaliser, exprimer par écrit.]	C8, 45-46 « … pour monter en compétences, je trouve que c'est intéressant aussi de pouvoir verbaliser, exprimer par écrit. »	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** pour monter en compétences **L'analyse de pratique : un processus** verbaliser, exprimer par écrit

	[… vivait des choses […] on n'expliquait pas…] [… on était plutôt sur un mode applicatif. On apprend ça… on reproduit ça…] [… si il y a un décalage…] [On n'avait pas… de marge de manœuvre, de pensée différemment que ce qu'on avait appris à l'I.F.S.I.]	C8, 47-48 « … On vivait les choses parce que tu devais les vivre comme ça, mais on n'expliquait pas (…) » C8, 49-50 « … on était plutôt sur un mode applicatif. On apprend ça à l'I.F.S.I. et on reproduit ça en stage… » C8, 50-51 « … s'il y a un décalage… le décalage on n'avait pas franchement de marge de manœuvre, de pensée différemment que ce qu'on avait appris à l'I.F.S.I.	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** explicitation du décalage théorie pratique **La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** marge de manœuvre, de pensée de l'individu
c9 D'accord, C9 Je sais pas si je réponds à ta question ?			

c10 Si, si, enfin, je ne sais pas si c'est en lien tout à fait avec la question mais je comprends ce que (…). On n'avait pas cette ouverture d'esprit, ce raisonnement ? C10 Et puis on n'avait pas cet espace ! Moi je pense que le fait que l'étudiant écrive deux situations etc. On lui laisse le champ d'expression par rapport à un vécu ou une situation qu'on a envie d'étudier. Mais c'est lui qui va la choisir, c'est lui qui va décider s'il a envie d'en parler. Et je trouve que c'est ça qu'est intéressant. C'est que ça vient de lui et que c'est pas euh, comment dire, on lui impose cet exercice mais c'est lui qui va choisir la situation qu'il a envie de parler, qu'il a envie d'écrire**.**	[… cet espace...] [… le champ d'expression par rapport à un vécu ou une situation**...**]	C10, 56 « …on n'avait pas cet espace ! » C10, 57 « …On lui laisse le champ d'expression par rapport à un vécu ou une situation… »	**L'analyse de pratique : un processus** un espace **L'analyse de pratique : un processus** l'expression du vécu, d'une situation
	[… c'est lui qui va la choisir…] [... c'est lui qui va décider s'il a envie d'en parler…]	C10, 58-59 « …c'est lui qui va la choisir, c'est lui qui va décider s'il a envie d'en parler… »	**L'analyse de pratique : un processus** l'apprenant choisit la situation, choisit ce qu'il a envie de dire
	[… ça vient de lui…] [… on lui impose cet exercice…] [… c'est lui qui va choisir...] [… la situation qu'il a envie de parler…] [... qu'il a envie d'écrire**.]**	C10, 59-60 « ça vient de lui […] on lui impose cet exercice mais c'est lui qui va choisir la situation qu'il a envie de parler, qu'il a envie d'écrire**. »**	**L'analyse de pratique : un processus** cadre : exercice imposé choix de la situation par l'étudiant

c11 Et qui va l'exploiter ? C11 Qui va l'exploiter aussi. Je ne sais pas si je réponds bien à ta question ? (...)			
c12 Si alors, justement on va en venir, quelle serait ta définition de l'analyse de pratique ? C12 Alors, définition de l'analyse de pratique.	[… définition de l'analyse de pratique.]		
c13 Parce que tu as parlé tout à l'heure de démarche réflexive ou de distingo entre les deux ou de (…) C13 Oui, euh pour moi en tous les cas, on va peut-être parler de notion, parce que une définition comme ça c'est un peu ardu, peut-être.	[… parler de notion […] une définition […] c'est un peu ardu…]	C13, 69-70 « …en tous les cas, on va peut-être parler de notion, parce que une définition comme ça c'est un peu ardu… »	**L'analyse de pratique : un processus** une notion
c14 Oui, C14 En tous les cas, fatalement, il y a un retour sur expérience. En tous les cas une conscientisation d'un évènement, d'une situation, d'une pratique de soins qui peut questionner un étudiant, mais il va y avoir cette, ce temps, cet espace de réflexion, de questionnement, d'interrogation où il va poser ses doutes, euh, peut-être même sa surprise, comme c'est noté dans le portfolio. En fait l'analyse de pratique, il va pouvoir se questionner, remettre des éléments, des petits bouts d'éléments, euh, dans un[…] s'expliquer mieux un petit peu ou comprendre mieux ce qui s'est passé dans une situation, ou mieux comprendre une situation de soins qu'il n'avait pas du tout comprise ou pour laquelle il avait besoin	[…retour sur expérience...] [… une conscientisation d'un évènement, d'une situation, d'une pratique de soins...] [… qui peut questionner un étudiant…]	C14, 72-74 « … il y a un retour sur expérience. En tous les cas une conscientisation d'un évènement, d'une situation, d'une pratique de soins qui peut questionner un étudiant… »	**L'analyse de pratique : un processus** retour sur expérience conscientisation d'un évènement une pratique de soins qui questionne l'étudiant **De quelle pratique parle-t-on ?** un évènement, une situation, une pratique de soins qui questionne l'étudiant

de faire la lueur dessus, quoi…	[… ce temps, cet espace de réflexion, de questionnement, d'interrogation…] [… où il va poser ses doutes…] sa surprise...] [… l'analyse de pratique, il va pouvoir se questionner, remettre des éléments, des petits bouts d'éléments…] [… s'expliquer mieux…] [… mieux comprendre une situation de soins...] [… qu'il n'avait pas du tout comprise ou pour laquelle il avait besoin de faire la lueur dessus…]	C14, 74-75 « … il va y avoir cette, ce temps, cet espace de réflexion, de questionnement, d'interrogation où il va poser ses doutes, euh, peut-être même sa surprise… » C14, 76-80 « … il va pouvoir se questionner, remettre des éléments, des petits bouts d'éléments, euh, dans un (…) s'expliquer mieux un petit peu ou comprendre mieux ce qui s'est passé dans une situation, ou mieux comprendre une situation de soins qu'il n'avait pas du tout comprise ou pour laquelle il avait besoin de faire la lueur dessus… »	**L'analyse de pratique : un processus** un temps dédié à la réflexion, l'interrogation, l'étonnement **L'analyse de pratique : un processus** questionner, s'expliquer mieux comprendre une situation non comprise pendant qu'elle se déroulait **L'analyse de pratique : un processus** temps ultérieur à une situation vécue
c15 D'accord, oui, il l'a quand même retenu initialement quand il l'a vécue ou juste après, et après c'est tout ce travail de questionnement, essentiellement un questionnement sur une situation vécue ? C15 Un questionnement recherche après bien sûr. Parce que s'il se questionne, du coup, on voit bien qu'il a besoin, et c'est tout le travail du formateur, je pense après, c'est d'aller plus loin, pour ne pas en rester là. Parce que justement comme c'est son questionnement et bien comme c'est celui-là qui a de l'intérêt pour lui, je pense que tout le produit de sa	[Un questionnement recherche après...]	C15, 84 « Un questionnement recherche après bien sûr. »	**L'analyse de pratique : un processus** questionnement puis recherche
	[… si il se questionne…] [… c'est tout le travail du formateur…] [… c'est d'aller plus loin […] ne pas en rester là.]	C15, 84-86 « … s'il se questionne, du coup, on voit bien qu'il a besoin, et c'est tout le travail du formateur, je pense après, c'est d'aller plus loin, pour ne pas en rester là… »	**L'analyse de pratique : un processus** aller au-delà d'un questionnement aide du formateur

réflexion et ou le produit après de la recherche que cela peut amener à lui faire […] va le faire progresser, dans sa réflexion, euh, va le faire grandir, pour moi.	[… son questionnement… qui a de l'intérêt pour lui,…] [… sa réflexion… le produit après de la recherche… va le faire progresser… dans sa réflexion…] [… va le faire grandir…]	C15, 86-89 « … c'est son questionnement et bien comme c'est celui-là qui a de l'intérêt pour lui, je pense que tout le produit de sa réflexion et ou le produit après de la recherche que cela peut amener à lui faire (...) va le faire progresser, dans sa réflexion, euh, va le faire grandir… »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** partir du questionnement de l'étudiant et de sa recherche **La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** progression de l'étudiant
c16 Oui, C16 Il va prendre du recul, par rapport à ce qu'il a vécu et, euh je trouve que c'est […] du bénéfice pour des étudiants en formation initiale.	[… prendre du recul, par rapport à ce qu'il a vécu...] [... bénéfice pour des étudiants en formation initiale]	C16, 91-92 « prendre du recul, par rapport à ce qu'il a vécu je trouve que c'est […] du bénéfice pour des étudiants en formation initiale. »	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** prendre du recul
c17 D'accord, cela a vraiment toute sa place en formation initiale ? C17 Ha, oui, oui, parce que pour moi, c'est apprendre à prendre du recul, à se distancer des évènements par cet exercice là. Et je pense que la vertu de l'écriture c'est ça aussi. Je pense que c'est difficile pour les étudiants. Mais le fait qu'ils l'écrivent, pose les choses.	[… apprendre à prendre du recul…] [… à se distancer des évènements...] [… la vertu de l'écriture…] [… c'est difficile…] [… le fait qu'ils l'écrivent, pose les choses.]	C17, 94-95 « … apprendre à prendre du recul, à se distancer des évènements… » C17, 95-96 « … la vertu de l'écriture c'est ça aussi. Je pense que c'est difficile pour les étudiants. Mais le fait qu'ils l'écrivent, pose les choses. »	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** apprendre à prendre du recul, se distancier des évènements **Les spécificités de l'analyse de pratique écrite :** écrire c'est difficile et Ecrire ça pose les choses, ça met de la distance
c18 Oui, est-ce que tu as une façon spécifique de te préparer à ... Ou peut-être on pourrait commencer	[… quand ils reviennent de stage…]	C18, 101-102 « … on leur demande quand ils reviennent de stage, d'avoir	**L'analyse de pratique : un**

autrement ? Comment ça se pratique chez vous l'accompagnement des étudiants de ce travail écrit ? Est-ce qu'il y a un temps formalisé quand ils reviennent de stage ? C18 Alors, on leur demande quand ils reviennent de stage, d'avoir donc écrit ces travaux d'analyse mais sur papier libre. On ne leur demande pas d'écrire directement sur la feuille de portfolio parce que c'est un exercice difficile pour les étudiants.	[… d'avoir donc écrit ces travaux d'analyse...] [… sur papier libre.] [… c'est un exercice difficile…]	donc écrit ces travaux d'analyse mais sur papier libre… » C18, 103 « … c'est un exercice difficile pour les étudiants.	**processus** d'abord sur papier libre
c19 Oui, C19 Rien que déjà la production écrite, on se rend compte que, pour eux, y en a pour qui ça ne pose pas de problème. Mais enfin, moi, dans mes deux groupes de référence, si je les prends, majoritairement ils ont du mal à produire un écrit et à voir le sens un peu de ce travail là justement. Et les enchaînements, donc qui peuvent paraître clairs à un formateur, parce qu'on part d'une situation, on se questionne, pourquoi on l'a retenu ? euh […] qu'est-ce qui pourrait faire que je comprenne davantage, qu'est-ce que j'aurai besoin d'aller […] chercher ?	[…la production écrite…] [… ils ont du mal à produire un écrit…] [… à voir le sens…] [… les enchaînements...] [… clairs à un formateur…] [… questionne…] [… faire que je comprenne davantage...] [… aller chercher…]	C19, 105-109 « … la production écrite, on se rend compte que, pour eux, y en a pour qui ça ne pose pas de problème… majoritairement ils ont du mal à produire un écrit et à voir le sens un peu de ce travail là… les enchainements, donc qui peuvent paraître clairs à un formateur… on se questionne, pourquoi on l'a retenu ? … qu'est-ce qui pourrait faire que je comprenne davantage, qu'est-ce que j'aurai besoin d'aller… chercher ? »	**Les difficultés repérées :** difficulté à rédiger sens pour l'étudiant ? Alors que cela peut être clair pour le formateur **L'analyse de pratique : un processus** un questionnement, une recherche de compréhension de ce qui s'est passé et une recherche des éléments de compréhension
c20 Pour mieux comprendre la situation ? C20 Pour mieux comprendre la situation, eux, ils y voient pas forcément du sens comme nous qui avons aussi de	[…ils y voient… du sens…] [… comme nous qui avons aussi de l'expérience.]	C20, 112-114 « … ils y voient pas forcément du sens comme nous qui avons aussi de l'expérience… plus ils vont avoir de l'expérience, plus ils	**Les difficultés repérées :** sens du travail et expérience

l'expérience. Et je pense que plus ils vont avoir de l'expérience, plus ils vont réussir à faire ce travail là, mais pour eux c'est un exercice difficile.	[… c'est un exercice difficile…]	vont réussir à faire ce travail là… c'est un exercice difficile	
c21 Notamment, tu as peut-être en suivi des premières années et des deuxièmes années ? C21 Moi j'ai des deuxièmes années, mais je vois bien déjà la progression puisque je les ai suivis et en première et en deuxième année	[… je vois bien… la progression…] [… je les ai suivis…]	C21, 116-117 « … je vois bien déjà la progression puisque je les ai suivi et en première et en deuxième année ».	**La progressivité dans l'accompagnement au cours de la formation :** nécessaire suivi sur plusieurs années
c22 D'accord. C22 J'avais les mêmes étudiants, on voit bien déjà ceux qu'ont bien compris ça. Déjà par exemple dans le, et ça se voit nettement dans [...] donc déjà, alors ça se voit nettement déjà dans les points à approfondir, si je prends l'item points à approfondir.	[… ceux qu'ont bien compris…] [... ça se voit… dans les points à approfondir…]	C22, 119-121 « … ceux qu'ont bien compris ça. Déjà par exemple dans le […], et ça se voit nettement dans [...] ça se voit nettement déjà dans les points à approfondir… »	**La progressivité dans l'accompagnement au cours de la formation :** dans l'expression des points à approfondir
c23 Oui. C23 Je pense que comme là, en plus, on a déjà abordé un peu l'U.E. recherche, on fait le pendant avec l'U.E. recherche. C'est leur dire, ben, essayer, c'est comme dans le travail de recherche, qu'est-ce que je pourrais travailler comme concepts ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir comme auteur ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir dans mes cours, parce que souvent, ils oublient leurs cours. Les UE, et bien là, ils arrivent plus à le faire. Ils ont un petit peu de difficulté. C'est dans le premier item, entre la description et l'étonnement ou les difficultés que ça a pu, les difficultés qu'ils ont pu rencontrer, si je me rappelle bien les premiers items ?	[… le pendant avec l'U.E. recherche…] [… comme dans le travail de recherche…] [… travailler comme concepts…] [… voir comme auteur…] [… voir dans mes cours…]	C23, 123-127 « … on fait le pendant avec l'U.E. recherche… comme dans le travail de recherche, qu'est-ce que je pourrais travailler comme concepts ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir comme auteur ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir dans mes cours… Les UE, et bien là, ils arrivent plus à le faire… »	**Les questions didactiques :** lien avec l'UE recherche pour articuler les recherches théoriques avec la pratique choisie

c24 Oui, il y a la situation, étonnement, observation, C24 Voilà, alors, observation dans le portfolio je, moi, je leur dit « vous oubliez de faire l'observation ».			
C25 Oui, C25 Parce que le premier item, c'est « description de la situation » et après c'est « observation ». Donc eux, je pense ils font, je pense ils confondent observation …	[… description de la situation …] [… ils confondent observation…]	C25, 135-136 « … c'est « description de la situation » et après c'est « observation », donc eux, je pense ils font, je pense ils confondent observation… »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite :** nécessaire appropriation des la terminologie des items du portfolio
c26 Et description ? C26 Oui, voilà, ils remettent des éléments descriptifs, enfin c'est peut-être mon interprétation à moi, ce sont mes observations, mes remarques quand à la situation.	[… des éléments descriptifs…] [… mes remarques quand à la situation.]	C26, 138-139 « … ils remettent des éléments descriptifs… ce sont mes observations, mes remarques quand à la situation. »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite :** confusion entre description et observation ; les 2 premiers items dans le portfolio
c27 D'accord, ce serait presque une interprétation ? C27 Voilà, ce serait presque de cet ordre là, ou en tous les cas, étonnement. (*brouhaha, les 2 parlent en même temps*). Mais le mot observation, je pense, peut les induire. Mais moi, en tout cas c'est l'interprétation que j'ai de l'analyse de pratique, ils peuvent reprendre des éléments encore descriptifs.	[… Mais le mot observation…] [… les induire…] [… des éléments encore descriptifs.]	C27, 142-144 « … le mot observation… peut les induire. Mais moi, en tout cas c'est l'interprétation que j'ai de l'analyse de pratique, ils peuvent reprendre des éléments encore descriptifs. »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite :** confusion possible entre description et observation

c28 Telle que c'est formulé dans les items du portfolio ? C28 Oui, voilà, mais c'est juste une histoire de mots, je crois, d'observation. Du coup, eux ils remettent de la description,	[… une histoire de mots…] [… d'observation…] [… la description…]	C28, 146-147 « … une histoire de mots, je crois, d'observation du coup, eux ils remettent de la description »	
c29 D'accord, C29 Mais, c'est difficile pour eux de mettre des mots sur l'étonnement. Il y a presque de l'émotion dedans.	[… difficile pour eux…] [… mettre des mots sur l'étonnement…] [… de l'émotion dedans]	C29, 149-150 « … c'est difficile pour eux de mettre des mots sur l'étonnement. Il y a presque de l'émotion dedans »	**Les difficultés repérées :** mettre des mots sur ses émotions ?
c30 Oui. C30 Donc c'est presque des mots qui sont vraiment, de l'ordre justement de la perception. On a des choses, mais c'est compliqué pour les étudiants infirmiers. En tous les cas, en première année, je pense que ça (…), enfin ils ne l'avaient pas compris majoritairement.	[… des mots…] [… de la perception…] [… c'est compliqué…] [… en première année…] [… pas compris…]	C30, 152-154 « … des mots qui sont vraiment, de l'ordre… de la perception… c'est compliqué pour les étudiants infirmiers. En tous les cas, en première année,… enfin ils ne l'avaient pas compris… »	**Les difficultés repérées :** choix de mots traduisant une perception pas compris en première année
c31 Et ce n'est peut-être pas une exigence en première année ? C31 Non, non, ce n'est pas une exigence puisqu'on est sur déjà, le fait qu'ils écrivent, qu'ils produisent quelque chose.	[… déjà…] [… le fait qu'ils écrivent…]	C31, 156-157 « … on est sur déjà, le fait qu'ils écrivent, qu'ils produisent quelque chose ».	**La progressivité dans l'accompagnement au cours de la formation :** en première année : qu'ils écrivent quelque chose ; qu'ils mettent par

c32 D'accord, C32 Qu'ils aient écrit deux situations, sur la présence des situations.	[… la présence des situations].	C32, 159 « … Qu'ils aient écrit deux situations, sur la présence des situations ».	écrit une situation
c33 D'accord, ça leur est présenté comment ? Est-ce que tu peux me dire rapidement comment le travail d'analyse de pratique est présenté aux étudiants ? C33 D'accord, alors nous leur présentons en préparation de stage. On a un temps de préparation au stage sur une demi-journée. Donc ça se fait, euh […]	[…préparation de stage…]	C33, 162 « … nous leur présentons en préparation de stage… »	**Les questions didactiques :** présentation avant le départ en stage
c34 En groupe de suivi pédagogique ? C34 Voilà. En groupe de référence juste avant le stage, donc du coup ça peut se faire aussi si on a décidé, par exemple, sur une journée de retour de stage. On peut avoir décidé de travailler, par exemple, sur un item de cette analyse de pratique, hein ?	[…En groupe de référence… [… aussi…] [… une journée de retour de stage…] [… travailler par exemple…] […, sur un item de cette analyse de pratique…]	C34, 165-167 « … En groupe de référence juste avant le stage,… aussi si on a décidé, par exemple, sur une journée de retour de stage. On peut avoir décidé de travailler, par exemple, sur un item de cette analyse de pratique… »	**Les questions didactiques :** en groupe de référence avant et au retour du stage travail spécifique possible sur un item
c35 D'accord, C35 Les différents cheminements, pour ceux qu'auraient pas compris etc. Parce qu'on se rend compte que c'est difficile comme exercice. Mais on y met en tout cas, nous, là dans la coordination, un point d'honneur à ça. Et si euh, si on peut mettre aussi, alors là c'est un peu différent de l'analyse de pratique mais ça les aide aussi, quand on peut faire des autoévaluations, euh, sur des travaux qu'ils ont menés ou même sur des évaluations etc. Essayer de leur faire dire, de leur faire exprimer, ce sur quoi ils ont des difficultés ou ce qu'est-ce qui a été facile ? Qu'est-ce qui a été difficile ?	[…c'est difficile…] [… ça les aide…] [… des autoévaluations…] [… Essayer leur faire dire…] [… de leur faire exprimer…] [… sur quoi ils ont des difficultés…] [… qu'est-ce qui a été facile…]	C35, 170-175 « … c'est difficile comme exercice… là c'est un peu différent de l'analyse de pratique mais ça les aide aussi, quand on peut faire des autoévaluations… Essayer de leur faire dire, de leur faire exprimer, ce sur quoi ils ont des difficultés ou ce qu'est-ce qui a été facile ? Qu'est-ce qui a été difficile ? »	**Les questions didactiques :** autoévaluations

c36 D'accord, C36 En fait, dans une analyse de pratique, on leur demande aussi de parler d'eux.	[… parler d'eux].	C36, 177 « … dans une analyse de pratique on leur demande aussi de parler d'eux ».	**L'analyse de pratique : un processus** parler de soi
c37 Oui, C37 Dans la situation.			
c38 Notamment l'étonnement ? Après est-ce que c'est homogène dans ton groupe de référence ? C38 Non, parce que je pense que c'est aussi en fonction de la sensibilité aussi des étudiants. Alors je ne sais pas si c'est une histoire culturelle ? Peut-être, mais on n'est pas forcément habitués à […] parler de nous, quel est mon étonnement ? Euh, Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi j'ai vécu la situation comme ça ? Ou qu'est-ce qui s'est passé ?	[…fonction de la sensibilité aussi des étudiants…] [… histoire culturelle ?...] [… habitués à…] [… parler de nous…] [… vécu la situation…]	C38, 182-185 « … c'est aussi en fonction de la sensibilité aussi des étudiants… Alors je ne sais pas si c'est une histoire culturelle ? Peut-être, mais on n'est pas forcément habitués à [...] parler de nous, quel est mon étonnement ? Euh, Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi j'ai vécu la situation comme ça ? Ou qu'est-ce qui s'est passé ?	**Les difficultés repérées :** parler de soi Selon sensibilité dimension culturelle
c39 A décortiquer aussi, à faire cet exercice ? C39 A décortiquer, voilà pourquoi […]	[…décortiquer…]	C39, 187 « A décortiquer… »	**Les difficultés repérées :** décortiquer
c40 Et puis à l'exposer ? C40 Voilà, à l'exposer devant les autres étudiants. Il y en a qui vont avoir des facilités et peut-être que c'est aussi dû à des facilités ou à des difficultés d'analyse pour certains. Ca rejoint et puis, comme tu dis aussi la prise de parole.	[…l'exposer devant les autres étudiants…] [… difficultés d'analyse pour certains…]	C40, 189-190 « … l'exposer devant les autres étudiants. Il y en a qui vont avoir des facilités et peut-être que c'est aussi dû à des facilités ou à des difficultés d'analyse pour certains. Ca rejoint et puis, comme tu dis aussi la prise de parole ».	**Les difficultés repérées :** analyser, prendre la parole

c41 Qu'est-ce que tu penses, puisqu'on était dans les items du portfolio, c'était une de mes questions, on a parlé d'autres remarques, là on a parlé description, observation et étonnement, après difficultés, points à améliorer, je crois que c'était ça puis autonomie, qu'est-ce que […] ? C41 Oui. Alors moi, la dernière question, je la trouve personnellement incongrue. Elle n'a pas lieu d'être ici, mais euh, alors je sais pour avoir été dans d'autres IFSI, euh que certaines personnes s'attachent à faire même des […] dans le premier item, les situations ou activités, je sais que certains formateurs qui s'attachent un petit peu à travailler des activités de soins donc c'est des analyses de pratique mais qui sont,	[…dernière question…] [… incongrue…] [… travailler des activités de soins…]	C41, 196-200 « … la dernière question, je la trouve personnellement incongrue. Elle n'a pas lieu d'être ici, mais euh, alors je sais pour avoir été dans d'autres IFSI, euh que certaines personnes s'attachent à faire même dans le premier item, les situations ou activités, je sais que certains formateurs qui s'attachent un petit peu à travailler des activités de soins donc c'est des analyses de pratique… »	**Ce que l'analyse de pratique n'est pas :** n'est pas une activité de soin
c42 De soins, de technique de soins ? C42 De technique de soins, du coup on arrive fatalement à qu'est-ce qui me manquerait ? Par exemple, s'ils prennent, et d'ailleurs moi, j'avais certains étudiants qui s'étaient pris au piège en première année, par exemple c'est la prise de (…), le prélèvement sanguin ou…	[…technique de soins…] [… certains étudiants…] [… pris au piège…]	C42, 202-204 « … De technique de soins, du coup on arrive fatalement à qu'est-ce qui me manquerait ? … certains étudiants qui s'étaient pris au piège en première année… »	**Ce que l'analyse de pratique n'est pas :** n'est pas une technique de soin
c43 Une fiche technique ? C43 Oui, c'est une fiche technique et du coup qui arrivent finalement aux points à approfondir, bé, j'ai pas fait ça, j'aurai besoin d'aller chercher ça etc.	[…une fiche technique…]	C43, 206-207 « … c'est une fiche technique et du coup qui arrivent finalement aux points à approfondir, bé, j'ai pas fait ça, j'aurai besoin d'aller chercher »	**Ce que l'analyse de pratique n'est pas :** n'est pas une fiche technique
c44 D'asepsie ou je sais pas quoi ? C44 Voilà les règles d'hygiène par exemple, le CLIN etc. Et	[…je maîtrise le savoir théorique qu'il y a derrière…]	C44, 210-212 « … ça sous-entend, est-ce que je maîtrise le savoir	**L'analyse de pratique : un processus**

ils arrivent en fait après, dernière phrase : « Est-ce que je suis autonome ? » Bien ça sous-entend, est-ce que je maîtrise le savoir théorique qu'il y a derrière ? Est-ce que je serai capable de faire la prochaine fois tout seul, parce que justement j'ai envisagé l'ensemble de l'activité de soins ?	[… j'ai envisagé l'ensemble de l'activité de soins…]	théorique qu'il y a derrière ? Est-ce que je serai capable de faire la prochaine fois tout seul, parce que justement j'ai envisagé l'ensemble de l'activité de soins ? »	n'est pas un ensemble de connaissances
c45 Oui, oui, C45 Et donc hop, là je serai capable de le faire.			
c46 Là, on peut répondre à la question ? C46 Là, on peut répondre à la question (*sourire partagé*). Mais autrement ? Je trouve personnellement, c'est, je sais pas, je leur dis pas forcément de remplir et c'est pas grave si ils remplissent pas cette partie là,	[… pas forcément de remplir…] [… cette partie là…]	C46, 217-218 « … je leur dis pas forcément de remplir et c'est pas grave si ils remplissent pas cette partie là »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite :** dernier item du portfolio pas forcément à remplir
c47 D'accord, C47 J'y attache pas d'importance, pas autant d'importance que ça.			
c48 Euh, d'accord, euh alors je vais reprendre … On parlait du déroulement euh, ils vont revenir de stage. Ca leur est présenté à chaque fois qu'ils vont partir en stage ? C'est pas spécifique au premier semestre ? C48 non, on en reparle, (*bruit extérieur*) parce que comme il y a, je trouve qu'il y a un cheminement et que c'est espacé entre les stages, les périodes de cours etc. Et qu'on leur demande entre temps, plein de travaux, ils peuvent très bien avoir oublié ou cheminé différemment et puis comprendre à	[… qu'il y a un cheminement…] [… oublié…] [… cheminé différemment…]	C48, 224-229 « …, je trouve qu'il y a un cheminement et que c'est espacé entre les stages, les périodes de cours etc. …ils peuvent très bien avoir oublié ou cheminé différemment et puis comprendre à un moment donné, parce qu'on revient dessus. Est-ce qu'il y a des questions ? Est-ce que vous comprenez mieux ? Euh, pourquoi on fait ce travail ? Moi, je	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** revenir dessus, laisser le temps aux cheminements individuels

un moment donné, parce qu'on revient dessus. Est-ce qu'il y a des questions ? Est-ce que vous comprenez mieux ? Euh, pourquoi on fait ce travail ? Moi, je pense qu'il faut à chaque fois revenir dessus.	[… et puis…] [… comprendre à un moment donné…] [… parce qu'on revient dessus…] [… à chaque fois revenir dessus].	pense qu'il faut à chaque fois revenir dessus ».	
c49 D'accord, donc là on est au moment avant qu'ils partent en stage ? Et quand ils vont revenir de stage ? C49 Quand ils reviennent de stage, on aborde, moi j'aime bien aborder, leur demander : est-ce que vous avez trouvé des situations ? Quelles sont vos interrogations ? Est-ce qu'il y a encore des items qui vous posent problème etc. ? J'aime bien poser ces questions là	[…Quand ils reviennent de stage…] [… leur demander…] [… trouvé des situations…] [… vos interrogations…]	C49, 232-234 « … Quand ils reviennent de stage, on aborde, moi j'aime bien aborder, leur demander : est-ce que vous avez trouvé des situations ? Quelles sont vos interrogations ? Est-ce qu'il y a encore des items qui vous posent problème etc. ? ... »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** en posant des questions Situations trouvées ? interrogations ? difficultés ?
c50 D'accord, Avant de récupérer le travail écrit ? C50 Oui, oui tout à fait, parce qu'il y en a qui disent : ben je suis en train de l'écrire ou et puis aussi j'insiste sur le fait que c'est pas un travail qui doit se faire la veille.	[…c'est pas un travail qui doit se faire la veille].	C50, 237 « … j'insiste sur le fait que c'est pas un travail qui doit se faire la veille. »	**Les spécificités de l'analyse de pratique écrite :** nécessite du temps pour la rédaction

c51 Dans l'urgence, dans la précipitation parce qu'il faut le rendre ? Parce qu'il y a la date ? C51 Voilà, la veille de la régul. de stage, il y en a qui font ça vite fait sur une feuille, et on le voit tout de suite parce qu'il n'y a pas du tout d'analyse dedans, donc on voit bien. Mais je redis que c'est un exercice difficile pour les étudiants et je sais pas si pour tous c'est encore clair, ce qu'ils peuvent en retirer ? Plus en deuxième année quand même, qu'en première année.	[… vite fait sur une feuille…] [… pas du tout d'analyse dedans…] [… un exercice difficile…] [… clair, ce qu'ils peuvent en retirer ? ...]	C51, 240-241 « … il y en a qui font ça vite fait sur une feuille, et on le voit tout de suite parce qu'il n'y a pas du tout d'analyse dedans, donc on voit bien... »	**Les difficultés repérées :** sens du travail, bénéfice pour eux-mêmes
c52 Et du coup, je reviens encore sur la méthodo., avant d'en venir au fond comment ça se passe entre toi et l'étudiant ? Par exemple, donc tu vas les récupérer ces analyses écrites, et après ? C52 Donc j'en prends connaissance donc ça se passe, ça dépend de ce qu'on a prévu de travailler à la journée de retour de stage. Mais on peut très bien et on a prévu à chaque fois jusqu'à maintenant, euh de les travailler, comme je t'ai dit tout à l'heure, euh, on pense que,	[… travailler à la journée de retour de stage…]	C52, 248-249 « … Donc j'en prends connaissance donc ça se passe, ça dépend de ce qu'on a prévu de travailler à la journée de retour de stage… »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** retour de stage
c53 C'est un point d'honneur ? C53 Oui, c'est un point d'honneur et c'est un exercice aussi. Là du coup, comme ils commencent le travail de recherche, ça peut constituer un exercice pour le travail de recherche, euh comme une mise en parallèle. En tous les cas, dans le fait d'aller, de partir d'une situation d'appel, avec la description, d'aller se questionner : qu'est-ce qui me questionne ? Qu'est-ce qui m'étonne ? Ben du coup, qu'est-ce que j'aurai besoin de savoir pour aller plus loin ? qu'est-ce que je pourrais en comprendre etc. ? Donc, alors soit du coup, on a prévu d'échanger ensemble dans le groupe de référence au retour de	[… un exercice pour le travail de recherche…] [… comme une mise en parallèle…] [… d'échanger ensemble dans le groupe de référence...] [… Tout dépend comment on a conçu…]	C53, 253-260 « … ils commencent le travail de recherche ça peut constituer un exercice pour le travail de recherche… comme une mise en parallèle…, on a prévu d'échanger ensemble dans le groupe de référence au retour de stage. Tout dépend comment on a conçu… »	**Les questions didactiques :** en parallèle du travail de recherche, suivant ce qui est conçu au retour du stage

stage. Tout dépend comment on a conçu et…			
c54 Cette journée ? C54 Voilà. Qu'est-ce qu'on va travailler dans ce temps de retour ? Mais de toute façon, on prendra toujours du temps pour aborder (…). Alors, en général, ce que moi, j'aime bien faire, c'est les mettre en binôme et ils s'échangent leurs situations.	[…on prendra toujours du temps…] [… les mettre en binôme…] [… ils s'échangent leur situation].	C54, 263-264 « … on prendra toujours du temps… ce que moi, j'aime bien faire, c'est les mettre en binôme et ils s'échangent leurs situations ».	**Les questions didactiques :** travaille en binôme d'étudiants
c55 Ah d'accord (*étonnement !)* C55 Echangent, ils se parlent de leurs situations, ils se lisent, ils s'expliquent et ils essayent de voir et ben tu vois là dans l'étape de la description voilà, qu'est-ce que tu as mis ? Qu'est-ce que tu as voulu dire ? Et ils échangent ensemble. En fait, on parlait de dualité tout à l'heure et bien, on essaye de faire ce travail là qu'est, qu'est [...]	[…ils échangent…] [… dualité...]	C55, 266-269 « … ils se parlent de leurs situations, ils se lisent, ils s'expliquent et ils essayent de voir et ben tu vois là dans l'étape de la description voilà, qu'est-ce que tu as mis ? Qu'est-ce que tu as voulu dire ? Et ils échangent ensemble. En fait, on parlait de dualité tout à l'heure et bien, on essaye de faire ce travail là… »	**L'analyse de pratique : un processus** échange dans une dualité
c56 Et qui est bénéfique ? C56 Je pense que c'est bénéfique, je pense que c'est bien et puis [...] c'est moins fastidieux, on va dire que de le faire tout seul, de le redire et puis en général ils choisissent des situations qui les ont bien marqués, sur lesquelles ils ont besoin aussi de s'exprimer, d'échanger [...]	[…c'est moins fastidieux…] [… ils ont besoin aussi de s'exprimer, d'échanger…]	C56, 271-273 « … c'est moins fastidieux, on va dire que de le faire tout seul, de le redire et puis en général ils choisissent des situations qui les ont bien marqués, sur lesquelles ils ont besoin aussi de s'exprimer, d'échanger… »	**Les questions didactiques :** centré sur le besoin d'expression, d'échange sur ce que les étudiants ont vécu approche interactive
c57 Oui, donc après tu vas lire leurs travaux écrits, leurs brouillons, et tu vas l'annoter ?	[…je l'annote…]	C57, 275-277 « … en général je l'annote. Donc je leur demande des	**Les modalités de l'accompagnement**

C57 Oui**,** je l'annote en général je l'annote. Donc je leur demande des précisions, ou s'ils sont pas aller trop, trop loin ou si c'est un peu, pas analyser, et bien je leur dis : « vous pouvez aller plus loin » et puis je leur redonne et puis, ils retravaillent et puis, ils me le redonnent.	[…je leur demande des précisions…] [… je leur redonne…] [… ils retravaillent…] [… ils me le redonnent…]	précisions… je leur dis : « vous pouvez aller plus loin » et puis je leur redonne et puis, ils retravaillent et puis, ils me le redonnent »	**pédagogique :** Annotations et échanges
c58 Ah, d'accord, il peut y avoir plusieurs temps ? C58 Oui, il peut y avoir plusieurs temps, surtout que là en fin de deuxième année, même deuxième année, là déjà, on est plus exigeant, on leur donne pas […]. En première année, j'avais tendance plus à leur dire bon ben là, vous auriez pu peut-être parler de ça ? On est plus dans la proposition**.**	[…plusieurs temps…] [… deuxième année, là déjà, on est plus exigeant…] [… En première année… On est plus dans la proposition].	C58, 279-282 « … il peut y avoir plusieurs temps… en fin de deuxième année… déjà, on est plus exigeant… En première année, j'avais tendance plus à leur dire bon ben là, vous auriez pu peut-être parler de ça ? On est plus dans la proposition **».**	**La progressivité dans l'accompagnement au cours de la formation :** 1ère année propositions de réajustement 2ème année exigence de réajustement
c59 Oui, C59 Vous pourriez peut-être prendre cette piste là ou cette piste là ?	[…prendre cette piste là ou cette piste là ?]	C59, 284 « Vous pourriez peut-être prendre cette piste là ou cette piste là ? »	**La progressivité dans l'accompagnement au cours de la formation :** 1ère année proposer des pistes
c60 Sans forcément qu'ils le formalisent, qu'ils le retravaillent ? C60 Non, mais là du coup, euh, deuxième année on attend quand même qui…Vous pouvez pousser l'analyse un peu plus loin.	[…deuxième année…] [… pousser l'analyse un peu plus loin...]	C60, 286-287 « … deuxième année on attend quand même qu'ils (…) vous pouvez pousser l'analyse un peu plus loin »	**La progressivité dans l'accompagnement au cours de la formation :** 2ème année exigence de pousser l'analyse

c61 D'accord. C61 Et puis moi, je leur redis toujours : mais pensez à la théorie, parce que vous avez plein d'éléments, à quoi ça vous fait penser ? Enfin, il y a tout un questionnement, tout un questionnement, j'aime bien mettre des questions dans les annotations, j'aime bien faire ça.	[… pensez à la théorie…] [… mettre des questions dans les annotations…]	C61, 289-291 « … je leur redis toujours : mais pensez à la théorie, parce que vous avez plein d'éléments, à quoi ça vous fait penser ? Enfin, il y a tout un questionnement, tout un questionnement, j'aime bien mettre des questions dans les annotations… »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** en leur demandant de faire des liens avec la théorie, en posant des questions
c62 En fait sous forme de questions ? C62 Oui je leur mets sous forme de questions comme si c'était un dialogue entre ce qu'ils ont écrit et moi lecteur ou lectrice, ce que j'en perçois.	[… comme si c'était un dialogue…] [… entre ce qu'ils ont écrit et moi lecteur…] [… ce que j'en perçois.]	C62, 293-294 « … je leur mets sous forme de questions comme si c'était un dialogue entre ce qu'ils ont écrit et moi lecteur ou lectrice, ce que j'en perçois ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** questions mises par écrit, comme un dialogue
c63Quels sont peut-être tes critères pour faire refaire ? Quelles sont tes attentes de ce travail écrit réalisé par les étudiants ? C63 alors, mon attente principale : c'est un cheminement, faut que ça bouge.	[… un cheminement…]	C63, 297 « … mon attente principale : c'est un cheminement… »	**L'analyse de pratique : un processus** un cheminement
c64 D'une fois sur l'autre ou le cheminement à partir de la situation ? C64 Alors, le cheminement à partir de la situation déjà, déjà ben si c'est ça, déjà, c'est bien. Alors moi, j'ai pas encore fait de troisième année.	[… le cheminement à partir de la situation…]	C64, 299 « … le cheminement à partir de la situation déjà, déjà ben si c'est ça, déjà, c'est bien… »	**L'analyse de pratique : un processus** un cheminement à partir de la situation
c65 D'accord, C65 Donc j'ai pas encore les (…), peut-être que je saurai encore plus exigeante, mais je ne le pense pas parce que pour	[… un exercice difficile…] [… d'une description à exprimer un	C65, 303-308 « … c'est toujours un exercice difficile... si, déjà, ils arrivent d'une description à exprimer un étonnement, une observation, déjà à	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :**

moi, c'est toujours un exercice difficile. Et je me dis que, si, déjà, ils arrivent d'une description à exprimer un étonnement, une observation, déjà à avoir une prise de recul par rapport à ce qui a pu se passer et une mise en réflexion, une mise en pensée de ce passé de ce qu'ils ont vécu, c'est l'essentiel. Alors s'ils peuvent aller plus loin et rechercher du coup, des connaissances. Qu'est-ce qui pourrait expliquer ça ? Et tout ce qui va faire bouger leurs représentations. Et bien moi, c'est ce que je veux.	étonnement…] [… une prise de recul par rapport à ce qui a pu se passer…] […, une mise en pensée de ce passé…] [… s'ils peuvent aller plus loin…] [… rechercher du coup, des connaissances…] [… faire bouger leurs représentations…]	avoir une prise de recul par rapport à ce qui a pu se passer et une mise en réflexion, une mise en pensée de ce passé de ce qu'ils ont vécu, c'est l'essentiel. Alors s'ils peuvent aller plus loin et rechercher du coup, des connaissances. Qu'est-ce qui pourrait expliquer ça ? Et tout ce qui va faire bouger leurs représentations… »	un changement de représentation une mise en pensée de ce passé
c66 D'accord, C66 Voilà dans ce travail là, c'est faire bouger les représentations des étudiants, l'ouverture d'esprit, ben oui, y a du décalage entre la théorie et la pratique et puis ils ont tendance souvent à parler des professionnels qui font pas bien cela, bé, qui font pas bien cela, ben, on essaye d'expliquer, de revoir le contexte.	[…faire bouger les représentations…] [… l'ouverture d'esprit…] [… décalage entre la théorie et la pratique…] [… on essaye d'expliquer…] [… de revoir le contexte…]	C66, 310-313 « … c'est faire bouger les représentations des étudiants, l'ouverture d'esprit… du décalage entre la théorie et la pratique…, on essaye d'expliquer, de revoir le contexte »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** expliciter, revoir le contexte
c67 Les éléments du contexte ? C67 Oui des éléments du contexte et puis, et puis après, ça arrive forcément sur : du cadre législatif, des recommandations de bonnes pratiques et puis ça permet du coup de relativiser aussi et de (...)	[…de relativiser…]	C67, 315-316 « … du cadre législatif, des recommandations de bonnes pratiques et puis ça permet du coup de relativiser »	**L'analyse de pratique : un processus** relativiser à l'aide des éléments théoriques
c68 De pas rester sur la première impression qui serait peut-être un peu jugeante ou… ?			

C68 Oui c'est ça, exactement ça.			
c69 Avec des choses professionnelles ? C69 Balayer les évidences sortir un peu, sortir un peu, oui, là j'ai vu ça, c'est forcément pas bien.	[… Balayer les évidences…]	C69, 321 « … Balayer les évidences… »	**L'analyse de pratique : un processus** balayer les évidences
c70 Oui, oui, C70 C'est se questionner plus, peut-être justement sur le professionnel, le professionnel en action mais du coup de tous les jours, avec une certaine expérience etc. Avoir un certain, une certaine vision, voilà, un peu à distance.	[… se questionner…] [… sur le professionnel… en action…]	C70, 324-326 « … se questionner plus, peut-être justement sur le professionnel, le professionnel en action… de tous les jours... Avoir… une certaine vision, voilà, un peu à distance ».	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** se questionner sur le professionnel en action
c71 C'est ce qui fait le professionnel ? Le professionnalisme ? C71 Oui bien sûr, je veux dire, ça va nourrir de toute façon, ça va faire en sorte que tous les professionnels soient différents. Et que de toute façon, c'est aussi la marge d'autonomie, on parle des infirmiers, la marge d'autonomie que va s'octroyer chaque professionnel au regard d'une pratique ou. C'est ça qui est intéressant justement, c'est qu'ils se questionnent là-dessus.	[… la marge d'autonomie…] [… que va s'octroyer chaque professionnel au regard d'une pratique…]	C71, 329-331 « … c'est aussi la marge d'autonomie, on parle des infirmiers, la marge d'autonomie que va s'octroyer chaque professionnel au regard d'une pratique… »	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** marge d'autonomie propre à chaque professionnel sur sa pratique
c72 Oui et c'est en même temps tout à fait personnel même si tu dis ils vont faire des liens avec des choses, des éléments théoriques de législation, d'éthique C72 Bien sûr. C'est aussi toute la partie implicite. Euh, parce qu'il y a de l'explicite mais aussi il y a beaucoup d'implicite dans le, dans ce travail d'analyse de pratique et c'est peut-être	[… beaucoup d'implicite…] [… dans ce travail d'analyse de pratique…] [… tout cet implicite qui est délicat].	C72, 336-337 « … il y a beaucoup d'implicite dans le, dans ce travail d'analyse de pratique et c'est peut-être justement tout cet implicite qui est délicat ».	

justement tout cet implicite qui est délicat.			
c73 A faire ressortir, et c'est peut-être là où est notre rôle ? C73 Tout à fait, oui, tout à fait, et puis sans heurter, sans bousculer	[…sans heurter…] [… sans bousculer…]	C73, 339 « … et puis sans heurter, sans bousculer »	**La posture pédagogique :** ni heurt, ni bousculement
c74 De notre part ? C74 Oui			
c75 Du coup cela nécessite des formateurs (*rire partagé*)… C75 Des formateurs cela nécessite beaucoup d'adresse, et de euh d'aller chercher pourquoi l'étudiant il s'est posé comme ça. Qu'est-ce qu'il a voulu dire ? A quoi ça le renvoie ? A quoi ça lui fait penser ? Préciser sa pensée.	[…cela nécessite beaucoup d'adresse...] [… chercher pourquoi…] [… Préciser sa pensée]	C75, 343-345 « … Des formateurs cela nécessite beaucoup d'adresse… chercher pourquoi l'étudiant il s'est posé comme ça. Qu'est-ce qu'il a voulu dire ? A quoi ça le renvoie ? A quoi ça lui fait penser ? Préciser sa pensée »	**La posture pédagogique :** adresse, recherche de précisions et motif du questionnement de l'étudiant
c76 Le faire préciser sa pensée ? C76 Oui [...]			
c77 Est-ce que tu as un outil de traçabilité de la progression de l'étudiant ? Tu les avais sur deux ans, ou tu te rappelles ce qu'ils ont fait ou tu regardes dans le portfolio ou ? C77 En général, je regarde ce que j'ai noté, j'ai un classeur de groupes de référence donc je note un petit peu ce que j'ai mis, cela correspond à la feuille de synthèse qu'on fait pour	[…je regarde ce que j'ai noté…] [… cela correspond à la feuille de synthèse…] [… je me souviens assez bien…]	C77, 350-352 « … je regarde ce que j'ai noté, j'ai un classeur de groupes de référence donc je note un petit peu ce que j'ai mis, cela correspond à la feuille de synthèse qu'on fait pour l'étudiant. A la première question au verso, mais je me souviens assez	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** traçabilité de la progression sur la fiche synthèse

l'étudiant. A la première question au verso, mais je me souviens assez bien, même si on en a plus de trente, ceux qui ont, par exemple des difficultés d'analyse.		bien… »	
c78 A qui tu as fait refaire plusieurs fois ? C78 Oui qui ont refait plusieurs fois […]			
c79 Sur quoi est centré ton accompagnement ? Quand tu les revois, est-ce que tu as un fil conducteur, ou c'est à partir de ce que tu as rempli, de ce que l'étudiant t'a redonné ou à partir de ce que lui va t'argumenter ou ? C79 Alors je pense que c'est vraiment de l'individualisation	[…de l'individualisation]	C79, 359 « … c'est vraiment de l'individualisation »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** de l'individualisation
c80 Oui, C80 Oui, parce qu'ils sont pas du tout au même niveau tous de toute façon. C'est vraiment à partir de ce qu'il a noté, de ce qu'il a voulu dire euh, de ce qu'il a pu synthétiser. Tiens, par exemple j'ai une étudiante qui a beaucoup, beaucoup de mal à, comment dire, à sortir, enfin elle met plein d'accessoires plein de détails, plein de descriptions, mais elle a du mal à aller dans l'analyse.	[…pas du tout au même niveau…] [… à partir de ce qu'il a noté…] [… de ce qu'il a voulu dire…] […e lle a du mal à aller dans l'analyse.]	C80, 361-365 « … ils sont pas du tout au même niveau tous de toute façon. C'est vraiment à partir de ce qu'il a noté, de ce qu'il a voulu dire euh, de ce qu'il a pu synthétiser…Tiens, par exemple j'ai une étudiante… elle a du mal à aller dans l'analyse ».	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** de l'individualisation à partir de ce que l'étudiant à écrit, en cherchant à savoir ce qu'il a voulu dire
c81 D'accord. C81 Et ça c'est difficile, quoi, à prendre de la distance et à mettre des mots et, à prendre de la hauteur, du recul vraiment c'est difficile.	[…prendre de la distance…] […prendre de la distance…] [… c'est difficile.]	C81, 367-368 « … c'est difficile, quoi, à prendre de la distance et à mettre des mots et, à prendre de la hauteur, du recul vraiment c'est difficile ».	**Les difficultés repérées :** prendre de la distance, mettre des mots, exprimer sa pensée

c82 Sur la situation, être plus synthétique ? C82 Voilà. Donc on va parler, partir d'exemples, l'analyse c'est pas si simple que ça.	[…l'analyse c'est pas si simple…]	C82, 370 « … on va parler, partir d'exemples, l'analyse c'est pas si simple que ça ».	**Les difficultés repérées :** analyser
c83 Tu vas te servir d'un exemple d'une autre situation ? C83 Je peux me servir d'exemple ou même d'exemple que moi j'ai dans la tête pour qu'elle comprenne peut-être plus le sens de l'analyse, quoi. Et du cheminement qu'on demande. Souvent, elle est dans la description, description quoi	[…me servir d'exemple…] [… qu'elle comprenne…] [… le sens…] [… cheminement…]	C83, 372-373 « … pour qu'elle comprenne peut-être plus le sens de l'analyse, quoi. Et du cheminement qu'on demande… »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** se servir d'exemple pour faire comprendre le sens
c84 Oui, et elle ne va pas à l'observation, ses perceptions ? C84 Voilà, ou elle va rester sur ses perceptions. Mais elle a une idée bien précise et elle va rester dessus.	[…rester sur ses perceptions…]	C84, 376 « … elle va rester sur ses perceptions… »	**L'analyse de pratique : un processus** ne pas rester sur ses perceptions
c85 D'accord (*rire partagé*). C85 Donc c'est voilà (…)			
c86 Donc c'est peut-être les limites aussi de notre accompagnement ? C86 Je pense aussi, et puis je pense qu'il faut comprendre le sens de ce travail là, et l'étudiante je ne suis pas sûre qu'elle comprenne le sens je ne suis pas sûre	[…comprendre le sens de ce travail là…]	C86, 381 « … il faut comprendre le sens de ce travail là… »	**L'analyse de pratique : un processus** nécessaire compréhension du travail attendu
c87 Ce que ça peut lui apporter, les bénéfices ? C87 Oui parce que pour elle, c'est déjà un exercice difficile la production écrite	[…exercice difficile la production écrite]	C87, 384 « … c'est déjà un exercice difficile la production écrite »	**Les difficultés repérées :** la production écrite
c88 Oui, C88 Donc déjà on peut se demander si rien que le fait de	[…dire un étonnement…]	C88, 386-387 « … que le fait de produire et dire un étonnement etc.	**Les difficultés repérées :**

produire et dire un étonnement, etc. C'est déjà une première difficulté. Donc, du coup, ça peut parasiter tout le reste [...]	[… une première difficulté…]	C'est déjà une première difficulté… »	exprimer un étonnement
c89 est-ce qu'on peut dissocier la personne du travail qu'elle produit ? C89 Dissocier la personne ?			
c90 C'est un peu ce que tu as évoqué dans l'individualisation de l'accompagnement, c'est tenir compte de la personne, de ses difficultés ? C90 c'est global,			
c91 Euh, est-ce qu'il y a quelque chose qui t'aide à réaliser ce travail ou qui pourrait t'aider ? (…) Ou finalement en situation tu as déjà assez d'expérience pour pouvoir préciser tes attentes et t'adapter à chaque étudiant ? C91 Ben, moi j'adore faire ça c'est [...] Alors je sais pas si je le fais bien ou pas, j'en sais rien du tout. Mais euh, je crois que ça rejoint ce que j'ai dit tout à l'heure, pour moi ce qui me semble important dans ce travail là, et ce que j'en ai compris : c'est que l'étudiant arrive à cheminer. Euh, d'une première interprétation de la situation, et arrive à en faire quelque chose, et arrive à tirer un fil, à autre chose. Et qu'il soit même content d'avoir trouvé cette autre chose.	[…que l'étudiant arrive à cheminer…] [… d'une première interprétation...] [… arrive … à autre chose…] [… content d'avoir trouvé…]	C91, 398-401 « … ce que j'en ai compris : c'est que l'étudiant arrive à cheminer… d'une première interprétation de la situation, et arrive à en faire quelque chose, et arrive à tirer un fil, à autre chose. Et qu'il soit même content d'avoir trouvé cette autre chose ».	**L'analyse de pratique : un processus** d'une interprétation à une autre qui satisfasse l'étudiant
c92 Oui, oui, partager ça avec l'étudiant ? C92 Oui, partager ça avec l'étudiant (*rire partagé*). C'est chouette.	[…partager ça avec l'étudiant…]	C92, 403 « … partager ça avec l'étudiant, c'est chouette ! »	**Les modalités de l'accompagnement pédagogique :** partage avec l'étudiant

c93 Avec le sourire qui va avec ? C93 Non, mais je trouve (…)			
c94 On les voit un peu mûrir ? C94 Ben voilà, on voit bien qu'ils montent. Là on parlait tout à l'heure de professionnalisme, ou de professionnalisation, je sais pas en tous les cas, on voit bien pour certains qu'ils ont compris, c'est plutôt intéressant.	[…professionnalisation…] [… pour certains qu'ils ont compris…]	C94, 407-409 « … on parlait tout à l'heure de professionnalisme, ou de professionnalisation, je sais pas en tous les cas, on voit bien pour certains qu'ils ont compris… »	**La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle :** la professionnalisation quelque chose à voir avec des analyses de pratique comprises
c95 Voilà, ben je t'ai posée toutes les questions je ne sais pas si tu as quelque chose qu'on n'aurait pas abordé ou que tu souhaiterais rajouter dont on n'aurait pas parlé ? C95 Non, non, non.			
C96 Bien, bé je te remercie.			

Annexe 8 : Tableau d'analyse croisée des entretiens

	thèmes
	Les représentations de l'analyse de pratique
Sous-thèmes	*séquences*
L'apprentissage de l'analyse de pratique par les formateurs	A3, 18-19 « … et j'ai été amenée aussi à effectuer des analyses de pratique puisque je remplaçais un formateur… »
	A6, 28 « … ça s'est fait vraiment sur le tas ».
	A7, 31-40 « … et je vois ça : analyse des pratiques…, je ne connaissais pas du tout**.** Donc j'ai été demandé à une de mes collègues... elle m'a expliqué assez succinctement en quoi ça consistait ; le questionnement de l'étudiant éventuellement pas apporter de réponse, bien en lien avec la situation présentée au départ etc. maintenant avec l'expérience, d'abord entre temps j'ai retrouvé des guides, un guide… et à l'instinct entre guillemets**.**
	A8, 42-43 « … comme j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits différents, j'arrive bien à voir les situations ».
	A27, 121 « … j'ai l'impression d'avoir moi-même progressé… »
	A28, 126-128 « … donc je l'ai regardé quand même le référentiel tout ce qui est réflexivité, mise en lien etc. Mais c'est venu au fur et à mesure, c'est pas vraiment le référentiel… »
	A29, 130-132 « … C'est l'expérience, c'est à force d'en faire, d'en voir… »
	A39, 171-173 « … c'était très nouveau pour moi… Mais peut-être qu'on en faisait sans s'en rendre compte, comme la prose de monsieur Jourdain ? »
	A48, 211-212 « … Si une situation me parle, je vois c'est peut-être parce que j'ai trente ans d'expérience… »
	C1, 14-15 « ce sujet me parle d'autant plus que moi, j'ai suivi la formation cadre avec une formation, un module de démarche réflexive. »

	C1, 15-17 « quand on me parle d'analyse de pratique je fais vite le parallèle entre cette démarche réflexive que j'ai abordé en école de cadre et l'analyse de pratique »
	C3, 25-26 « ... dans ma formation de cadre. Je pense que ça m'a beaucoup aidé dans le sens du retour sur expérience. »
	C5, 33 « En fait, je ne mettais pas de mots dessus. »
	C6, 35-36 « … je le faisais comme beaucoup de personnes sûrement, mais sans mettre de mots dessus. »
De quelle pratique parle-t-on ?	C14, 72-74 « … il y a un retour sur expérience, en tous les cas une conscientisation d'un évènement, d'une situation, d'une pratique de soins qui peut questionner un étudiant… »
Ce que l'analyse de pratique n'est pas :	A87, 377-382 « … je relis la situation, c'est là que je lui dis « vous avez développé tel questionnement, est-ce que vous ne pensez pas qu'il y a pas autre chose plutôt qui serait plus pertinent que ce questionnement là ? »… c'est pas toujours en lien non plus. On a, par exemple euh chez les premières années, c'est souvent l'analyse de pratique, c'est la recette de cuisine… »
	C41, 196-200 « … la dernière question, je la trouve personnellement incongrue. Elle n'a pas lieu d'être ici, mais euh, alors je sais pour avoir été dans d'autres IFSI, euh que certaines personnes s'attachent à faire même dans le premier item, les situations ou activités, je sais que certains formateurs qui s'attachent un petit peu à travailler des activités de soins donc c'est des analyses de pratique… »
	C42, 202-204 « … De technique de soins, du coup on arrive fatalement à qu'est-ce qui me manquerait ? … certains étudiants qui s'étaient pris au piège en première année… »
	C43, 206-207 « … c'est une fiche technique et du coup qui arrivent finalement aux points à approfondir, bé, j'ai pas fait ça, j'aurai besoin d'aller chercher
	C44, 210-212 « … ça sous-entend, est-ce que je maîtrise le savoir théorique qu'il y a derrière ? Est-ce que je serai capable de faire la prochaine fois tout seul, parce que justement j'ai envisagé l'ensemble de l'activité de soins ?

L'analyse de pratique et l'analyse de situation	A18, 75-77 « … le questionnement n'a pas été assez approfondi ou alors le questionnement est tout à fait à côté de la plaque parce que d'après une situation… »
	A19, 80 « … c'est-à-dire c'était pas le premier… »
	A20, 84-86 « … le problème, il était là… le questionnement qu'elle m'en sort c'est sur la surpopulation aux urgences. Ben là pour moi, ce n'était pas ça du tout. On a discuté… »
	A23, 97-101 « … Qui réfléchit et qui dégage le deuxième questionnement… si elle avait vraiment voulu s'interroger sur la surpopulation aux urgences, il aurait fallu qu'elle prenne un autre type de situation… »
L'analyse de pratique : un processus	A8, 42-43 « … j'aime bien qu'elles soient synthétiques ».
	A16, 68-69 « Quand j'ai l'impression que l'étudiant a posé, s'est posé sur un sujet qui correspond tout à fait à la situation, qu'il a fait des liens avec ce qu'il a pu apprendre… »
	A40, 175-181 « … ça nous permet de pointer du doigt des choses qui pourraient passer, pas inaperçues mais qu'on aurait tendance à laisser couler… le fait de se les poser par écrit ou même on peut le faire à l'oral, même si on peut pas y répondre… ça permet de reporter cette analyse sur une autre pratique… de faire un lien avec une autre pratique et là peut-être trouver une solution, pourquoi pas ? Mais les analyses de pratique, comme je dis aux étudiants c'est pas forcément sur des pratiques négatives ».
	A41, 183-185 « … quand on a quelque chose qui marche qui fonctionne dans une situation, le fait de l'avoir posé de telle et telle façon, ça permet aussi de pouvoir peut-être le remettre sur une autre situation… »
	A84, 358-359 « … les analyses de pratique de X sont pertinentes en regard de la situation présentée et du service dans lequel il était… »
	A90, 391-394 « … il y a des fois des choses, des détails superflus. Ca ne sert à rien surtout si, en suivant le reste de la situation on s'aperçoit que ça n'a pas de rapport ».
	A94, 408-409 « … je m'aperçois de plus en plus qu'ils évoluent dans le temps… »
	A95, 411 « Ils arrivent à trouver le questionnement seuls, donc plus avant dans la formation ».

L'analyse de pratique : un processus	A96, 413-419 « … la subjectivité, que ce soit l'étudiant par rapport à sa pratique, que ce soit moi, ma subjectivité à moi par rapport à comment je ressens la situation, mes expériences personnelles. C'est ce que je disais si on passait l'analyse de pratique que moi je valide, que je comprends d'une certaine façon, que j'estime correcte etc. à un autre formateur… on peut pas dissocier l'étudiant et son travail… »
	C1, 17-18 « l'analyse de pratique que l'on peut que l'on demande aux étudiants d'écrire ou même de parler en situation ou en groupe, en groupe de référence ».
	C4, 28 « … apprendre de l'expérience. Chose que j'avais du mal à saisir en début de formation cadre… »
	C7, 41-42 « … je les assimile beaucoup aussi avec, retour sur expérience, parler des choses qu'on a vécues, pouvoir parler d'expérience. »
	C10, 56 « … on n'avait pas cet espace ! »
	C10, 57 « … On lui laisse le champ d'expression par rapport à un vécu ou une situation… »
	C10, 58-59 « … c'est lui qui va la choisir, c'est lui qui va décider s'il a envie d'en parler… »
	C10, 59-60 « ça vient de lui… on lui impose cet exercice mais c'est lui qui va choisir la situation qu'il a envie de parler, qu'il a envie d'écrire**. »**
	C13, 69-70 « … en tous les cas, on va peut-être parler de notion, parce que une définition comme ça c'est un peu ardu… »
	C14, 72-74 « … il y a un retour sur expérience, en tous les cas une conscientisation d'un évènement, d'une situation, d'une pratique de soins qui peut questionner un étudiant… »
	C14, 74-75 « … il va y avoir cette, ce temps, cet espace de réflexion, de questionnement, d'interrogation où il va poser ses doutes, euh, peut-être même sa surprise… »
	C14, 76-80 « … il va pouvoir se questionner, remettre des éléments, des petits bouts d'éléments, euh, dans un… s'expliquer mieux un petit peu ou comprendre mieux ce qui s'est passé dans une situation, ou mieux comprendre une situation de soins qu'il n'avait pas du tout comprise ou pour laquelle il avait besoin de faire la lueur dessus… »
	C15, 84 « Un questionnement recherche après bien sûr. »

	C15, 84-85 « … si il se questionne, du coup, on voit bien qu'il a besoin, et c'est tout le travail du formateur, je pense après, c'est d'aller plus loin, pour ne pas en rester là… »
	C15, 85-86 « … c'est son questionnement et bien comme c'est celui-là qui a de l'intérêt pour lui… »
	C33, 162 « … nous leur présentons en préparation de stage… »
	C34, 165-167 « … En groupe de référence juste avant le stage,… aussi si on a décidé, par exemple, sur une journée de retour de stage. On peut avoir décidé de travailler par exemple, sur un item de cette analyse de pratique… »
	C36, 177 « … dans une analyse de pratique on leur demande aussi de parler d'eux ».
	C50, 237 « … j'insiste sur le fait que c'est pas un travail qui doit se faire la veille. »
	C55, 266-269 « … ils se parlent de leurs situations, ils se lisent, ils s'expliquent et ils essayent de voir et ben tu vois là dans l'étape de la description voilà, qu'est-ce que tu as mis ? Qu'est-ce que tu as voulu dire ? Et ils échangent ensemble. En fait, on parlait de dualité tout à l'heure et bien, on essaye de faire ce travail là… »
	C63, 297 « … mon attente principale : c'est un cheminement… »
	C64, 299 « … le cheminement à partir de la situation déjà, déjà ben si c'est ça, déjà, c'est bien… »
	C66, 310-313 « … c'est faire bouger les représentations des étudiants, l'ouverture d'esprit… du décalage entre la théorie et la pratique…, on essaye d'expliquer, de revoir le contexte »
	C67, 315-316 « … du cadre législatif, des recommandations de bonnes pratiques et puis ça permet du coup de relativiser »
	C69, 321 « … Balayer les évidences… »
	C84, 376 « … elle va rester sur ses perceptions… »
	C86, 381 « … il faut comprendre le sens de ce travail là… »

	C91, 398-401 « … ce que j'en ai compris : c'est que l'étudiant arrive à cheminer… d'une première interprétation de la situation, et arrive à en faire quelque chose, et arrive à tirer un fil, à autre chose. Et qu'il soit même content d'avoir trouvé cette autre chose ».
La finalité de l'analyse de pratique en formation professionnelle	A42, 188-191 « … donc d'avoir réfléchi auparavant permettra au futur professionnel d'améliorer sa pratique… pour continuer perpétuellement à améliorer les choses, à s'améliorer soi-même… »
	A30, 135-137 « … je vois des choses qui deviennent de plus en plus pertinentes, et ils ont de moins en moins besoin justement en fait de moi, et donc c'est ça le but… ».
	C4, 29-30 « …après, cela me semblait complètement évident pour apprendre et faire bouger nos représentations »
	C6, 37-39 « … si j'avais fait de l'analyse réflexive ou de l'analyse de pratique comme ils font maintenant je pense que j'aurai eu moins souffert entre guillemets, moins appréhendé certaines situations professionnelles… si j'avais pu les parler, après ».
	C8, 45-46 « … pour monter en compétences, je trouve que c'est intéressant aussi de pouvoir verbaliser, exprimer par écrit. »
	C8, 47-48 « … On vivait les choses parce que tu devais les vivre comme ça, mais on n'expliquait pas… »
	C8, 49-50 « … on était plutôt sur un mode applicatif. On apprend ça à l'I.F.S.I. et on reproduit ça en stage… »
	C8, 50-51 « … s'il y a un décalage… le décalage on n'avait pas franchement de marge de manœuvre, de pensée différemment que ce qu'on avait appris à l'I.F.S.I… »
	C15, 86-89 « … je pense que tout le produit de sa réflexion et ou le produit après de la recherche que cela peut amener à lui faire... va le faire progresser, dans sa réflexion, euh, va le faire grandir… »
	C17, 94-95 « … apprendre à prendre du recul, à se distancer des évènements… »
	C16, 91-92 « prendre du recul, par rapport à ce qu'il a vécu je trouve que c'est… du bénéfice pour des étudiants en formation initiale ».
	C63, 297 « … alors, mon attente principale c'est un cheminement, faut que ça bouge… »

	C65, 303-308 « … si, déjà, ils arrivent d'une description à exprimer un étonnement, une observation, déjà à avoir une prise de recul par rapport à ce qui a pu se passer et une mise en réflexion, une mise en pensée de ce passé de ce qu'ils ont vécu, c'est l'essentiel. Alors s'ils peuvent aller plus loin et rechercher du coup, des connaissances. Qu'est-ce qui pourrait expliquer ça ? Et tout ce qui va faire bouger leurs représentations… »
	C70, 324-326 « … se questionner plus, peut-être justement sur le professionnel, le professionnel en action… de tous les jours... Avoir… une certaine vision, voilà, un peu à distance ».
	C71, 329-331 « … c'est aussi la marge d'autonomie, on parle des infirmiers, la marge d'autonomie que va s'octroyer chaque professionnel au regard d'une pratique… »
	C94, 407-409 « … on parlait tout à l'heure de professionnalisme, ou de professionnalisation, je sais pas en tous les cas, on voit bien pour certains qu'ils ont compris… »
Les spécificités de l'analyse de pratique écrite	A69, 296 « …, c'est peut-être pas toujours adapté ce qui est écrit… »
	A70, 300 « … ce terme de difficultés fait qu'ils choisissent toujours des situations… »
	A71, 302 « … que difficultés… Points à approfondir serait peut-être plus… »
	A72, 305 « … ça permettrait d'avoir des analyses de pratique dans le positif… »
	A73, 312-313 « … ce terme de difficultés, j'aime pas trop. Après points à approfondir… »
	A75, 318-321 « … c'est pas facile à répondre pour l'étudiant… parce que jamais la même situation est vraiment reproductible… d'abord il y a pas beaucoup de place pour s'exprimer sur ce critère… ».
	A76, 326 « … l'autonomie est peut-être un peu plus à élargir ».
	A78, 333-334 « … des choses qui sont pas perdus ; de leur avoir fait réfléchir à tout ça. Mais ce terme de difficultés, s'il avait quelque chose à enlever ce serait ça ».
	C17, 95-96 « … la vertu de l'écriture c'est ça aussi. Je pense que c'est difficile pour les étudiants. Mais le fait qu'ils l'écrivent, pose les choses. »

	C18, 101-102 « … on leur demande quand ils reviennent de stage, d'avoir donc écrit ces travaux d'analyse mais sur papier libre… »
	C27, 142-144 « … le mot observation… peut les induire, mais moi, en tout cas c'est l'interprétation que j'ai de l'analyse de pratique, ils peuvent reprendre des éléments encore descriptifs ».
	C28, 146-147 « … une histoire de mots, je crois, d'observation du coup, eux ils remettent de la description »
	C41, 196-200 « … la dernière question, je la trouve personnellement incongrue. Elle n'a pas lieu d'être ici, mais euh, alors je sais pour avoir été dans d'autres IFSI, euh que certaines personnes s'attachent à faire même dans le premier item, les situations ou activités, je sais que certains formateurs qui s'attachent un petit peu à travailler des activités de soins donc c'est des analyses de pratique… »
	C46, 217-218 « … je leur dis pas forcément de remplir et c'est pas grave si ils remplissent pas cette partie là »

Tableau d'analyse croisée des deux entretiens

	thèmes
	L'accompagnement pédagogique en lien avec les analyses de pratique écrites
Sous-thèmes	*séquences*
Les modalités de l'accompagnement pédagogique	A11, 54 « … Ils comprennent mieux la nécessité d'orienter leur questionnement ».
	A12, 56 « … de réajuster d'une autre façon ».
	A15, 63-66 « … donc j'étudie leurs analyses au crayon de papier je mets éventuellement des commentaires etc. Si c'est bien, c'est bien je ne vais pas revenir dessus, enfin si j'estime que c'est bien. C'est vrai que c'est très subjectif, il faut reconnaître ».
	A17, 72-73 « … j'ai apprécié son analyse de pratique, que je l'ai trouvée intéressante pour telles et telles raisons ».

	A26, 117-119 « … quand on discute oui et bien (…) que ça rejoint ce que je pensais, je leur demande de réajuster au niveau syntaxique ».
	A32, 142-147 « Le groupe d'étudiants dont je suis la référente… Et pour valider le stage, nous devons aussi noter des commentaires sur les analyses de pratique. Donc et moi, je commence d'abord par regarder le stage, enfin les commentaires des professionnels etc. Après… je regarde les analyses de pratique »
	A33, 149-150 « … je regarde les analyses de pratique donc, au besoin je regarde si ça doit être réajusté au besoin. Après je range ça dans des pochettes… »
	A34, 153-157 « … si j'estime que l'analyse est correcte… je redonne le portfolio à l'étudiant en faisant un petit commentaire sur son analyse. En général ».
	A35, 159-161 « … Si l'analyse ne répond pas ou j'estime qu'il y a encore des choses à approfondir je mets un mot sur le petit tableau… j'aime bien qu'on soit à côté l'un de l'autre… »
	A36, 163-164 « … pas en vis-à-vis, je trouve que c'est plus pertinent par rapport aux analyses de pratique… »
	A47, 207-208 « … le questionnement est à côté ou n'est pas assez approfondi, alors là je leur dis c'est pas assez approfondi ou est ce que vous auriez pas un autre questionnement ? »
	A58, 249-250 « … mettre une note sur une analyse de pratique, c'est pas possible enfin pour moi, je ne peux pas, je pourrais pas ».
	A60, 255 « … on peut pas quantifier… »
	A88, 385-386 « … je relis et la situation et le questionnement… »
	A91, 397-398 « … puis j'essaye par des questions et puis lui, c'est normal aussi qu'il défende un peu son, ce qu'il a écrit ».
	C48, 224-229 « …, je trouve qu'il y a un cheminement et que c'est espacé entre les stages, les périodes de cours etc. … ils peuvent très bien avoir oublié ou cheminé différemment et puis comprendre à un moment donné, parce qu'on revient dessus. Est-ce qu'il y a des questions ? Est-ce que vous comprenez mieux ? Euh, pourquoi on fait ce travail ? Moi, je pense qu'il faut à chaque fois revenir dessus ».
	C49, 232-234 « … Quand ils reviennent de stage, on aborde, moi j'aime bien aborder, leur demander : est-ce que vous avez trouvé des situations ? Quelles sont vos interrogations ? Est-ce qu'il y a encore des items qui vous posent problème etc. ? ... »

	C52, 248-249 « … Donc j'en prends connaissance donc ça se passe, ça dépend de ce qu'on a prévu de travailler à la journée de retour de stage… »
	C57, 275-277 « … en général je l'annote. Donc je leur demande des précisions… je leur dis : « vous pouvez aller plus loin » et puis je leur redonne et puis, ils retravaillent et puis, ils me le redonnent »
	C61, 289-291 « …je leur redis toujours : mais pensez à la théorie, parce que vous avez plein d'éléments, à quoi ça vous fait penser ? Enfin, il y a tout un questionnement, tout un questionnement, j'aime bien mettre des questions dans les annotations… »
	C62, 293-294 « … je leur mets sous forme de questions comme si c'était un dialogue entre ce qu'ils ont écrit et moi lecteur ou lectrice, ce que j'en perçois ».
	C79, 359 « … c'est vraiment de l'individualisation »
	C80, 361-365 « … ils sont pas du tout au même niveau tous de toute façon. C'est vraiment à partir de ce qu'il a noté, de ce qu'il a voulu dire euh, de ce qu'il a pu synthétiser… Tiens, par exemple j'ai une étudiante… elle a du mal à aller dans l'analyse ».
	A83, 354-355 « … sur la feuille de synthèse de stage je ne mets pas des commentaires extrêmement précis ».
	C83, 372-373 « … pour qu'elle comprenne peut-être plus le sens de l'analyse, quoi. Et du cheminement qu'on demande… »
	C92, 403 « … partager ça avec l'étudiant, c'est chouette ! »
La progressivité de l'accompagnement au cours de la formation	A9, 45-47 « … la réflexion soit justement un peu plus développée… avec les troisièmes années, par exemple je trouve qu'il y a eu beaucoup d'évolution et dans le bon sens ».
	A61, 258-259 « … des premières années, ça c'est clair. Je veux essayer aussi un petit peu, j'attends pas trop… »
	A62, 262-265 « … qu'en première année on n'attend pas c'est là que, c'est justement l'accompagnement doit être le plus… leur faire trouver eux-mêmes leur questionnement en leur posant des questions qui leur permettent de se poser des questions… »
	A63, 268-271 « … en première année, on essaye de leur faire comprendre pourquoi aussi on demande cette réflexion… quand ils sont en deuxième année, surtout en fin de deuxième année et en troisième année, j'estime que là quand même, ils doivent être déjà un peu plus aptes… »

	C21, 116-117 « … je vois bien déjà la progression puisque je les ai suivi et en première et en deuxième année ».
	C22, 119-121 « … ceux qu'ont bien compris ça. Déjà par exemple dans le…, et ça se voit nettement dans... ça se voit nettement déjà dans les points à approfondir… »
	C31, 156-157 « … on est sur déjà, le fait qu'ils écrivent, qu'ils produisent quelque chose ».
	C32, 159 « … Qu'ils aient écrit deux situations, sur la présence des situations ».
	C53, 253-260 « … ils commencent le travail de recherche ça peut constituer un exercice pour le travail de recherche… comme une mise en parallèle…, on a prévu d'échanger ensemble dans le groupe de référence au retour de stage. Tout dépend comment on a conçu… »
	C54, 263-264 « … on prendra toujours du temps… ce que moi j'aime bien faire, c'est les mettre en binôme et ils s'échangent leur situation ».
	C56, 271-273 « … c'est moins fastidieux, on va dire que de le faire tout seul, de le redire et puis en général ils choisissent des situations qui les ont bien marqués, sur lesquelles ils ont besoin aussi de s'exprimer, d'échanger … »
	C58, 279-282 « … il peut y avoir plusieurs temps… en fin de deuxième année… déjà, on est plus exigeant… En première année, j'avais tendance plus à leur dire bon ben là, vous auriez pu peut-être parler de ça ? On est plus dans la proposition **».**
	C59, 284 « Vous pourriez peut-être prendre cette piste là ou cette piste là ? »
	C60, 286-287 « … deuxième année on attend quand même qu'ils… vous pouvez pousser l'analyse un peu plus loin »
	C77, 350-352 « … je regarde ce que j'ai noté, j'ai un classeur de groupes de référence donc je note un petit peu ce que j'ai mis, cela correspond à la feuille de synthèse qu'on fait pour l'étudiant. A la première question au verso, mais je me souviens assez bien… »
La posture pédagogique	A7, 40 « maintenant avec l'expérience, d'abord entre temps j'ai retrouvé des guides, un guide… et à l'instinct entre guillemets ».
	A21, 89-90 « … on a rediscuté, et après en discutant, parce que moi, je lui ai dit que pour moi c'était pas ça, mais j'ai essayé de lui faire amener, elle a trouvé… »
	A22, 94-95 « … J'ai essayé de faire que ce soit elle qui y pense… »

	A25, 107-115 « … envisager un autre point de vue… en discutant on s'aperçoit que l'étudiant même parfois, à quelque chose derrière, il y a encore aussi un autre questionnement derrière, auquel je n'avais peut-être pas pensé. C'est pour ça que j'essaye de, de discuter quand une analyse de pratique me parait pas ou des fois en discutant et, la manière dont il l'argumente… »
	A37, 166 « … C'est la proximité ».
	A38, 168 « …, là on n'est pas dans l'évaluation… »
	A44, 198 « …, d'abord je dis jamais c'est pas bien ».
	A45, 200-201 « … je dis que, ben « est-ce qu'on pourrait pas voir autre chose ? »
	A46, 203-204 « … Pour ceux qui sont biens, ben, je leur dis que c'est bien par contre… »
	A49, 217-218 « … je vois tout de suite là où ça pèche parce que… mais… quand j'avais leur âge, quand j'étais… »
	A50, 220-221 « …, je sais pas si j'ai des critères, c'est… je vous dis plutôt instinctif peut-être ?... »
	A52, 226-227 « … je pense que c'est ça. C'est mon expérience qui fait… »
	A65, 277-282 « … une analyse de pratique qui est pas, (soupir) qui est à côté. Par rapport à la situation, le questionnement est inadapté… j'essaye de l'orienter mais c'est très difficile… Elle me ramène la même chose à peu de chose près. »
	A66, 285-286 « … Je l'ai repris encore, je lui ai redit elle m'a ramenée la même chose, j'ai arrêté ».
	A67, 288-291 « … des personnes qui pensent avoir raison et qui ne veulent pas écouter le formateur… nos étudiants, on est sensé, ils sont sensés être le plus autonomisés… Alors s'ils choisissent de zapper l'accompagnement du formateur, c'est leur choix… »
	A68, 294 « … pour ces personnes là, c'est perdu ».
	A92, 402-403 « … c'est en discutant, en fait c'est une discussion, je ne sais pas comment expliquer, l'accompagnement, je n'impose pas les choses, je ne dis pas c'est pas bon, faut refaire ».
	C73, 339 « … et puis sans heurter, sans bousculer »

	C75, 343-345 « … Des formateurs cela nécessite beaucoup d'adresse… chercher pourquoi l'étudiant il s'est posé comme ça. Qu'est-ce qu'il a voulu dire ? A quoi ça le renvoie ? A quoi ça lui fait penser ? Préciser sa pensée »
Les difficultés repérées	A25, 107-115 « … envisager un autre point de vue… en discutant on s'aperçoit que l'étudiant même parfois, à quelque chose derrière, il y a encore aussi un autre questionnement derrière, auquel je n'avais peut-être pas pensé. C'est pour ça que j'essaye de, de discuter quand une analyse de pratique me parait pas ou des fois en discutant et, la manière dont il l'argumente parce que souvent ils ont des problèmes d'expressions écrites, de syntaxe etc. Et peut-être comme ils l'ont exprimé par écrit je ne comprends pas bien ».
	C19, 105-109 « … la production écrite, on se rend compte que, pour eux, y en a pour qui ça ne pose pas de problème… majoritairement ils ont du mal à produire un écrit et à voir le sens un peu de ce travail là… les enchainements, donc qui peuvent paraître clairs à un formateur… on se questionne, pourquoi on l'a retenu ? … qu'est-ce qui pourrait faire que je comprenne davantage, qu'est-ce que j'aurai besoin d'aller… chercher ? »
	C20, 112-114 « … ils y voient pas forcément du sens comme nous qui avons aussi de l'expérience… plus ils vont avoir de l'expérience, plus ils vont réussir à faire ce travail là… c'est un exercice difficile
	C25, 135-136 « … c'est « description de la situation » et après c'est « observation », donc eux, je pense ils font, je pense ils confondent observation… »
	C26, 138-139 « … ils remettent des éléments descriptifs… ce sont mes observations, mes remarques quand à la situation ».
	C29, 149-150 « … c'est difficile pour eux de mettre des mots sur l'étonnement. Il y a presque de l'émotion dedans »
	C30, 152-154 « … des mots qui sont vraiment, de l'ordre… de la perception,… c'est compliqué pour les étudiants infirmiers. En tous les cas en première année,… enfin ils ne l'avaient pas compris… »
	C38, 182-185 « … c'est aussi en fonction de la sensibilité aussi des étudiants… Alors je ne sais pas si c'est une histoire culturelle ? Peut-être, mais on n'est pas forcément habitués à [...] parler de nous, quel est mon étonnement ?euh, Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi j'ai vécu la situation comme ça ? Ou qu'est-ce qui s'est passé ? »
	C39, 187 « A décortiquer…»

	C40, 189-190 « … l'exposer devant les autres étudiants. Il y en a qui vont avoir des facilités et peut-être que c'est aussi dû à des facilités ou à des difficultés d'analyse pour certains. Ca rejoint et puis, comme tu dis aussi la prise de parole ».
	C51, 240-241 « … il y en a qui font ça vite fait sur une feuille, et on le voit tout de suite parce qu'il n'y a pas du tout d'analyse dedans, donc on voit bien… »
	C72, 336-337 « … il y a beaucoup d'implicite dans le, dans ce travail d'analyse de pratique et c'est peut-être justement tout cet implicite qui est délicat ».
	C81, 367-368 « … c'est difficile, quoi, à prendre de la distance et à mettre des mots et, à prendre de la hauteur, du recul vraiment c'est difficile ».
	C82, 370 « … on va parler, partir d'exemples, l'analyse ce n'est pas si simple que ça ».
	C87, 384 « … c'est déjà un exercice difficile la production écrite »
	C88, 386-387 « … que le fait de produire et dire un étonnement etc. C'est déjà une première difficulté… »
Les questions didactiques	A29, 130-132 « … comment amené progressivement l'étudiant de la première à la troisième année à ? A approfondir ses… Ca c'est très intéressant… sa réflexion, oui ! »
	A53, 230-233 « …, je vois une analyse de pratique de l'un de mes étudiants même je la trouve très bien réussie, peut-être que vous, vous la trouveriez pas du tout réussie et vous trouveriez, voilà vous trouveriez autre chose… »
	A54, 236-238 « … on peut avoir des points de vue différents… voir si toutes on aurait la même réaction. »
	A57, 244 « … pour progresser et ou pour voir si on va dans la même direction… »
	A79, 338-341 « … on a le suivi pédagogique, c'est sûr, on a un suivi pédagogique régulier. Mais c'est pareil c'est très enfermant, parce que c'est des questions très précises… bien quelque chose d'un peu plus, d'un peu moins codifié pour que moi, je puisse par la discussion avec l'étudiant… »
	A81, 346 « … par rapport aux analyses de pratique, en fait, je me fis à ce que j'ai marqué… »

	A82, 350-351 « … j'aimerai bien qu'on puisse garder les commentaires, voire même les analyses, en fait, mais je sais pas encore comment faire… ».
	A98, 428-430 « … qu'on en rediscute un petit peu plus entre tous les formateurs, voir un peu qu'est-ce qu'on a envie ? Qu'est-ce qu'on en attend ? ... »
	C23, 123-127 « … on fait le pendant avec l'U.E. recherche… comme dans le travail de recherche, qu'est-ce que je pourrais travailler comme concepts ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir comme auteur ? Qu'est-ce que je pourrais aller voir dans mes cours… Les UE, et bien là, ils arrivent plus à le faire… »
	C35, 170-175 « … c'est difficile comme exercice… là c'est un peu différent de l'analyse de pratique mais ça les aide aussi, quand on peut faire des autoévaluations… Essayer de leur faire dire, de leur faire exprimer, ce sur quoi ils ont des difficultés ou ce qu'est-ce qui a été facile ? Qu'est-ce qui a été difficile ? »
	C54, 263-264 « … on prendra toujours du temps… ce que moi j'aime bien faire, c'est les mettre en binôme et ils s'échangent leur situation ».
	C56, 271-273 « … c'est moins fastidieux, on va dire que de le faire tout seul, de le redire et puis en général ils choisissent des situations qui les ont bien marqués, sur lesquelles ils ont besoin aussi de s'exprimer, d'échanger… »

Bibliographie

Ouvrages

Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

Crinon, J., Gigue, M. (2003). Ecrire ses pratiques dans les mémoires professionnels. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Ecrire les pratiques professionnelles, dispositifs d'analyse de pratiques et écriture* (pp. 167-197). Paris : L'Harmattan.

De Lagausie, C. (2003). Au fil du texte… un fil d'Ariane ? Un dispositif d'analyse et d'écriture des pratiques. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Ecrire les pratiques professionnelles, dispositifs d'analyse de pratiques et écriture* (pp. 79-109). Paris : L'Harmattan.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance.* Paris : L'Harmattan.

Guillaumin, C. (2005). Analyse des pratiques professionnelles dans les Instituts de formation en soins infirmiers. In D. Millet & B. Séguier (Eds.), *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation* (pp. 29-38). Paris : Seli Arslan.

Gusew, A., Berteau, G. (2010). Le portfolio. In B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (Eds), *Accompagner les étudiants, quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 223-246). Bruxelles : De Boeck.

Layec, J. (2007). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif, Histoire de vie et formation*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2013). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique.* Paris : L'Harmattan.

Pineau, G. (2012). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. In C. Guillaumin, S. Pesce & N. Denoyel (Eds.), *Pratiques réflexives en formation ingéniosité et ingénieries émergentes* (pp. 19-35). Paris : L'Harmattan.

Raucent, B., Verzat, C. & Villeuneuve, L. (2010). *Accompagner les étudiants, quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Paris : de Boeck.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trad.). Québec : Les Editions Logiques (Œuvre originale publiée en 1983).

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : E.S.F. éditeur.

Dictionnaires

Dictionnaire de français. (1991). *Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.

Raynal, F., Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaires des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive.* Issy-les-Moulineaux : E.S.F. éditeur.

Articles de revues

Crinon, J., Gigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation, Notes de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-162.

Dejemeppe, X., Dezutter, O. (2001) Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels. *Recherche et formation*, 36, 89-108.

Guigue, M. (2002). Autour des mots « analyse de pratiques ». *Recherche et formation*, 39, 107-121.

Lahire, B. (1998). Logiques pratiques, Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et formation*, 27, 15-29.

Menault, H. (2011). Evaluation ou analyse des pratiques des formateurs en I.F.S.I. ? *Soins Cadres de Santé*, supplément au n°77, 17-19.

Péoc'h, N. (2008). L'accompagnement de l'étudiant en soins infirmiers, une pratique entre l'explicite et l'implicite. *Soins Cadres de Santé*, 66, 51-55.

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.

Articles consultés en ligne

Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 17, 63-69. doi :10.3917/savo.017.0063

Bouissou, C., Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation, Regards critiques. *Carrefour de l'éducation*, 20, 113-122. doi :10.3917/cdle.020.0113

Pakbin, F. (2003). L'accompagnement en alternance : « Une relation complexe entre formateurs et formés ». En ligne http//www.docstoc.com/docs/108567661/L%EF%BF%BDACCOMPAGNEMENT-ET-LA-COMPLEXITe

Phaneuf, M. (2006). L'analyse des pratiques professionnelles : un outil d'évolution. En ligne www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Analyse_des_pratiques_professionnelles.pdf

Textes officiels

Ministère de la santé et des sports. (2009). Annexe II de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier : Référentiel de compétences. Paris : Ministère du travail, des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville, Ministère de la santé et des sports.

Ministère de la santé et des sports. (2009). Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au Diplôme d'Etat d'infirmier : Référentiel de formation. Paris : Ministère du travail, des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville, Ministère de la santé et des sports.

Thèse

Nal, E. (2012). *Kaïros, l'irruption du sens au cœur de la complexité humaine : le joueur, le médiateur, le stratège.* Thèse de doctorat en philosophie non publiée, Université Paris 8, Saint-Denis.

Colloques

Baillat, G. (2005, mai). *Table ronde 3 : « la place de l'APP dans la formation et les conditions de mise en œuvre ».* Communication présentée lors de l'université de printemps « La complexité du métier d'enseignant : analyse de pratiques professionnelles : un outil, un groupe pour échanger, comprendre et évoluer » du Groupe de formation par la recherche de l'académie de Reims, Troyes. En ligne http://probo.free.fr/ecrits_app/journal%20APP%20TROYES.pdf

Clénet, C. (2012, mai). *L'accompagnement de l'autoformation, médiation éducative pour une émancipation de l'apprenant*. Communication présentée au colloque international « Formes d'éducation et processus d'émancipation » du CREAD, Rennes. En ligne http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque_cread_2012/paper_submission/Pentecouteau.pdf

Nadot, S. (2002, janvier). *Invariants et différences des approches.* Communication présentée au séminaire « L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier » de la DESCO, Paris. En ligne https://eduscol.education.fr/cid46621/invariants-et-differences-des-approches%C2%A0.html

Weil, G (2005, mai). *Table ronde 2 : « les modalités de fonctionnement des dispositifs et leurs effets »*. Communication présentée lors de l'université de printemps « La complexité du métier d'enseignant : analyse de pratiques professionnelles : un outil, un groupe pour échanger, comprendre et évoluer » du Groupe de formation par la recherche de l'académie de Reims, Troyes. En ligne http://probo.free.fr/ecrits_app/journal%20APP%20TROYES.pdf

Formation

Formarier, M., *Les pratiques réflexives*. Formation des 25, 26 et 27 avril 2012 organisée par l'A.R.S.I.

Table des Matières

Sommaire

Université François Rabelais - Tours

Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2012-2013

Auteur : Anne-Emmanuelle Poulle Année : 2012/2013	Mémoire de master I Parcours spécifique des cadres de santé
Titre du travail de recherche : L'accompagnement pédagogique des étudiants infirmiers dans l'écriture des analyses de pratique du portfolio	
Méthodologie : entretiens semi-directifs analyse de contenu	
Résumé : L'analyse de pratique est devenue un outil incontournable dans la formation professionnelle en alternance. Dans le référentiel de formation des infirmiers, elle est incluse dans les apprentissages cliniques. La validation des stages est en effet soumise à cet exercice écrit dans le portfolio des étudiants. Un travail d'accompagnement est dévolu aux formateurs référents des étudiants. L'objet de cette recherche porte sur la manière qu'ont les formateurs d'accompagner les étudiants dans leurs travaux d'analyse au regard de leurs représentations de cet outil.	
Mots clés : analyse de pratique, professionnalisation, portfolio, accompagnement	

Title of the research : Pedagogical support of student nurses concerning their writing of practice analyses in the portfolio
Methodology: semi-directive interviews Contents analysis
Summary: Practice analysis has become an indispensable tool in professional work/study training courses. It is included in the clinical learning of the nursing studies reference document and the periods of work experience are only validated if this written exercise is in the students' portfolios. Students' personal tutors have been attributed the duty of supporting them in this task. This research paper looks at the way that tutors support students in their analytical work with regard to their conceptions of this tool.
Keywords : Practice analysis, profesionalization, portfolio, support